



**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

VOCABULARIO Y CONCIENCIA FONOLÓGICA

Trabajo fin de grado presentado por: Meritxell Macià Ramón

Titulación: Grado de Maestro en Educación Infantil

Línea de investigación: Iniciación a la investigación

Director/a: Mireya Fernández Merino

Ciudad: Barcelona

18/07/12

Firmado por:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Meritxell Macià Ramón".

CATEGORÍAS TESAURUO: Psicología de la educación

Resumen

El propósito de esta investigación es comprobar la existencia de correlación entre el vocabulario receptivo y el conocimiento fonológico en niños del curso escolar P4 de Educación Infantil de una escuela catalana. Este estudio sigue una perspectiva psicolingüística. Con dicho objetivo se evaluó una muestra de 26 niños de edades entre 4 y 5 años. Todos los niños fueron evaluados con una prueba de vocabulario receptivo y otra de conciencia fonológica, dividida en tres bloques: conciencia silábica, conciencia intrasílábica y conciencia fonémica.

Los resultados obtenidos muestran la existencia de una correlación positiva y significativa entre el vocabulario receptivo y el desempeño en actividades de conciencia fonológica. Se resalta especialmente esta relación para el bloque conciencia fonémica y la prueba de emparejar palabras (conciencia intrasílábica).

El presente estudio tiene implicaciones en la práctica educativa puesto que, después de comprobar esta relación, se corrobora la importancia de trabajar de forma específica el vocabulario antes de realizar una enseñanza, en la etapa prelectora, sobre la habilidad de conciencia fonológica. En consecuencia, se considera esta labor como un facilitador para el posterior aprendizaje lectoescritor.

Palabras clave: conciencia fonológica, vocabulario, lectoescritura, etapa prelectora, conocimiento silábico, conciencia fonémica, conciencia intrasílábica.

Índice paginado

1. Introducción del trabajo	2
1. 1. Justificación.....	2
1.2. Objetivos	4
- Objetivo general	4
- Objetivos específicos.....	4
1.3. Fundamentación metodológica	5
2. Desarrollo	8
2.1. Marco teórico: revisión bibliográfica	8
2.1.1. Los prerequisitos lectores	8
2.1.2. La conciencia fonológica.....	9
2.1.3. Relación entre lenguaje oral y aprendizaje de la lectura.....	11
2.1.4. Vocabulario y conciencia fonológica	13
2.2. Materiales y métodos	17
2.2.1. Muestra	17
2.2.2. Instrumentos de evaluación	18
2.2.2.3. TEVI-R	18
2.2.2.4. Prueba de conciencia fonológica	19
2.2.3. Diseño y procedimiento.....	22
Resultados.....	23
Conclusiones	32
Prospectiva.....	38
Referencias bibliográficas.....	39
Bibliografía.....	43
Anexos	44
Anexo I.....	45
Anexo II	48

1. Introducción del trabajo

1. 1. Justificación

El aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil es un tema clave de la escuela que crea mucha preocupación en los padres y maestros. Son múltiples los factores que influyen en este aprendizaje, y por ello, también, son muchos los factores de riesgo que pueden llevar a fracasar a ciertos niños. Y entonces nos planteamos: ¿Qué mecanismos intervienen cuando lee un lector hábil?, ¿a qué se debe que algunos niños tengan dificultades para aprender a leer?

Son numerosos los autores que a lo largo del tiempo se han interesado en la búsqueda de estos factores que puedan explicar el éxito o fracaso en la adquisición de la lectura. Uno de los elementos más estudiados es la conciencia fonológica (véase, por ejemplo, Carrillo y Marin, 1996; Bravo, 2002; Vargar y Villamil, 2007; Flórez-Romero y Restrepo, 2009). La conciencia fonológica es la capacidad para percibir y manipular los sonidos individuales de las palabras (análisis fonémico, reconocimiento silábico y rima intrasílábica). Según varios estudios, poseer un buen conocimiento fonológico es una muy buena base para el éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. Si el niño toma conciencia de los fonemas que conforman las palabras, le será más fácil poder realizar la correspondencia de cada grafía con su sonido al leer y al escribir.

Anteriormente se habían considerado los factores perceptivos como los más importantes para el éxito en este campo. Pero, en los últimos años, muchos estudios han cuestionado esta idea dando más importancia al desarrollo de la conciencia fonológica y al lenguaje oral como los procesos más importantes que intervienen al leer. Según Santos y Soler (2002) el proceso lectoescritor está directamente relacionado con la adquisición previa del lenguaje oral y el conocimiento metalingüístico que el niño posea. Los resultados de los últimos estudios en este campo describen las actividades orales como un proceso que debe trabajarse previamente, ya que es muy importante el periodo anterior al aprendizaje de la lectoescritura denominado “prelectura”. En este periodo es cuando deben realizarse actividades que lleven a una preparación hacia dicha enseñanza. Esteves (2006) también hace referencia a esta idea, defendiendo el hecho de que antes de aprender a leer se debe reforzar al máximo el desarrollo del lenguaje oral (comprensivo y expresivo) así como las destrezas

metalingüísticas. Considera estas habilidades como los fundamentos básicos de este aprendizaje. Todos los estudios que aprecian esta relación elemental se enmarcan en un modelo psicolingüístico-cognitivo.

Mi experiencia de dos años como maestra de Educación Infantil y mis estudios de psicología sobre las dificultades de aprendizaje de los niños han despertado la inquietud de poder comprobar la relación que pueda existir entre el lenguaje oral y el desarrollo de la conciencia fonológica, ya que son los dos pilares básicos para el acceso a la lectoescritura. Esto me llevó a pensar que los niños que tienen un buen discurso, y en concreto, una gran riqueza de vocabulario, pueden llegar a un mayor éxito en el conocimiento fonológico. Esta hipótesis constituye la motivación fundamental para el desarrollo del presente trabajo de fin de grado.

El aprendizaje de la lectura siempre ha despertado mi interés y ahora, que soy tutora de P4 (Educación Infantil) y me interesa más la etapa prelectora, me planteo qué método es el más exitoso para facilitar el acceso a la lectoescritura. Esta investigación parte de las ideas de Walley, Metsala y Garlock (2003) que consideran el crecimiento del vocabulario hablado como el elemento fundamental para la creación de representaciones segmentadas de información léxica en los niños, que a su vez promoverá la conciencia fonológica; y Oñativia et al. (1972) que considera que es muy importante que el acceso a la lectura sea de forma natural, es decir, debe partir del lenguaje propio del niño, de sus intereses y motivaciones.

Mediante esta investigación pretendo buscar factores que me ayuden en la etapa prelectora, que fomenten la creación de buenos lectores, desenvolviéndose con seguridad durante su trayectoria escolar. En concreto, y puesto que los nuevos estudios abalan la importancia del lenguaje oral como paso anterior al lenguaje escrito, quiero centrarme en este ámbito. En P4 realizo la instrucción formal de la conciencia fonológica. A pesar, de esta enseñanza hay niños que les cuesta mucho adquirir esta habilidad. Por ello, pretendo descubrir si el desarrollo de vocabulario en estos niños puede favorecer el mejorar esta destreza. Este hecho podría ayudarme a dar soporte a los niños que muestran dificultades en este ámbito y detectar posibles problemas en esta tarea. Este trabajo puede dar apoyo a mi carrera profesional ya que considero muy importante encontrar vías paralelas y alternativas de aprendizaje ante las dificultades. Conocer si el vocabulario está relacionado con la conciencia fonológica nos servirá

para concretar criterios y priorizar niveles de aprendizaje en la etapa prelectora. Nuestro objetivo es facilitar el camino a los niños hacia la lectura.

1.2. Objetivos

➤ **Objetivo general**

El presente trabajo tiene como objetivo general analizar la relación entre:

- el desarrollo del vocabulario en los niños de P-4
- la adquisición de la conciencia fonológica en el proceso de la lectoescritura.

Es decir, se pretende comprobar si un niño que posee más vocabulario le es más fácil desarrollar una buena conciencia fonológica. En concreto, para la realización de dicho estudio, nos centraremos en niños que cursan el nivel P4 de una escuela de Cataluña (“Escola Grèvol”).

➤ **Objetivos específicos**

Para llegar al objetivo general planteado, es importante:

- Estudiar de forma teórica la conciencia fonológica y qué habilidades comprende.
- Analizar y evaluar el desarrollo de vocabulario en los niños del curso P-4 de Educación Infantil.
- Evaluar la conciencia fonológica en niños del curso P-4 de Educación Infantil.
- Comparar la relación entre el desarrollo de conciencia fonológica y el desarrollo de vocabulario en niños del curso P-4 de Educación Infantil.

Para llegar al objetivo fundamental de esta investigación, se debe conocer en primer lugar en qué consiste la conciencia fonológica y para qué es importante. Profundizaremos, posteriormente en el lenguaje oral característico de los niños de 4 años de la muestra (centrándonos en el vocabulario). Para finalizar compararemos la relación entre estos dos aspectos (mediante una evaluación específica realizada), es decir, comprobaremos esta correlación para palabras comprensibles en el vocabulario de los niños de este estudio.

1.3. Fundamentación metodológica

Este estudio sigue un enfoque cuantitativo de investigación. Se presenta en este trabajo un estudio correlacional. Pretende mostrar, sin intervención, la relación de la conciencia fonológica y el vocabulario pasivo de los niños de 4 años que participan en esta investigación. Es un estudio transeccional en el que únicamente se miden las variables en un solo momento, es decir, una evaluación por cada niño de la muestra de estudio. Este trabajo permitirá validar o rechazar la hipótesis planteada mediante la correlación de las siguientes variables:

- Variable independiente: desarrollo del vocabulario.
- Variable dependiente: grado de desarrollo de la conciencia fonológica.

Treiman (1991) define tres componentes principales para la conciencia fonológica:

- La conciencia silábica
- La conciencia intrasilábica
- La conciencia fonémica

Para la valoración de la conciencia fonológica debemos tener en cuenta estos tres componentes al diseñar la prueba. Todos ellos forman parte del conocimiento fonológico y por ello deben ser evaluados de una forma específica para obtener un resultado que tenga en cuenta la conciencia fonológica en toda su amplitud. Además, se debe tener presente, al evaluar esta habilidad, qué tipo de unidades lingüísticas pueden manipular los niños según su edad, su experiencia con la lengua escrita y la instrucción formal que hayan recibido en este aspecto, es decir, una enseñanza explícita destinada a desarrollar la habilidad de identificar y manipular las unidades mínimas de sonido de las palabras. (Bizama, Arancibia y Saéz, 2011).

Existen varias pruebas que se citan en diversos artículos sobre conciencia fonológica (ver, por ejemplo, Bizama, Arancibia y Saéz, 2011; Chaney, 1991; Diuk, Borzone y Ledesma, 2010; Domínguez y Clemente, 1993 y Márquez y De la Osa, 2003): emparejar palabras, aislar sonidos, escritura inventada, emparejar sonidos-palabras,

reconocimiento y reproducción de rimas, contar sílabas. Concretamente en el estudio de Bizama et al. (2011) proponen la prueba de Orellana y Ramaciotti (2007) denominada Prueba de Segmentación lingüística (PSL) que va dirigida a niños de entre 5 y 7 años. Esta prueba consta de 42 ítems organizados en los siguientes subtests:

- Evaluación de la capacidad para identificar unidades léxicas.
- Evaluación de la capacidad para identificar y manipular sílabas.
- Evaluación de la capacidad para aislar y manipular fonemas al interior de las palabras.

Los autores proponen que los niños de 5 años solo realicen el subtest de segmentación silábica puesto que consideran que los niños hasta los 6-7 años no desarrollan las otras habilidades fonológicas incluidas en los otros dos subtests. Existe cierta controversia entre algunos autores sobre cuál es la unidad mínima que los niños pueden manipular más fácilmente. Aún así, se observa en todos los estudios que los fonemas serían las unidades más complejas, y por ello las más difíciles de detectar para los niños. Las unidades de la palabra a evaluar, por tanto, serán rima, sílaba y fonema. Según la unidad que se trabaje será más difícil la tarea de conciencia fonológica. (Treiman, 1992 como se citó en Domínguez y Clemente, 1993). Conforme las palabras de Domínguez y Clemente (1993), el nivel lingüístico más fácil de identificar por los niños es la rima. En opinión de estas autoras, dicha identificación se realiza de una forma menos consciente que sobre los otros niveles (sílabas y fonemas) y no parece depender mucho de una enseñanza formal. En cambio, Bizama, Arancibia y Saéz (2011) apuntan que la sílaba es la unidad más fácil de detectar y que la habilidad de conciencia intrasilábica se desarrolla más tarde ya que requiere una enseñanza explícita.

Las pruebas de vocabulario que más se utilizan en los artículos consultados son el Peabody y la prueba de vocabulario incluida en el WPPSI. Además, se han encontrado referencias a la prueba TEVI-R por similitud con la prueba Peabody. En un estudio realizado por Flórez-Romero y Arias-Velandia (2010), la prueba de vocabulario incluida en el WPPSI muestra bajas puntuaciones en casi la totalidad de la muestra y mucha inestabilidad en sus niveles de respuesta. Según los autores de esta investigación, el hecho de dar definiciones requiere un dominio de un tipo de discurso que no se

adquiere hasta los 7-8 años. Definir palabras requiere conocer el vocabulario y saber expresarse buscando conceptos sinónimos. Esta habilidad no es propia de los niños con los que se va a trabajar. Es por esta razón que se ha descartado esta prueba como evaluación del vocabulario en el presente trabajo. Al observar las otras dos pruebas nos hemos decantado por el TEVI-R por la similitud de los dos y la mayor facilidad de acceder a éste.

En resumen, la investigación planteada pretende resolver los siguientes interrogantes: ¿está relacionado el desarrollo de vocabulario con la conciencia fonológica?, ¿un niño que posee más vocabulario le será más fácil identificar y manipular las unidades mínimas de las palabras?, ¿existen diferencias en el desempeño de tareas de conciencia fonológica según la cantidad de vocabulario que un niño posee? La metodología, presentada más adelante de forma específica, aspira a resolver todas estas cuestiones tan debatidas en las investigaciones actuales relacionadas con el tema.

