



UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE MEDICINA  
ESCUELA DE FONOAUDIOLÓGÍA

“Conciencia Fonológica y Desarrollo del Conocimiento del Lenguaje escrito en niños con Trastorno Especifico del Lenguaje Expresivo”

Luis Cárdenas Gajardo  
Ana Espinoza Peña  
Ariela González Varas  
Solange Hermosilla Ríos  
Sara Tapia Saavedra

TUTOR PRINCIPAL  
Profesora Carmen Julia Coloma Tirapegui.

TUTORES ASOCIADOS  
Prof. Flga. Zulema De Barbieri Ortiz.  
Prof. Sra. Ílse López Bravo.

Santiago - Chile  
2004

## **Agradecimientos**

Nuestro sinceros agradecimientos a todos aquellos que nos ayudaron en la realización de este seminario, en especial a nuestra Tutora profesora Carmen Julia Coloma Tirapegui, quien logró generar un espíritu de superación frente a las correcciones y logró estimular un trabajo riguroso, constante y exigente.

A nuestras familias, gracias a las cuales contamos con un apoyo incondicional, además de alivianar nuestras obligaciones y así dedicar la mayor parte de nuestro tiempo al trabajo de seminario.

Finalmente agradecemos a quienes, que de una u otra forma, nos apoyaron a lo largo de este año, entre ellos mencionamos a la Prof. Ilse López, Prof. Luis Romero, Prof. Ximena Hormazabal, Prof. María Mercedes Pavez y a nosotros mismos.



## Índice

<b>Introducción</b>	Pág.1
<b>Marco teórico</b>	Pág.3
<b>Hipótesis</b>	Pág.21
<b>Objetivos</b>	Pág.22
<b>Material y Método</b>	Pág.24
<b>Resultados</b>	Pág.37
<b>Discusión</b>	Pág.45
<b>Conclusiones</b>	Pág.51
<b>Bibliografía</b>	Pág.53
<b>Anexos</b>	Pág.58



## Resumen

El propósito de esta investigación es comprobar la existencia de correlación entre la conciencia fonológica y el conocimiento del lenguaje escrito en niños preescolares con y sin TEL. Se evaluó treinta niños con diagnóstico de TEL expresivo, que asistían a escuelas de lenguaje y treinta niños sin TEL. Todos pertenecían a nivel socioeconómico bajo y tenían un rango de edad que fluctuaba entre 4.0 y 4.11 años.

Ambos grupos fueron evaluados con una prueba de conciencia fonológica y una de escritura. Los resultados comprueban la existencia de una correlación entre la conciencia fonológica y el conocimiento del lenguaje escrito en los niños con TEL. También se corrobora la anterior correlación en los niños con desarrollo normal del lenguaje.

Al comparar los resultados totales obtenidos por ambos grupos de niños en las pruebas de conciencia fonológica y escritura sus desempeños no arrojaron diferencias significativas.

Por ello, se dividió al grupo de niños con TEL, según grado de severidad, en aquellos que presentaban TEL solo con trastorno fonológico y TEL con trastorno fonológico y morfosintáctico, para saber si esta variable influye en el rendimiento de estos niños, en las pruebas de conciencia fonológica y la de escritura.

Se obtuvieron diferencias significativas en el rendimiento de los niños de ambos grupos de niños con TEL, en la prueba de conciencia fonológica. Estas diferencias no se observaron en el conocimiento del lenguaje escrito.



## Introducción

Los niños preescolares pueden presentar dificultades en el desarrollo normal del lenguaje. Una de las alteraciones más frecuentes es el cuadro llamado Trastorno Específico de Lenguaje (TEL), que corresponde a una alteración que no se explica por limitaciones como pérdida auditiva, deficiencia mental, problemas motores, trastorno de personalidad, entre otros. Es decir, se presenta en ausencia de cuadros que pudieran considerarse como causas del déficit del lenguaje, lo que permite diagnosticarlo por exclusión (Mendoza, 2001).

Por otra parte, la especificidad de este trastorno, apunta a que es el lenguaje el aspecto predominantemente afectado dentro del desarrollo general del niño (Monfort & Juárez, 1993). En la esfera del lenguaje, es posible encontrar comprometidos distintos niveles, como el fonológico, el morfosintáctico, el semántico y/o el pragmático, aisladamente o en conjunto. Estos niveles se alteran en mayor o menor grado, dependiendo de la gravedad del trastorno.

En algunos casos de TEL, se ha observado que los niños presentan problemas en el conocimiento del lenguaje escrito, pues muestran menor rendimiento que los niños con desarrollo normal del lenguaje (Coloma, De Barbieri, Allan, Bravo, Canessa, Flores & García, 2003).

También se sabe que algunos niños con TEL tienen un desarrollo deficitario en la conciencia fonológica, lo que se manifiesta en dificultades para identificar y manipular las estructuras mínimas del lenguaje oral (De Barbieri, 2002a).



Si consideramos que en niños con una evolución normal del lenguaje, existe correlación entre el desarrollo de la conciencia fonológica y la adquisición del lenguaje escrito, es posible que también exista en los niños con TEL (Maluf & Barrera, 1997).

Por ello, la presente investigación tiene como propósito aportar conocimientos sobre la conciencia fonológica, el conocimiento del lenguaje escrito y su posible relación en los niños con TEL en el periodo preescolar.



## Marco teórico

La adquisición del lenguaje es un proceso que en el ser humano se inicia desde su nacimiento y continúa durante toda su vida. El lenguaje verbal es un sistema de comunicación arbitrario, convencional y complejo que puede ser dividido en dos modalidades. La primera se refiere al lenguaje oral, cuya fundamental característica es que se transmite en forma hablada mediante el uso de sonidos distintivos. La segunda corresponde al lenguaje escrito, el que se efectúa a través de signos gráficos que representan determinados sonidos del lenguaje.

Ambas modalidades del lenguaje deben ser aprendidas, aunque el nivel de exigencia que presentan para ello es distinto. Por una parte, el lenguaje oral es una actividad lingüística primaria, ya que es adquirida sin que exista una instrucción formal. En cambio, el lenguaje escrito es secundario ya que su aprendizaje requiere de una enseñanza formal y sistemática (Marttingly en Defior, 1994).

Una de las alteraciones que se producen en la modalidad oral es el Trastorno Específico de Lenguaje (TEL), el cual se define como la *“anormal adquisición, comprensión y expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, uno o algunos de los componentes fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático del sistema lingüístico. Los individuos con trastornos de lenguaje tienen frecuentemente problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para almacenamiento y recuperación por la memoria a corto o a largo plazo”* (American Speech-Language- Hearing Association en Mendoza, 2001, pp. 26-27).



En la actualidad se han presentado numerosas hipótesis que intentan explicar desde distintos puntos de vista, la o las causas del trastorno específico del lenguaje. Algunas teorías que explican el desarrollo normal del lenguaje, también proponen posibilidades frente a las causas del TEL.

Entre estas últimas se encuentran las teorías conductista, de interacción social, cognitivista, innatista y modular, las que se describirán a continuación.

La Teoría Conductista, considera que el lenguaje es una conducta aprendida como adaptación a continuas asociaciones entre estímulo y respuesta. Lo anterior produce un condicionamiento de la conducta del niño frente a determinados estímulos, resultado que no se obtendría de manera satisfactoria en los niños con TEL. Gran responsabilidad de esto se atribuye al ambiente, el que actuaría como mediador de su aprendizaje (Mendoza, 2001).

Otra teoría muy relacionada a la anterior es la Teoría de la Interacción Social, la cual relaciona el desarrollo del lenguaje a la interacción entre la actividad mental y el medio ambiente, específicamente entre el niño y su madre o cuidador. El lenguaje debe ser adquirido en situaciones concretas de uso y de real intercambio comunicativo (Calderón, 2001), de esta manera las alteraciones de lenguaje estarían dadas por cualquier desequilibrio en la relación existente entre el niño y su medio ambiente inmediato.

La Teoría Cognitiva plantea que la cognición es previa al lenguaje y que éste es el vehículo mediante el cual los seres humanos expresan su cognición. Para lograr un adecuado desarrollo de estos aspectos es necesario un conocimiento del mundo (Mendoza, op. cit). Es



así como en los niños con TEL serían las aptitudes cognitivas o sus precursores, los que se encuentran descendidos. Esto se evidencia en las alteraciones semánticas, las cuales son descritas como el motor del sistema lingüístico (Mendoza, op. cit).

Según la Teoría Innatista, los principios generales del lenguaje son innatos y no aprendidos, es decir, que todos los niños llegan al mundo con la potencialidad de adquirir el lenguaje. Su normal desarrollo sólo depende del despliegue de estas habilidades, lo que estaría dependiendo de la maduración de las estructuras orgánicas que sustentan este desarrollo (Mendoza, op. cit). Por lo tanto, según esta teoría, los niños con TEL sí presentan las capacidades de adquisición del lenguaje, pero durante su desarrollo general, éstas no evolucionan de forma adecuada.

La Teoría Modular postula la existencia de módulos específicos para el procesamiento de la información, existiendo un módulo para la información lingüística el que, a su vez, está constituido por subsistemas encargados de cada uno de los niveles específicos del lenguaje (fonológico, sintáctico, semántico y pragmático) (Aguado, 2000) y el compromiso de uno o más de ellos sería el causante de las alteraciones presentes en los niños con TEL.

Además de las explicaciones basadas en la perspectiva evolutiva, en la actualidad se han comenzado a investigar otras posibles causas del TEL, basadas en estudios genéticos.

Los estudios sobre la herencia del TEL han entregado resultados que confirman la existencia de un componente genético presente en los niños con este trastorno. Se han encontrado factores genéticos subyacentes en el contexto familiar. Esto se manifiesta en que los niños con TEL poseen, frecuentemente, parientes en primer grado con habilidades



lingüísticas deficientes. Las familias de estos niños también presentan un menor rendimiento en sus habilidades lingüísticas, al compararlas con las familias de los niños sin TEL. Hay estudios que evidencian la existencia de genes específicos involucrados en el TEL. Uno de ellos señala que el gen SPCH1 presente en el cromosoma 7 y el gen FOXP2 en el mismo cromosoma serían candidatos para explicar esta patología. Otros genes candidatos para esto, son los pertenecientes a una región (loci marcador) en el cromosoma 16, en el cromosoma 19 (the SLI Consortium) y en el cromosoma 13 (Bartlett, 2002 en Martínez, 2003 pp. 45-46).

Pese a los innumerables estudios sobre el TEL, todavía no es posible adoptar una postura única y universal que explique este cuadro.

Además, existe una serie de clasificaciones que también evidencian la diversidad de criterio sobre el TEL. A continuación se exponen algunas de ellas.

Ingram propone (1972, 1975) una clasificación del TEL según el grado de alteración del lenguaje, resultando cuatro categorías; TEL leve, moderado, grave y muy grave (Aguado, 2002).

Behares y Elizaincín (1981), basándose en criterios evolutivos del lenguaje proponen una clasificación que sigue, en bastante medida, el binomio trastorno expresivo - trastorno mixto. Estos autores dividen el TEL en: retardo de la palabra, retardo simple del lenguaje y disfasias de desarrollo. (Aguado, 2002).

Por otra parte, Rapin y Allen, (1987, 1988), proponen una clasificación de este trastorno según criterios sintomatológicos y de severidad. Esta clasificación divide al TEL en: trastornos



de la vertiente expresiva (trastorno de la programación fonológica y dispraxia verbal), trastornos de comprensión y expresión (trastorno fonológico sintáctico y agnosia auditivo-verbal) y trastornos del proceso central del tratamiento y de la formulación (trastorno léxico sintáctico y trastorno semántico-pragmático) (Aguado. 2002).

El DSM-IV también propone una clasificación para el TEL, el cual es definido como un trastorno de la comunicación iniciado en la infancia, dentro del que se distinguen dos grandes grupos: trastorno del lenguaje de tipo expresivo y trastorno mixto del lenguaje (DSM-IV, 1997).

Las clasificaciones antes descritas son una selección de las muchas existentes en la actualidad, las que establecen una división entre dos grandes grupos: TEL expresivo y TEL mixto. Se utilizarán estas categorías de niños con TEL con el fin de homologar criterios, ya que las clasificaciones existentes se realizaron a partir de diferentes enfoques, y no pueden compararse entre sí.

Seleccionar niños con TEL expresivo, se apoya principalmente en la alta frecuencia con que se encuentra este trastorno, además de las características que éstos presentan, como su adecuada comprensión del lenguaje, la presencia de trastorno fonológico como síntoma patognomónico (De Barbieri, 2002b) y la posible existencia de alteraciones en la conciencia fonológica. Al contrario de los niños con TEL mixto quienes presentan obvios problemas en la comprensión, en el desarrollo de la conciencia fonológica y en la escritura.

En los niños con TEL expresivo el síntoma característico es el trastorno fonológico, pudiendo presentar además, las siguientes características lingüísticas en los distintos niveles del lenguaje:



- Nivel pragmático:

Se sabe que estos niños presentan problemas pragmáticos sutiles al captar los mensajes emocionales inconsistentes. Sin embargo, aún no existe claridad sobre los problemas pragmáticos relativos al contexto lingüístico (Mendoza, op. cit).

Con respecto a las iniciaciones y mantenimiento de los temas de conversación, algunos niños no presentan problemas en introducir temas nuevos de conversación, aunque muestran dificultades al mantener los temas que ellos mismos o los adultos introducen. Estas dificultades se pueden atribuir al problema lingüístico mismo, o como consecuencia dados los déficit en los distintos niveles del lenguaje.

En cuanto al discurso, los niños con TEL expresivo presentan una formación inadecuada de la estructura de proposiciones dependientes directamente de un texto, es decir, tienen problemas en la microestructura del discurso. Esto se evidencia, por ejemplo, en la dificultad que tienen para responder a preguntas literales referidas a un texto. En cuanto a la formación de la macroestructura del discurso, estos niños no aprovechan el contexto lingüístico presente en la narración, exposición o conversación para construirla (Bishop 1997 en Aguado, 2000).

- Nivel semántico:

Los niños con TEL presentan un vocabulario restringido (Ingram 1975 en Pavez, 2001) y una evidente dificultad para aprender nuevas palabras, ya que poseen dificultades en la construcción de las representaciones fonológicas duraderas en el léxico mental (Aguado, 2000). Por otra parte, estos niños son lentos en el reconocimiento de palabras, presentan problemas



para denominar y también tienen dificultades para establecer algunas relaciones léxicas (Aguado, 2000).

- Nivel morfosintáctico:

Estos niños tienen problemas en el uso correcto de las reglas morfológicas y sintácticas. Los fenómenos más frecuentes son la omisión y la sustitución de morfemas, por ejemplo, preposiciones, pronombres, omisión de verbos auxiliares, entre otros. Esto produce una reducción en la complejidad de la sintaxis, pudiendo llegar a ser finalmente ininteligible su lenguaje (Aguado, 2000).

Además, los niños emplean menos oraciones subordinadas y su uso de preposiciones es inmaduro (Ingram, 1975 en Pavez, 2001). Otra característica propia de los niños con TEL es el promedio de longitud del enunciado (PLE), el cual es un índice obtenido de una muestra de lenguaje y que en niños pequeños es un buen indicador de desarrollo lingüístico. En los niños con TEL expresivo se obtiene un resultado de 2.2, es decir, se comportan lingüísticamente como niños de 2 años 8 meses de edad (Del Canto, Núñez & Solari, 1988).

- Nivel fonológico:

Se entenderá trastorno fonológico desde la perspectiva de la fonología natural, la que propone como unidad de análisis la palabra y no el fonema. Esta distinción permite hacer diferencias entre errores fonéticos y fonológicos. Los primeros ocurren cuando el sujeto no presenta los fonemas, lo cual se explica por un problema en la ejecución motora, en estos casos los errores que estos niños cometen son sistemáticos, es decir, el fonema comprometido no se produce en ninguna ocasión (Acosta, 1998 en De Barbieri, 2002b).



Por otra parte, existen niños que presentan problemas en la estructuración de las palabras, los que constituyen errores fonológicos. Esto ocurre por la persistencia de los procesos de simplificación fonológica, más allá de la edad esperada.

En el desarrollo lingüístico del niño se presentan normalmente estos procesos de simplificación de la estructura de las palabras, con el fin de facilitar la producción de la palabra adulta.

La mayoría de los niños con TEL tienen problemas fonológicos expresivos en algún punto de su desarrollo (Bishop, 1997 en Mendoza, op. cit). Estas dificultades constituirían el trastorno fonológico, el cual es el síntoma lingüístico patognomónico que se presenta en los niños con TEL expresivo (De Barbieri, 2002b).

El trastorno fonológico puede explicarse a través de dos hipótesis: limitación del procesamiento perceptivo-auditivo temporal y limitación de la memoria de trabajo (Martínez, Herrera, Valle & Vásquez, 2003).

La limitación del procesamiento perceptivo temporal se refiere a la dificultad en el análisis auditivo de estímulos que contienen cambios rápidos, específicamente en el habla entendiéndola como secuencias de sonidos breves y rápidos (Tallal, 2000 en Martínez et al, 2003).

