

- Van Oosterhout, H. (2005). "Corporate Citizenship: An Idea Whose Time Has Not Yet Come" In *The Academy of Management Review*, Vol. 30, No. 4 pp. 677-681. Academy of Management
- Vargas, J. (2007). "Rights and obligations of americans in Mexico in immigration law and in other areas of mexican law". Research Paper No. 07-84. University of San Diego. URL: <http://ssrn.com/abstract=962176>
- Walzer, M. (1983). *Spheres Of Justice: A Defense Of Pluralism And Equality*.
- Wellman, C. H. (2010). Immigration. Retrieved from URL: <http://plato.stanford.edu/entries/immigration/>
- Wringe, B. (2006). Needs, Rights, and Collective Obligations. *Royal Institute of Philosophy Supplement*, 57, 187–208. URL: <http://doi.org/10.1017/S1358246105057103>

Desarrollo de la conciencia fonológica en edades tempranas: Revisión de la literatura

The development of phonological awareness skills at an early age: Literature review

Desenvolvimento da consciência fonológica em idade pré-escolar: Uma revisão da literatura

Paola Parra-Bravo

Universidad de Cuenca

E-mail: jessyparra1605@gmail.com

Gina Bojorque

Universidad de Cuenca

E-mail: gina.bojorque@ucuenca.edu.ec

Resumen

El desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica en edades tempranas es un predictor fundamental del aprendizaje de la lectura y la escritura. La presente revisión bibliográfica tuvo como objetivo brindar una visión general acerca de la importancia del desarrollo de la conciencia fonológica en edades tempranas. Para ello, se recolectó, analizó y discutió literatura relevante sobre las habilidades de conciencia fonológica de niños de cuatro a seis años de edad. Los resultados de estudios correlacionales y de intervención descritos indican que la estimulación y desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica en edades tempranas se relaciona positivamente con el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Palabras clave: conciencia fonológica, niños; edades tempranas, lectura, escritura.

Abstract

The development of phonological awareness skills at an early age is a fundamental predictor of learning to read and write. The present literature review aimed at providing a general overview about the importance of the phonological awareness development at an early age. In order to do this, relevant literature on phonological awareness skills of children aged four- to six-year-old was collected, analyzed and discussed. The results of correlational and intervention studies described indicate that the stimulation and development of phonological awareness skills at an early age is positively related to the learning of reading and writing.

Key words: phonological awareness; children; early ages; reading, writing.

Resumo

O desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica de crianças em idade pré-escolar é um preditor fundamental da aprendizagem da leitura e da escrita. A presente revisão bibliográfica teve como objetivo proporcionar uma visão geral sobre a importância do desenvolvimento da consciência fonológica na infância. Para tanto, foi coletada, analisada e discutida a literatura relevante sobre habilidades em consciência fonológica de crianças de quatro a seis anos. Os resultados dos estudos correlacionais e de intervenção descritos indicam que a estimulação e o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica de crianças em idade pré-escolar estão positivamente relacionados à aprendizagem da leitura e escrita.

Palavras chave: consciência fonológica; crianças; idades pré-escolar; leitura, escrita.

Recibido: 20.11.2021

Aceptado: 20.12.2021

1. Introducción

El proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura durante los primeros años de escolaridad es fundamental ya que permite a los niños tener mayor acceso al conocimiento, desenvolverse de mejor manera en el mundo letrado con el que interactúa y desarrollar niveles de procesamiento cognitivo superiores, lo cual, además, aporta al desarrollo de las destrezas lingüísticas de comprensión y expresión (Gutiérrez y Díez, 2018). De acuerdo a Pascual et al. (2018) existen una serie de habilidades lingüísticas que predicen el aprendizaje de la lectura y la escritura inicial, entre las que se encuentran el conocimiento del código alfabético, el conocimiento de lo impreso, la escritura emergente, el vocabulario, la velocidad de denominación y la conciencia fonológica (Camargo et al., 2016), siendo esta última la que ha demostrado mayor capacidad de predicción de la lectura y escritura en los estadios iniciales. Al respecto, Bravo et al. (2002) plantean que el desarrollo de la conciencia fonológica (definida generalmente como la habilidad para identificar, analizar, y manipular las sílabas y fonemas que forman las palabras) es la puerta de entrada para el aprendizaje de la lectura y la escritura en la cultura escolar. Así, se ha evidenciado que los niños que demuestran habilidades de conciencia fonológica pobres durante la etapa preescolar presentan bajo rendimiento en lectura durante la etapa escolar Bradley y Bryant (1983). Por el contrario, los preescolares que reciben una estimulación adecuada de la conciencia fonológica presentan mejores habilidades para identificar palabras (Suárez et al., 2019).

Existen al menos dos razones fundamentales para estimular la conciencia fonológica a edades tempranas. La primera es el estrecho vínculo que existe entre la conciencia fonológica y los procesos de lectura y escritura y la segunda se relaciona con el índice de incremento en la prevalencia de las dificultades de lectura en la etapa escolar, lo cual puede ser evitado si los niños desarrollan un nivel adecuado de conciencia fonológica a temprana edad (Bradley y Bryant, 1983; Suárez et al., 2019). Por ello, el objetivo de esta revisión es brindar una visión general acerca del desarro-

llo de la conciencia fonológica en edades tempranas, específicamente, en niños de cuatro a seis años de edad. Justamente, Gutiérrez y Díez (2018) señalan que la edad propicia para el trabajo de la conciencia fonológica es a los cuatro años, pues a esta edad los niños pueden manipular unidades léxicas y silábicas y, posteriormente, alrededor de los 6 años, son capaces de manipular unidades más pequeñas del lenguaje como son los sonidos que componen las palabras (Quispilema, 2020).

