



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID
FACULTAD DE MEDICINA

LA ALFABETIZACIÓN EMERGENTE EN EDUCACIÓN INFANTIL: FACTORES DE ADQUISICIÓN LECTORA

CURSO 2017/2018
Grado en Logopedia



Autora: SORAYA SÁNCHEZ MARTÍN

Tutora: CAROLINA SÁNCHEZ GIL

Valladolid, junio 2018

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas a las que tengo que agradecer el haber llegado hasta aquí, y por lo tanto, haber conseguido realizar este trabajo de Fin de Grado.

En primer lugar, a mi tutora Carolina por haberme guiado tan bien en la elaboración del trabajo. Por su profesionalidad, implicación, paciencia, preocupación constante y por dedicarme su tiempo. Es una parte fundamental de mi TFG y sin ella no hubiera sido posible.

A Isabel, Mabel y Jesús que han hecho posible la realización de la prueba en el Centro, así como todo el alumnado por su buena predisposición y su colaboración de manera voluntaria y desinteresada.

Y, por último, a las personas que están siempre conmigo, mi familia y amigos. Por creer en mí y acompañarme en todas las etapas que voy superando. Hago especial mención a mi madre, mi persona y apoyo incondicional y mi gran ejemplo a seguir. Gracias por enseñarme que con ganas y corazón, las cosas siempre salen bien.

RESUMEN

En nuestra sociedad, la lectura es una herramienta fundamental que debe comenzar a partir de un proceso de iniciación y preparación sólido que permita forjarla llamado alfabetización emergente.

El objetivo principal de este trabajo de investigación, desde el paradigma cuantitativo, es evaluar la alfabetización emergente en una muestra de sujetos escolarizados en Educación Infantil con presencia o ausencia de un Trastorno del habla, así como conocer, comparar y determinar si existen diferencias y relaciones entre los diferentes factores predeterminantes de la lectura.

Para ello se aplicó la Batería de Inicio a la Lectura para niños de 3 a 6 años (BIL 3-6). Los resultados indican puntajes generalmente medios en los procesos de inicio a la lectura, aunque muchos varían en función de si presentan o no problemas de habla.

Palabras clave: Alfabetización emergente, prerrequisitos de la lectura, inicio de la lectura, Educación Infantil.

ABSTRACT

In our society, reading is a fundamental tool that should start from a process of initiation and solid preparation that allows forging it called emergent literacy. The main objective of this research work, from the quantitative paradigm, is to evaluate the emerging literacy in a sample of students with presence or absence of a speech disorder, as well as to know, compare and determine if there are differences and relationships between the different factors predictors of reading. To this end, the Start-to-Read Battery was applied for children from 3 to 6 years old (BIL 3-6). The results indicate generally average scores in the processes of beginning to the reading, although many vary according to whether or not they have speech problems.

Keywords: Emerging literacy, prerequisites of reading, beginning of reading, child education.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------|
| I. INTRODUCCIÓN | 1 |
| I.I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 1 |
| I.II JUSTIFICACIÓN | 2 |
| CAPÍTULO I. REVISIÓN DE LA LITERATURA | 3 |
| 1.1 LA LECTURA..... | 3 |
| 1.1.1 Conceptualización | 3 |
| 1.1.2. Procesos implicados en la lectura | 4 |
| 1.2 LA ALFABETIZACIÓN EMERGENTE | 6 |
| 1.2.1. Conceptualización | 6 |
| 1.2.2. Fundamentación y características..... | 7 |
| 1.2.3. Componentes | 8 |
| 1.3 LA IMPORTANCIA DE LA ALFABETIZACIÓN EMERGENTE EN EDUCACIÓN INFANTIL . | 14 |
| 1.3.1. Factores influyentes en la alfabetización emergente | 14 |
| 1.3.2. La intervención educativa en la inmersión de programas lectores..... | 16 |
| 1.4 OBJETIVOS E HIPÓTESIS | 18 |
| CAPÍTULO II DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN | 19 |
| 2.1 MÉTODO | 19 |
| 2.1.1 Participantes..... | 19 |
| 2.1.2 Instrumentos | 20 |
| 2.1.3 Diseño de la investigación | 21 |
| 2.1.4 Procedimiento | 22 |
| <i>CAPÍTULO III. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS</i> | <i>22</i> |
| 3.1 ANÁLISIS DE LOS DATOS..... | 22 |
| 3.2 RESULTADOS..... | 22 |
| 3.2.1. Estadísticos descriptivos | 22 |
| 3.2.1 Estadísticos descriptivos por grupos | 26 |
| 3.2.2 Estadística inferencial | 30 |
| 3.2.2.1. Resultados diferenciales..... | 30 |
| 3.2.2.2. Resultados correlacionales..... | 31 |
| CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES | 33 |
| 4.1 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES | 33 |
| 4.1.1 Limitaciones del estudio | 35 |
| 4.1.2 Líneas futuras de investigación | 35 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 37 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabla 1. <i>Definiciones de Alfabetización emergente</i> | 6 |
| Tabla 2. <i>Clasificaciones de los elementos que componen el CF</i> | 11 |
| Tabla 3. <i>Distribución de la muestra por edad y sexo</i> | 19 |
| Tabla 4. <i>Distribución de la muestra con y sin retraso del habla</i> | 20 |
| Tabla 5. <i>Factores y Habilidades que evalúa la batería BIL</i> | 21 |
| Tabla 6. <i>Estadísticos de las puntuaciones totales de BIL</i> | 23 |
| Tabla 7. <i>Estadísticos de las puntuaciones de los 5 factores que evalúa BIL</i> | 23 |
| Tabla 8. <i>Puntuaciones recodificadas en porcentajes del Test BIL</i> | 23 |
| Tabla 9. <i>Estadísticos de las puntuaciones en las diferentes habilidades evaluadas en la BIL</i> | 25 |
| Tabla 10. <i>Puntuaciones totales obtenidas en sujetos sin retraso del habla</i> | 27 |
| Tabla 11. <i>Puntuaciones totales obtenidas en sujetos con retraso del habla</i> | 28 |
| Tabla 12. <i>Puntuaciones obtenidas en las habilidades de Conocimiento Fonológico (CF) en sujetos con retraso del habla</i> | 28 |
| Tabla 13. <i>Puntuaciones obtenidas en Habilidades Lingüísticas (HaL) en sujetos con retraso del habla</i> | 29 |
| Tabla 14. <i>Puntuaciones obtenidas en las habilidades de Procesos Cognitivos (PrC) en sujetos con problemas de habla</i> | 29 |
| Tabla 15. <i>Kruskal-Wallis para la puntuación del Test BIL entre los sujetos con presencia o ausencia de retraso en el habla</i> | 30 |
| Tabla 16. <i>Kruskal-Wallis para la puntuación de los factores del Test BIL entre los sujetos con presencia o ausencia de retraso en el habla</i> | 30 |
| Tabla 17. <i>Kruskal-Wallis para la puntuación de las habilidades del factor “Habilidades Lingüísticas” entre los sujetos con presencia o ausencia de retraso en el habla</i> | 31 |
| Tabla 18. <i>Estudio correlacional Rho de Spearman para CtF, CtA, CtM, HaL y PrC</i> | 32 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1. Proceso léxico: Ruta directa | 4 |
| Figura 2. Procesos léxicos: ruta fonológica | 5 |
| Figura 3. Comparativa entre habilidades outside – in e inside – out. | 8 |
| Figura 4. Comparativa de los principales precursores de la lectura encontrados en la revisión de Sellés con otras revisiones | 9 |
| Figura 5. Tabla resumen del nivel de dificultad de las tareas según diversas investigaciones de autores..... | 12 |
| Figura 6. Programas de lectura en primeras edades..... | 17 |
| Figura 7. Categorización en porcentajes de los resultados según la puntuación obtenida en el Test BIL..... | 25 |
| Figura 8. Categorización en porcentajes de los resultados del Test BIL según la presencia o ausencia de retraso en el habla..... | 27 |
| Figura 9. Correlación positiva entre Hal con Ctf y PrC..... | 32 |

I. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo Fin de Grado consta de dos partes que a su vez, se dividen en capítulos. La primera parte abarca todo el marco teórico, y en ella se encuentra el Capítulo I donde se hace referencia a la fundamentación teórica que guía todo el proceso de investigación. Dentro de este Capítulo I, se abordan los siguientes apartados: la conceptualización de la lectura y los diferentes procesos implicados en la misma, la alfabetización emergente y sus componentes y características y, un último apartado donde se hace hincapié en la importancia de la alfabetización emergente en Educación Infantil. Además, en este primer capítulo se incluyen los objetivos e hipótesis de la investigación.

La segunda parte del trabajo está formada por tres capítulos en los cuales se detalla la investigación. En el Capítulo II, se realiza una descripción de la muestra, y se describe el instrumento utilizado para la recogida de datos. Incluye también el tipo de diseño de la investigación y el procedimiento que se ha llevado a cabo. En el Capítulo III, se describen los resultados obtenidos en el estudio. El último Capítulo, el IV, está dedicado a la discusión y conclusiones. Aquí se aborda una reflexión de los resultados para, posteriormente, confirmar o rechazar las hipótesis planteadas al inicio. Finalmente, se hace una pequeña referencia a las limitaciones encontradas en la realización del trabajo así como las futuras líneas de investigación que se pueden plantear a partir del mismo.

I.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La forma de entender la lectura a lo largo del tiempo, así como el período de su desarrollo y aprendizaje, ha supuesto cambios importantes en las últimas décadas. Tradicionalmente se consideraba que el proceso de adquisición de la lectura comenzaba en la escuela, entorno a los 5 o 6 años y finalizaba cuando el sujeto era capaz de leer y comprender los textos correctamente. Actualmente se ha comprobado que el proceso de aprendizaje de la lectura comienza mucho antes. Este período de tiempo que abarca desde el nacimiento hasta que comienza la educación primaria y que es denominado alfabetización emergente, determinará fuertemente la posterior adquisición formal de la lectura (Asegurado, 2016).

Actualmente, la lectura supone una preocupación importante en la escolarización obligatoria ya que, a pesar de la implantación de planes y proyectos para fomentar la lectura, las cifras de algunos estudios como el Informe PISA no dan resultados exitosos. Además, la motivación y la iniciativa del alumnado a adquirir hábitos lectores es cada vez más difícil.

Desde este punto de partida, parece lógico que en la labor de la Inspección Educativa la supervisión, el control y el asesoramiento de las prácticas docentes y los resultados escolares en materia de competencia lectora sean una cuestión prioritaria. Por ello, desde la Educación Infantil, se pretende estimular al alumnado en los procesos lectores de manera temprana, con un proceso de iniciación y preparación a la lectura sólido que permita forjarla como una herramienta de aprendizaje fundamental, teniendo en cuenta los factores influyentes predictores y/o facilitadores en la alfabetización emergente durante la etapa de 3 a 6 años.

I.II JUSTIFICACIÓN

La motivación para la realización de este trabajo surge, por un lado, del interés personal por la lectura, concretamente en la adquisición de la misma, así como la importancia de que su aprendizaje comience a edades tempranas (previo a los 6 años). Por otro lado, surge de la curiosidad de conocer si la existencia o no de problemas de habla u otras variables va a repercutir en el inicio del proceso de la lectura.

Por tanto, el objeto de estudio de este trabajo es valorar el proceso de iniciación a la lectura en sujetos escolarizados en Educación Infantil de un centro ordinario y comparar si existen diferencias en dicho proceso valorando diferentes variables.