Las dificultades en la memoria de trabajo se deben a un déficit en el almacén fonológico. Este corresponde al lugar en donde se distingue entre las diferentes características fonológicas, permitiendo discriminar palabras y sonidos. En los niños con TEL este almacén se



satura rápidamente, impidiéndoles procesar la información auditiva de manera adecuada. Esto repercute en la repetición fonológica mental la que ayuda a distinguir los significados de las palabras, en los niños esto se asocia a dificultades en la construcción de significados y adquisición de nuevas palabras (Martínez, Bruna, Guzmán, Herrera, Valle & Vásquez, 2001).

A cada uno de los niveles del lenguaje (fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático), le corresponde una habilidad metalingüística específica, entendiendo éstas como parte de la metacognición, la cual tiene como objeto el lenguaje, tanto la actividad, el procesamiento, y el sistema lingüístico (Mayor, Suengas & González, 1995). Se pueden distinguir habilidades metasemánticas, metasintácticas, metapragmáticas y metafonológicas (Clemente & Domínguez, 1999).

Estas habilidades son las que permiten tomar conciencia de las distintas estructuras que componen el lenguaje, tanto de sus elementos semánticos, sintácticos, pragmáticos como fonológicos y otorgan las posibilidades de manipularlo y utilizarlo con distintos fines comunicativos, dependiendo de cada hablante. Por otra parte estas habilidades son fundamentales en el proceso de adquisición de la lecto-escritura.

Una de las habilidades más importantes para esta adquisición es la metafonológica o también llamada conciencia fonológica, que se entiende como la capacidad que tienen los hablantes de identificar y manipular las estructuras fonológicas mínimas que conforman las palabras de su lengua (De Barbieri, 2002a). Esta se adquiere paulatinamente una vez que se centra la atención en las estructuras que componen una palabra.



Tradicionalmente se han señalado para el español dos unidades fonológicas: la sílaba y el fonema, la sílaba es la unidad que puede ser percibida directamente y producida en forma aislada, lo cual favorece que el niño se dé cuenta de su existencia más fácilmente. En cambio, a causa del fenómeno de la coarticulación que se produce en el habla, las características acústicas propias de cada fonema, especialmente los consonánticos, se alteran obstaculizando la percepción aislada de ellos, lo que dificulta que los niños tomen conciencia de su existencia (Clemente & Domínguez, op. cit).

Es a causa de estas características que el niño desarrolla primero la conciencia silábica, habilidad que posteriormente le permite tomar conciencia de que existen los fonemas, hecho fundamental para la adquisición de la lecto- escritura.

Además de estas dos unidades, se ha señalado la existencia de una tercera, la rima, la que consiste en la relación que se establece entre dos o más palabras, pudiendo abarcar unidades más amplias que la sílaba, y requiriendo de una manipulación de segmentos menos concientes (Clemente & Domínguez, op. cit).

Los conocimientos de la rima y la sílaba tienen un desarrollo anterior al de los fonemas, y se adquieren antes del aprendizaje de la lectura. Aún está en discusión en qué momento del desarrollo del lenguaje del niño se toma conciencia de los fonemas, si es antes o después del aprendizaje formal de la lecto- escritura (De Barbieri, 2002b).

Por otro lado, los niños con TEL expresivo muestran un déficit en el desempeño en las pruebas que evalúan la conciencia fonológica, conformando así un grupo de riesgo para el aprendizaje de la lecto- escritura (De Barbieri, 2002b).



A lo anterior se agregan los resultados de un estudio realizado por Maluf y Barrera (1997), en el cual se encontró relación entre el desarrollo de la conciencia fonológica y la adquisición del conocimiento del lenguaje escrito en niños normales. Ambos elementos se desarrollarían en forma íntima y bidireccional, es decir, a medida que la conciencia fonológica se va desarrollando, el conocimiento del lenguaje escrito se especializa progresivamente.

El aprendizaje de la lecto- escritura está estructurado según un sistema alfabético de escritura, constituido por letras que representan los fonemas del lenguaje oral. Este constituye una forma eficiente y económica de representación, pues con un número limitado de símbolos es posible realizar infinitas combinaciones, representando así todos los sonidos del lenguaje y permitiendo una comunicación eficiente. Sin embargo, su aprendizaje conlleva una gran dificultad debido a su alto nivel de abstracción, hecho por el cual en el primer año de la educación formal, el aprendizaje de la lectura y la escritura son los objetivos en los que están centrados los esfuerzos de los maestros (Ferreiro, 1991).

Investigaciones en el ámbito del aprendizaje de la escritura realizadas por Ferreiro (1991) entregan importante información en relación a las etapas que preceden al aprendizaje formal de la escritura, donde la atención del niño está puesta tanto en la producción (escritura) e interpretación (lectura), como en los sistemas y esquemas mentales que los niños construyen en relación al sistema de la escritura. Sus hallazgos le permitieron elaborar la Teoría Psicogenética de la adquisición de la escritura. Esta teoría confirma los principios generales de aprendizaje postulados por Piaget, algunos de los cuales se explican a continuación:

Para adquirir un nuevo conocimiento, los niños tratan de asimilar la información suministrada por el ambiente, sin embargo, cuando ésta es imposible de asimilar, la rechazan.



En busca de coherencia en la información recogida, los niños construyen sistemas interpretativos en secuencias ordenadas. Estos sistemas actúan como esquemas asimilatorios, a través de los cuales la información es interpretada, así los niños pueden dar sentido a sus experiencias. Cuando una nueva información deja sin valor en varias ocasiones el esquema que el niño ha construido, éste debe cambiar el concepto que hasta el momento daba sentido a la información entrante.

La necesidad de incorporar nueva información, es uno de los motivos que tienen los niños para cambiar o reorganizar el esquema precedente, pero también deben realizarlo cuando buscan encontrar la coherencia interna. Esto ocurriría, por ejemplo, cuando el niño aplica dos esquemas diferentes y las soluciones que obtiene con cada uno de ellos, son contradictorias. Es en este momento cuando debería reorganizar o cambiar sus esquemas.

Basándose en este modelo, se distinguen tres grandes niveles en el desarrollo (Ferreiro, 1986; Ferreiro & Teberosky, 1982 en Ferreiro, op. cit):

- Primer nivel:

Los niños desarrollan criterios para distinguir entre dibujo y escritura, gracias a ello logran reconocer dos principales características distintivas entre ambos. La escritura, a diferencia del dibujo, está constituida por formas arbitrarias que se ordenan de un modo lineal.

Basándose en Piaget, se puede decir que es aquí donde el niño asimila información del ambiente para convertirla en un conocimiento nuevo, el cual no requiere ser modificado y es suficiente para explicar las dudas respecto a la escritura.



Por otra parte, en este nivel el niño también advierte que la escritura debe tener condiciones que la faculten para ser “capaz de decir algo”. Dichas condiciones pueden ser clasificadas en cualitativas y cuantitativas. Un problema cuantitativo es saber cuántas letras son las mínimas necesarias para decir algo (el principio de la cantidad mínima), llegando a la conclusión de que tres letras ordenadas linealmente son las justas. En cuanto a las condiciones cualitativas, el niño se da cuenta que es imprescindible que las letras sean diferentes (variaciones cualitativas internas).

Pese a ser más amplio el criterio con el cual analizan la escritura, aún no son capaces de explicar las variaciones de significado.

- Segundo nivel

Los niños buscan diferencias objetivas que les permitan realizar interpretaciones distintas, basándose en las características cuantitativas y cualitativas del lenguaje escrito (metría de las palabras y letras distintas en su composición), cuyo desarrollo comienza en el nivel anterior.

Basándose en la teoría de Piaget, se puede decir que el esquema mediante el cual el niño explicaba la escritura, ya no es adecuado. Hasta ahora, el significado de lo escrito estaba sólo condicionado por su intención, sin tomar en cuenta las características cualitativas y cuantitativas de la escritura. Un mismo bosquejo podría significar “sol” para el niño en un momento dado, mientras que en otro puede significar “luna”.

En este nivel, las variaciones de significado se explican por mayores cambios en la representación de la palabra. Es así como la longitud continúa siendo de tres letras como



mínimo, pero varía de seis a siete como máximo, atribuyendo características del referente a la representación escrita. Es decir, si el objeto al que hace referencia es grande, debe necesitar más letras. Lo mismo ocurre si se trata de un número mayor o alguien con más número de años.

Las modificaciones en el significado también pueden estar determinadas por los cambios en el tipo de letras usadas por el niño. Estas variaciones pueden ser de tres tipos: utilizar todas las letras diferentes en una palabra, cambiar sólo una o dos letras o cambiar el orden de las mismas letras.

Estas características son las que preceden el conocimiento de la relación entre el sonido de la palabra y la misma palabra escrita.

- Tercer nivel

Consiste en la fonetización de la escritura. Se manifiesta por medio de tres hipótesis elaboradas por los niños: silábica, silábica- alfabética y alfabética.

a) Hipótesis silábica: Los niños tratan de controlar la cantidad de letras necesarias para escribir alguna palabra, asignando a cada sílaba una letra cualquiera. Comienzan a comprender que la representación de una palabra depende de la pauta sonora de ésta.

b) Hipótesis silábica - alfabética: Es una etapa de transición, en la que algunas letras continúan representando sílabas, mientras que otras ocupan el lugar de unidades sonoras menores (fonemas).



c) Hipótesis alfabética: Los niños han comprendido que un sonido implica una letra, es decir, que diferentes sonidos suponen letras distintas. Este es el principio fundamental de cualquier sistema de escritura alfabética.

En esta última hipótesis, Ferreiro tomando la teoría del aprendizaje de Piaget, plantea que se estaría en presencia de una reorganización de los esquemas que explicaban la escritura al niño. El hecho de añadir a sus esquemas información auditiva, enriquece el conjunto de datos entrantes. Ahora la escritura tiene gran significación para el niño, ya casi sabe escribir su nombre, y si una palabra es más larga, él también la escribe más larga sin tener en cuenta el tamaño del referente (Ferreiro, op. cit).

Debido a que el proceso de adquisición de la lecto-escritura es un continuo que se manifiesta desde la edad preescolar, es posible plantear el concepto de lecto-escritura emergente (Bravo, Villalón & Orellana, 2002). Este corresponde al conocimiento que los niños tienen en etapas tempranas sobre el lenguaje escrito, como por ejemplo, en qué consiste, cómo funciona y para qué se utiliza (Dickinson & Tabors, 1991).

El concepto de lecto-escritura emergente permite explicar lo que ocurre en los niños desde que toman conciencia del lenguaje escrito hasta que logran decodificarlo. Además, no sólo establece una relación con la enseñanza formal del lenguaje escrito, sino con el desarrollo de los procesos psicolingüísticos previos y necesarios para este aprendizaje. Entre éstos se encuentran: la conciencia fonológica, la conciencia sintáctica y el conocimiento de las letras (Whitehurst & Lonigan, 1998 en Bravo et. al., 2002).



La conciencia fonológica, como se planteó anteriormente, es la responsable del reconocimiento y manipulación de las unidades fonológicas del lenguaje hablado, lo que la convierte en una habilidad indispensable para el proceso de adquisición de la lecto-escritura (Jiménez & Ortiz, 2000 en Bravo et. al., 2002). Esta habilidad metalingüística posee tres componentes básicos que son el factor rima, el factor sílaba y el factor fonema, siendo este último el más importante para el aprendizaje de la lecto-escritura (Høien, Lundberg, Stanovich & Bjaalid, 1995 en Bravo et al., 2002).

La lecto-escritura emergente y la conciencia fonológica se encuentran estrechamente relacionadas. Esto ha sido confirmado en numerosas investigaciones realizadas en el extranjero con el objetivo de determinar si efectivamente existe correlación entre el desarrollo de la conciencia fonológica y el conocimiento del lenguaje escrito.

Una de ellas es la investigación hecha por Maluf y Barrera (1997), en la que se estudió la relación existente entre ambos procesos en niños con un desarrollo normal del lenguaje, corroborando lo antes expuesto.

De la misma manera, estudios realizados en español (Carrillo & Marín, 1996, Bravo & Orellana, 1999, cit. en Bravo et al., 2002) señalan que el desarrollo de la conciencia fonológica es un requisito previo para iniciar el aprendizaje lector, en niños sin TEL.

Sin embargo, no se sabe si esta relación entre conocimiento del lenguaje escrito y conciencia fonológica se da en los niños con TEL expresivo, siendo el aspecto central de esta investigación.



Pese a lo anterior, se han realizado estudios en Chile (De Barbieri, 2002a) que evalúan y comparan el desarrollo de la conciencia fonológica en niños con y sin TEL, observando una diferencia entre ambos grupos, encontrando un mejor desempeño en los niños sin problemas de lenguaje. El déficit en la conciencia fonológica que presentan algunos de estos niños, los llevaría a rendir significativamente menos que los niños con desarrollo normal del lenguaje en pruebas que miden esta habilidad metalingüística (De Barbieri, 2002a). Se ha observado que los niños con trastorno fonológico presentan un rendimiento menor en los ítemes de reconocimiento de sílaba inicial, inversión de palabras y síntesis fonémica, que el grupo de niños sin TEL (De Barbieri, 2002a).

Por otra parte, en nuestro país, también se han realizado estudios para determinar el conocimiento del lenguaje escrito en niños con y sin TEL en la etapa preescolar. Los resultados obtenidos demostraron que los niños con TEL tenían un desarrollo más lento, esto manifestado en que este grupo no distinguía entre dibujo y escritura, mientras que el grupo control sí lo hacía (Coloma et al, 2003).

Finalmente, la correlación existente en niños sin problemas de lenguaje entre conciencia fonológica y lecto-escritura emergente (Maluf & Barrera, op. cit), sumado al déficit en esa habilidad metalingüística que se presenta en algunos niños con TEL (De Barbieri, 2002a), y considerando, además el valor predictivo que la conciencia fonológica tiene tanto en la lecto-escritura emergente como en el aprendizaje formal del lenguaje escrito (Jiménez & Ortiz, 2000 cit. en Bravo et. al., 2002) (Maluf & Barrera, op. cit), permiten postular lo siguiente:

Los niños con TEL expresivo que presentan alteraciones en el desarrollo de la conciencia fonológica, podrían presentar un déficit en el conocimiento del lenguaje escrito, lo



que dificultaría su proceso de adquisición de la lecto-escritura al ingresar al sistema de enseñanza formal.

Esta investigación intenta contribuir con información necesaria y útil que ayuden a disipar las dudas que existen respecto al desarrollo de la lecto-escritura emergente y la conciencia fonológica en los niños con TEL expresivo. De esta manera, al encontrar alguna correlación entre ambas habilidades, podrá darse un nuevo enfoque fonoaudiológico en el tratamiento de esta dificultad, poniendo énfasis en las habilidades metafonológicas para permitir a los niños con TEL acceder en igualdad de condiciones a la enseñanza formal de la lecto-escritura.



## Hipótesis

Existe relación entre el desarrollo de la conciencia fonológica y el desarrollo de la escritura en los niños preescolares con TEL y sin TEL.



### **Objetivos generales**

- 1- Determinar la relación que existe entre el desarrollo de la conciencia fonológica y el desarrollo de la escritura en niños preescolares (4 a 4.11 años) con TEL.
- 2- Determinar la relación que existe entre el desarrollo de la conciencia fonológica y el desarrollo de la escritura en niños preescolares (4 a 4.11 años) sin TEL.
- 3- Comparar la relación que existe entre el desarrollo de la conciencia fonológica y el desarrollo de la escritura en niños preescolares (4 a 4.11 años) con y sin TEL.



## Objetivos Específicos

- 1.1 Evaluar la conciencia fonológica en niños preescolares con TEL expresivo.
- 1.2 Evaluar el desarrollo del conocimiento del lenguaje escrito en niños preescolares con TEL expresivo.
- 1.3 Correlacionar el desarrollo de conciencia fonológica y el desarrollo del conocimiento del lenguaje escrito en niños preescolares con TEL.
- 2.1 Evaluar el desarrollo de la conciencia fonológica en niños preescolares con desarrollo normal del lenguaje
- 2.2 Evaluar el desarrollo del conocimiento del lenguaje escrito en niños preescolares con desarrollo normal del lenguaje
- 2.3 Correlacionar el desarrollo de conciencia fonológica y el desarrollo del conocimiento del lenguaje escrito en niños preescolares sin TEL.
- 3.1 Comparar el desarrollo de la conciencia fonológica en niños preescolares con y sin TEL.
- 3.2 Comparar el desarrollo del conocimiento del lenguaje escrito en niños preescolares con y sin TEL.
- 3.3 Comparar la relación entre desarrollo de la conciencia fonológica y el desarrollo del conocimiento del lenguaje escrito de preescolares con y sin TEL.



## Material y Método

Este es un estudio no experimental, analítico, transeccional y correlacional. Es definido como no experimental, porque sólo pretende mostrar, sin intervención, el desarrollo de la conciencia fonológica y de la escritura en niños con TEL, y analítico debido a que permite validar o rechazar hipótesis, y verificar relaciones explicativas o causales.