2. Caracterización y tipos de conciencia fonológica

La conciencia fonológica hace referencia al conocimiento consciente de que las oraciones están compuestas por palabras y que las palabras están compuestas por unidades de sonido (Gutiérrez y Díez, 2018). Es decir, se trata de una habilidad que permite al niño distinguir y manipular las palabras que conforman una oración o las sílabas y los fonemas que componen las palabras. Por ejemplo, hay que reconocer que la palabra “mesa” está formada por dos sílabas “me-sa” o que la palabra “sal” está compuesta por tres sonidos /s/a/l/. Tunmer et al. (1988) indican que el desarrollo de la conciencia fonológica tiene lugar entre los cuatro y siete años y se da en niveles de dificultad progresiva que va desde el desarrollo de unidades más grandes del lenguaje (palabras), a las más pequeñas (sílabas y fonemas) (Defior y Tudela, 1994).

En la literatura se identifican cuatro tipos de conciencia fonológica que son: conciencia léxica, conciencia silábica, conciencia intrasilábica y conciencia fonémica (Gutiérrez y Díez, 2018). La *conciencia léxica*, según lo explica Piñas et al. (2020), se refiere a la capacidad de reconocer que la cadena sonora está formada por una serie de palabras que pueden ser manipuladas y que al relacionarse entre sí se estructuran ideas que pueden ser expresadas. Por ejemplo, la oración “María come pan” está conformada por tres palabras. La *conciencia silábica* hace referencia a la habilidad para segmentar, identificar o manipular las sílabas que componen las palabras (Gutiérrez y

Díez, 2018). Por ejemplo, ante la pregunta ¿Cuántas sílabas tiene la palabra “cometa”? el niño que ha desarrollado un buen nivel de conciencia silábica responderá que tiene tres sílabas. La *conciencia intrasilábica* es la habilidad para identificar y segmentar las sílabas en sus componentes: onset (constituida por la consonante o consonantes iniciales) y rima (constituida por un núcleo vocálico y la consonante o agrupación consonántica posterior a la vocal nuclear) (Gutiérrez y Díez, 2018). Por ejemplo, ser capaz de identificar que las palabras “casa” y “ma-sa” se diferencian por el sonido inicial de la primera sílaba. Finalmente, la *conciencia fonémica* hace referencia a la habilidad para identificar y manipular las unidades más pequeñas del habla que son los fonemas (Gutiérrez y Díez, 2018). Un ejemplo de conciencia fonémica sería reconocer que la palabra “sopa” está formada por los sonidos /s/o/p/a/.

3. Desarrollo de la conciencia fonológica

El proceso de adquisición de la conciencia fonológica puede variar de acuerdo a las características fonológicas de la lengua (De la Calle et al., 2016). En lenguas de ortografía transparente como el español la conciencia léxica y silábica aparecen antes que los otros tipos de conciencia fonológica, así, un niño a los cuatro años puede reconocer el número de palabras que componen una oración corta (conciencia léxica) o el número de sílabas que componen una palabra sencilla (conciencia silábica) pero le resulta muy difícil identificar los sonidos que componen una palabra (conciencia fonémica) (Casillas y Goikoetxea, 2007; Defior y Serrano, 2011). Al respecto, varios autores plantean que existen diferentes etapas de desarrollo de la conciencia fonológica las cuales dependen de la edad del niño y del grado de dificultad de cada tipo de conciencia fonológica, siendo la conciencia léxica la más fácil de aprender, la cual, se consolida en la mayoría de los niños a los cuatro años de edad, seguida de la conciencia silábica que se consolida en la mayoría de los niños a la edad de cinco años. A continuación, se desarrolla la conciencia intrasilábica que, por lo general, se afianza alrededor de los cinco años once meses y finalmente, está la conciencia fonémica que, en la mayor parte de niños se desarrolla a la

edad de seis años (Defior y Serrano, 2011; Guarneros y Vega, 2015; Herrera y Defior, 2005; Lonigan et al., 1998; Loria, 2020; Rabazo et al., 2016). En los siguientes párrafos se presenta la trayectoria de aprendizaje de cada uno de los tipos de conciencia fonológica, desde los cuatro hasta los seis años.

En relación a la conciencia léxica, Fox y Routh (1984) y Guarneros y Vega (2015) observaron que, a la edad de *cuatro años*, los niños son capaces de segmentar oraciones en palabras e identificar el número de palabras en oraciones cortas de hasta dos palabras y con ayuda de sus palmas. Por ejemplo, Papá (aplauzo) - baila (aplauzo). A la edad de *cinco años*, los niños pueden realizar esta segmentación con oraciones de tres palabras, acompañada con sus palmas. A los *seis años*, realizan la segmentación de oraciones en palabras sin ayuda de sus palmas, además, pueden cambiar el orden de las palabras en una oración. Por ejemplo, la oración “Juan come la sopa” puede ser cambiada por “La sopa come Juan”.