Considero que es de gran importancia ayudar al alumnado a aprender a leer a edades tempranas y, para ello, es necesario que se conozcan los factores que influyen en este proceso, con el fin de hacer hincapié en los mismos a la hora de adquirir la lectura. Una buena adquisición de la lectura a edades tempranas supondrá un sinfín de beneficios para el sujeto. “Está demostrado que la exposición temprana a cuentos, historias, canciones y materiales como pinturas y un papel aporta significativamente a la lectoescritura, y al mismo tiempo fomenta la imaginación y la creatividad de los sujetos.” (Samaniego, 2015, p. 53). Como afirmaron Muñoz y Anwandter (2011), existen diversos estudios que muestran que los sujetos que comienzan a familiarizarse con los prerrequisitos de la lectura desde edades muy tempranas, no sólo les va mejor en la escuela o el colegio, sino también alcanzan niveles más altos de estudio en su vida adulta.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. REVISIÓN DE LA LITERATURA

1.1 LA LECTURA

1.1.1 Conceptualización

El término de lectura puede entenderse como un acto de decodificación y posterior comprensión de un texto. De esta forma, “aprender a leer no es solo saber decodificar e interpretar un texto, sino darle sentido como herramienta cultural que interviene en el desarrollo individual y como elemento de transmisión cultural” (Núñez, 2011, p.527). Por tanto, leer es una actividad compleja que parte de la decodificación de los signos escritos y termina en la comprensión del significado de las oraciones y los textos. Durante esta actividad el lector mantiene una actitud personal activa y afectiva, puesto que aporta sus conocimientos para interpretar la información, regula su atención y motivación, y genera predicciones y preguntas sobre lo que está leyendo (Cuetos, 1990).

Enseñar a entender un texto ha ido convirtiéndose en el objetivo de las prácticas escolares por lo que el nuevo modelo de lectura supone la interrelación de tres factores (Irwin, 1986) que también se deben tener en cuenta en la enseñanza de la misma:

1. El lector: Incluye los conocimientos que presenta este en un sentido muy amplio, es decir, todo lo que sabe y conoce del mundo, así como todo lo que hace durante la lectura para comprender el texto.
2. El texto: Hace referencia a la intención del autor, es decir, a lo que nos quiere decir, su contenido y la forma en la que se ha organizado el mensaje.
3. El contexto: En él se comprenden las condiciones de la lectura, tanto las fijadas por el propio lector (su interés, su atención...) como las derivadas por el entorno social (silenciosa o en voz alta, compartida o no, tiempo destinado para la misma, etc.).

La relación entre estas tres variables influye enormemente en la posibilidad de comprender un texto leído. Por tanto, un alumno que esté acostumbrado a fracasar en esta actividad presentará una separación total entre estos tres componentes de tal forma que casi siempre se halla ante textos demasiado difíciles para él y, además, no los aborda con la intención adecuada.

1.1.2. Procesos implicados en la lectura

Básicamente se admite que existen cuatro procesos implicados en la lectura: procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos (Cuetos, 1990). Para comprender la adquisición de la lectura, se deben conocer las principales características de los mismos. Según Aragón (2011), estos procesos son:

➤ Procesos perceptivos

A través de los procesos perceptivos se extrae información de las formas de las letras y de las palabras. Esta información permanece durante un breve instante en nuestra memoria icónica (apenas unas centésimas de segundo), donde se analizan los rasgos de las letras para diferenciarlas de las demás. Como es evidente, este tipo de memoria no es suficiente ni efectiva si no existe otro tipo de memoria que nos permita ponerle significado a los rasgos visuales percibidos previamente. En los procesos perceptivos se implican los movimientos y fijaciones oculares y el análisis visual.

➤ Procesos léxicos

Los procesos léxicos o reconocimiento de las palabras nos permiten acceder al significado de las mismas. Se considera que existen dos vías para reconocer el significado de las palabras (modelo dual de lectura):

- **Ruta léxica o ruta directa**, conectando directamente la forma ortográfica de la palabra con su significado o representación interna. Se lleva a cabo de la siguiente manera:

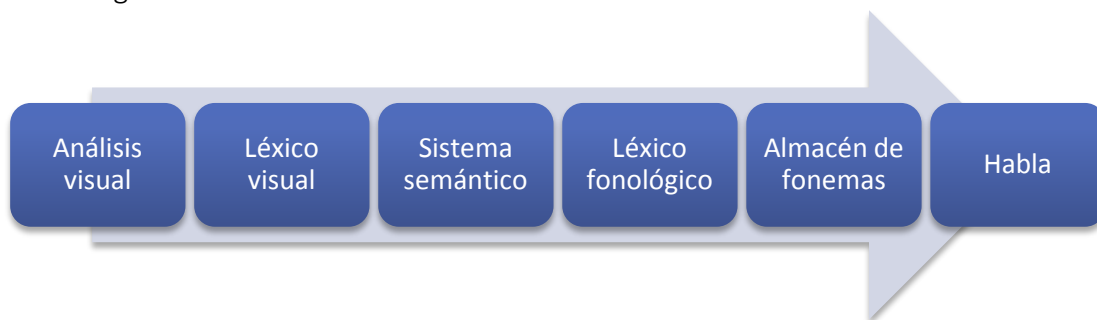


Figura 1. Proceso léxico: Ruta directa (extraído de Aragón, 2011, p.7)

- **Ruta fonológica**, permite llegar al significado de la palabra transformando cada grafema en su correspondiente sonido y utilizando esos sonidos para acceder al significado. Se lleva a cabo:



Figura 2. Procesos léxicos: ruta fonológica (extraído de Aragón, 2011, p.9)

Ambas rutas son complementarias por lo que un buen lector debe tener desarrolladas las dos. Esto es así ya que el comportamiento a la hora de reconocer el significado de las palabras va a depender del grado de familiaridad que tenemos con las mismas. Es decir, cuando la palabra es utilizada muy frecuentemente la reconocemos inmediatamente, sino es así, la decodificamos y después accedemos a su significado si es que lo conocemos.

➤ Procesos sintácticos

Los procesos sintácticos nos permiten identificar las distintas partes de la oración para acceder eficazmente al significado del mensaje. Es decir, una vez que son reconocidas las palabras se debe determinar cómo se relacionan entre sí. De esta manera, serán más sencillas oraciones que presenten sujeto + verbo + complemento en este orden, que otras en las que se hacen cambios de estructura y aumentan su complejidad.

Existen una serie de estrategias de procesamiento sintáctico:

- Orden de las palabras
- Palabras funcionales: artículos, preposiciones...
- Significados de las palabras
- Signos de puntuación

➤ Procesos semánticos

Los procesos semánticos constituyen una de las dificultades principales ya que el dominio de las estrategias semánticas de comprensión lectora no es algo que se adquiera fácilmente. Consisten en integrar el significado de la oración con los conocimientos que ya posee el lector los cuales dependerán de sus experiencias, de su vocabulario, etc.

1.2 LA ALFABETIZACIÓN EMERGENTE

1.2.1. Conceptualización

En los últimos años, ha ido ganando reconocimiento la propuesta de Whitehurst y Lonigan (1998), entre otros autores, de que el aprendizaje de la lectura no es un proceso que dé comienzo con la enseñanza explícita de la misma en la escuela, sino que dicha enseñanza es la continuación de un proceso mucho más largo que comienza en los primeros años del desarrollo infantil (citado en Asegurado, 2016). Diversos autores afirman que estas concepciones previas que poseen los niños sobre la lectura son debidas a un proceso denominado alfabetización emergente.

Tabla 1.

Definiciones de Alfabetización emergente (Davison, 1996; Sulzby, 1992; Davidson, 1996) (Extraído de Flórez Romero et al., 2009, y Guarneros, 2014).

| | |
|-----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sulzby (1992) | “Conductas de lectura y escritura de los sujetos que preceden a la alfabetización convencional y evolucionan hacia ella” (p.24) |
| Vega (2010) | “La alfabetización emergente hace referencia a un conjunto de habilidades y conocimientos sobre el lenguaje escrito que se observa en los sujetos entre el nacimiento y el momento en que comienzan a leer y escribir convencionalmente”. (p.131) |
| Davidson (1996) | “El alfabetismo emergente es el conjunto de conocimientos que los sujetos desarrollan sobre el lenguaje escrito antes de su instrucción formal en los primeros años de la escuela primaria. Este conjunto de habilidades supone la interacción de dos elementos importantes: el incremento de los conocimientos en los sujetos mediante los procesos que se enriquecen en el aprendizaje y la capacidad de los adultos para proveerle experiencias significativas que lo acerquen a estos.” (p.41) |

Hasta el momento, estas son algunas de las definiciones conocidas sobre la alfabetización emergente. Todas ellas afirman que se trata de una primera fase de la lectura que surge, principalmente, de las interacciones sociales informales del sujeto que preceden a la lectura convencional y que son necesarias para la adquisición de adecuada de la misma.

1.2.2. Fundamentación y características

Como afirman Whitehurst y Lonigan (1998), la alfabetización emergente tiene como fundamentos centrales (citado en Guardia, 2003):

- La lectura puede desarrollarse en momentos previos a la instrucción formal.
- Existen un conjunto de habilidades y componentes que se caracterizan por mantener una relación dinámica con la lectura y que tienen el potencial de comportarse como verdaderos predictores de los distintos niveles de desarrollo que alcanza la lectura durante los años de la educación formal.
- Los desarrollos tempranos de dichas habilidades se deberían, en su mayor parte, a la interacción del sujeto con el ambiente sociocultural que lo rodea.

Y como principales características (citado en Asegurado, 2016):

- a) Inicio temprano.*
- b) El aprendizaje de la lectura es parte del aprendizaje del lenguaje.* Es decir, el aprendizaje de la lectura y de la lengua oral no se hacen de forma secuenciada, sino que se interrelacionan de tal manera que, por ejemplo, el aprendizaje de las letras requeriría un desarrollo previo del conocimiento fonológico, pero a su vez influiría en la consolidación del mismo.
- c) La función se aprende antes que la forma.* Lo primero que se aprende de lo que está escrito es para qué sirve lo escrito en diferentes situaciones comunicativas.
- d) La participación del sujeto en situaciones de interacción social hace que se produzca alfabetización.*
- e) La alfabetización emergente es un proceso cognitivo.* Entendiendo así que, aprender a leer es desarrollar procesos y estrategias de procesamiento de la información, que varían a lo largo del proceso evolutivo.

Haciendo referencia a la fundamentación anterior, se pueden distinguir en este proceso dos tipos de desarrollo (Ortega de Hocevar y Estela, 2008):

- Aquellos que puede realizar el sujeto por sí mismo, en general como parte de un aprendizaje perceptivo (por ejemplo, la discriminación visual de letras y palabras), por exposición a la lectura o inmersión en un medio con abundantes materiales escritos.
- Aquellos en los que el adulto juega un rol fundamental como mediatizador de los aprendizajes.

En concordancia con esto, Ferreiro (2006) hace referencia a la interpretación de un texto desde dos puntos de vista diferentes. Por una parte, aspectos como la orientación espacial de la grafía, el trazo... los cuales el sujeto podría ser capaz de adquirir él mismo e interpretarlos. Por otra parte, los aspectos más constructivos en los que el adulto deberá mediar para conseguir su aprendizaje e interpretación.

Aun siendo un campo de investigación relativamente reciente y siendo muchos los aspectos poco conocidos acerca de esos conocimientos y habilidades, consideramos que esta nueva perspectiva sobre las primeras fases del proceso de la lectura requerirá tomar conciencia de la importancia de estas adquisiciones y, para afrontar dicha tarea, es necesario conocer con la mayor precisión posible cuales son los componentes y las habilidades que conforman la alfabetización emergente y que a su vez cuentan con evidencias empíricas en sus relaciones con la lectura.