Es además un estudio transeccional, debido a que mide las variables en un sólo momento, por lo que se cuenta con una sola evaluación para cada sujeto. Finalmente es un estudio de tipo correlacional, ya que compara y relaciona el desarrollo de la conciencia fonológica y de la escritura en dos grupos que sólo se diferencian en la presencia o no de un trastorno específico del lenguaje de tipo expresivo (Hernández, 1991)

### Variables

Variable independiente: 1- Desarrollo del lenguaje. Es el proceso de adquisición del lenguaje. Se dividió en desarrollo normal y desarrollo alterado, en esta investigación se entendió este último como trastorno específico del lenguaje (TEL)

Variables dependientes: 2- Grado de desarrollo de la conciencia fonológica. Se entendió como la capacidad de identificar y manipular las estructuras fonológicas mínimas que conforman las palabras.



3- Grado de desarrollo del conocimiento del lenguaje escrito. Se entendió como las habilidades previas a la enseñanza formal de la lecto-escritura, según la teoría psicogenética de adquisición de la escritura de Emilia Ferreiro.

### **Población y grupo en estudio**

#### Población (Universo):

Todos los niños con TEL que asisten a escuelas de lenguaje y niños de 4 años sin TEL que asisten a jardines infantiles pertenecientes a la junta nacional de jardines infantiles (JUNJI) de la región metropolitana.

#### Grupo en estudio:

El grupo en estudio está constituido por 30 niños, cuyas edades varían entre 4 años y 4 años 11 meses. Según la ficha CAS, todos pertenecen a un nivel socio económico bajo.

Estos niños asisten a escuelas de lenguaje y se encuentran en terapia fonoaudiológica entre tres y seis meses a la fecha de visitar el establecimiento.

Los niños del grupo en estudio presentan un rendimiento normal en la Escala de Madurez Mental COLUMBIA (C.M.M.S, Columbia Mental Maturity Scale) (Burgemeister, B.B., Bloom, L.H. y Lorge, I. 1972), con lo cual se confirma su indemnidad cognitiva. El diagnóstico



fonoaudiológico de TEL expresivo de estos niños, será corroborado mediante la aplicación de dos pruebas. Deben así obtener resultados normales en la subprueba comprensiva del Test de Barrido de Gramática Española (Screening Test of Spanish Grammar de A. Toronto, S.T.S.G) (Pavez, M. 2003). Por otra parte, en el Test de Procesos Fonológicos de Simplificación TEPROSIF (Maggiolo, M. Y Pavez, M. 2000), deben presentar un rendimiento descendido, es decir, un mayor número de procesos fonológicos de simplificación que lo esperado para su rango de edad.

Grupo control:

El grupo control está constituido por 30 niños, cuyas edades varían entre 4 años y 4 años 11 meses, que pertenecen a un nivel socio económico bajo según la ficha CAS. Estos niños asisten a establecimientos pertenecientes a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y no presentan problemas en el desarrollo del lenguaje ni manifiestan problemas motores que puedan interferir con el desarrollo normal de la escritura.

Estos niños no han recibido tratamiento fonoaudiológico previo y presentan resultados adecuados en la Escala de Madurez Mental de COLUMBIA (C.M.M.S, Columbia Mental Maturity Scale) (Burgemeister, B.B., Bloom, L.H. y Lorge, I. 1972). Además presentan un desarrollo fonológico y morfosintáctico adecuado para su edad, según el Test de Procesos Fonológicos de Simplificación TEPROSIF (Maggiolo, M. y Pavez, M. 2000) y Test de Barrido de Gramática Española (Screening Test of Spanish Grammar de A. Toronto, S.T.S.G) (Pavez, M. 2003).



### **Selección de las unidades de estudio**

La selección de las unidades en estudio se realizó como sigue:

Se hizo un análisis de las fichas de antecedentes en el jardín infantil y escuela de lenguaje (según correspondiera), donde se seleccionaron aquellos niños que cumplían con el rango de edad y nivel socio económico requerido.

Se solicitó información a la educadora de párvulos (jardín infantil) o al fonoaudiólogo (escuela de lenguaje), sobre el desempeño lingüístico de los niños seleccionados. En el caso de las escuelas de lenguaje, fue necesario también que los niños seleccionados contaran con el diagnóstico fonoaudiológico de TEL expresivo.

Se verificó el nivel socio económico usando la ficha CAS, sistema de estratificación social utilizado por el gobierno, para clasificar socialmente a las familias que postulan a beneficios sociales.

Este sistema de estratificación se basa en el cálculo de un puntaje que varía entre 350 y 750 puntos aproximadamente. A menor puntaje obtenido se asocia una situación de carencia y más necesidades insatisfechas. En este cálculo se utilizan 13 variables consideradas en la Ficha CAS, agrupadas en 4 factores: vivienda, educación, ocupación e ingreso-patrimonio. Con esto se controló la variable nivel socioeconómico que influiría en el desarrollo del lenguaje.

Se aplicó la Escala de Madurez Mental de COLUMBIA (C.M.M.S, Columbia Mental Maturity Scale) (Burgemeister, B.B., Bloom, L.H. y Lorge, I. 1972). Este instrumento de



evaluación ayuda a medir la habilidad general de razonamiento visuoespacial de niños entre 3 años 6 meses y 9 años 11 meses. Está compuesto por 92 láminas de dibujos y figuras clasificadas en series de ocho niveles transpuestos. Cada uno contiene entre 51 y 65 ítemes que son adecuados para cada edad cronológica específica.

La administración de esta escala se realiza de forma individual en aproximadamente 15 a 20 minutos. El examinador, sentado frente al niño comienza seleccionando las láminas con las que comenzará, según la edad del menor. Luego se muestra la primera lámina diciendo *"muestra o indica cual de los dibujos no tiene relación con el resto, ¿cuál no tiene nada que ver?"*. Esta instrucción es repetida en cada una de las siguientes láminas. La respuesta del niño se registra en la pauta adjunta a la escala, donde está previamente indicada la respuesta correcta. La aplicación continúa hasta que el niño responda de forma incorrecta cinco veces consecutivas.

La puntuación considera un punto por cada respuesta correcta y cero puntos por cada respuesta incorrecta. El puntaje de cada preescolar se comparó con los resultados obtenidos en la normalización realizada con sujetos chilenos, descartando a aquellos que no rindan de acuerdo a lo esperado para niños de 4 años a 4 años 11 meses, haciendo diferencias por género, las cuales están claramente establecidas en el manual de la escala .

Se eligió esta prueba porque las respuestas esperadas son de tipo motor, lo cual descarta que el déficit de lenguaje influya sobre el rendimiento que los niños tengan en ella.

Con la aplicación de esta escala se buscó establecer el nivel de desarrollo mental en el que se encontraba cada niño, en relación con las normas correspondientes a nuestro país. De



esta manera, se descartaron posibles alteraciones cognitivas, en ambos grupos de preescolares evaluados, que pudieran explicar el posible déficit lingüístico existente en ellos.

Se aplicó el Test de Barrido de Gramática Española (Screening Test of Spanish Grammar de A. Toronto, S.T.S.G) (Pavez, M. 2003), que evalúa específicamente el desarrollo gramatical en niños de habla hispana entre los 3 años y los 6 años 11 meses de edad, permitiendo una aproximación al desempeño gramatical expresivo y comprensivo del niño. El STSG está compuesto por una subprueba receptiva y una expresiva, cada una de las cuales evalúa 23 ítems sintácticos que son presentados en 23 pares de oraciones. Cada oración de uno de estos pares varía de la otra sólo en un elemento sintáctico.

La subprueba receptiva se aplica mediante el reconocimiento de láminas, en las cuales encontramos cuatro imágenes, dos de las cuales actúan como distractores. La subprueba expresiva es realizada mediante la repetición de oraciones que el examinador presenta al niño, las que están referidas a determinadas láminas incluidas en el test.

La administración de la prueba es de forma individual y el examinador debe decir claramente las oraciones algo más lento que en la conversación normal, pero sin realizar exageraciones prosódicas.

La puntuación considera dos puntos por cada respuesta correcta, uno por cada oración. Es así como obtiene un punto si es sólo una respuesta correcta y ningún punto si responde ambas oraciones de forma incorrecta. El puntaje máximo de cada subprueba es de 46 puntos.



Esta prueba fue aplicada con el fin de verificar el desempeño normal de ambos grupos de niños en la subprueba comprensiva. Así, se confirmó el diagnóstico de TEL expresivo, y se comprobó que los niños sin TEL no presentaban alteraciones en la comprensión gramatical, antecedentes necesarios para la investigación.

Finalmente se aplicó el Test de Procesos Fonológicos de Simplificación TEPROSIF (Maggiolo, M. y Pavez, M. 2000), que evalúa tres tipos de procesos fonológicos básicos: de estructura silábica, de sustitución y de asimilación, a través de la imitación diferida de una palabra estímulo.

Esta prueba está constituida por 36 ítemes, cada uno de los cuales está compuesto por una palabra que posee características que posibilitan que el niño produzca procesos fonológicos de simplificación.

La administración es individual. Primero, el examinador debe decir una oración en que la última palabra es el estímulo que el niño debe producir. Luego el examinador, indicando una lámina, produce una segunda oración que el niño debe completar verbalmente con la palabra estímulo. El término producido por el niño debe ser registrado fonéticamente en el protocolo de registro.

El análisis otorga un punto por cada proceso fonológico de simplificación producido por el niño. Los niños con trastorno fonológico muestran puntajes mayores que los niños con desarrollo normal del lenguaje de la misma edad.



Con este test se determinó si los niños con TEL presentaban trastorno fonológico y correspondían al diagnóstico de TEL expresivo. Por otro lado, en el caso del grupo de niños sin TEL, se verificó el desarrollo fonológico normal respecto a su edad.

Luego de seleccionar a los niños, se procedió a aplicar la prueba de conciencia fonológica y la pauta para elicitación de escritura en preescolares.

### **Procedimientos para obtención de datos**

Los instrumentos de recolección son una prueba de conciencia fonológica y una pauta para elicitación de escritura. Estos instrumentos fueron aplicados a los niños sin TEL en el jardín infantil, y en la escuela de lenguaje en los niños con TEL. En ambos casos, las pruebas fueron aplicadas durante la mañana en una sala con iluminación y ventilación adecuadas, con la menor cantidad de ruido ambiente posible.

Los niños fueron evaluados en forma individual, es decir, cada examinador trabajó con un niño a la vez. En primer lugar, se aplicó la prueba de conciencia fonológica, la cual tiene una duración aproximada de 30 minutos. A continuación, se procedió a aplicar la pauta para elicitación de escritura, cuya duración es de 15 minutos aproximadamente.



### **Instrumento de recolección de datos**

Los instrumentos de recolección son:

- ◆ Prueba de conciencia fonológica.
- ◆ Pauta para elicitación de escritura.

#### A) Prueba de conciencia fonológica

La prueba de conciencia fonológica tiene por objetivo evaluar habilidades metalingüísticas de tipo fonológicas en niños preescolares, pudiendo ser aplicada a niños desde los 4 años 9 meses, hasta los 6 años 2 meses. Está constituida por seis subpruebas, cada una formada por ocho ítems. Las subpruebas están ordenadas según el grado de dificultad que presentan (de menor a mayor), donde las primeras cuatro evalúan la conciencia fonológica de la sílaba y las últimas dos se centran en la decodificación y reconocimiento de secuencias fonémicas.

Esta prueba es de aplicación individual y tiene una duración aproximada de 30 minutos. Consiste en mostrar al niño láminas con distintos elementos dibujados, cuyas características en común dependen de la tarea a evaluar, como sonidos finales de las palabras, sonidos iniciales, segmentación silábica, inversión de sílabas, sonido de las letras y síntesis fonémica. Se piden respuestas no verbales por parte del niño, como “indícame” o “muéstrame”. Es importante verbalizar todas las palabras utilizadas en cada ítem, con el fin de verificar que el niño las conoce. Sin embargo, no se debe enfatizar el aspecto que se pretende evaluar, como por ejemplo, el sonido inicial, el sonido final, entre otros.



La subprueba uno evalúa la habilidad del niño para identificar los sonidos finales de las palabras. Se le presenta una fila de dibujos. El niño debe marcar el dibujo que tiene el mismo sonido final que el patrón dado, entre tres alternativas. Las instrucciones son las siguientes: “Mira esta fila de dibujos, busca la palabra que rima con *foca* y marca el dibujo con una cruz”. La palabra estímulo varía en cada ítem.

En la subprueba dos el niño debe identificar el sonido inicial vocálico o consonántico de la palabra. Tiene que encontrar las palabras que suenan igual al comenzar. La instrucción dada es la siguiente: “Mira esta fila de dibujos, busca la palabra que comienza igual que *oso* y marca su dibujo con una cruz”. La palabra estímulo varía en cada ítem.

La subprueba tres evalúa la identificación del número de sílabas que componen la palabra. El niño debe descubrir cuántas partes tiene una palabra, segmentándola. Las instrucciones dadas son: “Mira esta fila de dibujos, descubre cuántas partes tiene la palabra *tomate* y marca con una cruz tantos casilleros como partes tiene la palabra. Recuerda que puedes dar golpes en la mesa o aplaudir”. La palabra estímulo varía en cada ítem.

En la subprueba cuatro se evalúa el reconocimiento de las sílabas que conforman una palabra. Se le dice al niño una palabra con sus sílabas invertidas, y éste debe descubrir de qué palabra se trata. La instrucción dada es: “Mira esta fila de dibujos, descubre qué palabra es si yo digo *maca*, y marca con una cruz el dibujo de la palabra”. La palabra estímulo varía en cada ítem.

En la subprueba cinco se evalúa la asociación de un fonema con su respectivo grafema. Se le dice al niño un sonido y éste debe descubrir a qué letra corresponde. Las instrucciones



son: “Mira esta fila de dibujos, descubre qué letra es si yo digo, /ñ/ y márcala con una cruz”. La palabra estímulo varía en cada ítem.

En la subprueba seis se evalúa el reconocimiento de los fonemas que componen una palabra y su secuencia. Se presentan al niño los sonidos que componen una palabra de manera separada y secuenciada, y él debe juntarlos formando la palabra correspondiente. Las instrucciones son: “Mira esta fila de dibujos, marca con una cruz la palabra que forman los sonidos que te voy a decir”. La palabra estímulo varía en cada ítem.

El puntaje se contará de la siguiente manera: se asignará un punto a cada respuesta correcta y cero puntos a cada respuesta incorrecta u omitida, siendo 8 puntos el puntaje máximo a obtener en cada subprueba y 48 puntos en la prueba total.

Este instrumento se seleccionó puesto que fue aplicado anteriormente en niños chilenos con TEL, demostrando ser efectiva al evaluar las habilidades relacionadas con la conciencia fonológica. Asimismo, cabe destacar que en Chile no existe otra prueba que evalúe estas habilidades en niños entre 4 y 5 años, razón por la que fue seleccionada. También se consideró que las respuestas esperadas son de modalidad no verbal, lo que es importante teniendo en cuenta que el grupo en estudio presenta problemas expresivos, además de ser motivadora y atractiva para niños pequeños.

#### B) Procedimiento para evaluar Escritura

El objetivo de este procedimiento es evidenciar el grado de desarrollo del conocimiento del lenguaje escrito del niño, antes de su enseñanza formal. Consta de tres ítems en los que



se solicita al menor escribir y dibujar distintas palabras. Con esto se intenta evidenciar si el niño logra distinguir entre el dibujo y la escritura, además de determinar el nivel de desarrollo del conocimiento del lenguaje escrito en que se encuentra. Este procedimiento es de aplicación individual, y tiene una duración aproximada de 15 minutos.

En el primer ítem se pide al niño escribir su nombre propio.

En el segundo ítem, que consta de tres estímulos, se solicita al niño escribir y dibujar palabras bisílabas. La instrucción dada al niño es: "Escribe *mamá* y luego dibuja a la *mamá*". Una vez que el niño ha realizado ambas actividades, se pasa al siguiente estímulo que es la palabra *casa*. La última palabra es *gato*.

En el tercer ítem se procede con palabras trisílabas, dando la siguiente instrucción: "Dibuja una *pelota* y luego escribe *pelota*". Una vez que el niño ha finalizado se entregan los siguientes dos estímulos que son *caballo* y *tomate*.

El puntaje máximo a obtener en esta prueba es de 42 puntos. El puntaje que cada niño obtuvo se determinó por el siguiente criterio de puntuación:

- ◆ 0 puntos: el niño sólo dibuja sin diferenciar entre dibujo y escritura.
- ◆ 1 punto: el niño diferencia entre dibujo y escritura.
- ◆ 2 puntos: el menor utiliza un criterio cuantitativo, es decir, sabe que es necesario que una palabra tenga un número determinado de elementos.