Con respecto al desarrollo de la conciencia silábica, Corena (2016), Fox y Routh (1984) y Guarneros y Vega, (2015) reportaron que a la edad de *cuatro años*, los niños pueden segmentar palabras de dos sílabas como “ga-to” y pueden decir el nombre de un dibujo omitiendo la sílaba final, pero aún no consiguen nombrar el número de sílabas de una palabra. A los *cinco años*, los niños pueden contar las sílabas en una palabra de dos sílabas. Además, pueden pronunciar una palabra de dos sílabas segmentándola en sílabas como en “va-so”. A partir de los *seis años*, los niños pueden aislar sílabas al principio y al final de las palabras. Por ejemplo, para aislar la primera sílaba dirá “pa-to” en lugar de “zapato” y para aislar la sílaba final dirá “pa-lo” en lugar de “paloma”. Además, pueden contar las sílabas en palabras de dos y tres sílabas con ayuda de sus palmas y están en capacidad de invertir las sílabas, por ejemplo, “so-pa” en “pa-so”.

En cuanto a la conciencia intrasilábica, Fumagalli (2010) y Guarneros y Vega (2015) observaron que, a la edad de *cuatro años*, los niños pueden reconocer las palabras que riman utilizando tarjetas de dibujos. A los *cinco años*, logran identificar la rima en palabras cortas. Así, reconocen que la sílaba “la” esta en

“sala” “bala” y “mala”. A los *seis años*, los niños reconocen si dos palabras riman o no y pueden identificar el onset aunque con ciertos errores; además, pueden expresar cual es la parte de las palabras que riman. Por ejemplo, señalan que “pato” y “plato” riman porque terminan en “ato”.

Finalmente, con respecto al desarrollo de la conciencia fonémica, Guarneros y Vega (2015) observaron que, a la edad de *cuatro años*, los niños tienen dificultad para trabajar esta habilidad. A los *cinco años*, los niños logran identificar las palabras al escuchar sus sonidos, pero solo cuando las palabras tienen máximo tres sonidos como en /s/a/l/. A los *seis años*, los niños pueden separar las palabras en sus fonemas cuando las palabras tienen tres sonidos y dos de ellos son vocales. Por ejemplo, oso = /o/s/o/, sin embargo, con palabras de cuatro y cinco sonidos esta actividad resulta todavía difícil.

4. Evaluación de la conciencia fonológica

La valoración de la conciencia fonológica a temprana edad permite identificar de manera oportuna las fortalezas y debilidades presentadas por los niños en esta área, con miras a evitar posibles dificultades en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en la etapa escolar (Porta, 2012). La conciencia fonológica ha sido evaluada mediante varias tareas y diferentes pruebas válidas y confiables, dirigidas a niños entre 4 a 8 años. Dichas tareas evalúan uno o más tipos de conciencia fonológica y serán descritas en el resto de esta sección.

Las habilidades de conciencia léxica se evalúan, principalmente, mediante seis tipos de tareas: (1) tarea de *segmentación*, que consiste en pedirle al niño que determine el número de palabras de una oración; (2) tarea de *identificación*, que consiste en identificar palabras con diferente número de sílabas, por ejemplo, identificar palabras monosilábicas como “pan”, o palabras de dos o más sílabas como “mamá” o “cometa”; (3) tarea de *reconocimiento*, que consiste en reconocer palabras ligadas en la cinta sonora, en la que se une la última consonante de una palabra con la vocal que inicia la siguiente palabra, como en “El pájaro tenía el-ala rota”;

(4) tarea de *comparación*, que consiste en establecer una comparación entre las palabras y su representación gráfica, por ejemplo, lectura de etiquetas como “Coca-Cola”; (5) tarea de *omisión*, que consiste en repetir la frase que queda al eliminar una palabra, por ejemplo, en la oración “David come tallarín con el tenedor” se solicita que repita la oración omitiendo la palabra “tallarín”; (6) tarea de *construcción*, que consiste en construir una frase utilizando para cada palabra su propio código de pictogramas que pueden ser rayas, círculos o cuadrados (González et al., 2015; Gutiérrez y Ruiz, 2018). Entre las pruebas estandarizadas que incluyen la valoración de la conciencia léxica se encuentran la Prueba de segmentación lingüística (Orellana y Ramaciotti, 2007), la Prueba de lectura y escritura inicial (Duchimasa y Bojorque, 2020) y la Prueba de habilidades metafonológicas (Ruiz, 2000), cada una de las cuales incluye una o varias de las tareas descritas anteriormente.

Por otro lado, las habilidades de la conciencia silábica se evalúan mediante cinco tipos de tareas principales: (1) tarea de *segmentación*, que consiste en separar en sílabas cada una de las palabras escuchadas ya sea con un aplauso o dando un golpe en la mesa; (2) tarea de *identificación*, que consiste en identificar el número de sílabas que contiene una palabra, las sílabas que contienen diptongo como “vión” en “avión”, o la imagen del objeto que contiene la sílaba verbalizada por el evaluador, por ejemplo, señalar la imagen de “casa” al escuchar “sa”; (3) tarea de *inclusión*, que consiste en incluir una sílaba al centro de una palabra bisilábica, por ejemplo, incluir el sonido “sa” en “gato” lo que formaría la palabra “gasato”; (4) tarea de *omisión*, que consiste en nombrar los objetos omitiendo la sílaba señalada, sea esta la inicial, media o final, por ejemplo, nombrar las imágenes de “goma” “loma” y “puma” omitiendo la sílaba “ma”; (5) tarea de *síntesis*, que consiste en escuchar en desorden las sílabas de una palabra, luego juntarlas y decir que palabra se formó, por ejemplo, nombrar la palabra que se forma con las sílabas “pe-gro-li” (Orellana y Ramaciotti, 2007; Perea y Carreiras, 1995). Entre las pruebas estandarizadas que incluyen la valoración de la conciencia silábica se encuentran la Prueba para la evaluación del conocimiento fonológico