1.2.3. Componentes

A nivel general, ya se dispone de diferentes puntos de vista entre los autores con respecto a los elementos que componen la alfabetización emergente.

Whitehurst y Lonigan (1998), separan los elementos en dos conjuntos de destrezas y de procesos que emergen en interacción. Unos son los elementos que estarían fuera del proceso de lectura en sí (a los que denominan habilidades *outside-in*) y los otros serían los necesarios para la decodificación de las palabras (habilidades *inside-out*). (Ver Figura 4). (Citado en Asegurado, 2016)

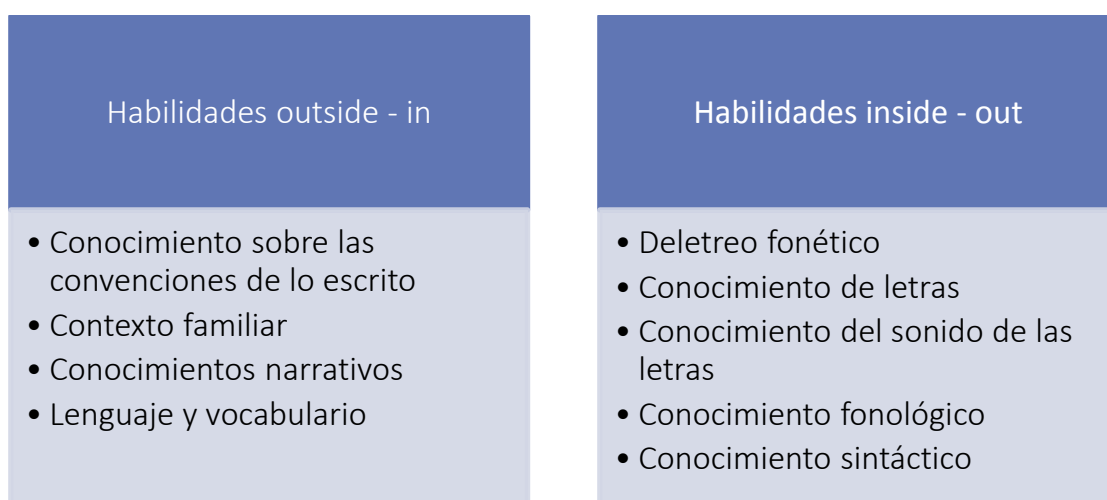


Figura 3. Comparativa entre habilidades outside-in e inside-out. (Extraído de Asegurado, 2016, p. 9)

En nuestro país, Imbernón-López (2009) se ocupó de la cuestión en su tesis doctoral, señalando como principales elementos de la alfabetización emergente (citado en Asegurado, 2016):

- El conocimiento implícito y explícito de lo escrito que abarcaría cuatro dimensiones diferentes:
 - ✓ Reglas que rigen la escritura.
 - ✓ Conocimiento de las palabras como “unidades” del lenguaje.
 - ✓ Conocimiento de las letras.

- ✓ Conocimiento de términos que nos permiten hablar sobre el lenguaje y lo escrito (leer, escribir, letra, deletrear...) y reflexionar sobre ello.
- La conciencia fonológica.
- El conocimiento de las letras y su relación con los sonidos en tareas de lectura.
- La comprensión de las estructuras del lenguaje, tanto a nivel oracional como de los textos (por ejemplo, de la estructura narrativa, del sentido y papel de fórmulas como el “érase una vez...”, etc.).

Otros autores como Sellés (2006), indican que es necesario tener en cuenta, de acuerdo con las investigaciones existentes, si esos conocimientos son elementos directamente relacionados con el aprendizaje inicial de la lectura formal (predictores) o factores que muestran una relación de simple facilitación de dicho aprendizaje (facilitadores) (citado en Asegurado, 2016).

| <i>Principales precursores de la lectura encontrados en nuestra revisión</i> | <i>Principales predictores de la lectura encontrados por Snow, Burns, and Griffin (1998)</i> | <i>Predictores y habilidades facilitadoras de la lectura, Gallego (2006)</i> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Predictores de la lectura</i> 1. Conocimiento fonológico. 2. Conocimiento alfabético. 3. Velocidad de denominación. | 1. Condiciones físicas y clínicas - Deficiencias cognoscitivas severas - Deterioro del oído - Retraso en el desarrollo del lenguaje - Déficit de atención y trastorno por hiperactividad. 2. Conocimiento fonológico. 3. Conocimiento sobre los propósitos, y componentes de la lectura. 4. Conceptos sobre lo impreso. 5. Identificación de letras. 6. Preparación a la lectura. | <i>Predictores de la lectura</i> 1. Conocimiento fonológico. 2. Conocimiento alfabético. 3. Velocidad de denominación. |
| <i>Habilidades facilitadoras</i> 1. Procesos cognitivos básicos: memoria, discriminación perceptiva y capacidad atencional. 2. Habilidades lingüísticas. 3. Habilidades metalingüísticas: - Conocimiento sobre los componentes de lo escrito. - Conocimiento de las funciones de la lectura | | <i>Habilidades facilitadoras</i> 1. Lenguaje oral. 2. Nivel cognitivo suficiente. 3. Desarrollo memoria (operativa y semántica). 4. Discriminación visual. 5. Motivación y actitud. 6. Variables sociales (familia, entorno inmediato) |

Figura 4. Comparativa de los principales precursores de la lectura encontrados en la revisión de Sellés con otras revisiones (Asegurado, 2016, p.62)

Por tanto, queda claro que no existe una única variable predictora del éxito lector, sino que en la adquisición de la lectura intervienen un amplio conjunto de factores que hace que tengamos que adoptar un enfoque multidimensional en su estudio. En este sentido, como he recalcado previamente, antes de poder determinar en qué grado un sujeto podrá adquirir la lectura, es necesario determinar cuántos y cuáles son los factores que están, en alguna medida, relacionados con su adquisición. Así, los precursores más importantes en la actualidad serían:

1. Conocimiento del nombre de las letras

Según Riley (1999) y Whitehurst y Lonigan (1998), supone el conocimiento base mediante el cual el sujeto realizará los primeros acercamientos hacia el manejo del código alfabético lo que le permitirá transformar las unidades impresas en unidades de sonido (Citado en Gutiérrez Fresneda, 2014).

Desde aquí parte su importante rol predictor ya que favorecerá que se desarrollen las habilidades fonológicas estableciendo relaciones causales entre el conocimiento de las letras y el aprendizaje del sonido de las mismas (Share, 2004). En investigaciones de autores como Compton (2000) se evidencia la importancia del conocimiento del nombre de las letras en la lectura, ya que realizó varios estudios donde comprobó que los sujetos que en educación infantil conocen el nombre de las letras y que identifican los fonemas iniciales en las palabras, tienen un éxito mayor en la lectura el primer año. (Citado en Gutiérrez Fresneda, 2014)

Por otra parte, Sprugevica y Høien (2003) afirmaron que la combinación del conocimiento de las letras y del conocimiento fonológico son los dos factores más críticos a abordar al iniciar la adquisición de la lectura. Y, si bien es cierto que la identificación de letras es un proceso necesario para poder leer, no es suficiente. De hecho, podemos identificar las letras de un texto en cualquier idioma y no entender nada de lo que ahí se expresa. Reconocer una palabra lleva consigo tener que descifrar el significado que ese grupo de letras representa y para ello no basta con conocer las letras que lo forman.

2. Conciencia fonológica

Como afirman Sellés y Martínez (2013), a partir de investigaciones de diversos autores se advierte que la conciencia fonológica tiene una influencia decisiva en los inicios del aprendizaje lector. Tanto es así que actualmente podría considerarse como uno de los factores que mejor predice el aprendizaje de la lectura. (Al Otaiba y Fuchs, 2002; Foorman y Moats, 2004; Savage y Carless, 2004; Sprugevica y Høien, 2003; Suárez-Coalla, García-de-Castro y Cuetos, 2013; Van der Heyden, Witt, Naquin y Noell, 2001).

La conciencia fonológica se define como la habilidad para manipular y segmentar el lenguaje en unidades de sonido tales como sílabas, fonemas y rimas (Treiman y Zukowski, 1991). En esta práctica el sujeto no hace un análisis formal o gramatical del lenguaje: realiza un razonamiento natural sobre los sonidos que componen su lengua. Dicho conocimiento le sirve de base para comprender cómo las unidades del lenguaje (producto de su propio "análisis natural" ajustado a la convención de los usos de su lengua) pueden representarse mediante el código escrito (citado en Flórez-Romero, Restrepo y Schwanenflugel, 2009).

En la Figura 6 se indican algunas de las clasificaciones más importantes de los elementos que componen el conocimiento fonológico son (Sellés y Martínez, 2013):

Tabla 2.

Clasificaciones de los elementos que componen el CF (Treiman, 1991; Rueda, 1995; Høien, Lunberg, Stanovich y Bjaalid, 1995) (Extraído de Selles y Martínez, 2013, p.4)

| TREIMAN (1991) | RUEDA (1995) | HØIEN, LUNDBERG, STANOVICH Y BJAALID (1995) |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| Afirma que existen tres niveles de complejidad: <ul style="list-style-type: none"> - Conciencia silábica - Conciencia intrasilábica - Conciencia fonémica | Distingue entre varios niveles: <ul style="list-style-type: none"> - Rima y aliteración - Nivel silábico - Nivel intrasilábico - Y nivel segmental (fónico y fonético) | Distinguen entre rima, sílaba y fonema. |

En la jerarquía de niveles establecida por Treiman, se hace referencia a tres tipos de conciencia detallados a continuación (citado en Guarneros y Vega, 2014):

- a) La conciencia silábica como la habilidad para identificar, segmentar y manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra.
- b) La conciencia intrasilábica, como la habilidad para segmentar una sílaba en sus componentes de cabeza y rima, siendo la cabeza la parte de la sílaba constituida por la consonante o bloque de consonantes iniciales y, la rima, la parte constituida por el núcleo vocálico.
- c) La conciencia fonémica correspondiente a la capacidad para comprender, reconocer y manipular los fonemas que componen un morfema o una palabra.

El nivel de dificultad para la adquisición de las diferentes habilidades del conocimiento fonológico y su papel predictivo varía en función de la etapa del aprendizaje de la lectura en la que el sujeto se encuentre, y a su vez, ellas evolucionan a medida que el aprendizaje de la lectura progresa (Guarneros y Vega, 2014).

| Autores | Dificultad baja | Dificultad media | Dificultad alta |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Yopp (1988) | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar rima - Combinar fonemas | <ul style="list-style-type: none"> - Aliteración - Aislar sonidos - Contar fonos | <ul style="list-style-type: none"> - Omisión de fonos |
| Dominguez y Clemente (1993) | <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de sílabas y fonemas | <ul style="list-style-type: none"> - Adición de sílabas o fonemas - Segmentación fonémica | <ul style="list-style-type: none"> - Omisión de sílabas y fonos - Inversión de fonos - Omitir fonemas - Inversión fonémica para descubrir las palabras |
| Adams (1990) | <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de rimas - Reconocimiento y clasificación de las palabras en función de las unidades intrasilábicas (principio y rima) - Tarea de síntesis silábica (combinar) - Tarea de aislar la primera consonante de las palabras | | |
| Defior (1996) | <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilidad a la rima - Clasificación de palabras por sus sonidos iniciales o finales (identificación sonidos iniciales o finales) - Síntesis de fonemas (combinar) - Contar palabras (segmentación oraciones) | <ul style="list-style-type: none"> - Segmentación fonémica | <ul style="list-style-type: none"> - Supresión (omisión) - Inversión |

Figura 5. Tabla resumen del nivel de dificultad de las tareas según diversas investigaciones de autores (Sellés y Martínez, 2013, p.4).