- ◆ 3 puntos: el niño utiliza un criterio cualitativo, es decir, distingue dentro de las palabras elementos distintos.
- ◆ 4 puntos: el niño utiliza un criterio cuantitativo con letras, es decir, sabe que es necesario que una palabra tenga un número determinado de letras.
- ◆ 5 puntos: utiliza un criterio cualitativo con letras, es decir, distingue dentro de las palabras letras distintas.
- ◆ 6 puntos: fonetización (etapa silábica). El niño identifica que a cada sonido corresponde una letra.

### **Análisis de datos**

Al concluir las evaluaciones de ambos grupos de estudio, se procedió al análisis de los datos. Este análisis comienza obteniendo indicadores de posición, para ser utilizados como medidas descriptivas para datos de distribución desconocida. Se calcularon medianas, percentiles, diferencias intercuartílicas, puntajes máximos y mínimos, en cada una de las distintas pruebas usadas en la recolección de datos.

Se aplicó la prueba de Mann-Whitney para determinar la significación en la diferencia entre grupos y se obtuvo el coeficiente de Spearman para determinar la existencia de una correlación en los resultados obtenidos en ambas pruebas, por grupo.



## RESULTADOS

El análisis de los datos consistió en una descripción de resultados, para la cual se calcularon medianas, percentiles 25 y 75, diferencia intercuartílica, puntajes mínimos y máximos. Luego se realizó un análisis comparativo del rendimiento de ambos grupos y se obtuvo el índice de correlación entre los resultados obtenidos en la prueba de conciencia fonológica y la de escritura.

Se aplicó la prueba de Mann Withney para determinar si había diferencia significativa en el rendimiento de ambos grupos en las pruebas de conciencia fonológica y en la de escritura. Finalmente, se calculó el coeficiente de correlación de Spearman para establecer si existía correlación entre el rendimiento de la prueba de conciencia fonológica y la prueba de escritura.

A continuación se presentan los resultados obtenidos por ambos grupos de niños en las pruebas de Conciencia Fonológica y de Escritura.

En la tabla I, se describen los resultados obtenidos por los niños de ambos grupos en la prueba de conciencia fonológica.



**Tabla I: “Desempeño y comparación de los rendimientos de los grupos de niños con y sin TEL en la prueba de conciencia fonológica”.**

	Mediana	P25	P75	Diferencia intercuartílica	Puntaje máximo	Puntaje mínimo	P value
Grupo en estudio n:30	20	17	24.75	7.75	38	15	0.094
Grupo de referencia n:30	22.5	19.3	28	8.7	35	14	

$p > 0.05$  N.S.

En la tabla I se observa que la mediana en los niños el grupo en estudio es de 20 puntos, con un P25 de 17 y un P75 de 24.75. Esto significa que el 50% que se encuentra en el centro de la distribución, de los niños del grupo en estudio presenta entre 17 y 24.75 puntos. Por otro lado, la mediana de los niños del grupo de referencia es 22.5, con un P25 de 19.3 y un P75 de 28, que muestra que el 50% central de los niños del grupo de referencia presenta entre 19.3 y 28 puntos.

Esto indica que la distribución del grupo en estudio, según el puntaje obtenido en la mediana, está desplazada hacia la izquierda.

Cabe destacar que el puntaje máximo a obtener en la prueba de conciencia fonológica es de 48 puntos, 8 puntos por cada uno de los seis ítemes que constituyen esta prueba.



Sin embargo al comparar los grupos con la prueba de Mann-Withney no se observan diferencias significativas. Lo anterior sugiere que tanto el grupo en estudio como el de referencia, tienen un rendimiento semejante.

En la Tabla II se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los 6 ítems de la prueba de conciencia fonológica.

**Tabla II: “Desempeño y comparación, por ítem, de los rendimientos de ambos grupos de niños en la prueba de conciencia fonológica”.**

	GRUPO EN ESTUDIO n: 30			GRUPO DE REFERENCIA n: 30			P value
	Mediana	Ptje máx	Ptje mín	Mediana	Ptje máx	Ptje mín	
ITEM 1 (rima)	3	8	1	4	8	1	0.392
ITEM 2 (sílabas inicial)	3	6	1	4	8	2	0.218
ITEM 3 (segmentación)	4.5	7	1	6	8	1	0.055
ITEM 4 (inversión de palabras)	3	7	0	4	7	1	0.205
ITEM 5 (identificación sonido)	3.5	8	1	4	6	0	0.369
ITEM 6 (síntesis fonémica)	3	7	1	4	8	0	0.263

$p > 0.05$  N.S.

En la tabla II se observa que los niños del grupo en estudio presentan un rendimiento similar en todos los ítems de la prueba de conciencia fonológica, tanto en medianas como en los máximos y mínimos obtenidos. En el grupo en estudio se muestra que la mediana es de 3 puntos en cuatro de los ítems observados. En cambio, en el grupo de referencia se muestra que la mediana observada es de 4 puntos en cinco de los ítems.



Al comparar los desempeños de los niños en ambas pruebas con la prueba de Mann Whitney, no se encuentra diferencia significativa en los valores obtenidos en cada ítem.

En la Tabla III se presentan, los rendimientos de dos subgrupos del grupo en estudio (niños con TEL que presenten solo trastorno fonológico y quienes presentan trastorno fonológico y déficit morfosintáctico) en la prueba de conciencia fonológica.

**Tabla III: “Desempeño y comparación de los rendimientos de niños con TEL con trastorno fonológico y niños con TEL con trastorno fonológico y déficit morfosintáctico, en la prueba de conciencia fonológica”.**

	Mediana	Ptje. máximo	Ptje. Mínimo	P value
TEL con trastorno fonológico. n: 22	22	38	15	0.003*
TEL con trastorno fonológico y morfosintáctico. n: 8	16	20	12	

\*  $p < 0.05$  significativo.

La tabla III muestra que el grupo de niños con TEL expresivo con trastorno fonológico y morfosintáctico, obtuvo resultados significativamente menores en la prueba de conciencia fonológica, tanto en la mediana como en los puntajes mínimos y máximos, en comparación con el grupo de niños con TEL que muestran sólo trastorno fonológico.

En la tabla IV se presentan los resultados obtenidos por ambos grupos de niños en la prueba de escritura.



**Tabla IV: “Desempeño y comparación de los rendimientos de ambos grupos de niños en la prueba de escritura”.**

	Mediana	P25	P75	Diferencia Intercuartílica	Ptje. Máximo	Ptje. Mínimo	P value
Grupo en estudio n:30	13.5	7	26	19	37	0	0.386
Grupo de referencia n:30	15.5	11	26.75	15.75	36	3	

p > 0.05 N.S

En la tabla IV se observa que el desempeño tanto de los niños del grupo en estudio, como del grupo de referencia, no presentan diferencias estadísticamente significativas al aplicar la prueba de Mann Withney. Los puntajes máximos y mínimos de ambos grupos presentan pequeñas diferencias, evidenciando una mayor amplitud de puntajes en el grupo en estudio (entre 0 y 37 puntos), al compararlo con la amplitud en que se encuentran distribuidos los puntajes de los niños del grupo de referencia (entre 3 y 36 puntos).

Las medianas de ambos grupos presentan dos puntos de diferencia, con un pequeño desplazamiento de los rendimientos del grupo de referencia hacia la derecha.

Al obtener los valores de los percentiles 25 y 75, se puede apreciar el rango de puntajes entre los cuales se encuentra el 50% central de niños, los cuales son de 19 puntos en el grupo en estudio y de 15.75 puntos en el grupo de referencia. Esto indicaría que este último grupo obtiene resultados más homogéneos, no así el grupo en estudio, que presenta valores que abarcan un rango más amplio.



La tabla V muestra los resultados obtenidos, de cada uno de los 3 ítems de la prueba de escritura.

**Tabla V: “Desempeño y comparación de ambos grupos en cada ítem de la prueba de escritura”.**

	GRUPO EN ESTUDIO n: 30			GRUPO DE COMPARACIÓN n: 30			P value
	Mediana	Ptje máx	Ptje mín	Mediana	Ptje máx	Ptje mín	
ITEM 1 (nombre)	3	6	0	5	6	1	0.093
ITEM 2 (bisílabos)	4	16	0	6	16	1	0.520
ITEM 3 (trisílabos)	3.5	15	0	6	15	0	0.512

$p > 0.05$  N.S.

En la tabla V se observa que las medianas de los distintos ítems del grupo en estudio oscila entre los 3 y 4 puntos, mientras que las del grupo de referencia se encuentran entre 5 y 6 puntos. La diferencia entre las medianas no es significativa en ninguno de los ítems (utilizando la prueba de Mann Whitney).

Los puntajes máximos obtenidos por el grupo en estudio se encuentran cercanos a los máximos esperables, al igual que los del grupo de comparación. Es importante mencionar que los máximos esperables en cada ítem son de 6 puntos en el ítem 1 (nombre), 18 puntos en el ítem 2 (bisílabos) y 18 puntos en el ítem 3 (trisílabos).

Cabe destacar que no se encontraron diferencias significativas en el rendimiento de ambos grupos en la prueba de escritura al aplicar la prueba de Mann - Whitney.



En la tabla VI se presenta el análisis estadístico, para determinar si existe correlación entre el rendimiento en la prueba de escritura y la de conciencia fonológica, en el grupo en estudio.

**Tabla VI: “Correlación entre el desempeño en la prueba de escritura y la de conciencia fonológica en niños del grupo en estudio”.**

	Grupo en estudio n: 30				Coeficiente de Spearman
	Mediana	P25	P75	Diferencia intercuartílica	
Prueba de Escritura	13.5	7	26	19	0.044*
Prueba de Conciencia Fonológica	20	17	24.75	7.75	

\*  $p < 0.05$

En la tabla VI se observan los índices de correlación entre las pruebas de conciencia fonológica y de escritura, los cuales comprueban que existe relación entre los resultados de ambas. Esto significa que los niños del grupo en estudio que obtuvieron un buen desempeño en la prueba de escritura, obtuvieron además buenos resultados en la prueba de conciencia fonológica y viceversa.

En la Tabla VII se presenta el análisis estadístico, para determinar si existe correlación entre el rendimiento en la prueba de escritura y la de conciencia fonológica, en el grupo de referencia.



**Tabla VII: “Correlación entre el desempeño en la prueba de escritura y de conciencia fonológica de niños con desarrollo normal de lenguaje”.**

	Niños del grupo de referencia N: 30				Coeficiente de Spearman
	Mediana	P25	P75	Diferencia intercuartílica	
Prueba de Escritura	15.5	11	26.75	15.75	0.001*
Prueba de Conciencia Fonológica	22.5	19.3	28	8.7	

\*  $p < 0.05$

La tabla VII muestra la existencia de un coeficiente de correlación significativo entre los rendimientos de la prueba de conciencia fonológica y la prueba de escritura, lo cual implica que un buen desempeño en la prueba conciencia fonológica implicaría un buen desempeño la prueba de escritura y viceversa.



## DISCUSIÓN

La hipótesis de esta investigación, plantea la existencia de una relación entre el desarrollo de la conciencia fonológica y el desarrollo de la escritura, en los niños preescolares con y sin trastorno específico del lenguaje (TEL).

Los resultados obtenidos comprueban lo propuesto en la hipótesis, ya que por una parte, ratifican la existencia de una correlación positiva entre el rendimiento obtenido por los niños sin TEL, en las pruebas de conciencia fonológica y escritura (Maluf & Barrera, 1997) y por otra, comprueban que esta correlación también se produce en los niños con TEL.

La correlación entre los rendimientos de las pruebas de conciencia fonológica y escritura, implica que la estimulación en las habilidades relacionadas con la conciencia fonológica, por ejemplo, reconocimiento de rima, síntesis de una palabra mediante sus unidades constitutivas, segmentación silábica, entre otras (Defior, 1996), influirían positivamente en el desarrollo del conocimiento del lenguaje escrito. A su vez, al promover el conocimiento del lenguaje escrito a través de la escritura del nombre, de palabras bisilábicas y trisilábicas, se estaría influyendo en el desarrollo de la conciencia fonológica del niño (Domínguez, 1996).

Barrera y Maluf (2003), aluden a esta misma relación bidireccional entre la conciencia fonológica y el conocimiento del lenguaje escrito, señalando que el proceso de alfabetización estimula a los niños, a centrar su atención en los aspectos sonoros y segmentales del lenguaje oral, sobre todo en lo referente a la identificación y manipulación de los fonemas. Asimismo, la



conciencia fonológica adquirida previo a la educación formal, especialmente en lo referente a rima y sílabas, podría desempeñar un papel facilitador en el proceso de alfabetización formal.

Estas autoras también señalan que la presencia de habilidades metafonológicas en el inicio de la alfabetización, sería predictora de mejores resultados en la lecto-escritura inicial en niños sin problemas de lenguaje. Lo anterior podría deberse a la correlación existente entre la conciencia fonológica y el conocimiento del lenguaje escrito, demostrada anteriormente (Maluf & Barrera, 1997).

Por otra parte, al comparar los resultados totales obtenidos por los niños con y sin TEL en la prueba de conciencia fonológica, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en sus desempeños. Pese a esto, los niños con TEL presentan un rendimiento menor que el obtenido por los niños con desarrollo normal del lenguaje. Estos resultados se contraponen con los obtenidos en estudios previos realizados en Chile (De Barbieri, 2002a), los que demuestran la existencia de diferencias significativas entre los rendimientos de los niños con y sin TEL, en la prueba de conciencia fonológica.

El rendimiento similar de ambos grupos de niños puede deberse a que existen menores con problemas en la conciencia fonológica, que no presentan alteraciones en su lenguaje oral, así como existen niños con TEL, que pese a haber recibido intervención sobre la conciencia fonológica, mantienen sus problemas fonológicos (Aguado, 2000). Lo anterior sugiere que la conciencia fonológica y el desarrollo fonológico del lenguaje tendrían cierto grado de independencia. Por lo tanto, los niños que sólo presentan trastorno fonológico, no necesariamente presentarían alteraciones en la conciencia fonológica.



Por otra parte, se compararon los resultados obtenidos por los niños con y sin TEL en la prueba de escritura, no evidenciándose diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, se observó un menor rendimiento en los niños con TEL en todas las tareas que efectuaron. Esta evidencia coincide con los resultados obtenidos en otra investigación sobre el tema, en donde se determinó el menor rendimiento de los niños con TEL al compararlos con niños sin problemas de lenguaje (Coloma et al, 2003).

Dado que no se observaron diferencias significativas en la conciencia fonológica ni en el conocimiento del lenguaje escrito, entre el grupo de estudio y el de referencia, pareció interesante determinar si el grado de severidad del TEL influía en el desempeño de estas habilidades.

Por ello, se dividió a los niños con TEL formando dos grupos de comparación, uno de ellos constituido por niños que presentan sólo trastorno fonológico, que según la clasificación de Ingram corresponde a severidad leve. El otro grupo estaba constituido por niños con trastorno fonológico y morfosintáctico, que correspondería a severidad moderada según la misma clasificación (Pavez, 2001).

Luego se compararon los rendimientos de ambos grupos en las pruebas de conciencia fonológica y de escritura, con el fin de determinar si existen distintos rendimientos. Esta comparación evidenció la existencia de diferencias estadísticamente significativas sólo en la primera de estas pruebas. Es decir, el grupo de niños con trastorno fonológico presentó un rendimiento significativamente mejor que el grupo de los niños con trastorno fonológico y morfosintáctico. La diferencia establecida podría deberse a la posible independencia entre la conciencia fonológica y el desarrollo del lenguaje a nivel fonológico que se da en el grupo de



niños con trastorno fonológico. Este resultado no se observa en el grupo de niños que presenta además problemas morfosintácticos, ya que siempre muestran descendidos el conocimiento del lenguaje escrito y la conciencia fonológica.

Lo anterior sugiere que la severidad de TEL, puede ser un factor que influye en los rendimientos de los niños en las pruebas de conciencia fonológica y de escritura. Esto aporta a lo expuesto por Aguado (2000), quien afirma que los errores morfológicos y sintácticos constituyen el núcleo del TEL. De esta manera, el rendimiento en la conciencia fonológica en los niños con TEL moderado, se muestra siempre descendido, a diferencia de los niños de severidad leve, quienes podrían obtener resultados heterogéneos. En otras palabras, los niños con TEL leve podrían o no presentar déficit en la conciencia fonológica.

La evidencia empírica que aportan los distintos estudios mencionados anteriormente, incluido el presente, permite destacar la importancia de la intervención temprana de estos aspectos ya que se consideran precursores del aprendizaje formal del lenguaje escrito.

La conciencia fonológica es un predictor del éxito en el aprendizaje formal de la lecto-escritura en niños sin TEL. Este hecho podría extrapolarse a los niños con TEL que presenten descendida esta habilidad metalingüística, lo cual permite plantear que también en estos menores funciona como un predictor.

Lo anteriormente expuesto complementa lo planteado por otro estudio, el cual sugiere que los niños, al evidenciar un problema lingüístico, pueden presentar mayores posibilidades de fracasar en el proceso de adquisición de la lecto-escritura (Bravo, 2002).