(Ramos y Cuadrado, 2006), la Prueba de segmentación silábica (Ruiz, 2000), la Prueba de segmentación lingüística (Orellana y Ramaciotti, 2007), la Prueba de habilidades metafonológicas (Ruiz, 2000), la Prueba de conciencia fonológica (Arias y Ávila, 2013) y la Prueba de procesamiento fonológico (Aguilar y Serra, 2010).

Por su parte, las habilidades de la conciencia intrasilábica se evalúan, principalmente, mediante tres tipos de tareas: (1) tarea de *pareación*, que consiste en identificar los sonidos de imágenes y de nombres y luego emparejar las tarjetas de acuerdo a sus terminaciones, por ejemplo, emparejar Paúl con azul; (2) tarea de *omisión*, que consiste en repetir palabras escuchadas omitiendo el primer o último sonido, por ejemplo, decir cómo suena la palabra “paloma” si se le quita el onset o la rima; (3) tarea de *comparación*, consiste en comparar los sonidos finales entre tres imágenes y seleccionar aquel que no rima o termina distinto, por ejemplo, señalar entre los dibujos de “chompa” “chispa” y “chimenea” aquel que no rima (Flórez et al., 2013). Entre las pruebas estandarizadas que incluyen la valoración de la conciencia intrasilábica se encuentran la Prueba de tríos de sílabas (Jiménez y Ortiz, 1998), la Prueba de procesamiento fonológico (Lara et al., 2007) y la Prueba de conciencia fonológica (Arias y Ávila, 2013).

Finalmente, las habilidades de la conciencia fonémica se evalúan mediante cinco tipos de tareas principales: (1) tarea de *segmentación*, que consiste en separar palabras con estructura silábica directa como “luna” en /l/u/ n/a/ o palabras que incluyen grupos consonánticos como “cruz” en /c/r/ u/z/; (2) tarea de *síntesis*, que consiste en descubrir la palabra luego de escuchar los sonidos aislados pronunciados por el evaluador, como r/o/ s/a/; (3) tarea de *identificación*, que consiste en identificar las palabras que contienen el sonido indicado por el evaluador, por ejemplo, presentadas las imágenes de “elefante”, “cocodrilo” e “hipopótamo”, identificar aquella que empieza con /e/; (4) tarea de *adición*, que consiste en añadir a las palabras el fonema nombrado por el evaluador, por ejemplo, decir qué palabra se forma al añadir el sonido /a/ a la palabra “col”; (5) tarea

de *omisión*, que consiste en omitir el sonido indicado por el evaluador, por ejemplo, se muestra los dibujos de “avión” “aserrín” “anillo” y se solicita que se los nombre omitiendo el fonema /a/ (Cannock y Suárez, 2014; Flórez et al., 2013; Leal y Suro, 2012; Orellana y Ramaciotti, 2007; Suárez et al., 2019). Entre las pruebas estandarizadas que incluyen la valoración de la conciencia fonémica se encuentra la Prueba para la evaluación del conocimiento fonológico (Ramos y Cuadrado, 2006), la Prueba de segmentación lingüística (Orellana y Ramaciotti, 2007), la Prueba de procesamiento fonológico (Lara et al., 2007), la Prueba de habilidades metafonológicas (Ruiz, 2000), la Prueba de conciencia fonológica (Arias y Ávila, 2013), la Prueba de lectura y escritura inicial (Duchimasa y Bojorque, 2020), la Prueba de alfabetización inicial (Villalón y Rolla, 2008) y la Prueba de conciencia fonémica (Jiménez y Ortiz, 1998).

5. Actividades comúnmente implementadas para desarrollar la conciencia fonológica

La estimulación de la conciencia fonológica en edades tempranas ha sido promovida mediante la implementación de una variedad de actividades con miras a facilitar el desarrollo de habilidades fonológicas acordes a su edad, sentando así bases sólidas para el aprendizaje formal de la lectura y la escritura (Domínguez, 1994; Porta, 2012). De acuerdo a Bravo et al. (2002) estas actividades pueden ser pasivas y activas. Las actividades pasivas son aquellas que requieren que el niño identifique las diferencias fonológicas entre las unidades de lenguaje mientras que, las actividades activas son aquellas que requieren algún tipo de manipulación sobre las unidades del lenguaje como síntesis de fonemas u omisión de sílabas. Estas últimas presentan mayor grado de dificultad puesto que el niño debe estar en la capacidad no solo de reconocer las palabras, sílabas o sonidos, sino de operar sobre ellos, es decir, invertir, omitir, añadir o segmentar. A continuación, se detallan algunas actividades comúnmente implementadas para cada tipo de la conciencia fonológica. Dichas actividades se presentan según la edad de los niños y según su grado

de complejidad de las mismas, es decir, de las más simples a las más complejas. Para cada actividad se distinguen aquellas que son pasivas y aquellas que son activas.