2. Desarrollo

2.1. Marco teórico

El aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil es un tema clave de la escuela que crea mucha expectación y preocupación en los padres y maestros. Leer y escribir se considera de gran importancia debido a que es el método principal para adquirir los contenidos objeto de aprendizaje de las diferentes materias escolares así como durante toda la vida. Esta inquietud hace que cuestiones sobre cómo aprender a leer y escribir y cómo enseñar a que los niños aprendan sean centro de interés en diversos estudios psicológicos y lingüísticos. Este tema ha sido abordado por numerosos autores (véase p.ej., Arnaiz, Castejón y Ruiz, 2002; Bravo, 2002; Domínguez y Clemente, 1993; Flórez-Romero y Restrepo, 2009; Montealegre y Forero, 2006; Orellana, 1996; Oñativia, 1972; Santos y Soler, 2002). Pero, uno de los retos más importantes de estas investigaciones es: ¿qué factores conducen al éxito en este aprendizaje? Si sabemos qué habilidades intervienen y cómo desarrollarlas estaremos resolviendo una de las mayores preocupaciones de los profesionales de la enseñanza: las primeras aproximaciones a la lectoescritura. Son múltiples los factores que se creen que influyen en el curso de este aprendizaje. Descubrir estos requisitos es el objetivo principal de estos estudios puesto que una buena limitación de estos aspectos apoyará la aplicación en el aula, de Educación Infantil, de estrategias eficaces que faciliten a los niños, posteriormente, leer y escribir.

2.1.1. Los prerequisitos lectores

Es muy importante el periodo anterior al aprendizaje de la lectura denominado “prelectura”. Es justo en este periodo cuando nos debemos centrar en trabajar los prerequisitos que ayuden al niño a enfrentarse posteriormente a la tarea de leer de una forma eficaz. Debemos preparar bien a los niños para dicho aprendizaje, pero sólo podremos realizar bien esta tarea si conocemos todo aquello que debemos ejercitar y potenciar. Además, el conocimiento de estos factores ayudará a detectar dificultades para poder realizar un trabajo específico que permita a los niños obtener el éxito deseado.

Anteriormente, en el enfoque tradicional, se consideraban las aptitudes neuro-perceptivo-motrices (lateralidad, esquema corporal, discriminación visual, coordinación

visomotora...) como prerequisitos básicos para un buen acceso a la lectoescritura. Sin embargo, hoy en día, en los últimos estudios, no se establece una correlación positiva entre dichas aptitudes y el aprendizaje de la lectoescritura. (Arnaiz, Castejón y Ruiz, 2002). Por ejemplo, Santos y Soler (2002) realizan una investigación en la que se comprueba la importancia de la capacidad productiva (lenguaje oral) en el éxito del aprendizaje de la lectoescritura. Estos autores defienden, basándose en los resultados de su estudio, que la eficaz coordinación motriz básica también es importante, aunque este factor por sí solo no conduce al éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. Con los resultados de esta investigación, concluyen que no se puede establecer una relación directa entre el desarrollo de las habilidades neuro-perceptivo-motrices y un efecto significativo en el rendimiento lector posterior. Flórez-Romero y Arias-Velandia (2010) señalan como las habilidades previas para alcanzar y consolidar la lectoescritura: bases del desarrollo general previo, bases del desarrollo lingüístico previo, habilidad cognitivo-motora de base, conocimiento del vocabulario, conocimiento en el uso de sonidos que representan unidades lingüísticas, conocimiento del nombre y el sonido de las letras y conocimiento de usos complejos del lenguaje oral.

Los estudios que han cuestionado el enfoque tradicional se enmarcan en una perspectiva psicolingüística. Este enfoque estudia el proceso de la lectura a partir del desarrollo del lenguaje del niño. Desde este enfoque se valora la necesidad de ser hábil en el análisis fonológico para poder empezar a leer, como un prerequisito muy importante en la habilidad lectora. Como puntualizan Domínguez y Clemente (1993), es muy importante hacer notar al niño los diferentes sonidos que conforman una palabra y poderla así, también, segmentar mediante el conocimiento de su articulación.

2.1.2. La conciencia fonológica

En sistemas alfabéticos como el español y el catalán es importante desarrollar la habilidad de establecer una correspondencia entre grafema y fonema puesto que la escritura representa la estructura fonológica del habla. Para poder realizar esta tarea de forma eficiente, el niño previamente debe ser capaz de reconocer los componentes sonoros de su lengua. Bizama, Aracibia y Sáez (2011) afirman que si un niño reconoce los componentes sonoros de su lengua, obtendrá el éxito deseado en el aprendizaje lector. Esta habilidad es precisamente el conocimiento fonológico y está enmarcado en el conocimiento metalingüístico (destreza para reflexionar sobre el propio lenguaje). La conciencia fonológica, que forma parte de este conocimiento, consiste en la habilidad

para reflexionar y manipular las palabras. Este aprendizaje implica el conocimiento de que las palabras son formadas por varias unidades de sonido. El niño será capaz de reflexionar sobre estos sonidos y poder jugar con la palabra, es decir, manipular todas sus unidades mínimas: sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas (Márquez y De la Osa, 2003).

En diversos estudios se ha comprobado la correlación positiva entre el conocimiento fonológico y la adquisición del aprendizaje de la lectura. Su nivel de desarrollo es determinante en el éxito o fracaso para aprender a leer. El respaldo empírico, que proviene de diversas investigaciones, señala que la habilidad fonológica beneficia tanto el proceso de decodificación como de comprensión lectora. Autores como Cuadrado y Ramos (2003), Vargar y Villamil (2007) y Márquez y De la Osa (2003) señalan que los niños deben haber alcanzado un nivel mínimo de conciencia fonológica para adquirir las habilidades lectoras básicas. Las habilidades fonológicas son consideradas, por estos autores, útiles y necesarias para este aprendizaje.

Este conocimiento implica una enseñanza intencional puesto que, a diferencia del lenguaje oral, no se desarrolla mediante la simple interacción lingüística (Orellana, 1996). En consecuencia, entrenar esta habilidad en las etapas tempranas es sumamente importante. Domínguez y Clemente (1993) aportan la importancia de primero hacer conscientes a los niños de las estructuras fonológicas en el lenguaje oral. Para ello, el primer paso es entrenarles en la segmentación del lenguaje hablado siguiendo un orden específico: oraciones, palabras, sílabas y fonemas. Esta reflexión sobre el propio lenguaje es denominada conciencia metalingüística. El niño cuando decodifica al leer hace uso, especialmente, del aprendizaje fonológico que ha adquirido sobre su propia lengua. Si tenemos en cuenta este planteamiento, la pregunta que nos surge es: ¿cómo ayudar a los niños a desarrollar el conocimiento fonológico?

Treiman (1991) define tres componentes principales para la conciencia fonológica con distintos niveles de complejidad de la palabra:

- La conciencia silábica: habilidad para segmentar las palabras en sílabas. Las sílabas son las unidades articulatorias de la palabra. Es decir, son las unidades fonológicas discretas en las que se puede dividir la palabra.

- La conciencia intrasilábica: habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de rima. Se divide en onset (grupo consonántico inicial de la palabra) y rima (vocal y consonantes que siguen en la palabra). Precede al conocimiento de los fonemas.
- La conciencia fonémica: comprensión de que las palabras habladas están formadas por unidades sonoras discretas y mínimas. Al niño primero le será más fácil identificar las vocales puesto que su sonido es más prolongado.

La conciencia fonológica se desarrolla entre los 4 y 8 años y tiende a seguir una evolución que va desde la conciencia silábica hasta el manejo de las habilidades fonémicas, aunque algunos autores muestran otra postura como ya se ha comentado anteriormente en el apartado fundamentación metodológica, una vez que los niños ya aprenden a leer y a escribir. Es decir, cuánto más abstracto sea el nivel lingüístico de la unidad de la palabra a trabajar, mayor dificultad tendrá el niño para realizar con éxito la tarea. Al evaluar la conciencia fonológica debemos tener muy presente la edad del niño, la experiencia con la lengua escrita y la instrucción formal que hayan recibido para el desarrollo de la conciencia de la estructura de la lengua. Esto determinará qué tipo de unidad lingüística pueden analizar los niños con los que se pretende llevar a cabo un estudio sobre el tema (Bizama et al., 2011). Además, Domínguez y Clemente (1993) señalan también la importancia de tener en cuenta los requisitos cognitivos al realizar las tareas que miden el conocimiento fonológico.

2.1.3. Relación entre lenguaje oral y aprendizaje de la lectura

Garton y Pratt (1991) (como se citó en Santos y Soler, 2002), también señalan que los conocimientos previos como el lenguaje oral y la conciencia metalingüística inciden directamente en el aprendizaje de la lectoescritura. La enseñanza del lenguaje escrito debe apoyarse en un dominio previo del lenguaje oral. En consecuencia, es importante desarrollar de forma óptima tanto el aspecto expresivo como comprensivo del lenguaje oral en los niños para promover el éxito en la lectoescritura. Los estudios realizados en los últimos tiempos demuestran este hecho. El dominio del lenguaje oral incluye el desarrollo de vocabulario. Además, como ya se ha comentado, también se establece una clara relación entre el desarrollo de la conciencia fonológica como facilitador en el proceso del aprendizaje de la lectoescritura.

Los autores Santos y Soler (2002), anteriormente citados, proponen una intervención en Educación infantil dirigida al aprendizaje de la lectoescritura tomando, como base para esta enseñanza, cuatro bloques: desarrollo y mejora del lenguaje oral, desarrollo de la conciencia metalingüística, aproximación al texto escrito en situaciones de comunicación oral y desarrollo del proceso grafomotor. Centrándonos en el desarrollo y mejora del lenguaje oral, por nuestro interés, se propone trabajar:

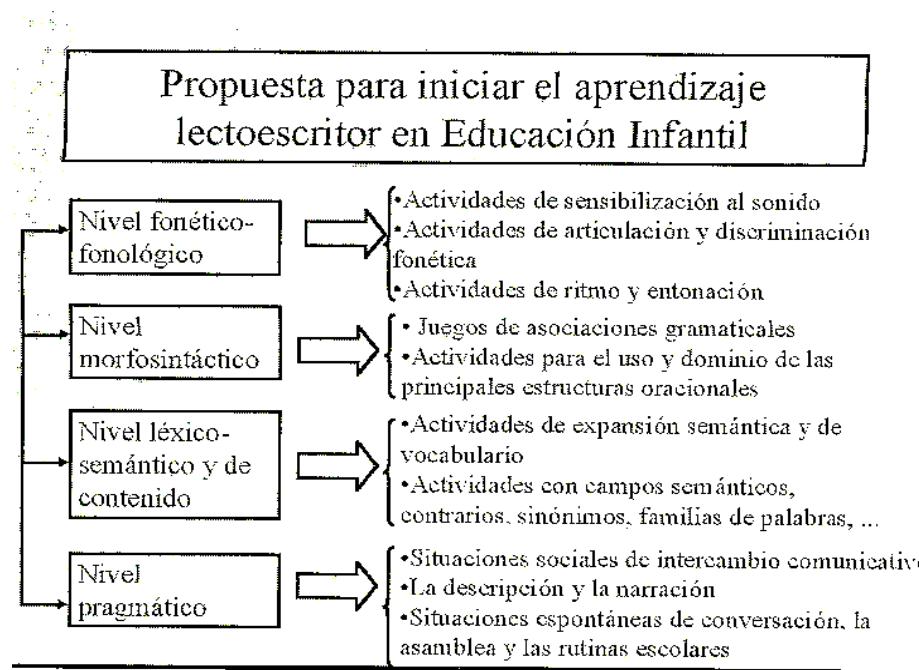


FIG. 1. Santos, M.S; Soler, M.P. (2002) *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades temprana*. Ministerio de Educación, cultura y deporte. Ed. Secretaría General Técnica. Colección Conocimiento Educativo. [p.169].

Como se observa en este esquema, es muy importante previamente trabajar el léxico y la fonología entre otros aspectos. Es necesario que se juegue con el lenguaje oral en actividades en las que los niños manipulen las palabras, las sílabas y los fonemas en canciones, rimas, repeticiones, ampliando paralelamente su vocabulario. Esta investigación se centra, precisamente, en estos dos niveles: nivel fonético-fonológico y nivel léxico-semántico y de contenido.

Flórez-Romero y Restrepo (2009) también destacan la importancia del desarrollo del lenguaje oral en relación a la lectura. Exponen que un niño le será más difícil decodificar una palabra si no le es familiar. Por ello, concluyen que debemos promover el máximo vocabulario en un niño para favorecer el éxito en el acceso a la

lectoescritura. Arnaiz et al. (2002) también estudian esta relación y razonan cómo el niño integra el lenguaje escrito pasando por los fonemas del lenguaje oral. Si un niño no puede relacionar un signo escrito con palabras que conoce y fonemas de su lengua le será muy difícil poder decodificar la palabra.

2.1.4. Vocabulario y conciencia fonológica

Los artículos y libros consultados no tratan in extenso la relación que se establece entre el vocabulario y la conciencia fonológica. Es por ello que se pretende en este estudio poder evaluar esta correlación para ayudar, así, a obtener respuesta a las preguntas: ¿cómo ayudar a los niños a desarrollar el conocimiento fonológico?, ¿es el vocabulario uno de los prerequisitos facilitadores de esta habilidad?

Entre alguno de los estudios que han obtenido una consistente relación entre vocabulario y conciencia fonológica encontramos Chaney, 1991 y Metsala, 1999. En otras investigaciones como la de Garlock, Walley y Metsala (2001) y Lonigan et al. (1998) no se ha podido establecer una relación tan clara. Fowler (1991) es de los pioneros que plantea que las representaciones fonológicas almacenadas mentalmente del léxico que conocemos influyen en el desarrollo de la conciencia fonológica. Metsala y Walley (1998) estudian este hecho en profundidad, descubriendo la importancia del crecimiento de conocimiento de vocabulario para una estructuración más precisa y organizada de las representaciones fonológicas de las palabras. Las palabras primero se estructuran en nuestro cerebro de una forma más global y gradualmente se van organizando según los sonidos individuales o segmentos fonéticos. Es decir, la unidad mayor de organización sería la palabra de donde van emergiendo gradualmente los fonemas. Este desarrollo de la estructuración depende directamente, según Metsala et al. (1998), del crecimiento de vocabulario, ya que palabras fonéticamente similares que se van adquiriendo deben segmentarse para poder discriminar unas de otras. Se requiere, por tanto, en este caso de una organización más específica de las palabras.