Según Badian (1995), la relación entre el desarrollo fonológico y el aprendizaje de la lectura puede darse de tres maneras: como un desarrollo previo y predictivo, el que contribuye a determinar un umbral cognitivo sobre el cual se inicia la decodificación; como una relación causal, siendo el desarrollo fonológico previo una condición dinámica que determina el aprendizaje posterior de la lectura y como un proceso recíproco cuyo desarrollo se amplía con este aprendizaje. En consecuencia, en el desarrollo fonológico es posible determinar fases previas y fases posteriores, estas últimas determinadas por la instrucción lectora. Esta situación implica que, a partir de cierto umbral de sensibilidad fonológica a los componentes del lenguaje oral, los sujetos van adquiriendo una conciencia fonológica del lenguaje escrito, en la medida en que empiezan a decodificar las letras (Citado en Bravo - Valdivieso, 2004). Además, y como afirmaron Jiménez y Ortiz (2000), la adquisición de la conciencia fonológica también puede variar en función de las características fonológicas de la lengua considerada de tal manera que en lenguas de "ortografía transparente" como el español, la conciencia silábica aparecerá antes mientras que la conciencia fonémica será la más difícil de adquirir.

Una investigación de seguimiento de 5 años, efectuada por Wagner et al. (1997) desde el Kindergarten, confirmó esta relación entre los procesos de la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura. Emplearon una batería múltiple con pruebas fonológicas variadas, tales como categorizar sonidos, eliminar sonidos, segmentar palabras o integrar sonidos en una palabra. También pruebas de nombrar letras y números. Sus resultados muestran que cada etapa del aprendizaje de la lectura está asociada en un grado diferente con estos procesos predictivos, los que también evolucionan a medida que el aprendizaje progresa. La conciencia fonológica apareció como el predictor principal. Wagner y cols. (1987) expresan que "las diferencias individuales en conciencia fonológica influyeron sustancialmente en las posteriores

diferencias individuales de la lectura de palabras..." (Citado en Bravo-Valdivieso, 2004, p.475).

3. Velocidad de nominación

De Jong y Van Der Leij (1999) definen la velocidad de nominación como la recuperación de los códigos fonológicos desde la memoria a largo plazo para la pronunciación de letras, dígitos y palabras, es decir, el tiempo que tarda el sujeto en nombrar aquello que se le está presentando (citado en Selles-Nohales, 2016).

En estos últimos años se ha demostrado que la velocidad de nominación se correlaciona con el rendimiento lector que presentará el sujeto independientemente de su CI, por lo que se ha convertido en una de las variables a considerar en la adquisición de la lectura (Sellés Nohales, 2016).

4. Conocimiento metalingüístico

Chaney (1992) afirmó que el conocimiento fonológico y la habilidad metalingüística en general, están muy relacionados con el conocimiento que presenta el sujeto sobre las unidades que componen el lenguaje escrito (letras, palabras y frases) lo cual significará que el conocimiento de dichas unidades facilitará la adquisición de la lectura. Además, se incluye el conocimiento de los usos de la lectoescritura, donde, a pesar de no existir muchas investigaciones, algunos autores como Shatil y Share (2003) y Speece, Ritchey, Cooper, Roth y Schatscheider (2004) han corroborado la hipótesis de que ser capaz de reconocer las actividades relacionadas con la lectura y la utilidad de la misma mejorarán y ayudarán a un aprendizaje correcto de la misma.

5. Lenguaje oral

En las investigaciones de Noonan, Hildebrand y Yockulic, (1997) y Snow, Burns y Griffin (1998) se demuestran que el dominio del lenguaje oral interviene en un aprendizaje exitoso de la lectura (citado en Sellés, Martínez, Vidal y Gilabert, 2008). Tanto es así que son muchos los estudios en los que se relaciona el retraso en el desarrollo del lenguaje con los problemas de adquisición de la lectura. (Bishop y Adams, 1990; Bashir y Scavuzzo, 1992).

En este sentido, Bishop (1991) y Snow et al. (1998) afirman que no solo se hace referencia a los componentes semánticos del lenguaje oral, también a los componentes sintácticos ya que la correcta descodificación semántica depende en gran medida de establecer adecuadamente la relación que existe entre los diferentes conceptos, y esto implica conocimiento sintáctico (citado en Sellés, et al. 2008). Todo esto será imprescindible en la adquisición de la lectura ya que el fin es dotar a esta actividad de

significado, y esto solo se conseguirá si se produce una comprensión adecuada de lo leído.

6. Procesos cognitivos básicos

Por último, no conviene dejar de lado las demandas cognitivas que supone la realización de esta actividad, siendo imprescindible: la atención y la percepción (Casco, Tresoldi y Dellatonia, 1998), ya que son los mecanismos básicos para captar y seleccionar la información por lo que un déficit en los mismos conllevaría a una mayor dificultad en la lectura (citado en Sellés et al. 2008) y, por otro lado, la memoria.

Todos ellos son procesos cognitivos que se empiezan a desarrollar previamente al abordaje de la lectura y que, en la medida en que son activados por su enseñanza, llegan a ser metacognitivos. Es decir, que el sujeto, junto con tomar conciencia de ellos, puede utilizarlos activamente para su propio aprendizaje. (Sellé et al. 2008).

1.3 LA IMPORTANCIA DE LA ALFABETIZACIÓN EMERGENTE EN EDUCACIÓN INFANTIL

A lo largo de los años, la concepción del momento en el que se adquiere la lectura ha sufrido variaciones. Tradicionalmente se consideraba que el proceso de adquisición de la lectura se comenzaba en la escuela, entorno a los 6 años cuando se enseñaba a los alumnos a leer como tal, y concluía cuando el alumnado estaba capacitado para leer y comprender el texto correctamente. Hoy en día, como ya hemos visto, se sabe que el proceso de adquisición de la lectura comienza mucho antes, con la alfabetización donde se determina como será dicho proceso, de ahí la importancia de la misma en la educación infantil.

“Se puede decir que la alfabetización empieza cuando se tienen contactos, tanto directos como indirectos, con la cultura escrita y no termina nunca del todo, aunque haya unas bases fundamentales más sistemáticas” (Clemente y Ramírez, 2008, p. 14).

1.3.1. Factores influyentes en la alfabetización emergente

Existen influencias indirectas en la alfabetización como la sociedad a la que pertenece el sujeto, o el contexto familiar que presenta. De esta manera, según Guevara, Rugerio, Delgado-Sánchez, Hermosillo-García y López Hernández (2010), el contexto familiar potencia el desarrollo de la alfabetización en tres formas:

1) A través de la interacción, que consiste en las experiencias compartidas por un sujeto con sus padres, hermanos y otras personas del entorno familiar,

2) Mediante el ambiente físico, que incluye los materiales de lectura y escritura disponibles en el hogar,

3) Mediante el clima emocional y motivacional, que comprende las relaciones entre las personas en la casa, principalmente las que reflejan las actitudes de los padres hacia la alfabetización y las aspiraciones referentes al desempeño de los sujetos.

Investigaciones realizadas en diferentes países (Baker, Mackler, Sonnenschein y Serpell, 2001; Buckner, Bassuk y Weinreb, 2001; Carroll, Snowling, Hulme y Stevenson, 2003; González, 2004; Guevara, 2008; Guevara y Macotela, 2005; Muter, Hulme, Snowling y Stevenson, 2004; Poe, Burchinal y Roberts, 2004; Salsa y Peralta, 2001) aportan pruebas de que las características de las interacciones con los padres influyen de manera importante en los niveles de desarrollo del sujeto, en cuanto a habilidades lingüísticas y preacadémicas, que se asocian a su vez con los niveles que alcanzan en lectura, escritura, matemáticas y otras competencias académicas (citado en Guevara et al. 2010). Además, se ha encontrado que tales niveles de desarrollo infantil se ven afectados por el nivel socioeconómico, intelectual, educativo y emocional de los padres (Guevara et al., 2010).

Por lo tanto, la importancia que los padres den a la alfabetización influirá desde edades tempranas de la vida de los sujetos (DeBaryshe, Binder y Buell, 2000).

Los padres generan ambientes que apoyan el alfabetismo a través de la lectura compartida de libros y de la creación o el aprovechamiento de situaciones que involucran a los sujetos en actividades relacionadas con la lectura y la escritura (Whitehurts y Lonigan, 1998). Por ejemplo, la investigación sobre la lectura compartida de libros sugiere que tanto la frecuencia como la calidad de las interacciones que ocurren alrededor de ella desempeñan papeles importantes en el alfabetismo emergente (Wade y Moore, 2003). (Citado en Flórez Romero, Restrepo y Schwanenflugel, 2009).

Según la revisión realizada por Ortiz y Jiménez (2001), existen evidencias empíricas que muestran que la experiencia previa que tienen los sujetos en sus casas con la escritura permite predecir la habilidad lectora, y que además guarda estrecha relación con el desarrollo del lenguaje oral. Estos autores muestran que existen diferencias en este sentido entre grupos de sujetos y que tales diferencias vienen marcadas por el tiempo que los padres dedican a la lectura conjunta y a la relación con lo impreso. (Clemente y Ramírez, 2008, p. 17).

Los padres pueden promover de muchas maneras el alfabetismo de los sujetos: asistiendo a librerías y bibliotecas, compartiendo y conversando sobre programas educativos de televisión (Senechal, LeFevre, y Hudson, 1996), sosteniendo conversaciones centradas en actividades familiares que ocurren naturalmente

(Dickinson y De Temple, 1998) y enseñando de manera explícita habilidades relacionadas con el alfabetismo. En este sentido, promover el compromiso familiar en el desarrollo alfabético de los sujetos debe ser una meta de cualquier profesor de preescolar. (Citado en Flórez Romero, Restrepo y Schwanenflugel, 2009).

1.3.2. La intervención educativa en la inmersión de programas lectores

Además, la alfabetización tiene características que hacen necesario cierto grado de intencionalidad educativa, de intervenciones directas en el proceso de aprendizaje para lograr que un sujeto sea un lector competente. Es en este nivel donde probablemente se producen las diferencias más evidentes y es en este aspecto en el que adquieren pleno sentido todos los intentos educativos para lograr un alto nivel de alfabetización, especialmente los programas de promoción temprana de la lectura. Estos programas se basan en la idea de que se pueden trabajar desde edades muy tempranas distintos elementos que tienen que ver con la alfabetización, que no se refieren directamente a la enseñanza del código. (Clemente y Ramírez, 2008, p. 14). Es decir, se trataría de una preparación para el sujeto en la que valore y comprenda aspectos relacionados con la lectura antes de emprender el aprendizaje de la misma.