En cuanto al conocimiento del lenguaje escrito, también cumple un papel predictor del éxito en la adquisición formal de la lecto-escritura (McGee & Lomax, 1990). De esta manera, un niño que muestre descendidas las habilidades relacionadas con la lecto-escritura emergente, probablemente presentará problemas al enfrentarse a la enseñanza formal de la lecto-escritura.

Se puede observar que tanto el conocimiento del lenguaje escrito como la conciencia fonológica son, en sí, factores predictores del posterior aprendizaje de la lecto-escritura. Asimismo, estos predictores se correlacionan, lo que implica que si se observa algún descenso en uno ellos, probablemente en el otro también se advierta.

Los niños con TEL, luego de finalizar su tratamiento de lenguaje e ingresar al sistema escolar, muchas veces presentan dificultades de rendimiento, específicamente en el aprendizaje de la lecto-escritura (Conti-Ramsden, 2002), lo que puede deberse a su déficit en la conciencia fonológica y en el conocimiento del lenguaje escrito. En otras palabras, los niños con TEL en los que se observan dichas alteraciones, presentan simultáneamente, déficit en dos factores predictores de dificultades en el proceso de aprendizaje formal de la lecto-escritura.

Es por esta razón que en la elaboración de un plan terapéutico para niños con TEL, la estimulación de la conciencia fonológica y de la escritura se tornan elementos fundamentales, para prevenir las dificultades que podría enfrentar el menor en su posterior rendimiento escolar. Por ejemplo, se pueden realizar actividades relacionadas con la segmentación silábica de palabras, y a medida que los niños comiencen a identificar sus segmentos orales, consecuentemente se aproximarán al conocimiento de los segmentos que constituyen la palabra escrita.



Por otra parte, es importante mencionar que la estimulación de la conciencia fonológica y de la lecto-escritura emergente, sí está considerada en el currículo de la educación parvularia de nuestro país, incluyendo actividades que abordan el desarrollo de ambos elementos. De esta forma, no sólo son beneficiados los niños con TEL que asisten a jardines infantiles, sino que también niños que no evidencien alteraciones en el desarrollo del lenguaje, y que presentan alteraciones en la conciencia fonológica, por lo cual podrían constituir una población de riesgo para el aprendizaje formal de la lecto-escritura.

A partir de lo anterior, se desprende la importancia de que los profesionales tales como educadores de párvulo y fonoaudiólogos, manejen información relacionada con la conciencia fonológica y la lectura emergente y sobre las posibles dificultades académicas que surgen en el transcurso de la instrucción formal en niños que presentan alteraciones en alguno de estos aspectos.



## CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación obtenidos muestran la existencia de una correlación positiva entre los resultados obtenidos por los niños con TEL, en la conciencia fonológica y escritura. Por otra parte, se corroboró la correlación entre estas mismas variables en los niños con desarrollo normal del lenguaje.

Además, al comparar los rendimientos totales obtenidos por ambos grupos de niños en la prueba de conciencia fonológica, no se evidenciaron diferencias significativas en sus rendimientos según la prueba de Mann-Whitney. También se comparó los desempeños que cada grupo obtuvo por ítem en esta prueba, y no se encontraron diferencias significativas.

Cabe destacar que a pesar de que no hubo diferencias significativas entre el rendimiento de ambos grupos, si se observó una tendencia del grupo de niños con TEL a presentar rendimientos menores, que el de los niños con desarrollo normal del lenguaje.

Con respecto a la prueba de escritura, el rendimiento de ambos grupos fue semejante porque no se observó diferencias significativas según la prueba de Mann-Whitney. Tampoco hubo diferencias significativas al analizar los desempeños en cada uno de los ítems.

Debido a que no se encontraron diferencias significativas, entre los niños con TEL y los niños con desarrollo normal del lenguaje, en las pruebas de conciencia fonológica y de escritura, se realizó una división del grupo de niños con TEL según severidad, para saber si esta variable influye en su rendimiento.



Por ello, se agrupó a los niños con TEL de predominio fonológico y los niños con TEL con un componente fonológico y morfosintáctico y se comparó su rendimiento. Como resultado se encontraron diferencias significativas en los rendimientos de ambos grupos en la prueba de conciencia fonológica, según la prueba de Mann-Whitney. Esta diferencia que no se observó en la prueba de escritura.



## BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO, G. (2000) **Trastorno específico del lenguaje. Retraso de lenguaje y disfasia**. Navarra: Aljibe. 1º Edición.
- AGUADO, G. (2002) "Trastorno específico del lenguaje: diversidad y formas clínicas". **Revista chilena de Fonoaudiología**, 3 (1), 48-74.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1997) **Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV)**. Barcelona: Masson. 1º Edición.
- BRAVO, L. (2002) "La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura". **Estudios Pedagógicos (Valdivia)**, 28, disponible en [http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0716-050X2002002800010&lng=es&nrm=iso](http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-050X2002002800010&lng=es&nrm=iso).
- BRAVO, L., VILLALÓN, M. ORELLANA, E. (2002) "Conciencia Fonológica y la Lectura Inicial en Niños que Ingresan a Primer Año Básico". **Psyke**, 11 (1), 175-182.
- BARRERA, S., MALUF, M. (2003) "Consciência Metalingüística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental". **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16 (3), 491-502.



BURGEMEISTER, B. B. BLUM, L. HOLLANDER. LORGE, I. (1998) **Escala de madurez mental de Columbia**. Madrid: Publicaciones de psicología adecuada.

CALDERÓN, N. (2001) “**Desarrollo Comunicativo - Lingüístico y sus teorías**” en Propuestas Teóricas y Aportes de las Teorías de Adquisición del Lenguaje en [http://ceril.cl/P67\\_desarrollo\\_comunicativo.htm](http://ceril.cl/P67_desarrollo_comunicativo.htm)

COLOMA, C.J., DE BARBIERI, Z. ALLAN S. BRAVO, M. CANESSA, P. FLORES, C. GARCÍA, V. (2003) “La escritura en niños con trastorno específico del lenguaje desde una perspectiva psicogenética”. **Revista Chilena de Fonoaudiología**, 4 (2), 63-69.

CONTI-RAMSDEN, G. (2002) “Continuidad académica y educativa en niños con trastorno específico del lenguaje”. **Revista Chilena de Fonoaudiología**, 3 (1), 25-38

CLEMENTE, M. y DOMÍNGUEZ, A. (1999) **La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural**. Madrid: Pirámide.

DE BARBIERI, Z. (2002a) “La conciencia fonológica en niños con trastorno específico del lenguaje”. **Revista Chilena de Fonoaudiología**, 3 (1), 39-47.

DE BARBIERI, Z. (2002b) **Estudio de habilidades metafonológicas en niños con trastorno fonológicos del lenguaje oral**. Tesis para optar al grado de magíster en educación, Tutoriado por Carmen Julia Coloma T. Pontificia universidad Católica de Chile. Santiago.



- DEFIOR, S. (1994) "La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura". **Infancia y Aprendizaje**, 67-68, 91-109.
- DEFIOR, S. (1996). "Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora". **Revista Infancia y aprendizaje**, 73, 49-63.
- DEL CANTO, E; NUÑEZ, M. Y SOLARI, M. (1988) **El PLE en niños con Trastorno Moderado del Lenguaje y niños con deficiencia mental**. Seminario para optar al título de fonoaudiólogo tutorado por M. Mercedes Pavéz, Escuela de Fonoaudiología, Universidad de Chile.
- DICKINSON, D. K., y TABORS, P. O. (1991). "Early literacy: Linkages between home, school, and literacy achievement at age five". **Journal of Research in Childhood Education**, 6 (1), 30-46.
- DOMINGUEZ, A. M. (1996a). "El desarrollo de habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza". **Revista Infancia y aprendizaje**, 76, 69-81.
- FERREIRO, E. (1991) "Desarrollo de la alfabetización: Psicogénesis". En Y. GOODMAN, (Eds.). **Los niños construyen su Lectoescritura**. Buenos Aires: Aique.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1984) **Los sistemas de la escritura en el desarrollo del niño**. México D.F.: Siglo XXI.



HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (1991) **Metodología de la Investigación.**

México D.F.: McGrawHill.

JIMÉNEZ, E y ORTIZ, M (2000) **Conciencia fonológica y aprendizaje de la escritura. Teoría, evaluación e intervención. Aplicación en el aula.** Madrid: Síntesis.

JIMÉNEZ, J. (1992) "Metaconocimiento fonológico: estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar". **Infancia y Aprendizaje**, 57, 49-66.

MAGGIOLO, M. y PAVEZ, M. (2000) **Test para evaluar los procesos fonológicos de simplificación** (TEPROSIF). Ed. Escuela de fonoaudiología. Facultad de medicina. Universidad de Chile.

MALUF, M y BARRERA, S. **Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares .**

*Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 1997, 10 (1), 125-145. Disponible en:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79721997000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721997000100009&lng=en&nrm=iso).ISSN 0102-7972.

MARTINEZ, L., BRUNA, A., GUZMÁN, M., HERRERA, C., VALLE, J., VÁSQUEZ, M., (2001) "El efecto de recencia y el efecto de metría en la memoria de trabajo fonológica en niños preescolares con TEL moderado". **Revista Chilena de Fonoaudiología**, 4 (1), \*\*-\*\*.

MARTINEZ, L., (2003a) "Bases Genéticas del Trastorno Específico del Lenguaje". **Revista Chilena de Fonoaudiología**, 4 (1), 37-49.



MARTINEZ, L., HERRERA, C., VALLE, J. y VASQUEZ, M., (2003b) "Memoria de Trabajo Fonológica en Preescolares con Trastorno Específico del Lenguaje Expresivo". **Psyche**, 12 (2), 153-162.

MAYOR, J., SUENGAS, A. y GONZALEZ, J. (1995) **Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar**. Madrid: Síntesis.

MENDOZA, E. (2001) **Trastorno Específico del Lenguaje**. Madrid: Ediciones Pirámide.

MCGEE, L. M. y LOMAX, R. G. (1990). "On combining apples and oranges: A response to Stahl and Miller". **Review of Educational Research**, 60 (1), 133-140.

MIDEPLAN (2004) <http://www.mideplan.cl/publico/seccion.php?secid=7>

MONFORT, M, JUAREZ, A. (1993). **Los Niños Disfasicos**. Madrid: CEPE.

NARBONA, J., CHEVRIE- MULLER, C. (1997) **El lenguaje del niño Desarrollo Normal, Evaluación y Trastornos**. Barcelona: Masson.

PAVEZ, M. (2001) "Semiología lingüística de los trastornos específicos del lenguaje en el niño: la clasificación de Ingram". **Revista chilena de Fonoaudiología**, 4, 45-63.



PAVEZ, M. (2002) **Test de barrido de gramática española. Screening test of spanish grammar (S.T.S.G.) de A. Toronto (1973). Aplicación en Chile.** Escuela de fonoaudiología. Universidad de Chile.

YACUBA, P. (1999) **Prueba destinada a evaluar habilidades metalingüísticas de tipo fonológicas.** Tesis para optar al grado de magíster en educación. Facultad de educación. Pontificia universidad católica de Chile.



## Anexos



## Anexo N°1

### Prueba de Conciencia Fonológica

- ◆ Manual de Aplicación.
- ◆ Set de Láminas.



**Pontificia Universidad Católica de Chile**  
Facultad de Educación  
Programa de Grados Académicos  
Magister en Educación Especial

## **MANUAL DE APLICACIÓN**

**PRUEBA DESTINADA A EVALUAR  
HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS  
DE TIPO FONOLÓGICO.**

**Profesor Guía:** Sra. Carmen Díaz Oyarce  
**Alumna Tesista:** Srta. Paula Yakuba Vives

**1 9 9 9**

INTRODUCCIÓN	2
DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO	3
CAPACITACIÓN REQUERIDA	5
CONSIDERACIONES GENERALES PARA LA APLICACIÓN	6
INSTRUCCIONES PARA LA APLICACIÓN DE LAS SUBPRUEBAS	7
HOJA DE RESPUESTAS	13
CUADRO RESUMEN: Evaluación cuantitativa	15
CUADRO RESUMEN: Evaluación cualitativa	16

Actualmente, existe gran interés por el estudio de las habilidades metalingüísticas, con especial énfasis en las de tipo fonológico, y su relación con la adquisición del proceso lectoescrito, siendo objeto de múltiples investigaciones en los últimos veinte años. Llegándose a la conclusión, que estas habilidades deben enseñarse desde la etapa preescolar, existiendo una implicancia educativa referida al carácter de prevención, en el sentido de poder detectar con anticipación a aquellos niños que pudiesen presentar dificultades en los inicios de su alfabetización.

Aprender a leer y a escribir en un sistema alfabético, como es el español, es un proceso muy complejo que requiere desarrollar múltiples capacidades. Una de éstas, es precisamente, el conocimiento fonológico. Puesto que, los niños deben utilizar el código alfabético, para lo cual es necesario que lleguen a tomar conciencia que las palabras pueden dividirse en sílabas y en fonemas, siendo estos últimos las unidades mínimas del habla; y deben aprender además, que cada fonema se representa generalmente con una letra diferente (grafema).

Es así, como la conciencia fonológica sería un determinante esencial de este proceso y al mismo tiempo una de las claves para la prevención del fracaso en el proceso de lectura y escritura inicial; de ahí la importancia de ser evaluada antes de que los niños se enfrenten a la educación formal, aproximadamente, a los seis años de edad.

El marco conceptual en que se inscribe esta prueba, concibe la conciencia fonológica como aquella conciencia que tiene cada persona sobre los sonidos de su propia lengua, lo que implica discriminaciones reflexivas; facilitando, de esta manera el establecimiento de los patrones de correspondencia letra-sonido, implícitos en el proceso lectoescrito.

En un sentido amplio, abarcaría las habilidades de identificar y manipular de forma deliberada las palabras que componen las frases y oraciones, las sílabas de las palabras (conciencia silábica), hasta llegar a la manipulación de los fonemas (conciencia fonémica).

OBJETIVO GENERAL	Evaluar habilidades metalingüísticas, de tipo fonológicas, en niños preescolares.
EDAD DE APLICACIÓN	Desde los 4 años, 9 meses hasta los 6 años, 2 meses.
SUBPRUEBAS	<p>Consta de seis subpruebas, cada una compuesta por nueve ítems, de los cuales uno corresponde al ejemplo. Están organizadas según el grado de dificultad (de menor a mayor), en la siguiente secuencia:</p> <p>I. <i>Sonidos finales de las palabras.</i> Objetivo específico: Identificar el sonido final de la palabra.</p> <p>II. <i>Sonidos iniciales de las palabras.</i> Objetivo Específico: Identificar el sonido inicial vocálico o consonántico de la palabra.</p> <p>III. <i>Segmentación silábica de las palabras.</i> Objetivo Específico: Identificar el número de sílabas que componen la palabra.</p> <p>IV. <i>Inversión de las sílabas de las palabras.</i> Objetivo Específico: Reconocer las sílabas que componen una palabra.</p> <p>V. <i>Sonido de las letras.</i> Objetivo Específico: Asociar el fonema con su respectivo grafema.</p> <p>VI. <i>Síntesis fonémica de las palabras.</i> Objetivo Específico: Reconocer los fonemas que componen una palabra y su secuencia.</p>

TIPO DE APLICACIÓN	Individual o grupal (no más de 10 niños).
FORMA DE APLICACIÓN	Escrita.
TIEMPO DE APLICACIÓN	45 minutos aproximadamente.
MATERIALES	Lápiz grafito y folleto de prueba para cada niño, un sacapuntas y una goma de borrar.
CRITERIOS DE CORRECCIÓN	Un punto por cada respuesta correcta y cero punto por respuesta incorrecta o no contestada.

La prueba puede ser administrada por cualquier persona que haya sido entrenada debidamente, con antelación a la aplicación del instrumento.

La capacitación consiste, en una primera instancia, en dar a conocer:

- ▶ El marco conceptual en el que se inscribe la prueba.
- ▶ La descripción.
- ▶ Las condiciones generales necesarias para realizar la aplicación.
- ▶ Las instrucciones para cada una de las subpruebas.

En segundo lugar, se debe efectuar un *role playing* con la(s) persona(s) que se está(n) capacitando, y se solicita una aplicación en terreno.

Finalmente, se realiza un análisis y discusión de la experiencia que se ha llevado a cabo, clarificando las posibles interrogantes que puedan surgir.

Se pueden mencionar las siguientes:

- 1 Ser un examinador competente.
- 2 Centrar la atención en el o los niños que están evaluando.
- 3 Anotar los antecedentes de identificación del niño o los niños, previamente a la administración, en el espacio del folleto de la prueba que está dispuesto para ello.
- 4 Sentar a un niño por mesa, en el caso de realizar una aplicación grupal, con la finalidad de evitar posibles copias en las respuestas ejecutadas.
- 5 Administrar toda la prueba.
- 6 Respetar orden estipulado para la aplicación, tanto en el caso de las subpruebas, como en los ítems de cada una de ellas.
- 7 Respetar las instrucciones expuestas en el manual de aplicación.
- 8 Verificar que cada instrucción este en un ciento por ciento comprendida antes de continuar la aplicación de la prueba.
- 9 Si observa fatiga en el niño, dar un descanso de diez minutos.