En otra investigación, Walley, Metsala y Garlock (2003) también se expone que las representaciones de las palabras se producen de forma gradual a medida que el vocabulario va aumentando. Defienden, en este artículo, el modelo de reestructuración léxica, según el cual la representación que se desarrolle de la palabra (palabra asociada a su pronunciación) influye en el posterior reconocimiento oral de esta. Es decir, conforme avanza la edad y por tanto el desarrollo de vocabulario, se elaboran

representaciones de las palabras más detalladas y holísticas. Al aprender palabras que suenan de forma similar es necesario segmentarlas para poderlas diferenciar. Este proceso tiene lugar solo a principios y mediados de la infancia. En su investigación, los niños eran capaces de obtener resultados similares a los adultos en el reconocimiento de fonemas para palabras familiares. Es decir, el hecho de reconocer oralmente una palabra, ya que se ha creado una imagen sonora de esta, favorece la conciencia de los fonemas de dicha palabra. El rendimiento de los niños en las tareas de conciencia fonológica diverge en relación a la habilidad que tienen para reconocer oralmente la palabra. Este estudio concluye, por tanto, que la conciencia fonémica, el vocabulario receptivo y la memoria verbal explican la posterior habilidad en el acceso a la lectura. Sugieren que el vínculo entre el lenguaje oral y el escrito es la conciencia fonológica. Aún así, según los autores, es necesario profundizar más en la relación que se pueda establecer entre la conciencia fonológica y la representación del habla. Esta representación fonológica del habla es denominada por autores como Elkonin (1973), como se cita en Borzone de Manrique y Signorini (1988), diccionario interno o lexicón. La capacidad para retener estas representaciones de los fonemas se denomina memoria fonológica. Walley et al. (2003) señalan la importancia de poder, mediante estudios posteriores, demostrar como el crecimiento de vocabulario que promueve una buena estructura fonológica interna, favorece, a su vez, el desarrollo de la conciencia fonológica.

En cambio, Vargar y Villamil (2007) consideran que al leer tienen lugar dos habilidades distintas: la traducción fonológica (asociación de los sonidos con la letra correspondiente) y el procesador de significado (análisis de la semántica de las palabras). Solo el procesador de significado, según ellos, estaría relacionado con el vocabulario que tengan los niños. En cambio, la traducción fonológica dependería de la conciencia fonológica, segmentación silábica, fonémica y rima. Se deduce, de estas explicaciones, que la tarea fonológica al leer no estaría relacionada con el desarrollo del vocabulario como se propone en este trabajo. Aún así, sí se produciría interrelación entre estos ámbitos cuando ya se domina por completo la alfabetización, no es de este modo en la fase de aprendizaje. Se muestran en el siguiente esquema las ideas de estos autores:

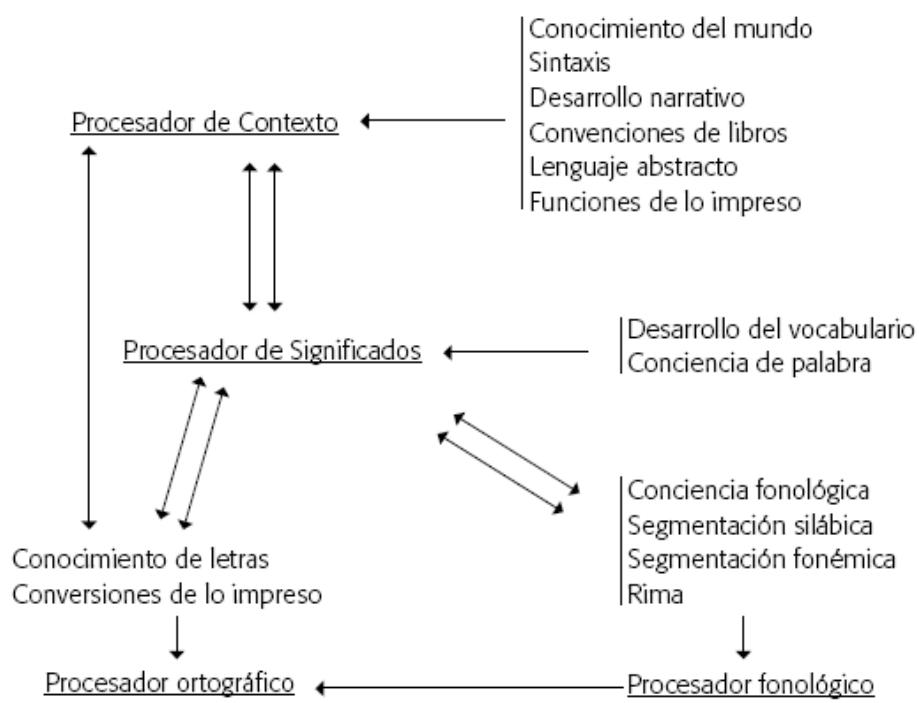


Fig. 2. Vargar, A.; Villamil, W. (2007). Diferencias en el rendimiento lector entre dos grupos de niños de transición debidas a una intervención promotora del alfabetismo emergente en el aula. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, 65-76. [p 68]

La investigación realizada por Diuk, Borzone y Ledesma (2010) pretende estudiar la posible relación que se establece entre el vocabulario y las representaciones y habilidades fonológicas. Estos autores diferencian dos grupos según el nivel socioeconómico de los niños (medio o bajo). En los dos grupos, los resultados muestran la correlación entre el vocabulario receptivo y la identificación de rimas y sílabas (más significativa para las rimas). En su investigación concluyen que sí existe relación entre un mayor léxico desarrollado (tanto receptivo como expresivo) y una habilidad de sensibilidad fonológica de unidades superiores que los fonemas de la palabra como sería el conocimiento intrasilábico. Aún así, esta relación no se establecería para tareas que requieran una mayor abstracción de la palabra y un conocimiento fonológico más específico. Este hecho podría ocurrir, según los autores, a causa de que el aumento de vocabulario provoque detecciones de sonidos similares con mayor facilidad. Es decir, el léxico sería el punto de partida para empezar a establecer unas buenas destrezas fonológicas, pero no así para profundizar en estas habilidades que requieren de una enseñanza más intencional. Podemos observar los

resultados del estudio en la tabla 1 (en la diagonal superior se sitúan los datos para el grupo de nivel socioeconómico medio, en la inferior los de nivel socioeconómico bajo).

Tabla 1: Correlaciones entre tareas (Diuk et al., (2010). Conocimiento de vocabulario, representaciones fonológicas y sensibilidad en niños pequeños de distinto sector social de procedencia. *SUMMA*, 7 (1), p. 39).

	Id. rima	Id. sílaba.	Corrección Imitación.	Pronunciación Identific Correc.	Voc. Recep.	Voc. Expresivo
Identificación rima	-	.34*	.45**	.17	.39**	.47**
Identificación sílaba	.36*	-	.24	.19	.45**	.43**
CP - Imitación	.39*	.28	-	.29	.483**	.133
CP Identificación.	.21	.06	.51**	-	.575**	.250
CP – corrección	.50**	.43**	.74**	.59**	-	.53**
Vocabulario receptivo	.54**	.34*	.48**	.29	.48**	-
Vocabulario expresivo	.46**	.41*	.42**	.42**	.67**	.56**

* p < .05, ** p < .01

Márquez y De la Osa (2003) también llevaron a cabo un estudio sobre esta relación. Correlacionaron los resultados que obtuvieron para el vocabulario de la muestra con tres pruebas específicas de conciencia fonológica: emparejar palabras, aislar sonidos y escritura inventada. También realizaron pruebas simples de lectura. Se muestran los resultados que obtuvieron a continuación:

Tabla 2: Correlaciones entre las variables (Márquez y De la Osa. (2003). Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector. *Anuario de Psicología*, 34 (3), p.364.

	Vocabulario	Emparejar palabras	Aislar sonidos	Escritura inventada
Emparejar palabras	.439**			
Aislar sonidos	.392**	.636**		
Escritura inventada	.408**	.444**	.540**	
Lectura	.314**	.321**	.379**	.720**

Como se observa en la tabla, este estudio demuestra una correlación significativa positiva entre todas las pruebas de conciencia fonológica con el vocabulario. Es decir,

un niño que tiene más vocabulario tiene un rendimiento mejor en las pruebas señaladas que se incluyen en el conocimiento fonológico. Un estudio similar de Lonigan et al. (2009) también obtienen una correlación significativa entre el vocabulario receptivo, memoria fonológica y diferentes habilidades de procesamiento fonológico.

En síntesis, las últimas líneas de investigación consultadas pretenden encontrar una relación consistente entre el vocabulario receptivo y la conciencia fonológica, y aunque se ha hallado una correlación significativa, en algunos estudios aún no parece del todo clara. Por ello, muchos autores remarcan la importancia de seguir experimentando sobre el tema y poder extraer conclusiones más reveladoras. Esta investigación intenta contribuir con este objetivo. Además, aportando una novedad a la cuestión, se realiza el estudio en catalán. No se ha encontrado, hasta el momento de concluir este trabajo, ninguna investigación sobre el tema en lengua catalana. Por ello, no se pueden extraer datos al respecto y por tanto no podrán compararse de forma igual, aunque sí similar, con otras investigaciones.

2.2. Materiales y métodos

En este apartado se presenta el procedimiento de la investigación realizada. El estudio sigue un método cuantitativo de tipo correlacional. Para valorar esta correlación, se evaluó a los participantes en un corte transversal en un solo momento de acuerdo a dos variables: vocabulario y conciencia fonológica.

2.2.1. Muestra

La muestra estuvo formada por 26 niños y niñas de Educación Infantil del curso P-4. Sus edades están comprendidas entre 4 y 5 años. Todos los participantes del estudio asisten a una escuela concertada de Barcelona (“Escola Grèvol”). Cabe tener en cuenta para la evaluación, que la lengua que se utiliza en la escuela para toda la enseñanza es el catalán. Por esta razón, se ha decidido realizar la evaluación en este idioma. En el estudio no se establecen diferencias por sexo ni edad ya que todos los niños son del mismo curso y se pueden esperar muy pocas discrepancias entre ellos, por la poca diferencia de edad, que puedan alterar el estudio.

2.2.2. Instrumentos de evaluación

En el estudio se incluye la evaluación del vocabulario de cada niño y su conocimiento fonológico. Para obtener estos resultados se han utilizado dos instrumentos diferentes:

2.2.2.3. TEVI-R

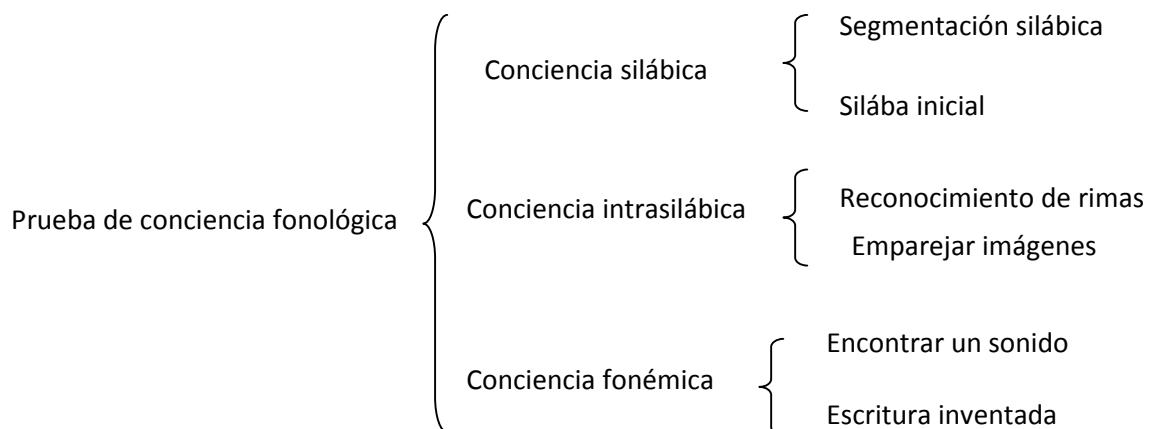
El objetivo del Test de Vocabulario en Imágenes, TEVI-R, es evaluar el nivel de comprensión de vocabulario receptivo que posee un niño. Se ha utilizado esta prueba, y no el test Peabody, por la novedad de introducir el TEVI-R en este tipo de estudios. Todas las investigaciones relacionadas con el tema de este estudio han utilizado el Peabody para valorar el vocabulario receptivo de los sujetos. Por este motivo, se pretende hacer una comparación mediante otra prueba similar, para el mismo objetivo, estandarizada y validada. Además, el TEVI-R no establece correlaciones con el CI, a diferencia del Peabody. Esta investigación se interesa por el vocabulario receptivo sin tener en cuenta la variable CI. Asimismo, ha sido más fácil el poder tener acceso a esta prueba.

El TEVI-R (ver en el Anexo I) va dirigido a niños entre 2 años y medio hasta 17 años, hablantes de español. Para el presente estudio, por las razones explicadas anteriormente, se ha realizado una traducción al catalán buscando la mayor sinonimia posible entre las palabras ítem que el test propone. La prueba está formada por 116 láminas que incluyen, cada una, 4 dibujos en color. Para la realización de la prueba, el examinador enuncia verbalmente un término y el niño debe seleccionar entre 4 dibujos el que corresponde al vocablo expresado. La prueba finaliza cuando un niño comete 6 errores en 8 respuestas consecutivas. Para obtener la puntuación final, restaremos los errores cometidos del número del ítem máximo contestado. Posteriormente, para la conversión de la puntuación, se mirará la equivalencia según la edad en las tablas normativas del test.

Hay dos posibles listas de estímulos: A y B. Estas dos formas no se diferencian en dificultad, simplemente varía el vocabulario para posibles pasaciones repetidas de la prueba. Para este estudio se ha escogido la B por su mayor similitud al traducir el vocabulario. Esta prueba nos permitirá comparar el vocabulario que posee un niño en relación a su grupo de edad mediante una puntuación tipificada (puntuación T). Según esta puntuación, el niño puede ser clasificado de acuerdo a una escala de cinco grados: sobresaliente, muy bueno, normal, retraso leve y retraso grave.

2.2.2.4. Prueba de conciencia fonológica

Esta prueba (ver el Anexo II) ha sido diseñada de forma expresa para el presente estudio. Se ha creado una prueba puesto que no se ha encontrado ninguna validada y estandarizada que se adecue a la edad de los niños del estudio y que incluya los tres subtipos de conciencia fonológica. Por este motivo se ha creído pertinente realizar una prueba que se ajuste a los participantes y al objetivo del trabajo. Para ello se ha consultado investigaciones donde se evalúa la conciencia fonológica y se han seleccionado entre ellas las pruebas que se han considerado más idóneas. El test presenta la división que Treiman (1991) hace de la conciencia fonológica y se incluyen pruebas para cada componente. Además, todas las palabras que contiene la prueba son de carácter frecuente para los participantes de este estudio. Estas palabras se extraen de la prueba de vocabulario realizada (conceptos que todos los niños hayan identificado correctamente) y de las unidades didácticas trabajadas en el aula. A continuación, se presenta en forma de esquema la prueba realizada:



- Conciencia silábica: habilidad para segmentar las palabras en sílabas.

Segmentación silábica. Esta tarea pertenece a la prueba de Segmentación Lingüística de Orellana y Ramaciotti (2007). Se le pide al niño que dé un golpe por cada sílaba de la palabra que se le presenta de forma oral. El niño debe decir cuántas sílabas tiene dicha palabra. Se tuvo en cuenta, en la realización de la prueba, incluir el mismo número de palabras monosílabas, bisílabas y trisílabas para controlar cualquier tipo de efecto relacionado con el

número de sílabas. Primero deben realizarse los ítems destinados a prueba y asegurarnos que el niño entiende lo que se espera en la prueba. Se puntuará con 0,5 cada ítem correcto. La puntuación máxima de la prueba es de 3 puntos.