Las actividades pasivas más comunes para trabajar la conciencia léxica a los *cuatro años* de edad son escuchar poesías e identificar si dos palabras como “pato” y “gato” significan lo mismo. En tanto que, las actividades activas más comunes son memorizar y repetir canciones cortas, trabalenguas y retahílas; definir con sus propias palabras diferentes tipos de palabras simples y familiares; y, completar oraciones con una o más palabras. Todas estas actividades facilitan en los niños la construcción gramatical de frases, con excelentes resultados en el aprendizaje del vocabulario (Ushiña, 2020). A la edad de *cinco años* se trabajan actividades pasivas como escuchar cuentos e identificar si dos palabras, como auto y carro, tienen el mismo significado. Entre las actividades activas se encuentran el leer cuentos con ayuda de imágenes grandes y el realizar juegos de intercambio verbal como los juegos de mensajería o diálogos cortos sobre disgustos y preferencias. Además, se realizan actividades de cambiar el orden de las palabras o añadir palabras al inicio, al medio o al final de una oración. Finalmente, con niños de *seis años* es común trabajar mayormente actividades de tipo activo como el juego simbólico al que acompañan con diálogos creativos. Además, pueden reclamar sus objetos personales y averiguar a quien pertenecen otros, lo que favorece el desarrollo del vocabulario y de la sintaxis básica (Carvalho y Vedana, 2009; Condemarín, 2002; Guayasamín, 2018; Nicolau, 1995).

Para fortalecer la conciencia silábica, a la edad de *cuatro años*, se sugiere iniciar el trabajo con actividades pasivas como reconocer si dos palabras terminan con la misma sílaba y, posteriormente, continuar con actividades de tipo activo como segmentar palabras en sílabas u omitir sílabas, en una palabra. También, los niños pueden ser partícipes de diálogos y pueden realizar juegos de rimas. A los *cinco años* las actividades pasivas más comunes son las de identificar

sílabas iniciales y finales, en una palabra. Entre las actividades activas más comunes a esta edad están los juegos de inversión silábica, es decir, cambiar de lugar las sílabas, por ejemplo, “ma-go” en “go-ma” y el segmentar y contar el número de sílabas que conforman las palabras. Para niños de *seis años* se proponen actividades pasivas como identificar el número de sílabas de una palabra en tiempo de reacción rápida o dar palmadas al escuchar determinada sílaba. Las actividades comunes de tipo activo a esta edad son los juegos de ritmos de palabras como el crear canciones con rimas (Bizama et al., 2013; Carrillo, 1993; Coloma et al., 2007; García, 1995; Jiménez y Ortiz, 1998).

La conciencia intrasilábica se trabaja comúnmente, a los *cuatro años*, con actividades pasivas como reconocer el onset en una serie de palabras, identificar rimas o reconocer la palabra diferente dentro de una serie. A los *cinco años* se continúa trabajando actividades pasivas como reconocer el sonido inicial y final de las palabras. A los *seis años*, se pueden incluir actividades activas para trabajar el sonido medio. Por ejemplo, cambiar el sonido /e/ por el sonido /a/ en la palabra “mesa”; además, se puede practicar rimas y versos (Bizama et al., 2013; Coloma et al., 2007; Gutiérrez y Díez, 2018).

Por último, para trabajar la conciencia fonémica con niños de *cuatro años*, se incluyen actividades pasivas como identificar un determinado sonido en palabras cortas de una o dos sílabas. A la edad de *cinco años*, se continúa trabajando actividades de tipo pasivo como identificar fonemas iniciales y finales en palabras familiares. A esta edad se pueden incluir actividades activas simples como realizar juegos para agregar o quitar fonemas de palabras cortas. Por último, para niños de *seis años* se sugieren actividades activas de manipulación de los sonidos que conforman las palabras, como aumentar, quitar e invertir fonemas en diferentes tipos de palabras (Gutiérrez y Díez, 2018; Morais, 2001).

6. Relación con la lectura y escritura

Diferentes estudios correlacionales, inferenciales y de intervención han dejado en evidencia que las habilidades de conciencia fonológica están relacionadas con el aprendizaje de la lectura y la escritura, siendo la conciencia fonémica la que mejor predice dicho aprendizaje (Bravo et al., 2002). A su vez, las habilidades de lectura y escritura han demostrado favorecer el desarrollo de la conciencia fonológica pues cuando los niños aprenden a leer y escribir incrementan su capacidad para reconocer los fonemas de las palabras (De la Calle et al., 2016; Caycho, 2011; Delgado, 2013; Gutiérrez y Díez, 2018; Jiménez et al., 2010).

Entre los estudios correlacionales que demuestran que las habilidades de conciencia fonológica se relacionan de manera positiva con el aprendizaje de la lectura y la escritura se encuentra el estudio de De la Calle et al. (2016) quienes examinaron la relación entre habilidades de conciencia fonológica y el proceso de adquisición de la lectura de un grupo de alumnos de cuatro a cinco años. Los hallazgos del estudio indicaron que las habilidades fonológicas de aislar sílabas y fonemas, contar sílabas y omitir sílabas en las palabras se relacionan positiva y significativamente con el rendimiento en lectura, sin embargo, no hubo correlación entre la identificación de rimas y el nivel de lectura de los niños. En la misma línea, Gutiérrez y Díez (2018) estudiaron la influencia de las habilidades de conciencia fonológica, incluyendo la conciencia silábica, intrasilábica y fonémica, en el desarrollo de la escritura de niños de cinco a seis años de edad. Los autores reportaron una correlación positiva entre las habilidades de conciencia fonológica evaluadas y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. Por otro lado, entre los estudios inferenciales está el realizado por Caycho (2011) quien analizó si algunas habilidades de conciencia fonológica evaluadas al inicio del primer grado predecían del aprendizaje de la lectura al finalizar el año escolar. El autor encontró que las habilidades fonológicas de segmentación de sílabas y de reconocimiento de rimas y del primer fonema de las palabras al inicio del primer grado fueron predictoras del desempeño en lectura al término del año escolar.