Distribuya un folleto de prueba y un lápiz al niño y diga:

*“Vamos a trabajar en algunas actividades. Yo te explicaré como hacer cada una de ellas.”*

En la eventualidad, que el niño necesite sacar punta al lápiz y/o borrar la respuesta dada, será usted quien le facilite el material.

No debe indicar al niño si la respuesta ejecutada es correcta o incorrecta, puede decir: *“vas bien”*.

SUBPRUEBA N°1: *Sonidos finales de las palabras.*

En esta subprueba el niño marca con una cruz ( X), el dibujo de la fila que tiene el mismo sonido final que el patrón dado. Es importante, no poner énfasis en el sonido final al verbalizar las palabras. Tome la prueba y diga:

*“Busca la hoja que tiene arriba un corazón”.* (indique la posición en la hoja)

Una vez que coteje que el niño ha ubicado la hoja que corresponde diga:

*“¿Sabes lo que es una rima?. Cuando la parte final de dos palabras suenan igual hay una rima. Por ejemplo: **RATÓN - BOTÓN** “.*

*“Mira esta fila de dibujos (señale la fila del ejemplo) busca que palabra rima con FOCA (verbalice cada alternativa) y marca su dibujo con una cruz”.*

Pausa de 10 segundos aproximadamente.

Si el niño marcó **BOCA** diga: *“Bien, marcaste BOCA. FOCA y BOCA riman porque la última parte de cada palabra suenan igual”.* En caso contrario, repita las instrucciones y ayúdelo a seleccionar la respuesta correcta. Luego continúe.

Señale la fila N°1 y diga: *“Marca con una cruz el dibujo de la palabra que rima con MONO”* (verbalice cada alternativa). Espere alrededor de 10 segundos y luego indique la fila N°2, siguiendo las mismas instrucciones, y así sucesivamente, hasta llegar a la fila N°8.

Es importante, que cuando el niño haya contestado el ítem N°4, señale el triángulo y diga: *“Esta figura indica que debes dar vuelta la hoja. Ahora vas a trabajar en la hoja que tiene dos corazones arriba”.* (indique la posición en la hoja)

Una vez finalizada la subprueba, en el ítem N°8, señale el círculo y diga: *“ Esta figura indica que terminaste la actividad y comenzarás otra”.*

SUBPRUEBA N°2:

*Sonidos iniciales de las palabras.*

En esta subprueba el niño marca con una cruz ( X), el dibujo de la fila que tiene el mismo sonido inicial que el patrón dado. Es importante, no poner énfasis en el sonido inicial al verbalizar las palabras. Tome la prueba y diga:

*“Busca la hoja que tiene arriba una luna”. (indique la posición en la hoja)*

Una vez que coteje que el niño ha ubicado la hoja que corresponde diga:

*“En esta actividad vas a buscar las palabras que suenan igual al comenzar. Por ejemplo: **CAMA - CAMIÓN**”.*

*“Mira esta fila de dibujos (señale la fila del ejemplo) busca que palabra comienza igual que OSO (verbalice cada alternativa) y marca su dibujo con una cruz”.*

Pausa de 10 segundos aproximadamente.

Si el niño marcó **OJO** diga: *“Bien, marcaste OJO. OSO y OJO comienzan con O”.* En caso contrario, repita las instrucciones y ayúdelo a seleccionar la respuesta correcta. Luego continúe.

Señale la fila N°1 y diga: *“Marca con una cruz el dibujo de la palabra que comienza igual a RELOJ”* (verbalice cada alternativa). Espere alrededor de 10 segundos y luego indique la fila N°2, siguiendo las mismas instrucciones, y así sucesivamente, hasta llegar a la fila N°8.

Es importante, que cuando el niño haya contestado el ítem N°4, señale el triángulo y diga: *“Esta figura indica que debes dar vuelta la hoja. Ahora vas a trabajar en la hoja que tiene dos lunas arriba”.* (indique la posición en la hoja)

Una vez finalizada la subprueba, en el ítem N°8, señale el círculo y diga: *“Esta figura indica que terminaste la actividad y comenzarás otra”.*

SUBPRUEBA N°3: *Segmentación silábica de las palabras.*

En esta subprueba el niño marca con una cruz ( X), tantos casilleros como sílabas tiene la palabra dada en el patrón. Es importante, no poner énfasis en el sonido inicial al verbalizar las palabras. Tome la prueba y diga:

*“Busca la hoja que tiene arriba una carita feliz”.* (indique la posición en la hoja)

Una vez que coteje que el niño ha ubicado la hoja que corresponde diga:

*“En esta actividad vas a descubrir cuántas partes tiene cada palabra. Para ello debes separarla mediante golpes en la mesa o aplausos. Por ejemplo: LÁPIZ (aplauda marcando las sílabas de la palabra). Tiene dos partes, ya que dí dos aplausos, escuchen: LÁ - PIZ”.*

*“Mira esta fila de dibujos ( señale la fila del ejemplo) descubre cuántas partes tiene la palabra TOMATE y marca con una cruz tantos casilleros como partes tiene la palabra. Recuerda que puedes dar golpes en la mesa o aplaudir”.*

Pausa de 10 segundos aproximadamente.

Si el niño marcó **3 casilleros** diga: *“Bien, marcaste 3 casilleros. La palabra TOMATE se puede dividir en tres partes, TO - MA - TE (aplauda marcando las sílabas)”.* En caso contrario, repita las instrucciones y ayúdelo a seleccionar la respuesta correcta. Luego continúe.

Señale la fila N°1 y diga: *“Marca con una cruz tantos casilleros como partes tiene la palabra VENTANA”.* Espere alrededor de 10 segundos y luego indique la fila N°2, siguiendo las mismas instrucciones, y así sucesivamente, hasta llegar a la fila N°8.

Es importante, que cuando el niño haya contestado el ítem N°4, señale el triángulo y diga: *“Esta figura indica que debes dar vuelta la hoja. Ahora vas a trabajar en la hoja que tiene dos caritas feliz arriba”.* (indique la posición en la hoja)

Una vez finalizada la subprueba, en el ítem N°8, señale el círculo y diga: *“ Esta figura indica que terminaste la actividad y comenzarás otra”.*

SUBPRUEBA N°4: *Inversión de las sílabas de las palabras.*

En esta subprueba el niño marca con una cruz ( X), el dibujo de la fila que corresponde a la palabra que el examinador verbaliza de manera invertida. Tome la prueba y diga:

*“Busca la hoja que tiene arriba un sol”.* (indique la posición en la hoja)

Una vez que coteje que el niño ha ubicado la hoja que corresponde, diga:

*“En esta actividad yo te voy a decir una palabra al revés y tú vas a descubrir cual es.*

*Por ejemplo: Si yo digo SAME, al dar vuelta la palabra, descubro que es MESA”.*

*“Mira esta fila de dibujos (señale la fila del ejemplo) descubre que palabra es, si yo digo MACA, y marca con una cruz el dibujo de la palabra.”* (verbalice cada alternativa)

Pausa de 10 segundos aproximadamente.

Si el niño marcó **CAMA** diga: *“Bien, marcaste CAMA. Al dar vuelta la palabra MACA descubrimos que dice CAMA”.* En caso contrario, repita las instrucciones y ayúdelo a seleccionar la respuesta correcta. Luego continúe.

Señale cada fila y diga: *“Marca con una cruz el dibujo de la palabra que te voy a decir al revés”.* (verbalice cada alternativa).

- N°1 **PASO**
- N°2 **TOGA**
- N°3 **POSA**
- N°4 **LLASI**
- N°5 **PAMA**
- N°6 **NACU**
- N°7 **PAPI**
- N°8 **GRETI**

Es importante, que cuando el niño haya contestado el ítem N°4, señale el triángulo y diga: *“Esta figura indica que debes dar vuelta la hoja. Ahora vas a trabajar en la hoja que tiene dos soles arriba”.* (indique la posición en la hoja)

Una vez finalizada la subprueba, en el ítem N°8, señale el círculo y diga: *“Esta figura indica que terminaste la actividad y comenzarás otra”.*

SUBPRUEBA N°5: *Sonido de las letras.*

En esta subprueba el niño marca con una cruz ( X), el grafema (letra) correspondiente al fonema (sonido) que emite el examinador. Diga:

*“Busca la hoja que tiene arriba una flecha”. (indique la posición en la hoja)*

Una vez que coteje que el niño ha ubicado la hoja que corresponde, diga:

*“En esta actividad yo te digo un sonido y tú descubres a que letra corresponde. Por ejemplo: Si yo digo /Ñ/ corresponde a la letra EÑE”. (mostrar la tarjeta que se adjunta con el grafema)*

*“Mira esta fila de dibujos (señale la fila del ejemplo) descubre que letra es si yo te digo /D/, y marcala con una cruz.”*

Pausa de 10 segundos aproximadamente.

Si el niño marcó la letra **D**, diga: *“Bien, marcaste la letra D. D suena /D/”*. En caso contrario, repita las instrucciones y ayúdelo a seleccionar la respuesta correcta. Luego continúe.

Señale cada fila y diga: *“Marca con una cruz la letra que corresponde al sonido que te voy a decir”*. (verbalice cada alternativa).

- N°1 /T/
- N°2 /L/
- N°3 /P/
- N°4 /J/
- N°5 /M/
- N°6 /C/
- N°7 /F/
- N°8 /S/

Una vez finalizada la subprueba, en el ítem N°8, señale el círculo y diga: *“Esta figura indica que terminaste la actividad y comenzarás otra”*.

SUBPRUEBA N°6:

*Síntesis fonémica de las palabras.*

En esta subprueba el niño escucha los sonidos de las letras, las une y luego encuentra el dibujo de la palabra escuchada. Asegurese de pronunciar cada fonema de la palabra separadamente y de manera clara, sin decir la palabra. Diga:

*“Busca la hoja que tiene arriba una estrella”. (indique la posición en la hoja)*

Una vez que coteje que el niño ha ubicado la hoja que corresponde, diga:

*“En esta actividad, yo te digo algunos sonidos, que tú debes juntar formando una palabra. Por ejemplo: N - I - Ñ - A. Estos sonidos forman la palabra NIÑA”.*

*“Mira esta fila de dibujos (señale la fila del ejemplo), si yo digo los sonidos M - E - S - A, ¿qué palabra forman? marca con una cruz el dibujo de la palabra.”*

Pausa de 10 segundos aproximadamente.

Si el niño marcó **MESA** diga: *“Bien, marcaste MESA. Si juntamos los sonidos M - E - S - A”.* En caso contrario, repita las instrucciones y ayúdelo a seleccionar la respuesta correcta. Luego continúe.

Señale cada fila y diga: *“Marca con una cruz la palabra que forman los sonidos que te voy a decir”.* (verbalice cada alternativa).

- N°1 P - A - L - O
- N°2 G - A - T - O
- N°3 D - A - D - O
- N°4 R - A - M - A
- N°5 A - B - E - J - A
- N°6 L - U - N - A
- N°7 O - J - O
- N°8 C - O - P - A

Es importante, que cuando el niño haya contestado el ítem N°4, señale el triángulo y diga: *“Esta figura indica que debes dar vuelta la hoja. Ahora vas a trabajar en la hoja que tiene dos estrellas arriba”.* (indique la posición en la hoja)

Una vez finalizada la subprueba, en el ítem N°8, señale el círculo y diga: *“Esta figura indica que terminaste la actividad”.*

Nota: En el caso de realizar la aplicación de tipo grupal, usted debe dar las mismas instrucciones en plural.

SUBPRUEBA

*Sonidos finales de las palabras*

Respuesta Correcta	
1.	Mano
2.	Rama
3.	Queso
4.	León
5.	Cuna
6.	Espejo
7.	Maleta
8.	Pala

SUBPRUEBA

*Sonidos iniciales de las palabras*

Respuesta Correcta	
1.	Regalo
2.	Gato
3.	Chaleco
4.	Iglesia
5.	Lápiz
6.	Avión
7.	Boca
8.	Foca

SUBPRUEBA

*Segmentación silábica de las palabras*

Respuesta Correcta	
1.	Mano
2.	Rama
3.	Queso
4.	León
5.	Cuna
6.	Espejo
7.	Maleta
8.	Pala

SUBPRUEBA

*Inversión de las sílabas de las palabras*

Respuesta Correcta	
1.	Sopa
2.	Gato
3.	Sapo
4.	Silla
5.	Mapa
6.	Cuna
7.	Pipa
8.	Tigre

SUBPRUEBA

*Sonido de las letras*

Respuesta Correcta	
1.	T
2.	L
3.	P
4.	J
5.	M
6.	C
7.	F
8.	S

SUBPRUEBA

*Síntesis fonémica de las palabras*

Respuesta Correcta	
1.	Palo
2.	Gato
3.	Dado
4.	Rama
5.	Abeja
6.	Luna
7.	Ojo
8.	Copa

<b>Nombre</b>
<b>Establecimiento</b>
<b>Escolaridad</b>
<b>Edad</b>
<b>Fecha de Aplicación</b>

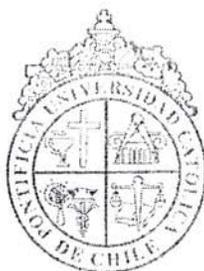
<b>Subpruebas</b>	<b>Subtotales</b>	<b>Subtotales del niño</b>
Sonidos finales de las palabras	8 puntos	___ puntos
Sonidos iniciales de las palabras	8 puntos	___ puntos
Segmentación silábica de las palabras	8 puntos	___ puntos
Inversión de las sílabas de las palabras	8 puntos	___ puntos
Sonido de las letras	8 puntos	___ puntos
Síntesis fonémica de las palabras	8 puntos	___ puntos
<b>TOTAL</b>	48 puntos	___ puntos

Subpruebas	Análisis
Inversión de las sílabas de las palabras	
Sonido de las letras	
Síntesis fonémica de las palabras	

Síntesis

<b>Nombre</b>
<b>Establecimiento</b>
<b>Escolaridad</b>
<b>Edad</b>
<b>Fecha de Aplicación</b>

<b>Subpruebas</b>	<b>Análisis</b>
Sonidos finales de las palabras	
Sonidos iniciales de las palabras	
Segmentación silábica de las palabras	



Pontificia Universidad Católica de Chile  
Facultad de Educación  
Programa de Grados Académicos  
Magister en Educación

**PRUEBA DESTINADA A EVALUAR  
HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS  
DE TIPO FONOLÓGICO.**

Nombre : \_\_\_\_\_

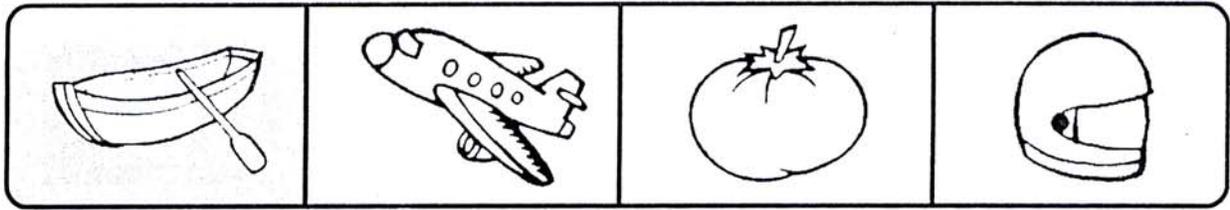
Establecimiento : \_\_\_\_\_

Escolaridad : \_\_\_\_\_

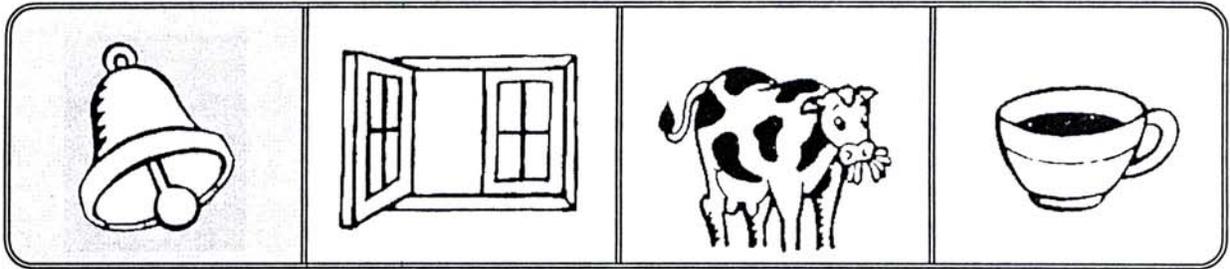
Edad : \_\_\_\_\_

Profesor Guía: Sra. Carmen Díaz Oyarce  
Alumna Tesista: Srta. Paula Yakuba Vives