Sílaba inicial. Esta tarea se ha construido mediante tareas que Domínguez y Clemente (1993) proponen en su artículo. En esta prueba se le presenta al niño una sílaba de forma oral. El niño debe intentar buscar una palabra que empiece por dicha sílaba. Primero deben realizarse los ítems destinados a prueba y asegurarnos que el niño entienda cómo realizar la prueba de forma satisfactoria. Se puntuará con 0,5 cada ítem correcto. La puntuación máxima de la prueba es de 2 puntos

- Conciencia intrasilábica: habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de rima.

Reconocimiento de rimas. Esta tarea pertenece a la investigación desarrollada por Diuk et al. (2010). En esta prueba se le proporciona al niño un dibujo modelo (tarjetas adjuntadas en el ANEXO II). Entre otros dibujos que le mostramos, el niño debe intentar buscar el dibujo que rima con el modelo. Primero deben realizarse los ítems destinados a prueba y asegurarnos que el niño entienda cómo realizar la prueba de forma satisfactoria. Se puntuará con 0,5 cada ítem correcto. La puntuación máxima de la prueba es de 3 puntos. Para facilitar la corrección, las tarjetas incluyen una letra para poder anotar la respuesta de forma más rápida en la hoja de respuestas

Emparejar imágenes. Esta tarea se ha construido mediante tareas que Domínguez y Clemente (1993) proponen en su artículo. En esta prueba se le proporciona al niño 4 tarjetas-dibujo (tarjetas adjuntadas al final del documento). El niño debe emparejar las imágenes según su rima. Primero deben realizarse los ítems destinados a prueba y asegurarnos que el niño entienda cómo realizar la prueba de forma satisfactoria. Se puntuará con 0,5 cada ítem correcto. La puntuación máxima de la prueba es de 2 puntos. Para

facilitar la corrección, las tarjetas incluyen una letra para poder anotar la respuesta de forma más rápida en la hoja de respuestas.

- Conciencia fonémica: comprensión de que las palabras habladas están formadas por unidades sonoras discretas y mínimas

Encontrar un sonido. Esta tarea se ha construido mediante tareas que Domínguez y Clemente (1993) proponen en su artículo. En esta prueba se le presenta al niño un fonema. Posteriormente le presentaremos de forma verbal una palabra, el niño debe responder si en dicha palabra se encuentra el fonema presentado. En esta prueba solo se incluyen los sonidos vocálicos puesto que va destinada a niños de 4 años que solo han recibido instrucción formal en el sonido de las vocales. Además, también se ha tenido en cuenta todas las posibilidades respecto a la posición que puede ocupar el fonema dentro de la palabra (inicial, medio y final). Primero deben realizarse los ítems destinados a prueba y asegurarnos que el niño entienda cómo realizar la prueba de forma satisfactoria. Se puntuará con 0,5 cada ítem correcto. La puntuación máxima de la prueba es de 3 puntos.

Escritura inventada. Esta tarea se ha extraído del estudio de Márquez y De la Osa (2003). En esta prueba se le proporciona al niño un papel y un lápiz. Presentaremos una palabra de forma oral (las palabras han sido seleccionadas por familiaridad y características fonológicas simples). El niño debe intentar escribirla o al menos escribir tantas grafías como sepa. Primero deben realizarse los ítems destinados a prueba y asegurarnos que el niño entienda cómo realizar la prueba. Se puntuará con 0,5 cada ítem donde haya escrito todos los fonemas, 0,25 si ha escrito alguno y 0 puntos si no ha escrito ninguno. La puntuación máxima de la prueba es de 2 puntos.

El puntaje máximo a obtener en esta prueba es de 15 puntos. Todas las subpruebas incluyen ítems de prueba para que el niño se habitúe y sepamos qué ha entendido lo que debe hacer para obtener éxito en la tarea propuesta.

2.2.3. Diseño y procedimiento

El examen se llevó a cabo en la escuela, en una sala tranquila, y se completó en dos sesiones para cada niño con una variación, de cada una, entre 10- 15 minutos. En una sesión se pasó la prueba de vocabulario TEVI-R y en la otra la prueba de conciencia fonológica. Los niños fueron evaluados individualmente.

Al concluir las evaluaciones de todos los participantes, se procedió al análisis de los datos. Para el análisis estadístico, se creó una base de datos en plantilla SPSS. Mediante este paquete estadístico (SPSS 19 for Windows®) se analizaron los puntajes generales de los niños en las pruebas. Posteriormente, se evaluaron todas las correlaciones posibles entre las variables mediante el coeficiente de correlación de Pearson para un nivel de significancia de 0,05 y 0,01. Además, se realizaron pruebas de regresión lineal para establecer la relación existente entre las variables principales (vocabulario y conciencia fonológica).

Resultados

Los cálculos y análisis de datos realizados para alcanzar el objetivo general planteado se han generado a través del paquete de aplicaciones estadísticas SPSS 19.0.

En la Tabla 3 observamos el procesamiento de los casos con un 100% en todas las pruebas aplicadas. No existe ningún dato perdido puesto que todos los participantes han realizado las dos pruebas de forma completa.

Tabla 3: Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Incluidos		Excluidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Vocabulario	26	100,0%	0	,0%	26	100,0%
Conciencia_fonológica	26	100,0%	0	,0%	26	100,0%
Conocimiento_Silábico	26	100,0%	0	,0%	26	100,0%
Conocimiento_intrasilábico	26	100,0%	0	,0%	26	100,0%
Conocimiento_fonémico	26	100,0%	0	,0%	26	100,0%
Segmentación_Silábica	26	100,0%	0	,0%	26	100,0%
Sílaba_inicial	26	100,0%	0	,0%	26	100,0%
Reconocimiento_rimas	26	100,0%	0	,0%	26	100,0%
Emparejar_imágenes	26	100,0%	0	,0%	26	100,0%
Encontrar_sonido	26	100,0%	0	,0%	26	100,0%
Escritura_inventada	26	100,0%	0	,0%	26	100,0%

Los resultados obtenidos en las distintas pruebas aplicadas a la muestra se presentan en las Tablas 4 y 5. En la tabla 4, se muestran los resultados obtenidos por los niños en la prueba de vocabulario y conciencia fonológica. También se pueden observar los puntajes obtenidos para cada bloque, propuesto por Treiman (1991), de la prueba de conciencia fonológica. En la tabla 5 se exponen los resultados para cada subprueba del test de conciencia fonológica.

Tabla 4: Resultados de vocabulario y conciencia fonológica

	Vocabulario	Conciencia fonológica	Conocimiento Silábico	Conocimiento intrasilábico	Conocimiento fonémico
1	50,00	8,50	3,50	1,50	3,50
2	44,00	6,00	2,50	2,00	1,50
3	49,00	11,00	4,00	3,00	4,00
4	50,00	10,75	3,50	3,50	3,75
5	47,00	11,75	2,50	5,00	4,25
6	79,00	12,50	4,00	4,00	4,50
7	39,00	9,75	3,50	3,00	2,50
8	74,00	11,75	4,00	4,00	3,75
9	73,00	13,75	4,50	5,00	4,25
10	49,00	11,00	4,00	2,50	4,50
11	55,00	10,25	4,00	2,00	4,25
12	72,00	9,25	3,00	3,00	3,25
13	51,00	13,75	4,50	5,00	4,25
14	61,00	15,00	5,00	5,00	5,00
15	58,00	11,00	3,00	4,50	3,50
16	49,00	10,75	2,00	4,50	4,25
17	65,00	11,75	4,50	3,00	4,25
18	45,00	9,75	4,50	1,50	4,25
19	55,00	8,25	2,50	1,50	4,25
20	36,00	7,75	3,00	2,00	2,75
21	55,00	9,75	3,00	2,50	4,25
22	41,00	11,75	4,50	3,50	3,75
23	57,00	10,75	3,50	3,00	4,25
24	48,00	11,75	4,50	3,00	4,25
25	46,00	6,00	2,50	1,50	2,00
26	51,00	12,75	4,50	4,00	4,25
Total N	26	26	26	26	26

Tabla 5: Resultados en las supruebas del test de conciencia fonológica

	Segmentación_Silábica	Sílaba_inicial	Reconocimiento_rimas	Emparejar_imágenes	Encontrar_sonido	Escritura_inventada
1	2,00	1,50	1,00	,50	2,50	1,00
2	1,50	1,00	1,50	,50	1,50	,00
3	2,50	1,50	2,50	,50	3,00	1,00
4	2,50	1,00	2,50	1,00	2,50	1,25
5	1,50	1,00	3,00	2,00	3,00	1,25
6	2,00	2,00	2,50	1,50	3,00	1,50
7	1,50	2,00	2,00	1,00	2,50	,75
8	2,50	1,50	2,00	2,00	2,50	1,25
9	3,00	1,50	3,00	2,00	3,00	1,25
10	2,00	2,00	1,50	,50	3,00	1,50
11	3,00	1,00	1,50	,50	3,00	1,25
12	1,50	1,50	2,50	,50	2,50	,75
13	2,50	2,00	3,00	2,00	3,00	1,25
14	3,00	2,00	3,00	2,00	3,00	2,00
15	2,00	1,00	3,00	1,50	2,50	1,00
16	1,50	,50	3,00	1,50	3,00	1,25
17	3,00	1,50	1,50	1,50	3,00	1,25
18	3,00	1,50	1,00	,50	3,00	1,25
19	1,00	1,50	1,00	,50	3,00	1,25
20	2,00	1,00	1,50	,50	2,00	,75
21	2,00	1,00	1,00	1,50	3,00	1,25
22	3,00	1,50	2,50	1,00	2,50	1,25
23	2,50	1,00	3,00	,00	3,00	1,25
24	3,00	1,50	2,00	1,00	3,00	1,25
25	1,50	1,00	15,00	,50	2,00	,00
26	2,50	2,00	3,00	1,00	3,00	1,25
Total N	26	26	26	26	26	26

Se muestra en la tabla 6 las puntuaciones medias y desviaciones típicas para las pruebas realizadas y cada uno de los bloques del test de conciencia fonológica. Cabe recordar que la puntuación máxima en la prueba de conciencia fonológica es 15 y para cada bloque 5 puntos.

Tabla 6: Medias y desviaciones típicas

	Vocabulario	Conciencia_fonológica	Conocimiento_Silábico	Conocimiento_intrasilábico	Conocimiento_fonémico
Media	53,8077	10,6538	3,6346	3,1923	3,8173
N	26	26	26	26	26
Desv. típ.	11,09962	2,18183	,83136	1,19228	,81718

En el Gráfico 1 se exponen las puntuaciones para la prueba de vocabulario (TEVI-R) para todos los casos individuales. La interpretación del puntaje T para la prueba de vocabulario se ajusta a las siguientes categorías:

- > 65 ---- Sobresaliente
- 55- 64 ---- Muy bueno
- 45- 54 ---- Normal
- 35- 44 ---- Retraso leve
- < 35 ---- Retraso grave

Se observa como la mayoría de niños se sitúa en la franja normal, aunque algunos niños destacan superando la puntuación media. Muy pocos casos se sitúan en un nivel de retraso leve.

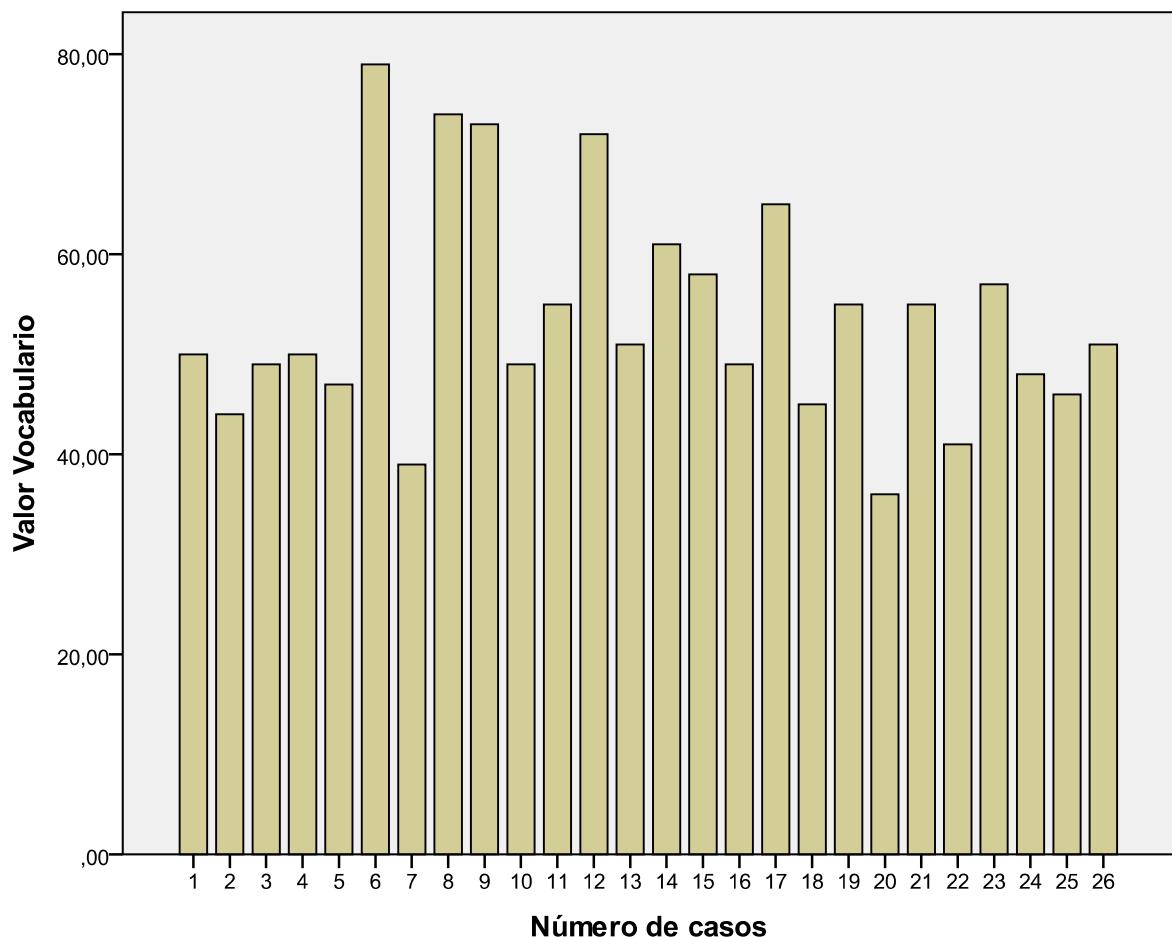


Gráfico 1: Puntuaciones en la prueba de vocabulario TEVI-R

Los niños que obtienen puntuaciones altas tienen un discurso muy elaborado y maduro, además, son niños muy motivados para los aprendizajes que se proponen y participan de forma activa en las conversaciones que se establecen en el aula. Los casos que muestran retraso leve, en general, son niños con un lenguaje inmaduro, que les cuesta participar y se muestran muy introvertidos mayoritariamente con el adulto. Además muchos de estos niños muestran dificultades de aprendizaje y necesitan refuerzo para alcanzar los conceptos trabajados.