En un principio, se consideraba que la predisposición que posee un prelector en relación con la lengua escrita tenía que ver con la madurez, por lo que los maestros debían esperar a que el sujeto tuviera unas condiciones madurativas adecuadas. Posteriormente, un paso importante para modelar de forma adecuada las estrategias educativas fue reconocer que la alfabetización tenía bastante más que ver con la enseñanza y con las experiencias culturales en torno a lo escrito que con la simple madurez del alumnado. Según los trabajos que se irán citando, la llamada *alfabetización emergente* se configura a partir de acciones distintas que tienen como ejes centrales las experiencias dialogadas acerca de los libros escritos y de imágenes –es decir, la guía del adulto al sujeto en un proceso de acercamiento al material escrito– y la narración en su modalidad específica de la infancia, el cuento, como forma fundamental de introducción al mundo de lo escrito. (Clemente y Ramírez, 2008, p. 16)

Algunos de los ejemplos de los programas a partir de los cuales se realiza el proceso de acercamiento del sujeto a la lectura, son los siguientes:

| | |
|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>Acces (Francia) La asociación Acciones Culturales Contra las Exclusiones y las Segregaciones trabaja desde hace años poniendo libros a disposición de los más pequeños y de su entorno, en ambientes económicamente desfavorecidos, frecuentemente surgidos de la inmigración.</p> |
| <p>bookstart</p> | <p>Bookstart (Reino Unido) Programa británico a través del cual se proporciona gratuitamente un lote de libros a los bebés nacidos en el Reino Unido, con la intención de crear en ellos y en sus progenitores el gusto por los libros y el hábito de la lectura. (www.bookstart.co.uk)</p> |
| | <p>Born to Read (Estados Unidos) La Asociación de Bibliotecas de los Estados Unidos lidera esta iniciativa, a través de la que se facilita asesoramiento y se proponen actividades para que los adultos compartan la lectura con sus hijos pequeños. (www.ala.org/ala/alsc/alscresources/bornstoread)</p> |
| | <p>Leer en Familia (Colombia) Programa tutelado por Fundalectura, institución que desde hace muchos años realiza una importante función mediadora e impulsora de acciones culturales, que promueve la lectura en familia, en la escuela, en la biblioteca y en otros espacios. (www.leerenfamilia.com)</p> |
| <p>MICELLOS YAKI LEEK</p> | <p>Nacidos para leer (Cataluña-España) Las Consejerías de Cultura y Sanidad del gobierno catalán tutelan este proyecto, que afecta a una veintena de municipios de Cataluña y se dirige a los 50.000 bebés nacidos entre 2005 y 2007. (www.nascutspertlegir.org/projecte.htm)</p> |
| <p>Nati per Leggere</p> | <p>Nati per leggere (Italia) Desde 1999, promueve la lectura en voz alta a niños de 6 meses a 6 años. Este programa nacional anima a padres y madres a dedicar momentos de lectura a sus hijos. Colaboran en él profesionales de disciplinas que trabajan en el cuidado de los niños desde sus primeros años de vida. (www.aib.it/aib/npl/npl.html)</p> |

Figura 6. Programas de lectura en primeras edades (Clemente y Ramírez, 2008, p. 20).

1.4 OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Con el presente trabajo se pretende conseguir los siguientes objetivos:

A) Objetivo general

Evaluar la alfabetización emergente en una muestra del alumnado escolarizado en un centro educativo ordinario en segundo y tercer ciclo de Educación Infantil con presencia o ausencia de un Trastorno del habla.

B) Objetivos específicos

OE1: Conocer y comparar el valor de los diferentes factores predeterminantes de la alfabetización emergente: conocimiento fonológico, conocimiento alfabético, conocimiento metalingüístico, habilidades lingüísticas y procesos cognitivos en una muestra del alumnado escolarizado en un centro educativo ordinario en segundo y tercer ciclo de Educación Infantil con presencia o ausencia de un Trastorno del habla.

OE2: Determinar si existen, o no, diferencias estadísticamente significativas en los factores predeterminantes de la alfabetización emergente entre el alumnado de la muestra, en función de la presencia o ausencia de un Trastorno del habla.

OE3: Analizar si existe relación entre los valores de los factores predeterminantes de la alfabetización emergente.

C) Hipótesis

H1: El alumnado de segundo y tercer ciclo de Educación Infantil de un centro ordinario presenta un nivel medio en los factores predeterminantes de la alfabetización emergente, siendo dichas puntuaciones dispares entre sí.

H2: La existencia o ausencia de un Trastorno del habla es determinante en los resultados obtenidos en los factores predeterminantes de la alfabetización emergente del alumnado de segundo y tercer ciclo de Educación Infantil de un centro ordinario

H3: Los factores predeterminantes de la alfabetización emergente están vinculados entre sí.

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO II DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 MÉTODO

2.1.1 Participantes

A continuación, se define con precisión, la muestra de los sujetos que han participado en este estudio, explicando sus características más significativas.

Descripción general de la muestra

La muestra está formada por 20 alumnos, de segundo y tercer curso de Educación Infantil, matriculados en un colegio público ordinario en la localidad de Santovenia de Pisuerga. El muestreo es de tipo no probabilístico, por conveniencia, y se llevó a cabo de forma intencionada y razonada. Para ello se contó con la colaboración de la Orientadora y la Maestra de Audición y Lenguaje del centro. La información de las dos profesionales fue clave para incluir en el estudio aquellos sujetos que, a priori, respondiesen a los criterios establecidos con el fin de dotarle una mayor representatividad a la muestra. Tales criterios han sido:

- Estar escolarizados en el segundo o tercer ciclo de Educación Infantil.
- Presencia o ausencia de problemas del habla.

Como se puede comprobar en la Tabla 3, las niñas representan el 45% de la muestra (N=9) y los niños el 55% (N=11). La edad de los participantes oscila entre los 4 y los 5 años, con una media de 4,55 años.

Tabla 3.
Distribución de la muestra por edad y sexo

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|------|--------|------------|------------|
| EDAD | 4 años | 9 | 45 % |
| | 5 años | 11 | 55 % |
| | Total | 20 | 100 % |
| SEXO | Niño | 11 | 55 % |
| | Niña | 9 | 45 % |
| | Total | 20 | 100 % |

Además, en el estudio se han incluido dos grupos de sujetos que se diferencian por la ausencia o presencia de déficits en el habla (ver Tabla 4), teniendo en cuenta la gravedad del mismo.

Tabla 4.
Distribución de la muestra con y sin retraso del habla

| | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------------|------------|--------------|
| <i>Sin retraso en el habla</i> | 10 | 50 % |
| <i>Con retraso de habla</i> | 10 | 50% |
| <i>Dislalia aislada</i> | 2 | 10 % |
| <i>2 - 3 dislalias</i> | 3 | 15 % |
| <i>Dislalias múltiples</i> | 4 | 20 % |
| <i>Habla ininteligible</i> | 1 | 5 % |
| <i>Total</i> | 20 | 100 % |

La muestra es homogénea respecto a la presencia o ausencia de problemas del habla ya que el número de participantes en ambos grupos es 10. En el grupo de sujetos con problemas de habla predominan las dislalias múltiples y la presencia de 2–3 dislalias seguido de dislalias aisladas y finalizando con 1 sujeto con jerga ininteligible.

2.1.2 Instrumentos

Para la recogida de los datos se utilizó la Batería de Inicio a la Lectura para sujetos de 3 a 6 años (BIL 3-6) de Sellés, Martínez, Vidal-Abarca y Gilabert (2008), cuya finalidad es evaluar las habilidades cognitivas y lingüísticas relacionadas con el éxito en el aprendizaje inicial de la lectura. Por otra parte, pretende identificar entre los sujetos prelectores aquellos que corren más riesgo de fracasar en el aprendizaje de la misma.

Batería de Inicio a la Lectura

La Batería de Inicio a la Lectura se creó en 2008. Su formato actual consta de 15 pruebas, agrupadas en 5 factores y 143 ítems que evalúan las diferentes habilidades que se han encontrado relacionadas con el inicio de aprendizaje de la lectura. La totalidad de las escalas tienen una alta consistencia interna.

Dichas habilidades que evalúa la prueba BIL son: Conocimiento fonológico (CtF) a través de las pruebas de *Rima (Rim)*, *Contar palabras (CoP)*, *Contar sílabas (CoS)*, *Aíslar Sílabas y Fonemas (ASF)* y *Omisión de Sílabas (Oms)*; el Conocimiento alfabético (CtA) mediante una prueba sobre el *Conocimiento del Nombre de las Letras (CNL)*; el Conocimiento Metalingüístico (CtM) de la lectura, con las pruebas de *Reconocer Palabras (ReP)*, *Reconocer Frases (ReF)* y *Funciones de la Lectura (FuL)*; las Habilidades Lingüísticas (HaL) mediante pruebas de *Vocabulario (Voc)*, *Articulación (Art)*, *Conceptos Básicos (CoB)* y *Estructuras Gramaticales (EsG)* y, finalmente, algunos Procesos Cognitivos Básicos (PrC) con pruebas de *Memoria Secuencial Auditiva (MSA)* y *Percepción (Per)*.

Tabla 5.

Factores y Habilidades que evalúa la batería BIL. (Sellés, Martínez, Vidal y Gilabert, 2008).

| FACTORES | HABILIDADES |
|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Conocimiento fonológico (CtF) | Rima (Rim) Contar Palabras (CoP) Contar Sílabas (CoS) Aíslar Sílabas y Fonemas (ASF) Omisión de Sílabas (Oms) |
| Conocimiento Alfabético (CtA) | Conocimiento Nombre de las Letras (CNL) |
| Conocimiento Metalingüístico (CtM) | Reconocer Palabras (ReP) Reconocer Frases (ReF) Funciones de la Lectura (FuL) |
| Habilidades Lingüísticas (HaL) | Vocabulario (Voc) Articulación (Art) Conceptos Básicos (CoB) Estructuras Gramaticales (EsG) |
| Procesos Cognitivos (PrC) | Memoria Secuencial Auditiva (MSA) Percepción (Per) |

Para la administración de la prueba es necesario el cuadernillo de aplicación (común para todos los niños) y el cuadernillo de respuestas donde se registran las respuestas que dan los sujetos en cada ítem, así como la puntuación que les corresponde. Todas las pruebas son de respuesta cerrada excepto *Funciones de la Lectura (FuL)*, que es de respuesta abierta.

2.1.3 Diseño de la investigación

El estudio parte de un enfoque cuantitativo, en el que se utiliza la observación, el muestreo, la medición de las variables y el posterior tratamiento estadístico, con el objetivo de explicar, probar y contrastar las hipótesis planteadas. Nuestra estrategia es sistemática, objetiva y rigurosa basada en el razonamiento deductivo, que busca reducir los conceptos a variables y comprobar si la teoría se confirma.

Se trata de un diseño no experimental, transversal, descriptivo y correlacional. No existe influencia sobre las variables, se miden en su contexto natural; los datos se recogen en un momento dado; se van a describir los resultados de los procesos lectores y se van a correlacionar algunas variables, para comprobar si existen relaciones entre las mismas.

2.1.4 Procedimiento

Para pasar la prueba se contó con el previo consentimiento del director, la orientadora y la maestra de Audición y Lenguaje del Centro, así como de las tutoras de los cursos de segundo y tercero de Educación Infantil en los que se pasó dicha prueba.

El test fue administrado de manera individual en horario lectivo en un aula del centro. Para ello, una vez que habían sido apuntados los datos personales del sujeto, se procedía a la realización de los diferentes ítems.

El tiempo de duración de la prueba estuvo en torno a 20 minutos con cada sujeto.

CAPÍTULO III. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

3.1 ANÁLISIS DE LOS DATOS

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante el software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), en su versión 21. Se recabaron los resultados de la batería para, posteriormente, realizar su estudio y obtener conclusiones.

En este caso, se ha realizado un estudio de pruebas no paramétricas ya que la muestra es menor de 25 participantes. Se adoptaron como variables independientes la edad, el sexo, el número de hermanos, la asistencia a guardería y si presentaban o no algún tipo de retraso en el habla. Aunque se tomaron datos de todas ellas, sólo se han tenido en cuenta la ausencia o presencia de retraso en el habla, ya que la muestra es poco representativa para establecer evidencias generalizadas. Como variables dependientes, los resultados de los factores y habilidades lectoras que evalúa la batería BIL.