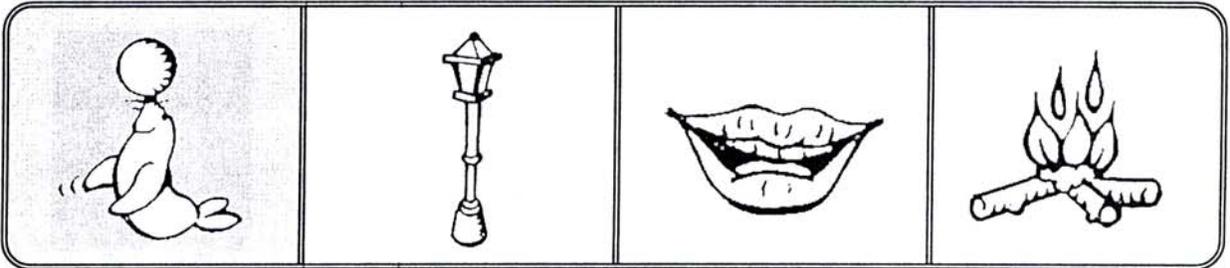
1 9 9 9



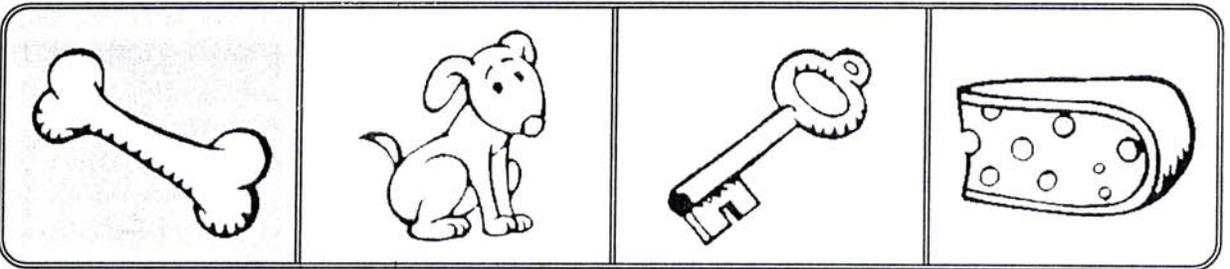
1



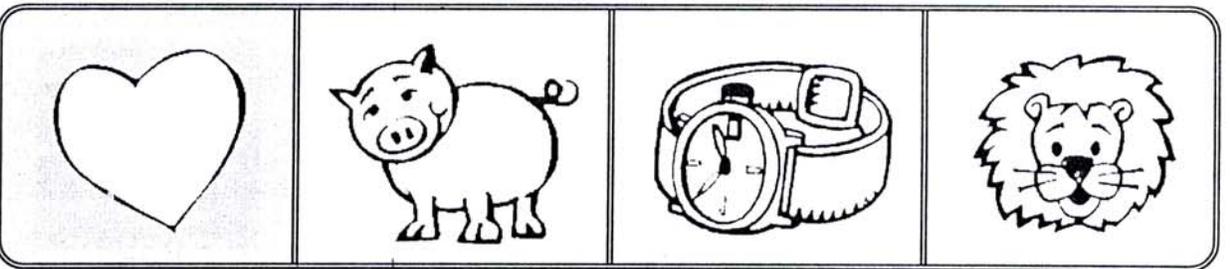
2



3

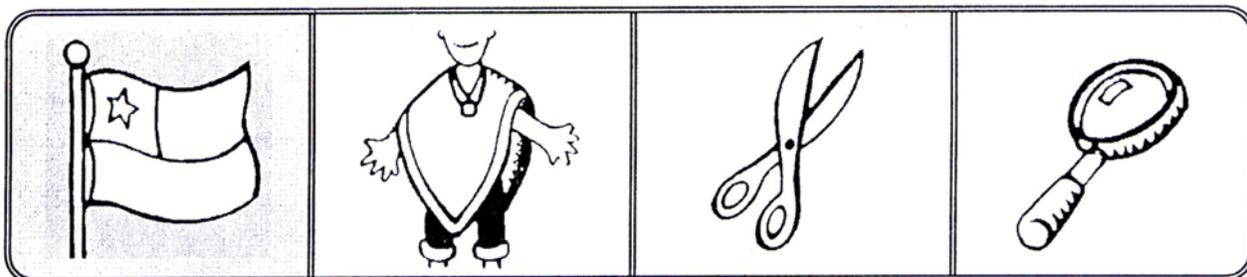


4

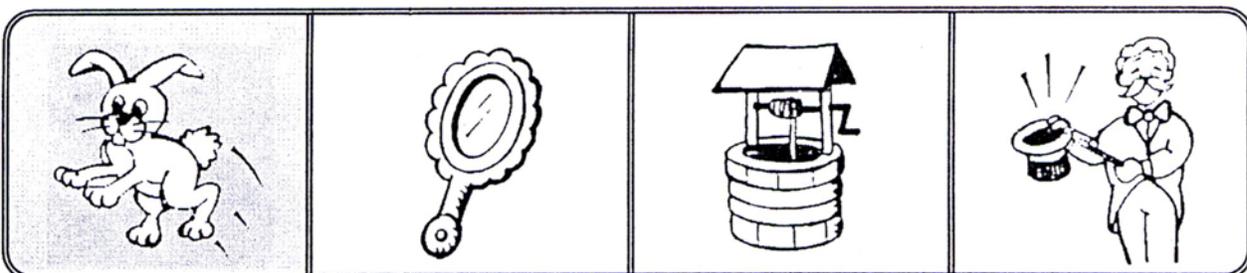




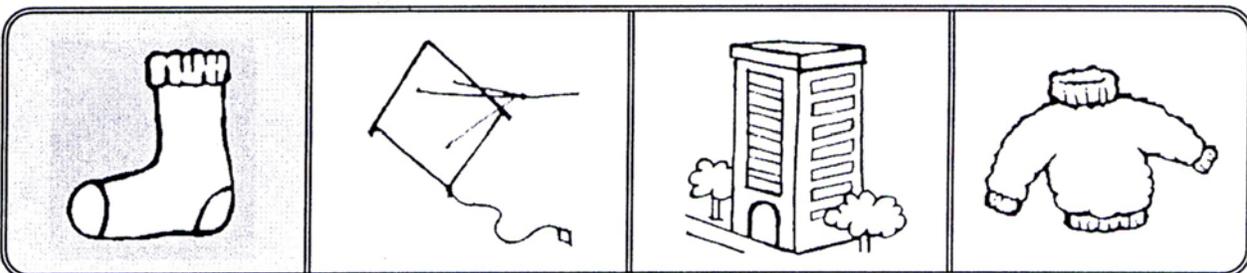
5



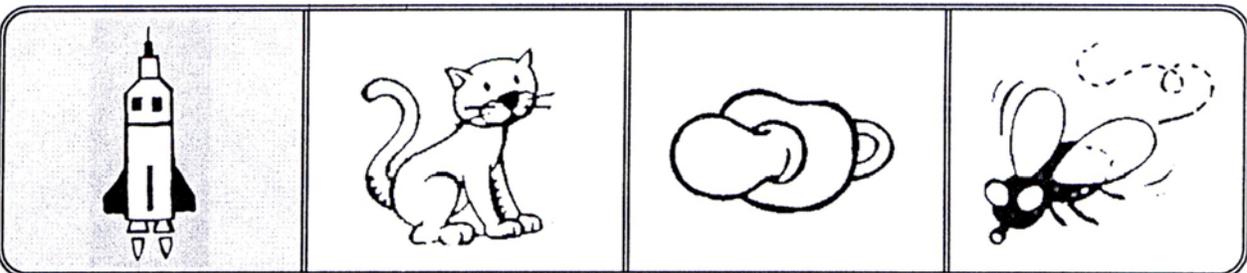
6

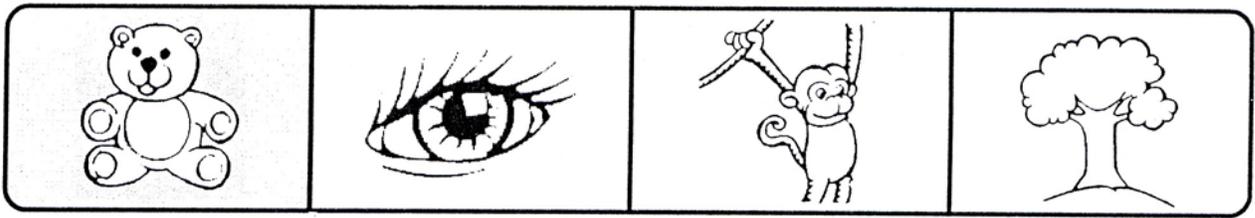


7

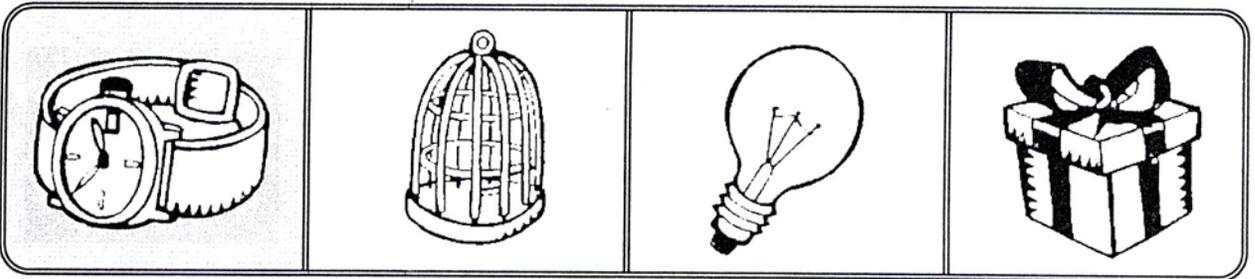


8

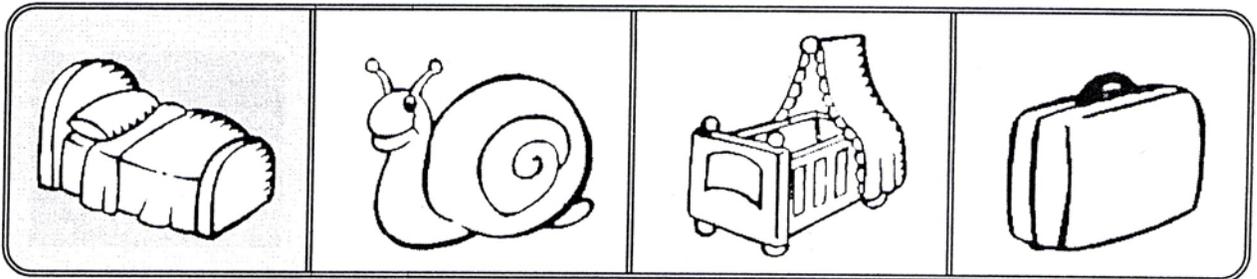




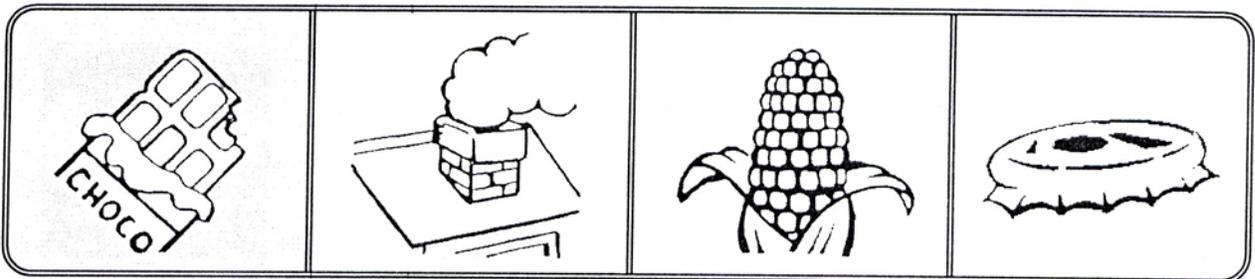
1



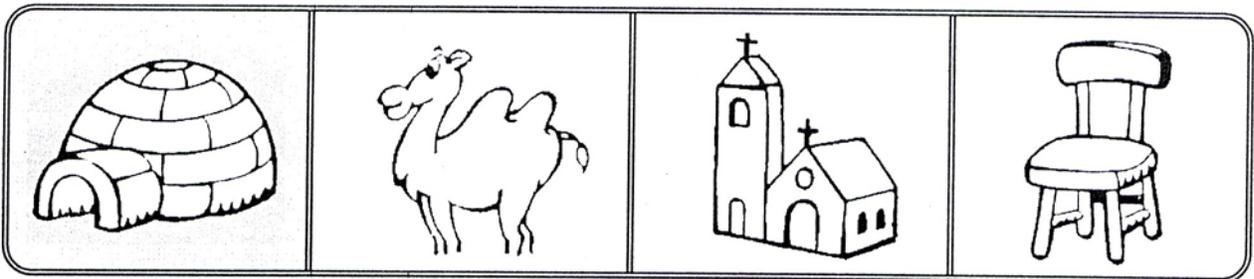
2



3

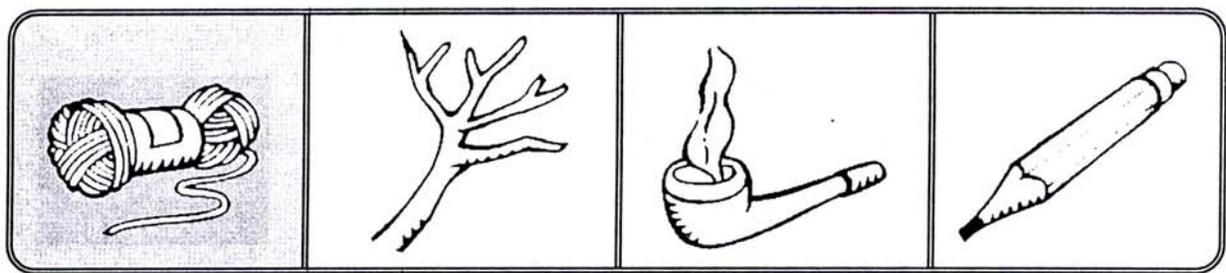


4

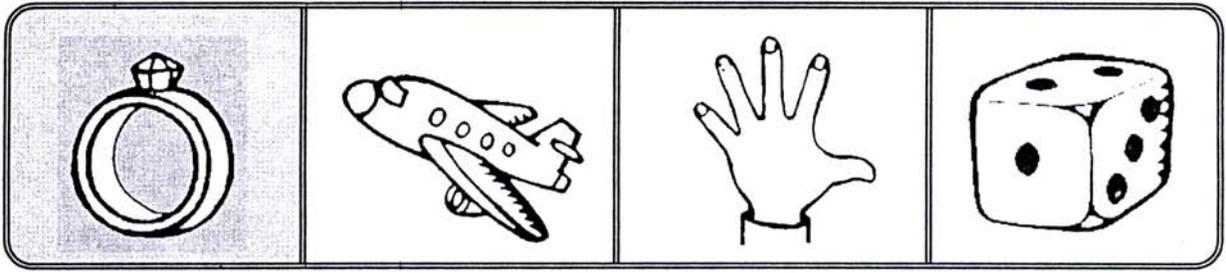




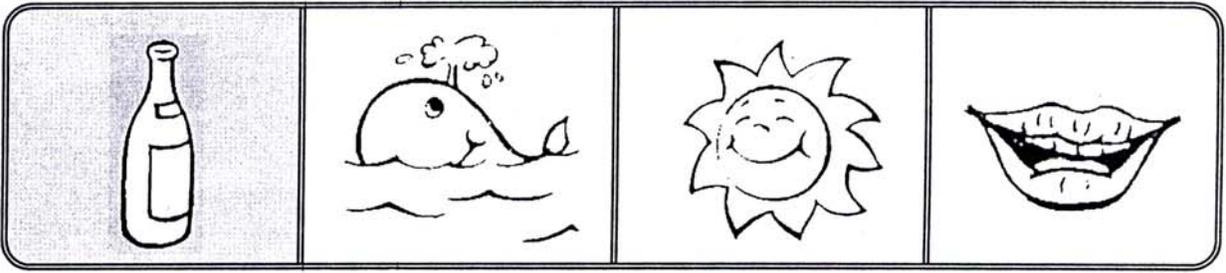
5



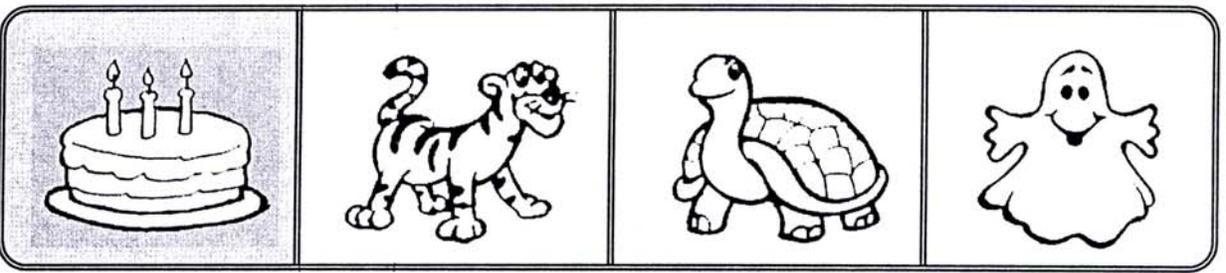
6



7



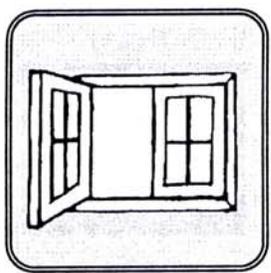
8





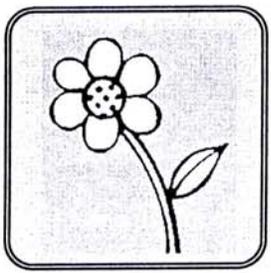
--	--	--	--	--

1



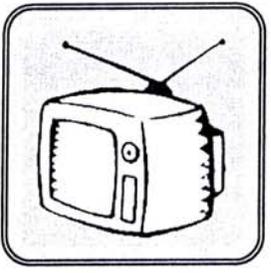
--	--	--	--	--

2



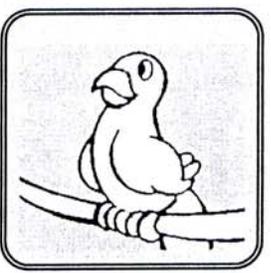
--	--	--	--	--

3



--	--	--	--	--

4

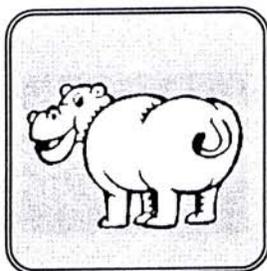


--	--	--	--	--





5



--	--	--	--	--

6



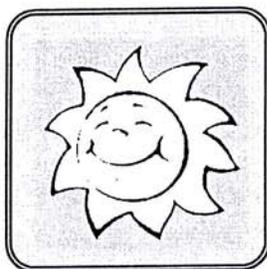
--	--	--	--	--

7

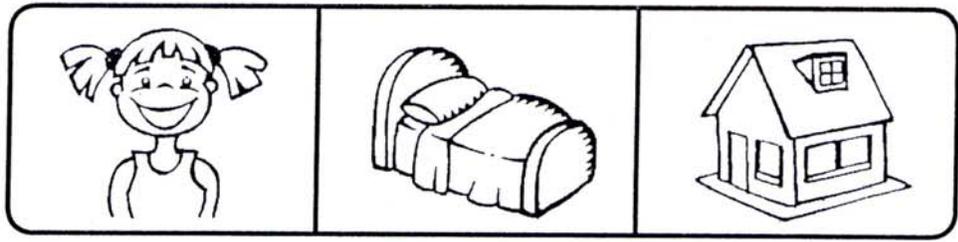


--	--	--	--	--

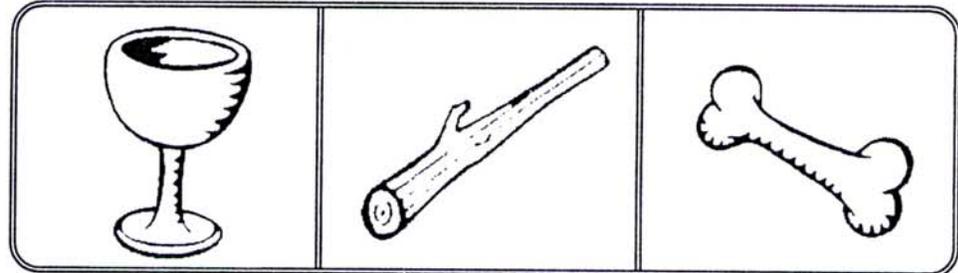
8



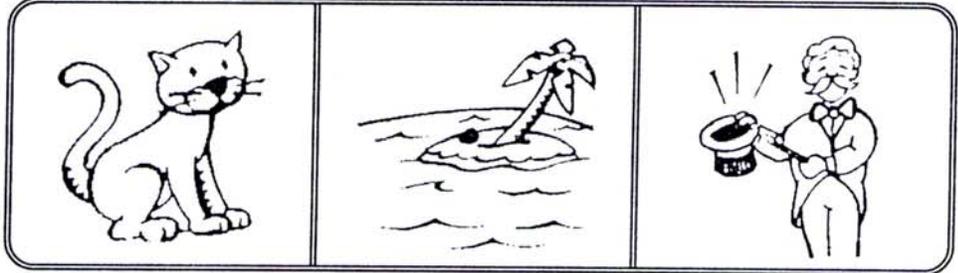
--	--	--	--	--



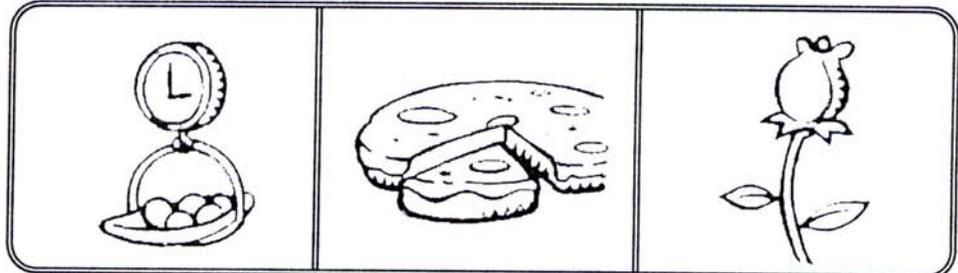
1



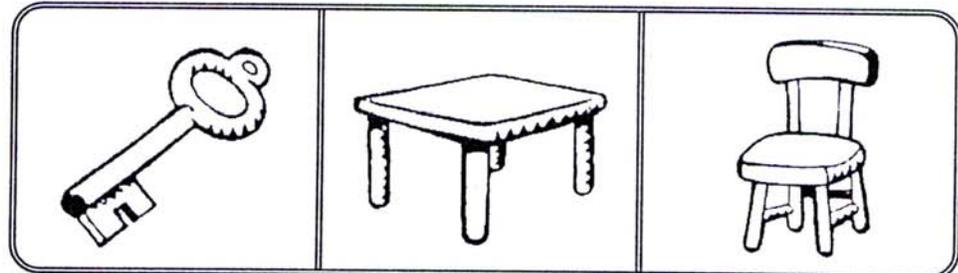
2

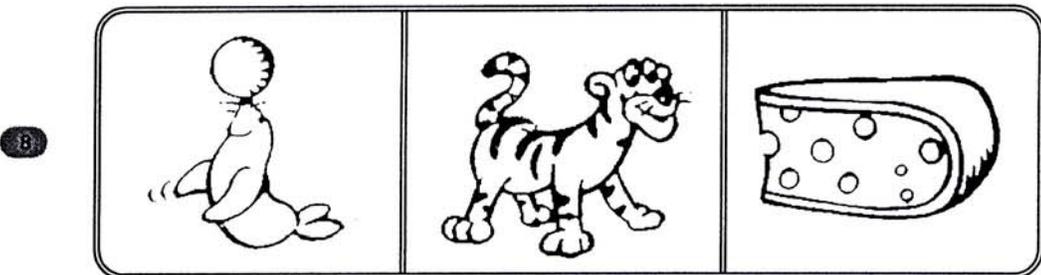
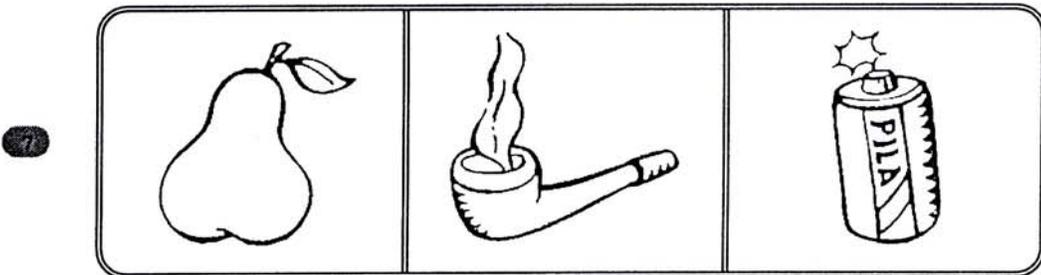
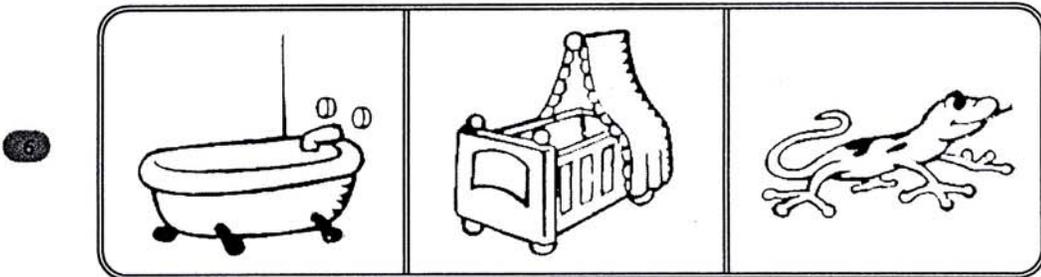