En el Gráfico 2 se presentan las puntuaciones totales para la prueba de conciencia fonológica. En esta prueba se observa más variabilidad de las puntuaciones. También se observan puntuaciones destacadas para esta prueba, incluso uno de los casos presenta la puntuación máxima posible (15 puntos). Todos los participantes de la muestra asisten a la misma clase y han recibido la misma instrucción para conciencia fonológica, realizando todas las actividades por igual. Dado este hecho se valora que deben existir otras causas para explicar esta variabilidad. Precisamente este aspecto es el que se pretende estudiar en esta investigación a través de la valoración del vocabulario para estimar si las diferencias pueden depender de esta variable.

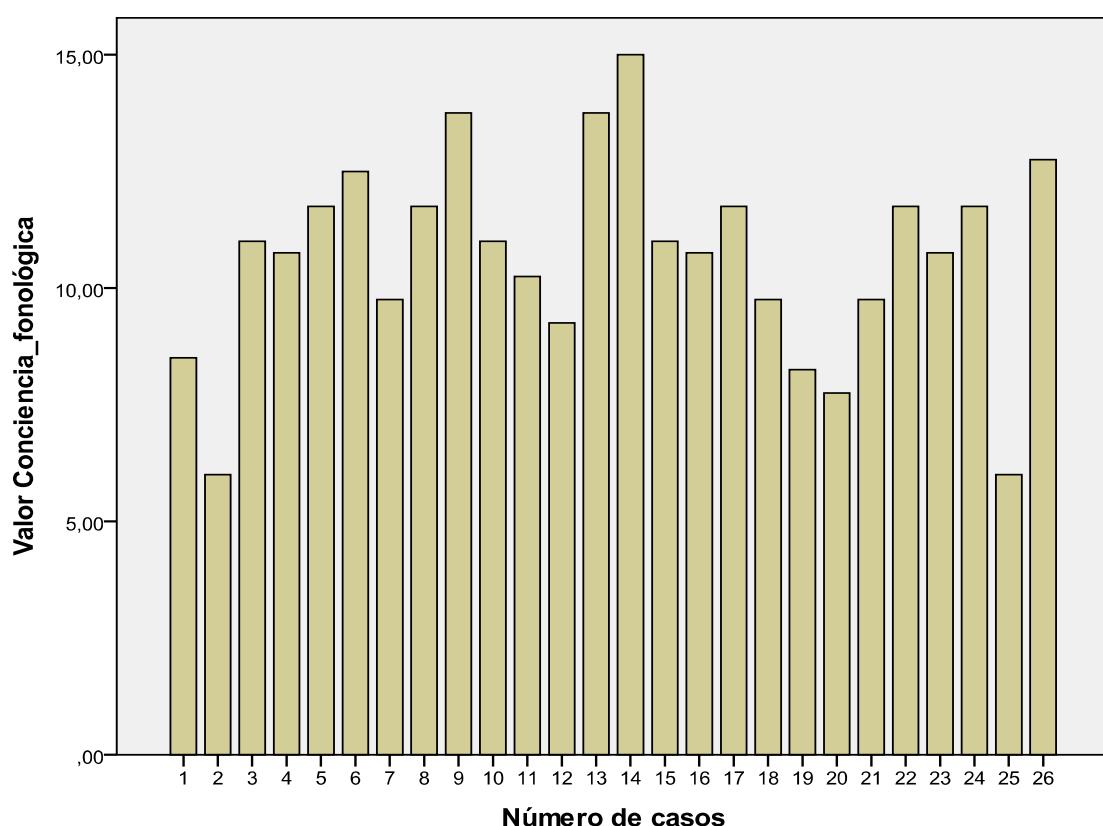


Gráfico 2: Puntuaciones para la prueba de conciencia fonológica

En el Gráfico 3 se relacionan las puntuaciones de ambas pruebas mediante un gráfico de doble barra. En general se observa mediante este gráfico, que los niños que obtienen altas puntuaciones en vocabulario, también las obtienen para la prueba de conciencia fonológica. Aunque, hay casos en que no se observa esta relación. Este hecho podría deberse a que hay otros factores implicados en este aprendizaje que deberían ser valorados en posteriores investigaciones. Otras posibles variables a analizar, según el marco teórico establecido, serán valoradas en las conclusiones.

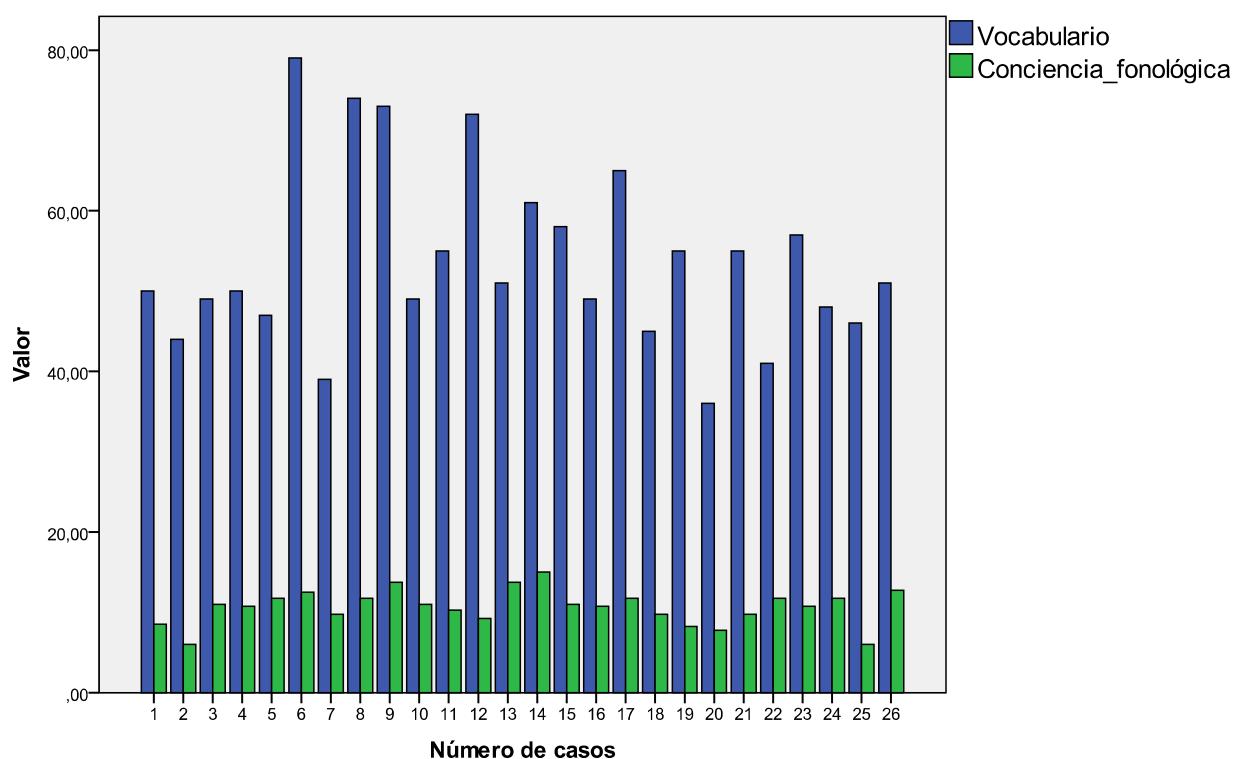


Gráfico 3: Comparación de las puntuaciones de las dos pruebas para cada caso.

Posteriormente, se han llevado a cabo una serie de análisis de comparaciones entre las puntuaciones para cada variable, con objeto de comprobar si existen relaciones significativas en:

- La ejecución en la prueba de vocabulario y en la de conciencia fonológica.
- La ejecución en las diferentes subpruebas de conciencia fonológica y las puntuaciones en la tarea de vocabulario.

A continuación se presentan los resultados obtenidos para las correlaciones entre las diferentes variables mediante el coeficiente de correlación de Pearson para un nivel de significancia de 0,05 y 0,01. En la tabla 7 se presenta el análisis estadístico para determinar si existe correlación entre el rendimiento en la prueba de vocabulario y conciencia fonológica. La relación entre las dos tareas se confirma en el análisis de correlaciones efectuado a los datos ($r= 0.429$; $p= 0,05$). Esto significa que un niño que obtiene un mayor rendimiento en la prueba de vocabulario, también lo hará para la prueba de conciencia fonológica. Es decir, existe una correlación positiva entre las variables.

Tabla 7: Correlación entre vocabulario y conciencia fonológica

		Conciencia_fonológica
Vocabulario	Correlación de Pearson	,429*
	Sig. (bilateral)	,029
	N	26

*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 8 se observan los índices de correlación entre el test de vocabulario y el desempeño en cada una de las partes de la prueba de conciencia fonológica. Observamos como la mayor correlación se obtiene para el conocimiento fonémico ($r= 0.391$; $p= 0,05$), aunque el resultado obtenido para el conocimiento intrasílábico también es elevado pero no significativa ($r= 0.375$; $p= 0,05$).

Tabla 8: Correlación entre el vocabulario y los diferentes niveles de conciencia fonológica

		Conocimiento_Silábico	Conocimiento_intrasilábico	Conocimiento_fonémico
Vocabulario	Correlación de Pearson	,235	,375	,391*
	Sig. (bilateral)	,248	,059	,048
	N	26	26	26

*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 9 se presentan las correlaciones obtenidas para el test de vocabulario en relación con el rendimiento de cada subprueba de la prueba de conciencia fonológica. Observamos como se obtiene una correlación significativa para la prueba de emparejar imágenes ($r= 0.410$; $p= 0,05$). También es elevada la correlación entre vocabulario y

las pruebas de encontrar un sonido ($r= 0.326$; $p= 0,05$) y escritura inventada ($r= 0.356$; $p= 0,05$), aún así, estas no son significativas para un nivel de confianza del 95%. El coeficiente de correlación de Pearson oscila entre 0 y 1 (en valores absolutos). Cuanto más cerca de 1 mayor será la correlación. En consecuencia, según estos resultados, la probabilidad de que elevadas puntuaciones en estas pruebas se relacionen con elevadas puntuaciones en vocabulario es baja.

Tabla 9: Correlación entre vocabulario y las subpruebas de la prueba de conciencia fonológica

		Segmen-tación Silábica	Sílaba inicial	Reconoci-miento rimas	Emparejar imágenes	Encontrar sonido	Escritura inventada
Vocabulario	Correlación de Pearson	,161	,225	-,074	,410*	,326	,356
	Sig. (bilateral)	,433	,269	,720	,037	,105	,075
	N	26	26	26	26	26	26

*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En las tablas 10, 11 y 12 se muestran los resultados obtenidos mediante la prueba de regresión simple lineal, a través de la cual se obtienen los parámetros que correlacionan las dos variables. La ecuación que se obtiene como resultado de este modelo ajustado es:

$$\text{Conciencia fonológica} = 6,11136 + 0,0844208 * \text{Vocabulario}$$

Tabla 10: Coeficientes

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Beta	t	Sig.
	B	Error típ.			
1 (Constante)	6,111	1,989		3,072	,005
	,084	,036	,429	2,330	,029

a. Variable dependiente: Conciencia_fonológica

Tabla 11: Prueba ANOVA (Análisis de varianza)

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	21,951	1	21,951	5,428	,029 ^a
	Residual	97,059	24	4,044		
	Total	119,010	25			

a. Variables predictoras: (Constante), Vocabulario

b. Variable dependiente: Conciencia_fonológica

Tabla 12: Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,429 ^a	,184	,150	2,01100

a. Variables predictoras: (Constante), Vocabulario

b. Variable dependiente: Conciencia_fonológica

Como se observa en el resumen del modelo (Tabla 12), y como ya se ha comentado anteriormente, existe una relación estadísticamente significativa entre las dos variables con un nivel de confianza del 95%. Aunque, esta relación es relativamente débil.

El Gráfico 4 representa las puntuaciones para las dos pruebas. El diagrama de dispersión muestra el grado de correlación entre las dos variables. Mediante éste se puede observar la tendencia ascendente relacionada de las dos tareas, como muestra la recta de la ecuación obtenida. Aun así, la relación no es de grado elevado puesto que los puntos se encuentran distantes a la recta. Aunque hay casos que se acercan a lo pronosticado por la línea de ecuación, hay resultados que se alejan y no se enmarcan dentro de lo esperado. Como se observa existen más casos que obtienen un resultado de conciencia fonológica mayor de lo esperado según la puntuación obtenida en vocabulario. Aunque, también se obtienen resultados inferiores a los previstos. Este dato es difícil de explicar según el marco teórico establecido. En síntesis este gráfico demuestra que existe una correlación entre las variables significativa, pero débil y que por tanto no puede explicar ni extrapolarse a todos los casos.