3.2 RESULTADOS

3.2.1. Estadísticos descriptivos

En primer lugar, comenzaremos el análisis descriptivo valorando los resultados de la puntuación total del test de todos los sujetos. La media obtenida es un 76,94 (ver Tabla 6) sobre 102,265 con una puntuación máxima de 101,27 ($DS= 16,65$). Dicha media equivale a un 7 sobre 10, un valor medio respecto al éxito en el inicio del aprendizaje inicial de la lectura.

Tabla 6.
Estadísticos de las puntuaciones totales de BIL.

| | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. |
|------------------|--------|--------|-------|------------|
| Puntuación total | 49,91 | 101,27 | 76,94 | 16,65 |

Atendiendo a los resultados obtenidos en los 5 factores que evalúa el test (ver Tabla 7), obtenemos que tanto el *Conocimiento Alfabético* como el *Conocimiento Metalingüístico* presentan puntuaciones medias muy altas (23,40 y 12,55 respectivamente) respecto a la puntuación máxima, y, además, la puntuación mínima se encuentra muy cerca de la media lo cual indica que, en general, las puntuaciones en esos factores han sido altas.

Tabla 7.
Estadísticos de las puntuaciones de los 5 factores que evalúa BIL

| | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. |
|-------------------------------------|--------|--------|-------|------------|
| <i>Conocimiento fonológico</i> | 10 | 38 | 23,20 | 8,85 |
| <i>Conocimiento alfabético</i> | 20 | 24 | 23,40 | 1,27 |
| <i>Conocimiento metalingüístico</i> | 11 | 15 | 12,55 | 1,42 |
| <i>Habilidades lingüísticas</i> | 14 | 29,5 | 22,75 | 5,04 |
| <i>Procesos cognitivos</i> | 13,3 | 45,7 | 32,15 | 8,74 |

Sin embargo, no ocurre lo mismo con el *Conocimiento Fonológico* donde la media es 23,20 ($DS=8,58$) y donde la puntuación mínima dista bastante de la media, por lo que se han obtenido puntuaciones más bajas y dispares. Lo mismo ocurre en los Procesos Cognitivos obteniendo una media de 32,15 ($DS=8,74$) entre un máximo de 45,7 y un mínimo de 13,3.

Para obtener más información sobre la probabilidad de éxito que obtendrán en el inicio del aprendizaje inicial de la lectura, se han recodificado los resultados en 5 categorías (Ver Tabla 8): Nivel bajo (1–24), Nivel medio/bajo (26–35), Nivel medio (36–64), Nivel medio/alto (65–75) y Nivel alto (76–99).

Tabla 8.
Puntuaciones recodificadas en porcentajes del Test BIL.

| | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------------------|------------|------------|
| TOTAL DEL TEST | | |
| <i>Nivel bajo</i> | 3 | 20 % |

| | | |
|-------------------------------------|----|-------|
| <i>Nivel medio-bajo</i> | 4 | 10 % |
| <i>Nivel medio</i> | 7 | 45 % |
| <i>Nivel medio/alto</i> | 4 | 10 % |
| <i>Nivel alto</i> | 2 | 15 % |
| CONOCIMIENTO FONOLÓGICO | | |
| <i>Nivel bajo</i> | 8 | 40 % |
| <i>Nivel medio/bajo</i> | 7 | 35 % |
| <i>Nivel medio</i> | 5 | 25 % |
| CONOCIMIENTO ALFABÉTICO | | |
| <i>Nivel alto</i> | 20 | 100 % |
| CONOCIMIENTO METALINGÜÍSTICO | | |
| <i>Nivel medio</i> | 8 | 40 % |
| <i>Nivel medio/alto</i> | 2 | 10 % |
| <i>Nivel alto</i> | 10 | 50 % |
| HABILIDADES LINGÜÍSTICAS | | |
| <i>Nivel bajo</i> | 2 | 10 % |
| <i>Nivel medio/bajo</i> | 6 | 30 % |
| <i>Nivel medio/alto</i> | 4 | 20 % |
| <i>Nivel alto</i> | 8 | 40 % |
| PROCESOS COGNITIVOS | | |
| <i>Nivel bajo</i> | 4 | 20 % |
| <i>Nivel medio/bajo</i> | 2 | 10 % |
| <i>Nivel medio</i> | 9 | 45 % |
| <i>Nivel medio/alto</i> | 2 | 10 % |
| <i>Nivel alto</i> | 3 | 15 % |

Como se puede comprobar en la Tabla 8, el 45% del alumnado se encuentra en un nivel medio de iniciación, destacando un 20% en el nivel bajo. Teniendo en cuenta los factores, se puede afirmar que el 40% de la muestra obtiene un nivel bajo en *Conocimiento Fonológico*, siendo así el factor con menor puntuación. El mayor éxito del alumnado se encuentra en el *Conocimiento Alfabético* con un 100%, que corresponde a un nivel alto. La mitad de la muestra se encuentra en un nivel alto de *Conocimiento Metalingüístico* y un 10% menos en *Habilidades Lingüísticas*. Los *Procesos Cognitivos* obtienen porcentajes más dispares entre las categorías, siendo el nivel medio el porcentaje más alto (45%).

A continuación, se muestran los resultados en un gráfico para una mejor visualización (Figura 7):

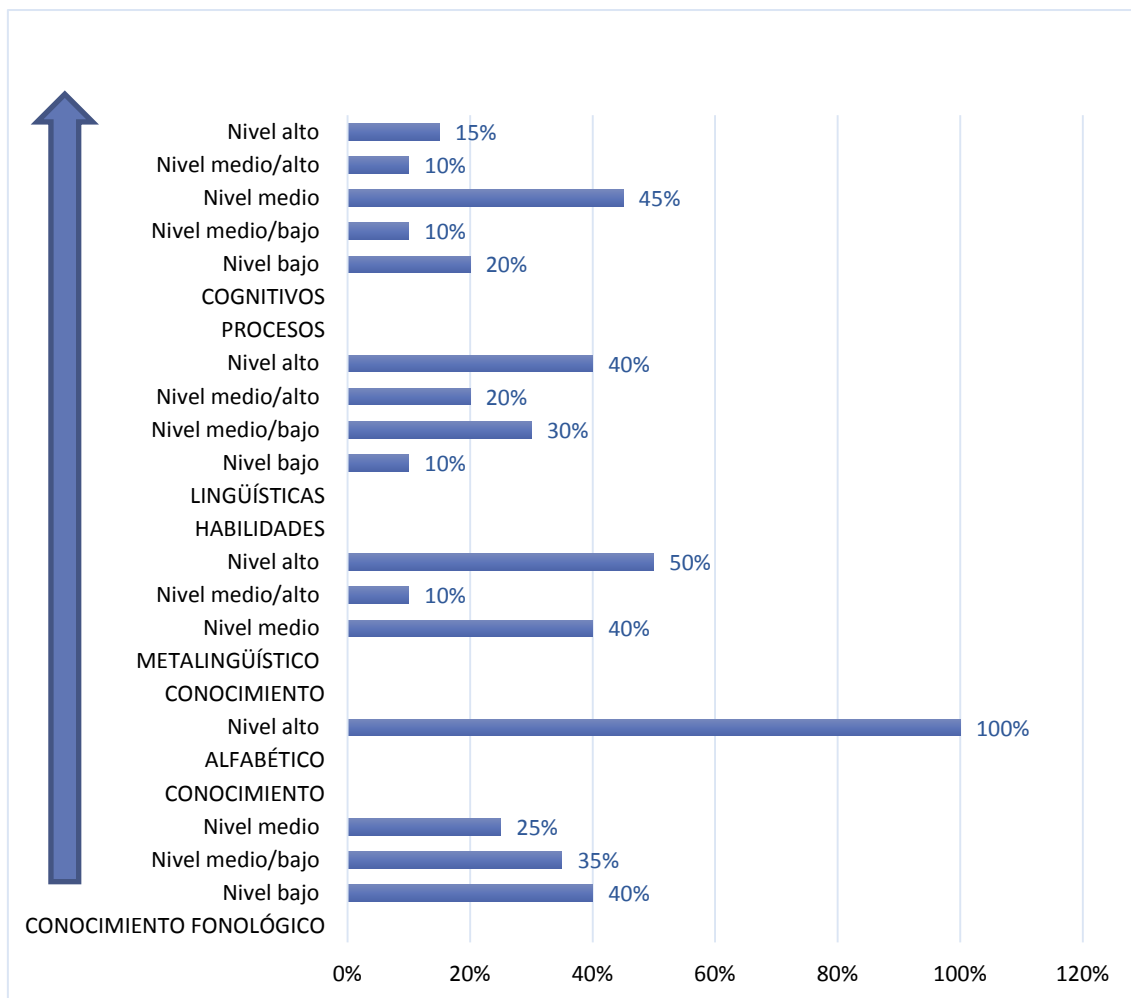


Figura 7. Categorización en porcentajes de los resultados según la puntuación obtenida en el Test BIL.

Si desglosamos las puntuaciones obtenidas en las diferentes habilidades que conforman todos estos factores, obtenemos los siguientes resultados (ver Tabla 9):

Tabla 9

Estadísticos de las puntuaciones en las diferentes habilidades evaluadas en la BIL.

| | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. |
|---------------------------------------|--------|--------|-------|------------|
| Conocimiento Fonológico | 10 | 38 | 23,20 | 8,85 |
| <i>Rima</i> | 0 | 12 | 3,35 | 4,81 |
| <i>Contar Palabras (CoP)</i> | 0 | 6 | 3,25 | 2,19 |
| <i>Contar Sílabas (CoS)</i> | 8 | 14 | 12,20 | 2,01 |
| <i>Aislar Sílabas y Fonemas (ASF)</i> | 0 | 8 | 6,15 | 2,34 |
| <i>Omisión de Sílabas (Oms)</i> | 0 | 5 | 3,20 | 2,04 |

| | | | | |
|------------------------------------------|------|------|-------|------|
| Conocimiento Alfabético | 20 | 24 | 23,40 | 1,27 |
| Conocimiento metalingüístico | 11,0 | 15,0 | 12,55 | 1,42 |
| <i>Reconocer palabras (ReP)</i> | 7 | 10 | 9,50 | ,946 |
| <i>Reconocer frases (ReF)</i> | 4 | 5 | 4,70 | ,470 |
| <i>Funciones lectura (FuL)</i> | 1 | 5 | 3,00 | 1,12 |
| Habilidades lingüísticas (HaL) | 14,0 | 29,5 | 22,75 | 5,04 |
| <i>Vocabulario (Voc)</i> | 2 | 8 | 6,35 | 1,72 |
| <i>Articulación (Art)</i> | 1 | 15 | 9,95 | 5,18 |
| <i>Conceptos básicos (CoB)</i> | 6 | 8 | 7,85 | ,489 |
| <i>Estructuras gramaticales (EsG)</i> | 1 | 8 | 3,60 | 2,01 |
| Procesos cognitivos (PrC) | 13,3 | 45,7 | 32,15 | 8,74 |
| <i>Memoria secuencial auditiva (MSA)</i> | 13 | 35 | 25,45 | 6,23 |
| <i>Percepción (Per)</i> | 0 | 22 | 15,75 | 6,68 |

En relación al *Conocimiento Fonológico* donde se observan peores puntuaciones es en *Rima*, con un promedio de 3,35 ($DS=4.81$), seguido de *Aislar Sílabas* y *Fonemas* ($M=6,15$ $DS=2,34$) y *Contar Palabras* ($M=3,25$ $DS=2.19$). A pesar de los buenos resultados en *Vocabulario* ($M=6,35$ $DS=1,72$) y en *Conceptos básicos* ($M=7,85$ $DS=,489$), las *Habilidades Lingüísticas* ($M=22,75$ $DS=5,04$) disminuyen su media debido a la disparidad de puntuación en *Articulación* ($M=9,95$ $DS=5,18$) y en *Estructuras Gramaticales* ($M=3,60$ $DS=2,01$).