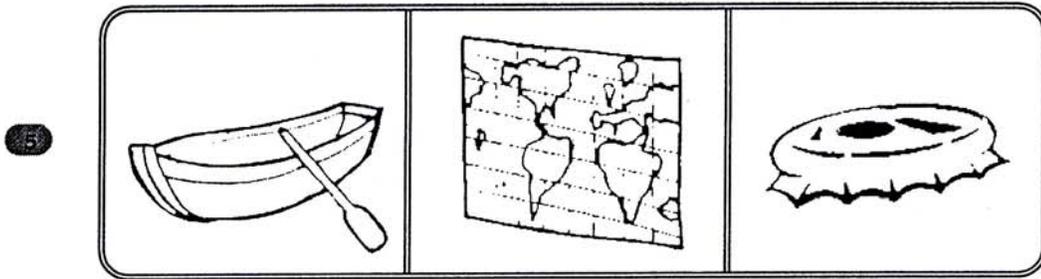


3



4

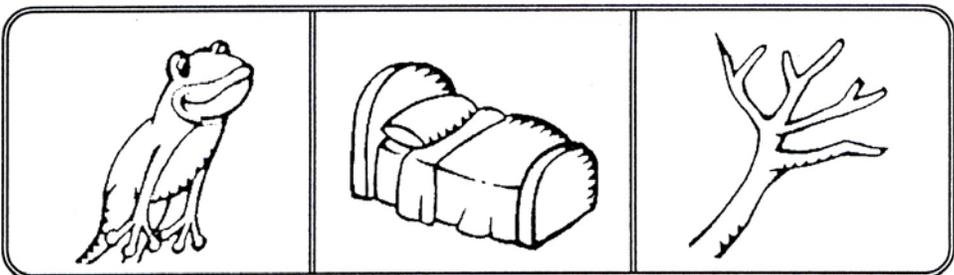
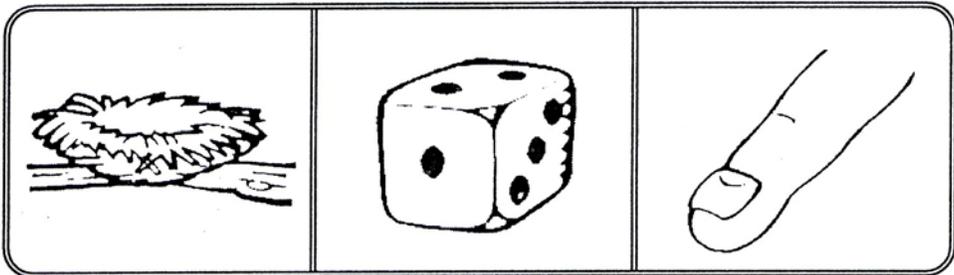
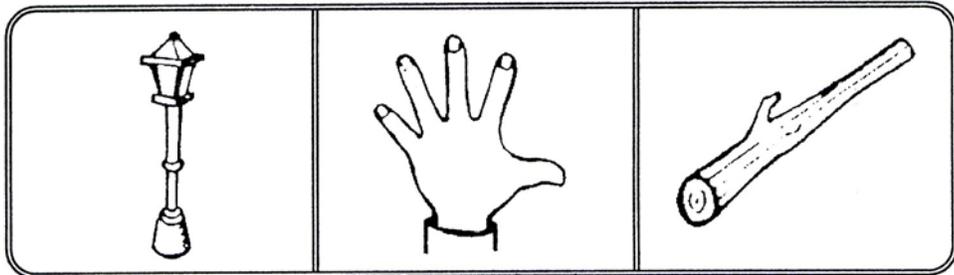


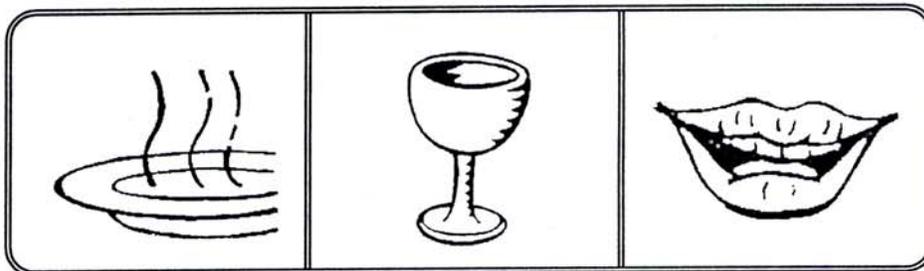
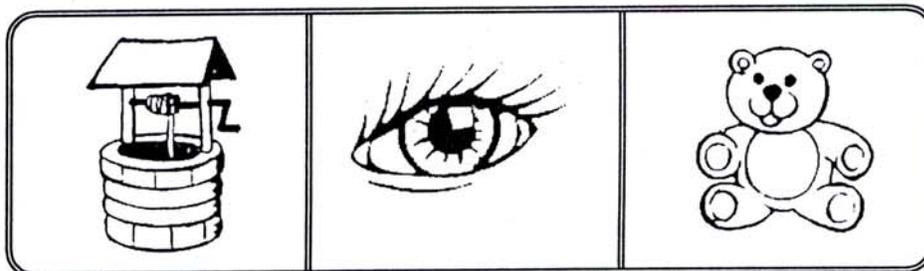
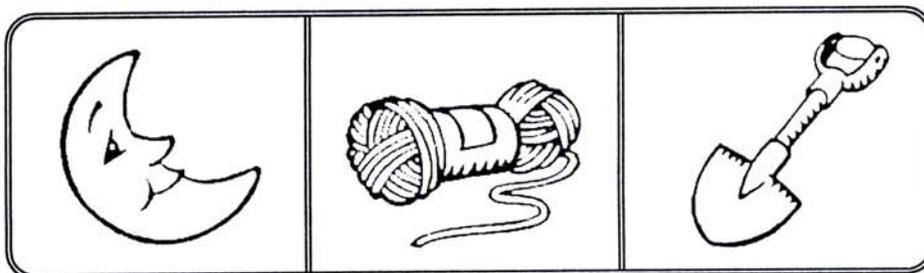
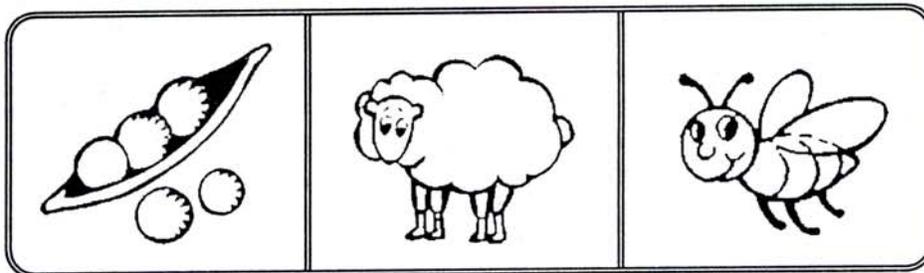




1	B	G	D
2	T	X	R
3	C	O	L
4	A	P	Y
5	H	W	J
6	M	N	Ñ
7	Q	E	C
8	J	F	G
9	S	I	V









## **Anexo N°2**

- ◆ **Tareas para Evaluar Conocimiento del lenguaje escrito.**



### Tareas para evaluar escritura

“Yo tengo que hacer una tarea y necesito que tú me ayudes”. Se le entrega una hoja en blanco y un lápiz de mina.

Luego se solicita lo siguiente:

1. Escribir el nombre propio.

“Escribe tu nombre”

2. Escribir y dibujar palabras bisilábicas.

“Ahora escribe mamá y luego dibuja a la mamá”

“Ahora escribe casa y luego dibuja una casa”

“Ahora escribe gato y luego dibuja un gato”

3. Escribir y dibujar palabras trisilábicas.

“Ahora dibuja una pelota y luego escribe pelota”

“Ahora dibuja un caballo y luego escribe caballo”

“Ahora dibuja una tomate y luego escribe tomate”

#### Propuesta de puntajes

0 Pts. si solo dibuja sin diferenciar dibujo y escritura.

1 Pto. Diferencia entre dibujo y escritura.

2 Pts. utiliza criterio cuantitativo.

3 Pts. utiliza criterio cualitativo.

4 Pts. Utiliza criterio cuantitativo con letras.

5 Pts. Utiliza criterio cualitativo con letras.

6 Pts. fonetización (etapa silábica).

Puntaje máximo: 42 Pts.