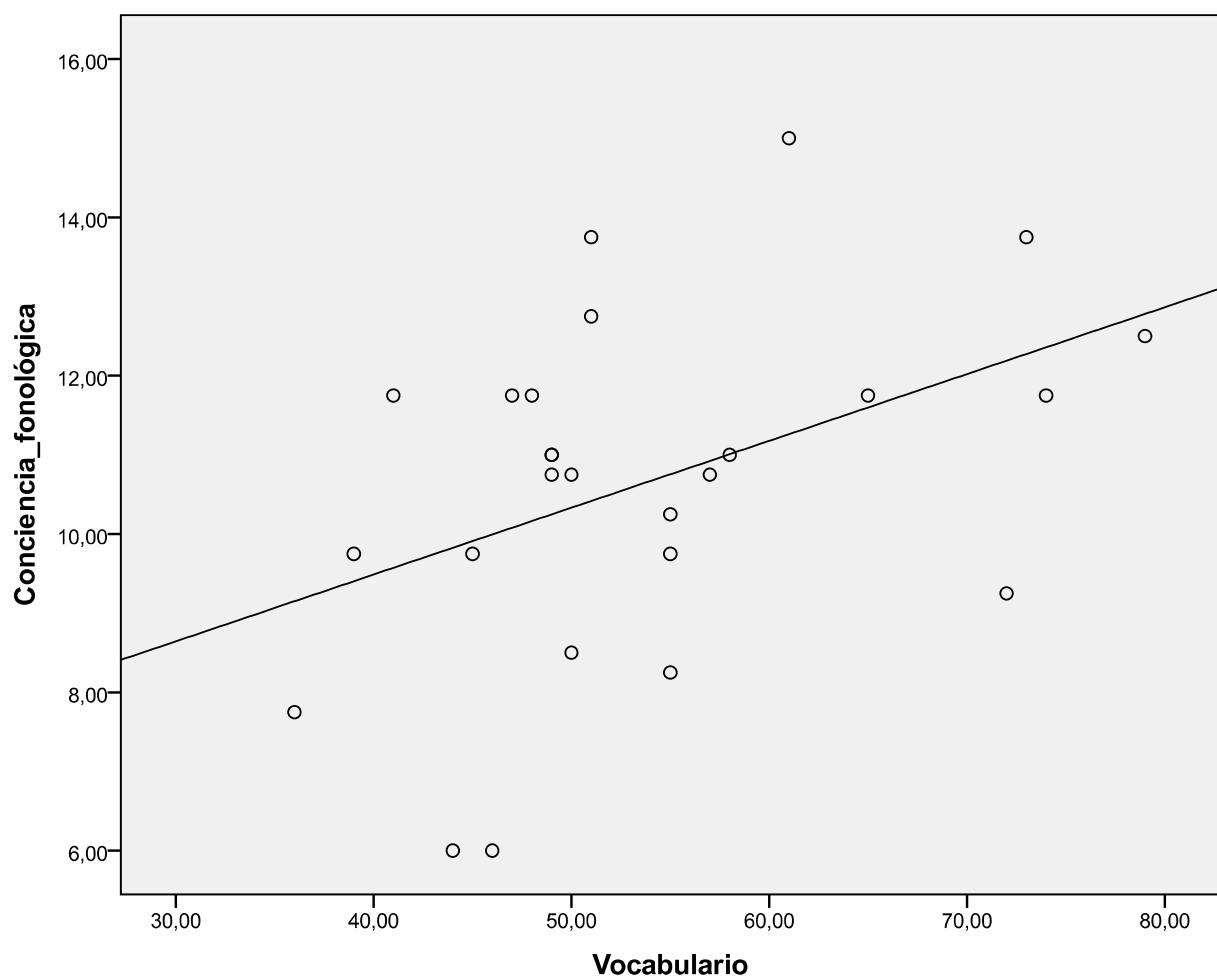


Gráfico 4: Diagrama de dispersión de las puntuaciones para la prueba de vocabulario y conciencia fonológica

Conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo relacionar el vocabulario receptivo con la ejecución en tareas de conciencia fonológica en niños de 4 años para la lengua catalana. La evaluación de conciencia fonológica consideró los procesos de segmentación de sílabas, conciencia intrasílábica y conciencia fonémica. La hipótesis de esta investigación, plantea la existencia de una relación entre las dos variables. Los resultados obtenidos comprueban lo propuesto en la hipótesis ya que ratifican una correlación positiva y significativa. Aún así, cabe destacar que esta correlación no es elevada. En conclusión, se puede afirmar que la investigación corrobora lo expuesto en los estudios de Lonigan et al. (2009), Márquez y De la Osa (2003), Diuk et al. (2010), Walley et al. (2003), Chaney (1991) y Metsala (1999) (estos estudios realizados de forma similar para el castellano y el inglés). Aunque es importante enfatizar que estas investigaciones no especifican un índice de correlación entre las dos variables y por ello no podemos comparar con las puntuaciones obtenidas en el presente estudio.

Aunque se demuestra mediante los resultados obtenidos una correlación positiva y significativa entre las dos variables ($r= 0.429$; $p= 0,05$), se esperaba un índice de correlación más elevado, es decir, una dependencia mayor de la conciencia fonológica sobre el resultado obtenido en vocabulario. Esta relación débil se ilustra en el Gráfico 4. Esta representación nos indica que la dependencia que se establece entre las variables no puede explicar ni extrapolarse a todos los casos. Sí que existe relación, pero quizás esta dependencia también esté afectada por otras variables como la memoria fonológica, ya que aunque un niño tenga mucho vocabulario, si no es capaz de analizarlo correctamente, formar una imagen sonora adecuada de la palabra y almacenarla, no será capaz de desarrollar una buena conciencia fonológica, probablemente. Por ejemplo, posiblemente un niño con problemas logopédicos no formará una imagen sonora correcta de la palabra aunque haya desarrollado mucho vocabulario receptivo. Este hecho afectará seguramente a su desempeño en tareas de conciencia fonológica (en especial tareas de conciencia fonémica). Esta podría ser una posible línea de investigación posterior a este estudio para descubrir variables asociadas al vocabulario y a la conciencia fonológica (percepción del habla, problemas logopédicos y memoria fonológica, por ejemplo). En los fenómenos humanos es difícil

poder establecer relaciones funcionales exactas puesto que muchas veces existen otras variables dependientes u otros factores aleatorios. En consecuencia, deberían ser estudiadas en futuras líneas de investigación otros posibles componentes que estén afectando a los resultados.

Algunos factores que pueden haber afectado, también, el no obtener unos resultados más elevados son:

- Traducción de la prueba de vocabulario: la prueba ha sido traducida del castellano al catalán y, a pesar de que se ha procurado realizar una correspondencia lo más fiable posible, siempre puede caerse en algún error y puede afectar los resultados obtenidos. Si fuera el caso no se prevén muchas diferencias aunque sí se cree que debe tenerse en cuenta este hecho.
- Cansancio en la realización de la prueba de vocabulario: se ha observado, en algunos niños, cansancio al realizar la prueba de vocabulario y avanzar en ella. Este hecho puede haber incidido en los resultados ya que quizás niños que podían obtener más aciertos, han terminado antes la prueba por cometer errores sin pensar del todo las respuestas. Sería interesante poder contrastar los resultados con otra prueba de vocabulario receptivo, por ejemplo el Peabody.

Puesto que la correlación es débil, se debería en estudios posteriores afinar el modelo de investigación. Podríamos, por ejemplo, ampliar la muestra, definir las variables de manera más exacta o incluir otras variables en el estudio, clasificar mejor los sujetos de la muestra, etc.

Asimismo, y más concretamente, este estudio revela una correlación positiva entre el mayor vocabulario receptivo y el desempeño en tareas de conciencia fonémica ($r= 0.391$; $p= 0,05$). Al respecto, encontramos que en algunos estudios anteriores realizados sobre el tema no se observa tal correlación. Por ejemplo, Diuk et al. (2010) concluyen que sí existe relación entre un mayor léxico desarrollado y una habilidad de sensibilidad fonológica para unidades superiores (rima y sílabas), pero no así para tareas que requieran mayor abstracción como son las operaciones de conciencia fonémica. Según estos autores, la conciencia fonémica no estaría tan relacionada con el vocabulario puesto que requeriría una enseñanza más intencional. Es cierto que con los niños de P-4 de este centro escolar se ha realizado una instrucción fonémica

respecto a las vocales, pero en la prueba de escritura inventada se observa como diversos niños han sido capaces de analizar otros fonemas sin haber sido enseñados de forma específica. Al contrario, el estudio de Walley et al. (2003) sí apoyaría los resultados obtenidos en esta investigación puesto que, según ellos al aprender palabras, para distinguirlas, se segmentan creando una imagen sonora más específica. En conclusión, un mayor vocabulario, y por tanto un mayor análisis de las palabras, favorece la conciencia de los fonemas de estos vocablos. Márquez y De la Osa (2003) también encuentran una correlación positiva entre el vocabulario y la prueba de escritura inventada enmarcada en la conciencia fonémica. Los resultados de este estudio no demuestran una relación tan específica, aunque sí se obtiene una puntuación elevada al límite de poder obtener una correlación significativa entre el vocabulario y la prueba de escritura inventada ($r= 0.356$; $p= 0,05$).

Además se observa correlación entre el vocabulario receptivo y el desempeño en la prueba de emparejar imágenes de la conciencia intrasilábica ($r= 0.410$; $p= 0,05$). Este dato apoya el estudio de Diuk et al. (2010) que concluyen que existe relación entre un mayor léxico y una habilidad para detectar la rima. Lo insólito es que no exista correlación significativa con la prueba de reconocimiento de rimas, muy similar a la anterior. De hecho los resultados muestran una correlación casi nula y negativa ($r= -0,74$; $p=0,05$). Este dato es difícil de explicar ya que se esperaría que un niño que detecta bien la rima tenga un resultado similar en las dos pruebas. La correlación total entre el vocabulario receptivo y la conciencia intrasilábica ($r= 0,375$; $p= 0,05$) no es significante pero sí elevada. Este resultado está afectado por la baja correlación comentada anteriormente con la prueba de reconocimiento de rimas enmarcada en la conciencia intrasilábica. Por ello, esta prueba creemos que debería ser revisada.

En cuanto a la conciencia silábica no se observa correlación significativa con el vocabulario receptivo ($r=0,235$; $p= 0,05$). Este hecho puede deberse a que durante el curso escolar de los niños participantes del estudio se ha realizado una enseñanza intencional sobre este aspecto. En cambio, en ningún caso se ha trabajado la conciencia intrasilábica y la conciencia fonémica (excepto con las vocales que se ha trabajado la discriminación auditiva). En concreto, se ha realizado una enseñanza más específica sobre la segmentación silábica donde justo se observa la relación más baja entre variables ($r= 0,161$; $p= 0,05$) (exceptuando el resultado para la prueba de reconocimiento de rimas que se observa una relación aún menor). Este dato resalta la

importancia de realizar un trabajo específico, antes del acceso a la lectoescritura, en conciencia fonológica. Se deduce que si se efectúa esta enseñanza, se minimizan las demás variables implicadas como podría ser el vocabulario receptivo. Aunque cabría confirmar esta hipótesis, pues simplemente podría ser que el vocabulario y la conciencia silábica no estuvieran relacionados, pero otros estudios sí han confirmado esta relación (p.ej. Diuk et al. (2010).

Los datos obtenidos en esta investigación permiten contrastar los resultados de distintos estudios sobre otros temas relacionados. Bizama et al. (2011) consideran que los niños a los 5 años solo pueden realizar tareas de segmentación silábica y que no es hasta los 6-7 años cuando se desarrollan las otras habilidades fonológicas. Observando los resultados y las medias de las puntuaciones de las pruebas realizadas, se puede afirmar que la mayoría de niños participantes de esta investigación han sido capaces de realizar con éxito las tareas de todos los bloques de conciencia fonológica. En consecuencia, este dato contradice el hecho de que hasta los 6-7 años no están preparados para estas tareas, al menos para la muestra de esta investigación.

La Tabla 6 donde se incluyen las medias y desviaciones típicas permiten observar en qué pruebas los niños han tenido mayor éxito. Se observa que los niños han obtenido un rendimiento similar en los tres bloques de conciencia fonológica destacando la media en conocimiento silábico ($x= 3,6346$) y en conocimiento fonémico ($x=3,8173$). Además se observa como las desviaciones típicas para estas medias no son muy elevadas y por lo tanto se podría afirmar que los niños han sido capaces de realizar con éxito dichas tareas. Este hecho estaría en controversia con los datos de Domínguez et al. (1993) que afirman que el nivel lingüístico más fácil de identificar por los niños es la rima. En la muestra no sería así, de hecho es el bloque con menor rendimiento obtenido ($x= 3,1923$). También se observa la mayor desviación típica para este bloque ($\delta= 1,19228$). Este dato corrobora que algunos niños no han sido capaces de desarrollar con éxito esta tarea). Asimismo, estos autores, apuntan que la identificación de las rimas no parece depender mucho de una enseñanza formal. Los niños de la muestra no han recibido instrucción intencional sobre este aspecto. Sí han hecho un aprendizaje sobre rimas y poemas, pero no se ha incidido en la detección de componentes y palabras que riman. Es por este hecho que se cree que los niños sí

necesitan de una enseñanza más formal para realizar con mayor éxito las tareas de conocimiento intrasílábico. En cambio, los datos de esta investigación serían más coherentes con las afirmaciones de Bizama et al. (2011) que apuntan a que la habilidad de conciencia intrasílábica se desarrolla más tarde que el conocimiento silábico ya que requiere una enseñanza explícita.

En conclusión, este estudio revela un correlación positiva entre el desempeño en tareas de conciencia fonológica y el vocabulario en la muestra que formó parte de esta investigación, aunque se considera necesario seguir realizando estudios sobre este aspecto con diferentes pruebas para poder corroborar claramente la relación, puesto que no se ha obtenido una puntuación muy elevada y por tanto cabe contrastar los resultados con otros. Además, algunos resultados son difíciles de explicar y otros cabría seguir investigando para poder extraer conclusiones claras. Por tanto, siendo cautos, esto confirmaría lo reportado por artículos previos de investigaciones internacionales que demuestran la importancia del vocabulario en el desempeño de tareas de conciencia fonológica. La correlación entre estas variables implica que la estimulación de vocabulario estaría facilitando indirectamente una mayor facilidad en el acceso a la lectoescritura, puesto que como se ha comentado, una buena conciencia fonológica predispone a una buena habilidad lectora. Por tanto, esta investigación confirma la importancia de realizar en Educación Infantil un trabajo específico de vocabulario anterior a la enseñanza de procesos de prelectura. Es necesaria una intervención en este aspecto que podría ser llevada a cabo específicamente en P-3 para poder preparar al niño para el aprendizaje prelector que se realiza en P-4 en la escuela estudiada.

Prospectiva

Esta investigación nos ha permitido conocer la importancia de trabajar la conciencia fonológica en la etapa prelectora para hacer que los niños se conviertan en buenos lectores, y lo más sustancial, que comprendan lo que lean por ser capaces de descentrarse del proceso de descodificación y centrarse en el significado. Además hemos aprendido que trabajar el vocabulario de forma específica es muy importante en la etapa más anterior que la prelectora, puesto que se ha demostrado una relación significativa entre esta variable y la conciencia fonológica. A veces, se olvida este aspecto en Educación Infantil centrándonos en aspectos más complejos y dando por sentado que los niños ya irán adquiriendo vocabulario en el día a día y no nos detenemos a hacer una instrucción formalizada y programada sobre este ámbito.

Como ya se ha expuesto antes, es necesario seguir realizando estudios sobre el tema contrastando con diferentes pruebas para poder corroborar claramente la relación entre conciencia fonológica y vocabulario receptivo, puesto que no se ha obtenido una puntuación muy elevada. Creemos por tanto oportuno realizar una investigación posterior similar ampliando la muestra y contrastando los resultados con otras pruebas de vocabulario (por ejemplo el Peabody) y conciencia fonológica (incluir pruebas de otros estudios y revisar la prueba de reconocimiento de rimas donde muchos de los niños de la muestra no han obtenido éxito). Asimismo también sería de gran interés poder buscar otros factores que puedan facilitar la conciencia fonológica tan necesaria para un buen acceso a la lectoescritura. Otras variables posibles objeto de estudio podrían ser: memoria fonológica, problemas logopédicos, capacidad intelectual...