3.2.1 Estadísticos descriptivos por grupos

Si atendemos a las diferencias existentes entre las puntuaciones categorizadas de los dos grupos, siguiendo el criterio de la presencia o ausencia de un retraso en el habla, podemos decir que los sujetos sin retraso presentan porcentajes más altos, si bien la frecuencia en el nivel más alto es la misma en ambos grupos. Esto es debido a que la

puntuación de este nivel en el grupo que presenta retraso del habla corresponde a un sujeto que padece una dislalia aislada (ver Figura 8).

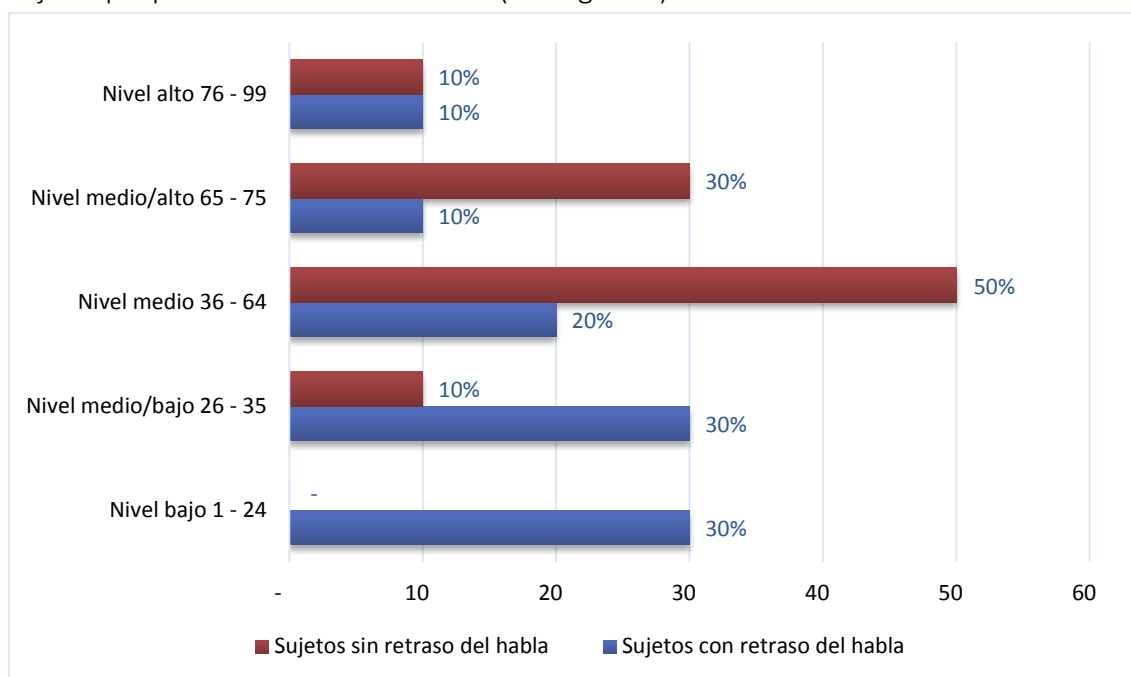


Figura 8. Categorización en porcentajes de los resultados del Test BIL según la presencia o ausencia de retraso en el habla.

En las siguientes tablas se recogen las puntuaciones totales obtenidas de los diferentes factores en sujetos que no presentan retraso de habla (Tabla 10) y en sujetos con retraso de habla (Tabla 11).

Tabla 10

Puntuaciones totales obtenidas en sujetos sin retraso del habla.

| | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. |
|---------------------------------|--------|--------|-------|------------|
| <i>Conocimiento fonológico</i> | 14 | 38 | 26 | 8,19 |
| <i>Conocimiento alfabético</i> | 24 | 24 | 24 | 0,00 |
| <i>C metalingüístico</i> | 11 | 15 | 12,6 | 1,42 |
| <i>Habilidades lingüísticas</i> | 19 | 29,5 | 25,3 | 3,70 |
| <i>Procesos cognitivos</i> | 27,8 | 45,7 | 36,3 | 6,42 |

Las diferencias más significativas respecto a la puntuación media obtenida en ambos grupos las encontramos en *Procesos Cognitivos* donde los sujetos sin problemas de habla presentan una media mucho más elevada ($M=36,3$ $DS=6,42$) que los sujetos que presentan algún trastorno en su habla ($M=27,9$ $DS=9,04$), al igual que en el *Conocimiento Fonológico* y en las *Habilidades Lingüísticas*, donde las puntuaciones de

los sujetos sin retraso del habla ($M=26$ $DS=8,19$ y $M=25,3$ $DS=3,70$, respectivamente) siguen siendo bastante mayores que los anteriores ($M=20,4$ $DS=9$ y $M=20,2$ $DS=5,05$). Aunque la media en el *Conocimiento Alfabético* no dista de manera pronunciada entre ambos grupos ($M=24$, $DS=0$ $M=22,8$ $DS=1,61$, respectivamente), los sujetos sin retraso del habla han mostrado las puntuaciones más altas, como lo indica el máximo y el mínimo. Sin embargo, los sujetos que muestran alguna dificultad en su habla obtienen un mínimo de 20, cuatro puntos de diferencia con respecto a los anteriores.

Tabla 11
Puntuaciones totales obtenidas en sujetos con retraso del habla

| | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. |
|-------------------------------------|--------|--------|-------|------------|
| <i>Conocimiento fonológico</i> | 10 | 37 | 20,4 | 9,00 |
| <i>Conocimiento alfabético</i> | 20 | 24 | 22,8 | 1,61 |
| <i>Conocimiento metalingüístico</i> | 11 | 15 | 12,5 | 1,49 |
| <i>Habilidades lingüísticas</i> | 14 | 29 | 20,2 | 5,05 |
| <i>Procesos cognitivos</i> | 13,3 | 38,6 | 27,9 | 9,04 |

Centrándonos en los sujetos que padecen un trastorno de habla, podemos comparar las puntuaciones obtenidas de las diferentes habilidades que componen el *Conocimiento Fonológico*, *Habilidades Lingüísticas* y *Procesos Cognitivos*.

Respecto al desarrollo del *Conocimiento Fonológico* (ver Tabla 12), la habilidad en la que más dificultades se presentan es en *Rima* obteniendo una media de 1,80 ($DS=3,91$) y una puntuación mínima de 0. En *Contar palabras* ($M=3,49$ $DS=2,31$), *aislar sílabas y fonemas* ($M= 5,70$ $DS= 2,62$) y *omisión de sílabas* ($M=2,80$ $DS=2,20$) la puntuación mínima alcanzada por algunos de los sujetos también ha sido 0 mientras que la puntuación mínima de *Contar Sílabas* ha sido 9, siendo la media más elevada de todas las habilidades que conforman el factor.

Tabla 12.
Puntuaciones obtenidas en las habilidades de Conocimiento Fonológico (CF) en sujetos con retraso del habla.

| | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. |
|------------------------|--------|--------|-------|------------|
| <i>Rima</i> | 0 | 11 | 1,80 | 3,91 |
| <i>Contar Palabras</i> | 0 | 6 | 3,40 | 2,31 |
| <i>Contar Sílabas</i> | 9 | 14 | 12 | 2,00 |

| | | | | |
|---------------------------------|---|---|------|------|
| <i>Aislar Sílabas y Fonemas</i> | 0 | 8 | 5,70 | 2,62 |
| <i>Omisión de Sílabas</i> | 0 | 5 | 2,80 | 2,20 |

Respecto a las *Habilidades Lingüísticas* (ver Tabla 13), observamos una media de 6,80 ($DS=5,67$) en *Articulación* siendo un 15 la puntuación máxima a alcanzar y una media de 3,30 ($DS=1,76$) sobre 6 en *Estructuras Gramaticales*. Destacan positivamente en *Conceptos Básicos* y *Vocabulario* donde obtienen medias mucho más elevadas ($M=7,70$ $DS=,675$ y $M=6,10$ $DS=1,59$, respectivamente).

Tabla 13.
Puntuaciones obtenidas en Habilidades Lingüísticas (HaL) en sujetos con retraso del habla.

| | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. |
|---------------------------------|--------|--------|-------|------------|
| <i>Vocabulario</i> | 3 | 8 | 6,10 | 1,59 |
| <i>Articulación</i> | 1 | 15 | 6,80 | 5,67 |
| <i>Conceptos básicos</i> | 6 | 8 | 7,70 | ,675 |
| <i>Estructuras gramaticales</i> | 1 | 6 | 3,30 | 1,76 |

Por último, los resultados de los sujetos con retraso del habla en los *Procesos Cognitivos* (ver Tabla 14) advierten de una dificultad mayor en *Percepción*, donde ha habido sujetos que no han puntuado siendo la media de 12,3 ($DS=6,89$) con respecto a la *memoria secuencial auditiva* ($M=24,9$ $DS=5,56$), la cual presenta puntuaciones que distan menos entre sí.

Tabla 14.
Puntuaciones obtenidas en las habilidades de Procesos Cognitivos (PrC) en sujetos con problemas de habla

| | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. |
|------------------------------------|--------|--------|-------|------------|
| <i>Memoria secuencial auditiva</i> | 19 | 34 | 24,9 | 5,56 |
| <i>Percepción</i> | 0 | 22 | 12,3 | 6,89 |

Resumiendo estos resultados podemos concluir que los sujetos obtienen una puntuación media en adquisición lectora, lo cual significa que el proceso de iniciación a la lectura es adecuado. Si profundizamos en los factores que influyen en la misma, obtenemos resultados con menor puntuación en Conocimiento Fonológico y Procesos

Cognitivos mientras que en Conocimiento Alfabético las puntuaciones generales son mucho más elevadas.

Centrándonos en los descriptivos por grupos, observamos diferencias muy llamativas tanto en *Habilidades Linguísticas* como en *Conocimiento Fonológico y Procesos Cognitivos*, siendo las puntuaciones mucho mayores en los sujetos que no presentan problemas de habla que en aquellos que sí lo muestran.

3.2.2 Estadística inferencial

3.2.2.1. Resultados diferenciales

A continuación, se procede a demostrar las diferencias significativas entre la variable independiente que indica la presencia o ausencia de retraso en el habla y las puntuaciones de la prueba lectora, con el objetivo de disponer de evidencia empírica que confirme o contradiga las suposiciones planteadas. En el apartado anterior sobre los estadísticos descriptivos, se observaron previsiblemente ciertas diferencias de puntuaciones entre ambos grupos, no obstante, comprobaremos el nivel de significancia real.

Tras la realización de la prueba Chi cuadrado pudimos comprobar la significancia entre la puntuación total del Test BIL y la variable presencia o ausencia de retraso del habla. Los resultados indican que existen diferencias significativas entre las variables; el valor de Chi cuadrado fue de 12,02 con una significación de $p < ,05$. (Ver Tabla 15).