Finalmente, entre los estudios de intervención que evidencian la relación entre la conciencia fonológica y la lectura y escritura se reporta el realizado por Gutiérrez y Díez (2017) quienes implementaron un programa de estimulación que incluía habilidades de conciencia léxica, silábica, intrasilábica y fonémica. El programa tuvo como objetivo desarrollar la conciencia fonológica junto con el conocimiento alfabético. Para ello se trabajó con niños de cinco y seis años provenientes de cuatro centros educativos, dos centros fueron asignados al grupo experimental y dos al grupo control. Se realizaron 92 sesiones de 45 minutos cada una. Los resultados indicaron que el programa mejoró las habilidades de conciencia fonológica estimuladas, así como el aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños participantes. Otro estudio de intervención lo realizaron Suárez et al. (2019) quienes implementaron un programa de estimulación de la conciencia fonológica orientado a niños preescolares de tres a cuatro años de edad.

El programa incluía actividades orientadas a estimular la sensibilidad a la rima y la sensibilidad a la segmentación de palabras en sílabas y fonemas. Aplicaron el programa a tres grupos divididos aleatoriamente, dos de estimulación y uno de lista de espera durante nueve meses, dos veces por semana. Los resultados indicaron que los niños que recibieron el programa mejoraron su habilidad para la segmentación en sílabas y fonemas de las palabras, aportando de manera significativa al aprendizaje de la lectura inicial. En la misma línea, González (1996) llevó a cabo un estudio para comprobar la importancia del conocimiento fonológico, específicamente el conocimiento silábico y el fonémico, en el aprendizaje de la lectura, en niños de primero, segundo y tercero de educación básica. El programa de intervención incluía actividades de identificación, conteo, omisión y adición de fonemas y sílabas dentro de palabras. Los hallazgos del estudio demostraron los beneficios de la estimulación de las habilidades fonológicas en el aprendizaje de la lectura, reconocimiento y comprensión de los niños que participaron en el programa.

Finalmente, Domínguez (1996) implementó un programa de enseñanza de habilidades de análisis fonológico con niños de cinco años. Para ello se trabajó con tres grupos experimentales y uno de control.

Los resultados indicaron que las habilidades de análisis fonológico especialmente las de omisión e identificación tuvieron un impacto notable en el proceso de aprendizaje de la lectura y la ortografía temprana de los niños.

7. Conclusiones

La conciencia fonológica implica un conjunto de habilidades lingüísticas que debido a su importancia para el aprendizaje de la lectura y escritura formal debe ser estimulada en edades tempranas. Al terminar el presente trabajo se ha llegado al menos a tres conclusiones. La primera es que, las habilidades tempranas de conciencia fonológica de los niños crecen notablemente durante los años preescolares. Así, mientras que los niños de cuatro años generalmente son capaces de identificar palabras en oraciones cortas y reconocer sílabas en palabras sencillas, a los seis años pueden manipular diferentes sonidos que conforman una palabra (Defior y Serrano, 2011; Guarneros y Vega, 2015; Gutiérrez y Díez, 2017, 2018). La conciencia fonológica ha sido evaluada y estimulada mediante diferentes tipos de tareas, siendo las más comunes las tareas de identificación, segmentación, unión, omisión, adición y comparación de diferentes unidades del lenguaje. Para la edad de cuatro años se prioriza el trabajo con actividades pasivas de reconocimiento e identificación que son más fáciles de trabajar, en tanto que, para niños más grandes de cinco y seis años se incluyen actividades un poco más complejas de manipulación de las unidades del lenguaje.

La segunda conclusión es que, como se ha expuesto a lo largo de este trabajo, existe una relación entre las habilidades tempranas de conciencia fonológica de los niños y sus posteriores habilidades de lectura y escritura (Reyes y Pérez, 2014; Signorini, 1998).

Afortunadamente, dichas habilidades tempranas pueden estimularse con éxito mediante programas de intervención bien desarrollados (Bizama et al., 2013).

Y, la tercera conclusión es que, en la realización de este estudio, se evidenció la falta de investigaciones sobre el desarrollo de conciencia fonológica en el contexto ecuatoriano por lo que se recomienda que futuros estudios a nivel nacional se enfoquen en investigar el desarrollo de la conciencia fonológica de los niños ecuatorianos con miras a obtener datos contextualizados que permitan tomar decisiones educativas contextualizadas para promover un aprendizaje óptimo de esta habilidad metalingüística.