Mi interés por la lectoescritura, antes de realizar esta investigación, ya era elevado pero quizás me había centrado más en cómo el niño accede a la lectura y qué problemas pueden presentarse. Este trabajo me ha permitido centrarme más en la etapa prelectora y en la importancia, en Educación Infantil, de preparar bien a los niños para que sean buenos lectores, hecho muy importante tanto para la vida académica como para el día a día. Me gustaría a partir de aquí recibir alguna formación específica sobre este ámbito e incluso poder realizar alguna investigación más sobre el tema que me ayude en mi práctica diaria como maestra de Educación Infantil.

Referencias bibliográficas

- Arnaiz, P; Castejón, J.L; Ruiz, M.S. (2002) Influencia de un programa de desarrollo de habilidades psicolingüísticas en el acceso a la lectoescritura. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 189-208.
- Bizama, M.; Aracibia, B; Sáez, K. (2011). Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico, pertenecientes a escuelas de sectores vulnerables de la provincia de Concepción, Chile. *Onomázein*, 23, 81-103.
- Borzone De Manrique, A.M; Signorini, A. (1988). Del habla a la escritura. La conciencia lingüística como una forma de transición natural. *Lectura y Vida*, año 9, nº 2, 5-9.
- Bravo, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios pedagógicos*, 28, 165-177.
- Carrillo, M.S., J. Marin. (1996). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: Un programa de entrenamiento*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- Chaney, C. (1991). Language development, metalinguistic skills and emergent literacy in three-year-old children. Disponible en:
<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED333988>
- Cuadrado, I.; Ramos, L. (2003). Influencia causal del conocimiento fonológico en el aprendizaje inicial de la lectoescritura. *Psicología Educativa*, 9 (2), 113-126.

- Diuk, B; Borzone, A.M ; Ledesma, R. (2010). Conocimiento de vocabulario, representaciones fonológicas y sensibilidad en niños pequeños de distinto sector social de procedencia. *SUMMA*, 7 (1), 33- 50.
- Domínguez, A.B.; Clemente, M. (1993). ¿Cómo desarrollar secuencialmente el conocimiento fonológico?. *Comunicación, lenguaje y educación*, 19 (20), 171-181.
- Echeverría, M.; Herrera, M.O.; Segure, J.T. (2002). *Test de vocabulario en imágenes (TEVI-R)*.
- Esteves, S. (2006). Propuesta lúdico didáctica de la enseñanza de la lecto-escritura. Disponible en: <http://www.lectografia.com.ar/desarro.html>.
- Flórez-Romero, R; Arias-Velandia, N. (2010). Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de lectura. *Magis, Revista internacional de Investigación en Educación*, 2 (4), 329-344.
- Flórez-Romero, R; Restrepo, M.A; Schwanenflugel, P. (2009) Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en psicología latinoamericana*, 27 (1), 79-96.
- Fowler, A. (1991). How early phonological development might set the stage for phoneme awareness. *Phonological processes in literacy*, 91-117.
- Garlock, V.M.; Walley, A.C.; Metsala, J.L. (2001). Age-of-acquisition, word frequency, and neighborhood density effects on spoken word recognition by children and adults. *Journal of Memory and Language*, 44, 1-25.

- Lonigan, C.J.; Anthony, J.L.; Phillips, B.M.; Púrpura, D.J.; Wilson, S.B.; McQueen, J.D. (2009). The nature of preschool phonological processing abilities and their relations to vocabulary, general cognitive abilities and print knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 101 (2), 345- 358.
- Lonigan, 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 (2), 294- 311.
- Márquez, J.; De La Osa, P. (2003). Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector. *Anuario de Psicología*, 34 (3), 357-370.
- Metsala, J. L. (1999). Young children's phonological awareness and nonword repetition as a function of vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, nº. 91, 3-19.
- Metsala, J. L.; Walley, A. C. (1998). Spoken vocabulary growth and the segmental restructuring of lexical representations: Precursors to phonemic awareness and early reading ability. En J.L. Metsala y L.C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 89-120). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Montealegre, R.; Forero, L.A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9 (1), 25-40.
- Oñativia, O.V et al. (1972). *Lengua ritmo y sentido: contribuciones al método integral para la enseñanza de la lectoescritura*. Buenos Aires: Ed. Guadalupe.
- Orellana, E. (1996). El desarrollo del lenguaje oral y sus implicancias en el aprendizaje lector. *Pensamiento Educativo*, 19 (2), 207-223.

Orellana, E.; Ramaciotti, A. (2007). *Prueba de Segmentación Lingüística*. PUC: Santiago de Chile.

Santos, M.S; Soler, M.P. (2002) *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades temprana*. Madrid: Ministerio de Educación, cultura y deporte. Ed. Secretaría General Técnica. Colección Conocimiento Educativo.

Treiman, R. (1991). Phonological awareness and its roles in learning to read and spell. *Phonological awareness in Reading: The evolution of current perspectives*, 159-189.

Vargas, A.; Villamil, W. (2007). Diferencias en el rendimiento lector entre dos grupos de niños de transición debidas a una intervención promotora del alfabetismo emergente en el aula. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, 65-76.

Walley, A.; Metsaa, J.; Garlock, V. (2003). Spoken vocabulary growth: Its role in the development of phoneme awareness and early reading ability. *Reading and writing*, 16, 5- 20.

Bibliografía

Braslavsky, B. (1980). Conocimientos lingüísticos para el aprendizaje de la lectura. Disponible en:

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a3n3/03_03_Braslavsky.pdf

Bravo, L. (2004). La conciencia fonológica como una posible “zona de desarrollo próximo para el aprendizaje de la lectura inicial. *Revista latinoamericana de psicología*, 36 (1), 21-32.

Darias, J.L; Fuertes, Y.E. (2010) El desarrollo de la lectoescritura significativa en la educación básica. Necesidad de la aplicación de una nueva metodología. Disponible en:
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11013.

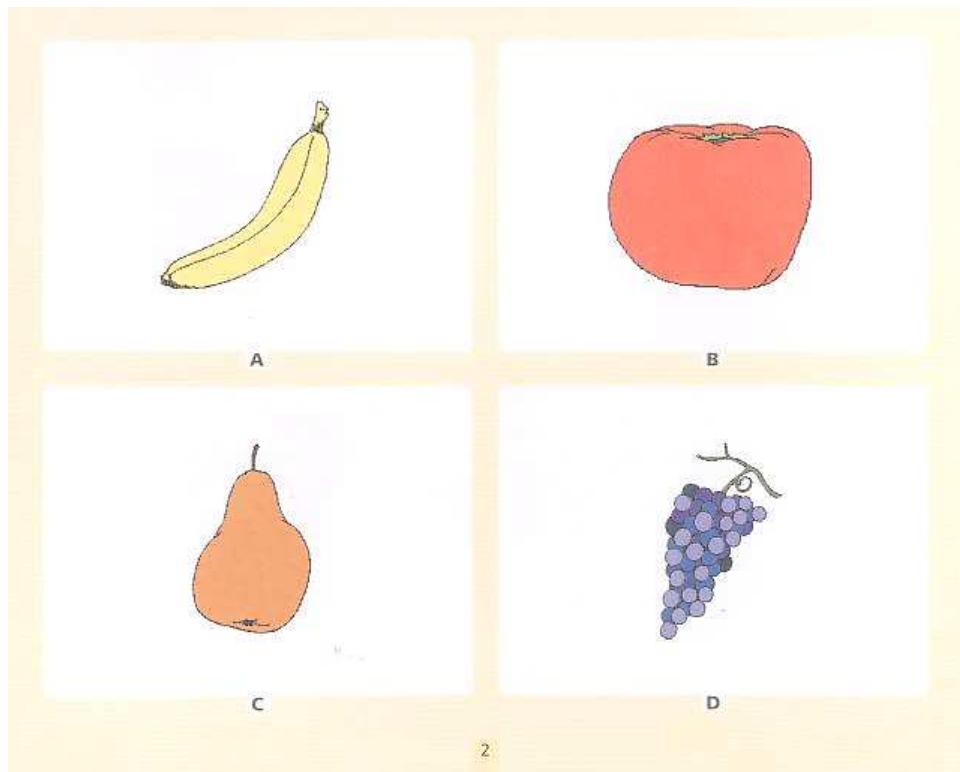
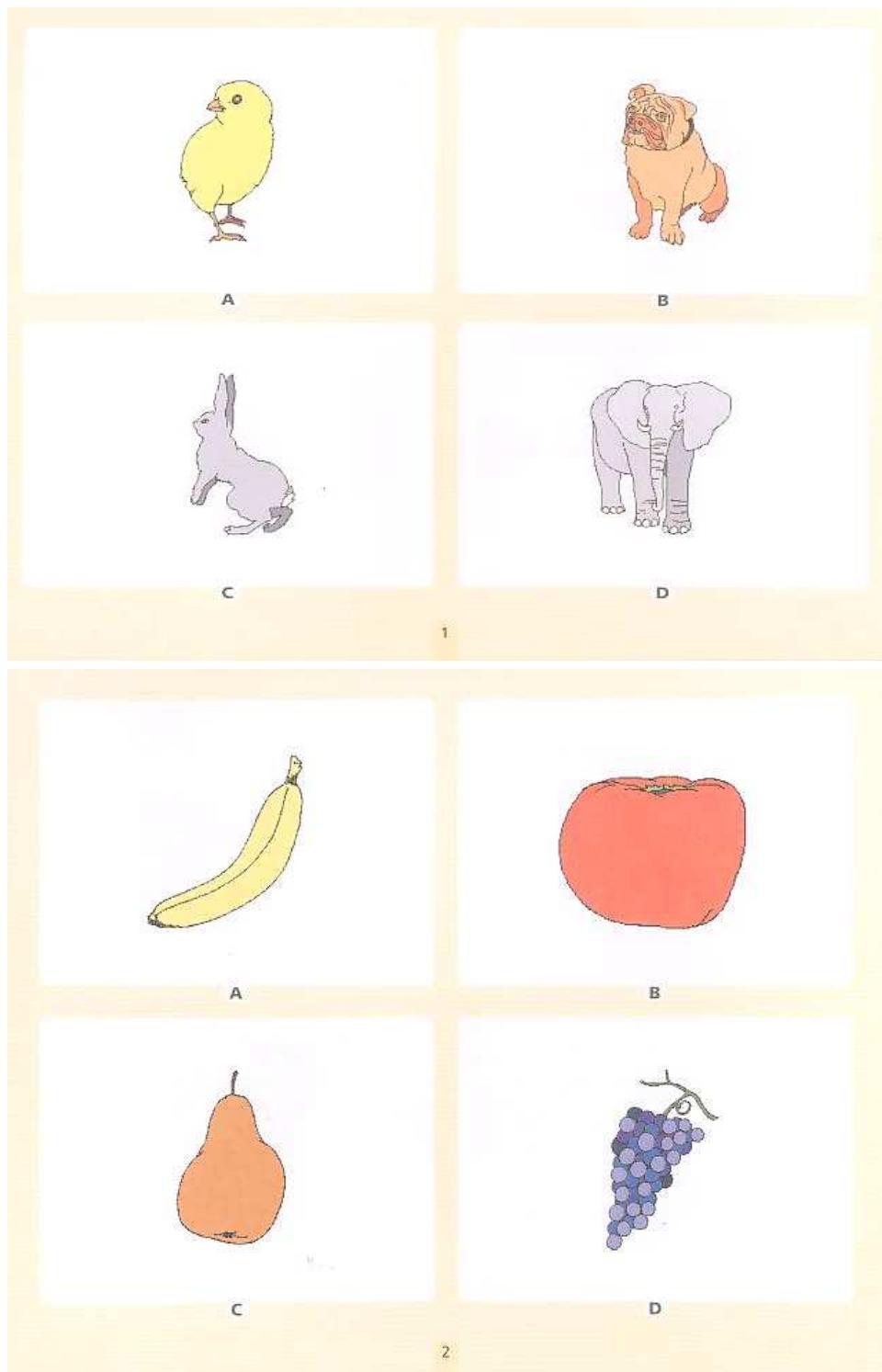
Ortiz, R. et al. (2008) Desarrollo de la percepción del habla en niños con dislexia. *Psicothema* , 20 (4), 678-683.

ANEXOS

ANEXO I

Prueba TEVI-R

- Ejemplos de láminas
- Lista de estímulos
- Hoja de respuesta



TEST DE VOCABULARIO EN IMAGENES: TEVI-R

LISTA DE ESTIMULOS

FORMA B

- | | | |
|-----------------|------------------|------------------|
| 1. perro | 40. ola | 79. horadar |
| 2. uva | 41. sandalia | 80. fajo |
| 3. vaso | 42. izar | 81. batuta |
| 4. cucharón | 43. veraneante | 82. ecuación |
| 5. cuchillo | 44. calabozo | 83. auscultar |
| 6. ojo | 45. bahía | 84. balaustrada |
| 7. vela | 46. lima | 85. fez |
| 8. caballo | 47. planeta | 86. alborada |
| 9. tortuga | 48. arpa | 87. boquete |
| 10. árbol | 49. energético | 88. polea |
| 11. silla | 50. boina | 89. encinta |
| 12. regalar | 51. velero | 90. esgrimista |
| 13. cadena | 52. alzar | 91. lidiar |
| 14. avestruz | 53. sortija | 92. galpón |
| 15. puente | 54. empeine | 93. ocaso |
| 16. estufa | 55. rondín | 94. obstruir |
| 17. abuelo | 56. adiestrar | 95. fuselaje |
| 18. cansado | 57. guillotina | 96. frac |
| 19. chala | 58. extrafalario | 97. gallardete |
| 20. bus | 59. ovación | 98. occiso |
| 21. hocico | 60. alhaja | 99. hirsuto |
| 22. champú | 61. harapiento | 100. hito |
| 23. peluquero | 62. tótem | 101. gnomo |
| 24. encaramarse | 63. vigia | 102. tandem |
| 25. ahorcado | 64. escotina | 103. ofrenda |
| 26. empapelar | 65. ebullición | 104. hoz |
| 27. chivo | 66. lezna | 105. cenega |
| 28. acampar | 67. fumigar | 106. estupefacto |
| 29. empedrado | 68. duna | 107. ensamble |
| 30. aterrizar | 69. narguile | 108. borla |
| 31. aeropuerto | 70. férretro | 109. estalactita |
| 32. equipaje | 71. fagot | 110. embelesado |
| 33. honda | 72. lóbulo | 111. epitafio |
| 34. aro | 73. embozado | 112. empalmar |
| 35. caravana | 74. ira | 113. guíño |
| 36. garfio | 75. tusar | 114. amazona |
| 37. nuez | 76. obeso | 115. piara |
| 38. auxiliar | 77. vaina | 116. esmirriada |
| 39. dedal | 78. paquidermo | |