Referencias:

- Aguilar, E., y Serra, M. (2010). *Análisis del retraso del habla. Protocolos de la fonética y la fonología infantil*. Barcelona: UBE.
- Arias, G. y Ávila, Y. (2013). Construcción y validación de la prueba de conciencia fonológica A & A. *Revista de investigación universitaria*, 2(1), 41-46. doi:<https://doi.org/10.17162/riu.v2i1.26>
- Bizama, M., Arancibia, B., y Saez, K. (2013). Intervención Psicopedagógica Temprana en Conciencia Fonológica como Proceso Metalingüístico a la base de la Lectura en niños de 5 a 6 años socialmente vulnerables. *Estudios pedagógicos*, 39(2), 25-39. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200002>.
- Bradley, L. y Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 419-421. doi:<https://doi.org/10.1038/301419a0>
- Bravo, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico. *Psykhé*, 11(1), 175-182.
- De la Calle, A., Aguilar, M., y Navarro, J. (2016). Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica. *Logopedia*, 6(1), 22-41.
- Cannock, J. y Suárez, B. (2014). Conciencia fonológica y procesos léxicos de la lectura en estudiantes de inicial 5 años y 2º grado de una institución educativa de Lima Metropolitana. *Revista de Psicología Educativa*, 2(1), 9-48. doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.51>
- Camargo, G., Montenegro, R., Maldonado, S., y Magzul, J. (2016). *Aprendizaje de la Lecto Escritura*. Ministerio de Educación de Guatemala.
- Carrillo, M. (1993). Desarrollo de la conciencia silábica y adquisición de la lectura (Doctoral dissertation, Universidad de Murcia).

- Carvalho, A. y Vedana, V. (2009). La representación imaginaria, los datos sensibles y los juegos de la memoria: los desafíos de campo en una etnografía sonora. *Revista Chilena de Antropología Visual* 13, 37-60.
- Casillas, Á. y Goikoetxea, E. (2007). Sílabas, principio-rima y fonema como predictores de la lectura y la escritura tempranas. *Infancia y Aprendizaje*, 30(2), 245-259. doi:https://doi.org/10.1174/021037007780705184
- Caycho, T. (2011). Conciencia Fonológica como predictor de la lectura al inicio de la escolaridad en contextos de pobreza. *UCV-SCIENTIA*, 3(1), 89-98.
- Coloma, C., Cobarrubias, I., y Barbieri, Z. (2007). Conciencia fonológica en niños preescolares de 4 y 5 años. *Revista Chilena de fonoaudiología*, 8(1), 59-69. doi:10.5354/0719-4692.2007.21382
- Condemarín, M. . (2002). Falsas concepciones sobre el lenguaje y la cultura de los niños pertenecientes a familias pobres. *Lectura y Vida*, 23(1), 16-22.
- Corena, A. (2016). Características de la evaluación en el marco lasteorías del aprendizaje. Fundación Universidad Autónoma de Colombia. *Revista Clepsidra*, 11(2), 50-67.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(1), 2-13. doi:https://doi.org/10.1016/S0214-4603(11)70165-6
- Defior, S. y Tudela, P. (1994). Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6(3), 299-320. doi:https://doi.org/10.1007/BF01027087
- Delgado, I. (2013). *Conciencia fonológica y su influencia en la lecto-escritura en estudiantes del segundo año de educación básica de las escuelas "Une" y "José Belisario Pacheco", de la ciudad de azogues, periodo lectivo 2011-2012*. Tesis de postgrado, Universidad del Azuay, Departamento de Postgrados, Cuenca.

- Dominguez, A. (1994). Importancia de las habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Estudios de Psicología*, 15(51), 59-70. doi:https://doi.org/10.1174/02109399460579853
- Domínguez, A. (1996). El desarrollo de habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 19(76), 69-81. doi:https://doi.org/10.1174/021037096762905562
- Duchimasa, F. y Bojorque, G. (2020). Validación de la Prueba de Lectura y Escritura Inicial. PUCARA, 1(31), 137-158.
- Flórez, R., Castro, J., y Arias, N. (2013). Propiedades psicométricas de la escala de lenguaje para preescolares (PLS-3) colombianos. *Pensamiento Psicológico*, 11(1), 131-140.
- Fox, B. y Routh, D. (1984). Phonemic analysis and synthesis as word attack skills: Revisited. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1059-1064. doi:https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1059
- Fumagalli, J. (2010). Conciencia fonológica y desarrollo lector. *Alfabetización Inicial*, 87, 1-24.
- García, A. (1995). La educación de la expresividad musical en el niño de educación infantil. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 7(24), 293-306.
- González, A., García, C., y Torremocha, T. (2015). Análisis preliminar del "Programa para desarrollar la conciencia silábica en niños y niñas con déficits auditivos". *Revista de Investigación en Logopedia*, 5(1), 18-39. doi:https://doi.org/10.5209/rlog.58618
- González, M. (1996). Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: Análisis evolutivo e implicaciones educativas. *Infancia y aprendizaje*, 19(76), 97-107. doi:https://doi.org/10.1174/021037096762905580
- Guarneros, E. y Vega, L. (2015). Patrón de desarrollo de la conciencia fonológica en niños preescolares. *Revista Digital Internacional de Psicología y Cienci Social*, 1(1), 70-82. doi:DOI:10.22402/rdipycs.unam.1.1.2015.32.70-82

- Guayasamín, V. (2018). *Los trabalenguas como recurso didáctico y el desarrollo de la conciencia léxica en los niños y niñas de 4 a 5 años de la Unidad Educativa González Suárez (Bachelor's thesis)*. Universidad Técnica de Ambato, Facultad de las ciencias humanas y de la educación, Ambato.
- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2017). Efectos de un programa de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 30-45.
- Gutiérrez, R., y Díez, A. (2018). Conciencia Fonológica y Desarrollo Evolutivo de la Escritura en las Primeras Edades. *Educación XXI*, 21(1), 395-415. doi:10.5944/educXXI.13256
- Gutiérrez, S. y Ruiz, M. (2018). Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(17), 33-51.
- Herrera, L. y Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psykhé*, 14(2), 81-95. doi:http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000200007
- Jiménez, G. y Ortiz, G. (1998). *Prueba de Conciencia Fonémica. Conciencia Fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, J., García, E., y Vanegas, E. (2010). Are phonological processes the same or different in low literacy adults and children with or without reading disabilities? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23(1), 1-18. doi:https://doi.org/10.1007/s11145-008-9146-6
- Lara, M., Aguilar, E., y Serra, M. (2007). *Prueba de procesamiento fonológico (PROFON)*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Leal, F. y Suro, J. (2012). Las tareas de conciencia fonológica en preescolar: una revisión de las pruebas empleadas en población hispanohablante. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(54), 729-757.

- Lonigan, C., Burgess, S., Anthony, J., y Barker, T. (1998). Development of phonological sensitivity in 2 to 5 year old children. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 294-311. doi:https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.294
- Loría, M. (2020). Conciencia fonológica, un camino seguro hacia la lengua escrita: argumentación y estrategias. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 170-183. doi:https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2939
- Morais, J. (2001). *El arte de leer*. Madrid: Antonio Machado.
- Nicolau, P. (1995). Comunicación y juego. Usos del lenguaje infantil en diferentes situaciones de juego. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7(4), 29-36. doi:https://doi.org/10.1174/021470395763771837
- Orellana, E. y Ramaciotti, A. (2007). *Prueba de Segmentación Lingüística*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Pascual, M., Madrid, D., y Estrada, L. (2018). Factores predominantes en el aprendizaje de la iniciación a la lectura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(79), 1121-1147.
- Perea, M. y Carreiras, M. (1995). Efectos de frecuencia silábica en tareas de identificación. *Psicológica*, 16(3), 483-496.
- Piñas, M., Mendivel, R., y Pérez, L. (2020). Phonological awareness in five-year-old boys and girls of the initial level of the district of Huancavelica, Perú. *Universidad y Sociedad*, 12(5), 27-35.
- Porta, M. (2012). Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. Efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de orientación educacional*, 26(50), 93-111.
- Quispilema, R. (2020). Guía de estrategias para la iniciación de la lectura en Educación Inicial de la Escuela Básica Patate del año lectivo 2018-2019. *ROCA*, 16(1), 311-323.
- Rabazo, M., García, M., y Sánchez, S. (2016). Exploración de la conciencia fonológica y la velocidad de nombrado en alumnos

de 3º Educación Infantil y 1º de Educación Primaria y su relación con el aprendizaje de la lectoescritura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 83-94. doi:<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.271>

Ramos, J., y Cuadrado, I. (2006). *Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico: Manual*. Madrid: EOS.

Reyes, E., y Pérez, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escrita en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21-35. doi:[dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02](https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02)

Ruiz, M. (2000). *La lecto-escritura: un modelo de aprendizaje significativo a partir de unidades didácticas, en el segundo ciclo de Educación Infantil*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

Signorini, A. (1998). La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja. *Lectura y vida*, 19(3), 15-22.

Suárez, N., Sourdis, M., Lewis, S., y De los Reyes, C. (2019). Efecto de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en niños preescolares: sensibilidad a la rima y a la segmentación. *Psicogente*, 22(42), 1-19. doi:[10.17081/psico.22.42.3508](https://doi.org/10.17081/psico.22.42.3508)

Tunmer, W., Herriman, M., y Nesdale, A. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23(2), 134-158. doi:<https://doi.org/10.2307/747799>

Ushiña, R. (2020). *La conciencia léxica a través de recursos de aprendizaje virtuales*. Tesis de Maestría, Universidad Indoamérica, Quito.

Villalón, M. & Rolla, A. (2008). *Prueba de alfabetización inicial (PAI)*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Estrategias metacognitivas en la escritura de folletos turísticos con estudiantes de Séptimo de Básica

Metacognitive strategies in the writing of tourist brochures with Seventh Grade students

Estratégias metacognitivas na redação de folhetos turísticos com alunos da Sétimo da Básica

Narcisa de Jesús Nievecela Guamanrrigra

Universidad de Cuenca

E-mail: narcisa_nieve2005@hotmail.com

Tannia Edith Rodríguez Rodríguez

Universidad de Cuenca

E-mail: tannia.rodriguez@hotmail.com

Resumen

Esta investigación surgió de una experiencia de aula en torno a la escritura de folletos turísticos. Su punto de partida fue la observación de las dificultades que presentaba un grupo de estudiantes del séptimo de EGB en la producción de escritos de calidad, en el que se pudo ver que sus procesos escriturales no eran conscientes ni reflexivos. Con el propósito de comprender el aporte del uso de estrategias metacognitivas en el estudiantado, se planteó una investigación cualitativa, con diseño de investigación-acción que adoptó como medio de intervención la secuencia didáctica (SD). Para su implementación, se seleccionó el folleto turístico como género para ejercitar la producción escrita. Por fin, la evaluación del proceso demostró que la aplicación de estrategias metacognitivas, mediante la secuencia didáctica, no solo fortaleció la composición escrita de los estudiantes sino también incrementó su gusto por la escritura.