TEST DE VOCABULARIO EN IMAGENES: TEVI-R**HOJA DE RESPUESTAS**

(Aplicación individual)

Nombre sujeto:

Padre

Madre

Nombre

Nombre examinador:

Fecha aplicación:

Edad:

Fecha Nacimiento:

Sexo:

Año Mes Día

Establecimiento educacional:

Forma

B
 Techo
 -errores
 Ptc. obtenido

1	B		30	D		59	B		89	C
2	D		31	A		60	D		89	B
3	C		32	C		61	B		90	D
4	C		33	B		62	D		91	B
5	B		34	D		63	A		92	D
6	D		35	B		64	C		93	B
7	B		36	C		65	C		94	C
8	C		37	C		66	D		95	A
9	B		38	D		67	A		96	C
10	A		39	A		68	A		97	B
11	A		40	A		69	B		98	D
12	C		41	B		70	C		99	A
13	B		42	D		71	A		100	D
14	D		43	A		72	D		101	B
15	A		44	C		73	B		102	D
16	C		45	B		74	D		103	A
17	C		46	B		75	C		104	C
18	D		47	A		76	C		105	A
19	A		48	D		77	A		106	C
20	D		49	B		78	B		107	A
21	B		50	D		79	A		108	C
22	D		51	B		80	C		109	C
23	A		52	C		81	C		110	D
24	D		53	B		82	D		111	A
25	B		54	D		83	A		112	A
26	C		55	A		84	D		113	B
27	B		56	C		85	A		114	B
28	C		57	C		86	D		115	A
29	B		58	D		87	A		116	D

ANEXO II

Prueba de conciencia fonológica

- Hoja de respuesta (con traducción al castellano)
- Tarjetas con imágenes para la aplicación de la prueba

PRUEBA DE CONCIENCIA FONOLÓGICA

1. CONCIENCIA SILÁBICA

1.1. Segmentación silábica

Pissarra pizarra	3	
Poma manzana	2	
Mà mano	1	
Casa casa	2	
Planeta planeta	3	
Talp topo	1	
Cadira silla	3	
Gos perro	1	
Cavall caballo	2	
Puntuación	3	

1.2. Sílaba inicial

Ca		
Po		
Mu		
Sa		
ni		
ro		
Puntuación	2	

* 0,5 puntos por cada ítem correcto

* 0,5 puntos por cada ítem correcto

2.CONCIENCIA INTRASILÁBICA

2.1. Reconocimiento de rimas

Foca (A) foca	Boca (C) boca	/
Gat (A) gato	Plat (B) plato	/
Ovella (C) oveja	Abella (A) abeja	/
Balena (A) ballena	Cadena (B) cadena	
Cargol (A) caracol	Esquirol (C) ardilla	
Orella (A) oreja	Estrella (B) estrella	
Blau (A) azul	Dau (C) dado	
Sabata (A) zapato	Xocolata (B) chocolate	
Pala (A) pala	Escala (C) escalera	
Puntuación	3	

* 0,5 puntos por cada ítem correcto

2.2. Emparejar imágenes

Sol-mussol Sol-búho	Lleó-avió león-avión	A-C B-D	/
Bomber-cuiner Bombero-cocinero	Nevera-cirera nevera-cereza	A-D C-B	/
Anell-ocell Anillo-pájaro	Maduixa-bruixa fresa-bruja	A-B D-C	
Granota-pilota Rana-pelota	Font-pont fuente-pelota	A-B C-D	
Palmera-peixera Palmera-pecera	Bata-rata bata-rata	A-B C-D	
Roba-cova Ropa-cueva	Gallina-petxina gallina-concha	A-C D-B	
Puntuación		2	

* 0,5 puntos por cada ítem correcto

3.CONCIENCIA FONÉMICA

3.1. Encontrar un sonido

A	Casa casa	sí	/
E	Cirera cereza	sí	/
U	Taula mesa	sí	/
I	Cadira silla	sí	
A	Arbre árbol	sí	
I	Ganivet cuchillo	Sí	
E	Cadena cadena	Sí	
O	Tirador honda	Sí	
U	Tortuga tortuga	sí	
Puntuación	3		

* 0,5 puntos si escribe bien la palabra

3.2. Escritura inventada

Mà mano		
Pila pila		
Ou huevo		
Poma manzana		
Pilota pelota		
Copa copa		
Puntuación	2	

* 0,5 puntos si escribe bien la palabra

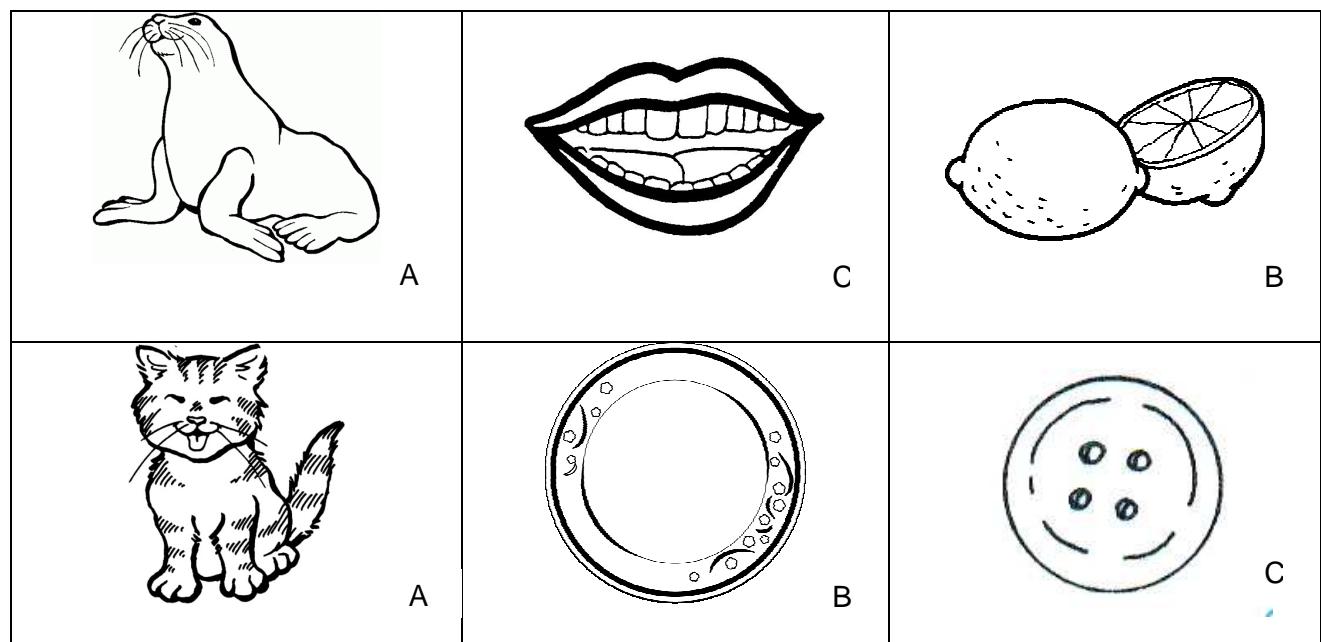
0,25 puntos si escribe algún fonema correcto

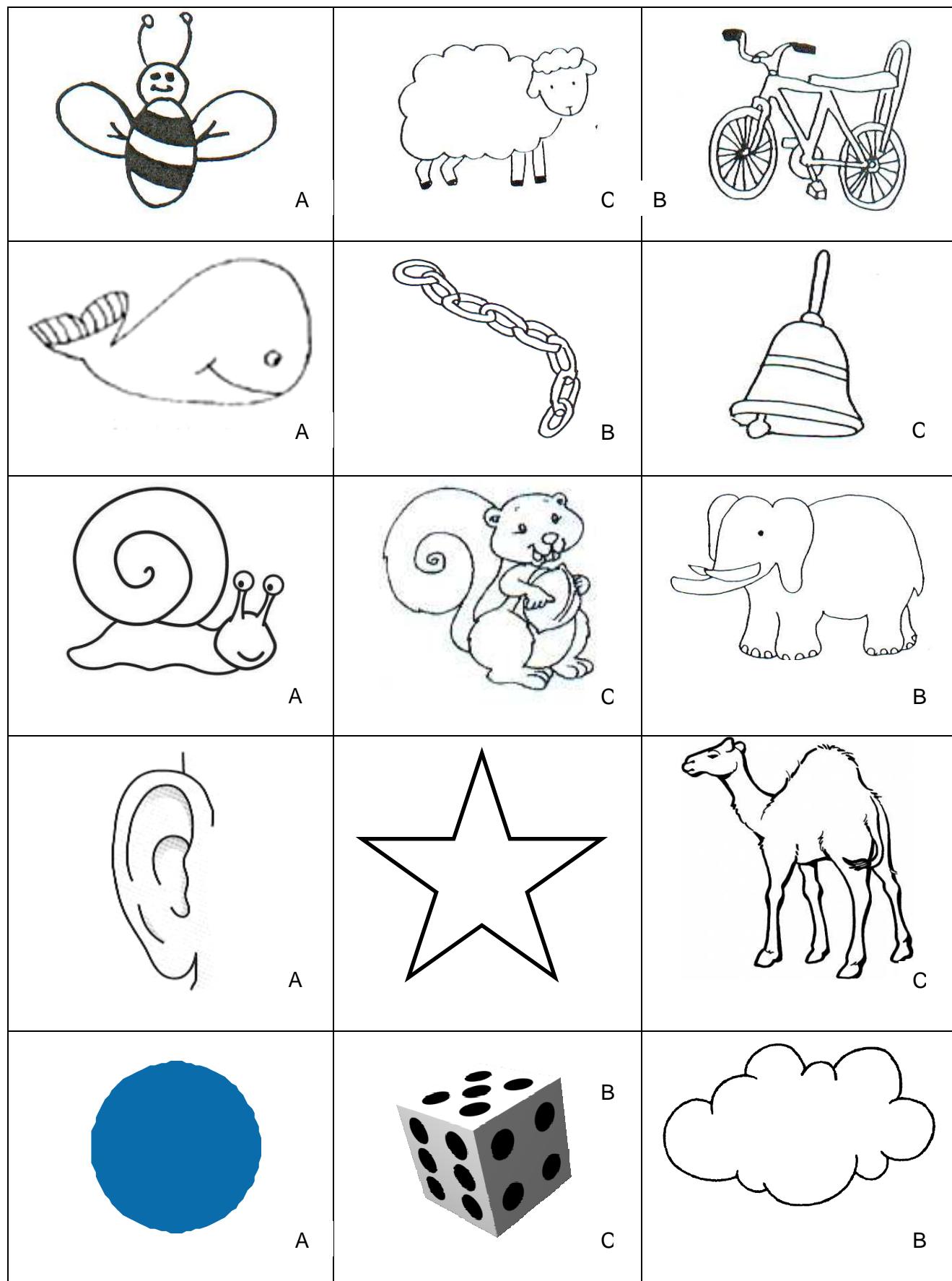
0 puntos si ninguno es correcto

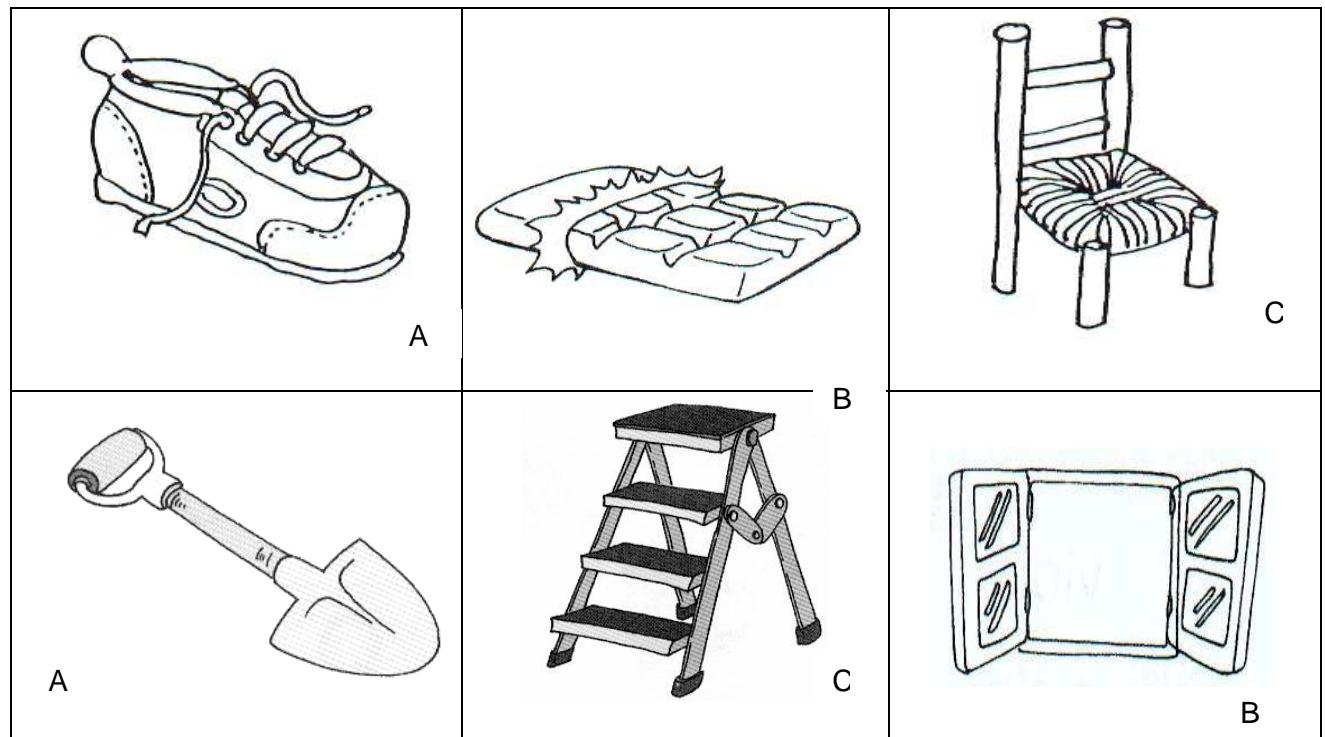
RESULTADOS

		Puntuación obtenida
Conocimiento Silábico	5	
Segmentación Silábica	3	
Sílaba inicial	2	
Conocimiento Intrasilábico	5	
Reconocimiento de rimas	3	
Emparejar imágenes	2	
Conocimiento Fonémico	5	
Encontrar un sonido	3	
Escritura inventada	2	
TOTAL	15	

Tarjetas para la prueba: Reconocimiento de rimas







Tarjetas para la prueba: Emparejar imágenes