Tabla 15

Kruskal-Wallis para la puntuación del Test BIL entre los sujetos con presencia o ausencia de retraso en el habla.

| | Puntuación total |
|---------------|------------------|
| Chi-cuadrado | 12,02 |
| Gl | 4 |
| Sig. asintót. | ,017 |

Del mismo modo, se procedió a realizar la misma prueba para el resto de los factores lectores y comprobar la existencia o no de diferencias significativas (ver Tabla 16).

Tabla 16

Kruskal-Wallis para la puntuación de los factores del Test BIL entre los sujetos con presencia o ausencia de retraso en el habla.

| | CtF | CtA | CtM | HaL | PrC |
|---------------|------|------|------|------|------|
| Chi-cuadrado | 7,83 | 11,5 | 3,97 | 11,6 | 9,07 |
| Gl | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Sig. asintót. | ,098 | ,021 | ,410 | ,021 | ,059 |

Los factores *Conocimiento Alfabético* ($p=,021$) y *Habilidades Lingüísticas* ($p=,021$) muestran diferencias significativas entre ambos grupos, ante la presencia o ausencia de un retraso del habla. Aceptamos la hipótesis alterna (H_1) y afirmamos que los sujetos que no presentan problemas en el habla obtienen mejores puntuaciones en *Conocimiento Alfabético* y *Habilidades Lingüísticas* que aquellos que si presentan algún tipo de retraso del habla.

Atendiendo específicamente a las habilidades que miden el factor *Habilidades Lingüísticas*, comprobamos la diferencia de medias entre ambos grupos. Según los resultados de la Tabla 17, existen diferencias estadísticamente significativas en *Articulación* ($P=,018$). Podemos afirmar que la habilidad *Articulación* obtiene puntuaciones más dispares entre los sujetos de la muestra y, a su vez, el grupo que presenta un retraso del habla manifiesta más dificultades en este componente, como era de esperar.

Tabla 17

Kruskal-Wallis para la puntuación de las habilidades del factor “Habilidades Lingüísticas” entre los sujetos con presencia o ausencia de retraso en el habla.

| | Vocabulario | Articulación | Conceptos Básicos | Estructuras Gramaticales |
|---------------|--------------------|---------------------|--------------------------|---------------------------------|
| Chi-cuadrado | 5,678 | 11,970 | 4,138 | 3,859 |
| Gl | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Sig. asintót. | ,225 | ,018 | ,388 | ,425 |

A pesar de que los estadísticos descriptivos señalaban diferencias de medias importantes en los *Procesos Cognitivos* y en el *Conocimiento Fonológico*, no se establecen diferencias estadísticamente significativas puesto que el valor de $p > ,05$. (PrC con $p= ,059$ y CtF con $p=,098$). Esto da lugar a que las puntuaciones han sido bastante homogéneas en ambos grupos, aunque los sujetos que presentaban retraso del habla obtuvieran puntuaciones relativamente menores.

3.2.2.2. Resultados correlacionales

Con el objetivo de comprobar si las variables de estudio *Conocimiento Fonológico* (CtF), *Conocimiento Alfabético* (CtA), *Conocimiento Metalingüístico* (CtM), *Habilidades Lingüísticas* (HaL) y *Procesos Cognitivos* (PrC) tienen una relación lineal entre sí, es decir, si varían de forma simultánea, procedemos a contrastarlas para disponer de evidencia empírica que confirme o contradiga dichas relaciones. Para esto, se ha utilizado el coeficiente de correlación de Spearman para pruebas no paramétricas.

Como nos muestra la Tabla 18, la variable *Habilidades Lingüísticas* correlaciona de manera muy positiva con *Conocimiento Fonológico* ($r=,713$, $p<,01$), y *Procesos Cognitivos* ($r=,710$, $p<,01$). Dado que la significación es menor que ,01, se rechaza la hipótesis nula (H_0). Por lo tanto, existe una relación significativa entre *HaL* y *CtF*, y *HaL* y *PrC*, con una magnitud de correlación alta (ver Figura 9). Por lo tanto, a medida que las *Habilidades Lingüísticas* del alumnado aumentan en valor, el *Conocimiento Fonológico* y los *Procesos Cognitivos* son superiores. Esta misma variable también correlaciona positivamente con el *Conocimiento Alfabético* con un índice de correlación menor ($r=,518$, $p<,05$).

Tabla 18.

Estudio correlacional Rho de Spearman para *CtF*, *CtA*, *CtM*, *HaL* y *PrC*.

| | CtF | CtA | CtM | HaL | PrC |
|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| CtF | 1 | ,564** | ,430 | ,713** | ,588** |
| CtA | ,564** | 1 | ,062 | ,518* | ,328 |
| CtM | ,430 | ,062 | 1 | ,333 | ,595** |
| HaL | ,713** | ,518* | ,333 | 1 | ,710** |
| PrC | ,588** | ,328 | ,595** | ,710** | 1 |

$N=20$ ** $p<,01$ * $p<,05$

De la misma manera, existe una relación estadísticamente significativa entre *Procesos Cognitivos* y *Conocimiento Fonológico* ($r=,588$, $p<,01$), y entre los *Procesos cognitivos* y el *Conocimiento Metalingüístico* ($r=,595$, $p<,01$). No obstante, la correlación es más débil con respecto a la anterior (ver Tabla 18).

Por último, el *Conocimiento Alfabético* correlaciona positivamente también con el *Conocimiento fonológico* ($r=,564$ $p<,01$), siendo la magnitud de asociación moderada.

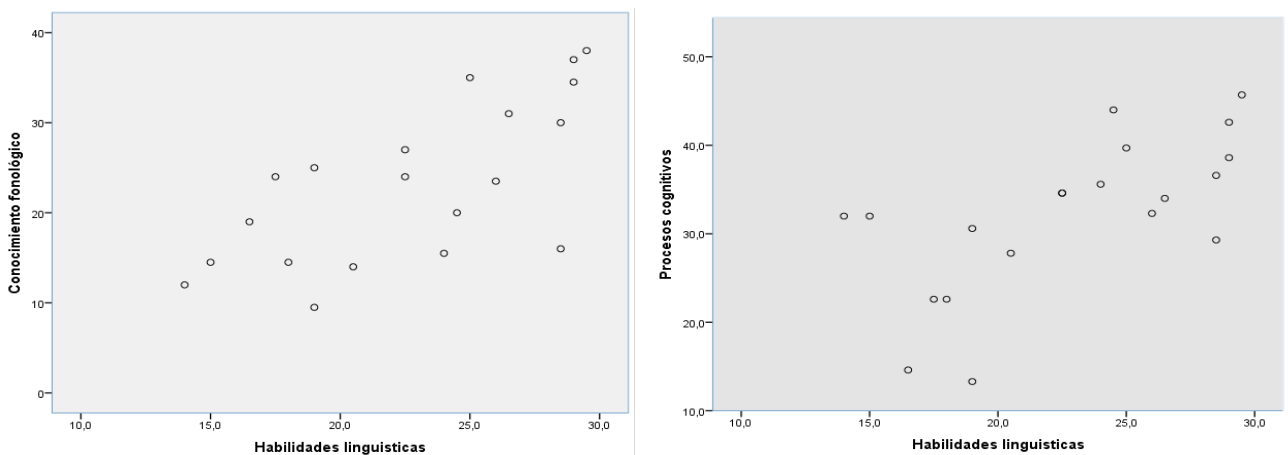


Figura 9. Correlación positiva entre *HaL* con *CtF* y *PrC*.

CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

4.1 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una vez obtenidos los resultados del análisis estadístico y teniendo en cuenta la revisión teórica presente en la investigación sobre la alfabetización emergente en Educación Infantil y los factores de adquisición lectora, procederemos a revisar los objetivos planteados y a verificar las hipótesis que enunciamos al inicio del estudio.

El objetivo general de la investigación se dirige hacia la evaluación de la alfabetización emergente en el alumnado escolarizado en un centro educativo ordinario en el segundo y tercer ciclo de Educación Infantil con o sin presencia de Trastorno del habla. El cumplimiento se ha logrado a través de varios objetivos específicos, profundizando en el análisis de cada variable de estudio, así como en su interpretación.

En relación al primer objetivo, *Conocer y comparar el valor de los diferentes factores predeterminantes de la alfabetización emergente: conocimiento fonológico, conocimiento alfabético, conocimiento metalingüístico, habilidades lingüísticas y procesos cognitivos en una muestra del alumnado escolarizado en un centro educativo ordinario en segundo y tercer ciclo de Educación Infantil con presencia o ausencia de un Trastorno del habla*, comenzaremos por los resultados obtenidos en los cinco factores que evalúa el test. En primer lugar, atendiendo a los factores con puntuaciones más elevadas, el Conocimiento Alfabético y el Conocimiento Metalingüístico presentan puntuaciones medias muy altas, lo cual podía ser esperable, sobretodo el Conocimiento Alfabético ya que es un factor de la prueba que consta únicamente de un ítem en el que se evalúa si existe o no conocimiento de las letras y, por lo general, los niños de estas edades ya conocen el abecedario. Coincidimos, por tanto, con los estudios de Compton (2000) en afirmar que el éxito de este factor implica buenos resultados lectores en el primer año, sin embargo, no es suficiente (Sprugevica y Hoiem, 2003).

Si se observa el análisis de los datos, nos damos cuenta de que no ocurre lo mismo en las puntuaciones de Conocimiento Fonológico, las cuales son muy dispares y presentan medias más bajas. Como se advierte en el marco teórico, la conciencia fonológica es uno de los factores más estudiados ya que se le considera uno de los determinantes en el inicio del aprendizaje de la lectura (Sellés y Martínez, 2013). Es por esto por lo que, dicho factor, es uno de los que más ítems presenta en la prueba para poder evaluarla. Si bien es cierto que la media es más baja, las puntuaciones en función de los ítems son muy variadas, siendo más elevadas en Contar sílabas y Aislar Sílabas y Fonemas que en Contar Palabras, obteniendo muy poca puntuación en la tarea de Rima, lo cual podría explicarse ya que además de requerir análisis y comparación, también requiere síntesis (De la Calle et al., 2016). Además, en nuestro estudio se corroboran los hallazgos encontrados en los estudios de Aguilar et al. (2010) y Suárez-

Coalla, et al. (2013) quienes postulan que a los niños les resultan más fáciles las tareas de segmentar que las tareas de omisión. También afirma el estudio de Herrera y Defior (2005) que la tarea de rima y la tarea de conciencia fonológica conllevan una mayor dificultad.

Atendiendo a las Habilidades Lingüísticas, estas disminuyen su media debido a los resultados tan dispares presentados en Articulación algo que, por otro lado, es esperable ya que los sujetos que padecen problemas del habla presentaron puntuaciones muy bajas en dicho ítem.

Por todo ello, en base a la hipótesis planteada podemos concluir y verificar que *el alumnado del segundo y tercer ciclo de Infantil de un centro ordinario presentan un nivel medio, y por lo tanto aceptable, en los factores predeterminantes de la alfabetización emergente, siendo dichas puntuaciones dispares entre sí.*

En consonancia al segundo objetivo específico, que trataba de *determinar si existían, o no, diferencias estadísticamente significativas en los factores predeterminantes de la alfabetización emergente entre el alumnado de la muestra, en función de la presencia o ausencia de un Trastorno del habla*, se confirma que los sujetos sin retraso presentan porcentajes más altos en el nivel medio y medio/alto, mientras que los sujetos con problemas del habla, los porcentajes son mayores en el nivel bajo y medio/bajo. Merece especial atención los resultados en el nivel alto, donde la frecuencia es la misma en ambos grupos, lo que nos llevaría a deducir y corroborar que la puntuación de este nivel en el grupo que presenta retraso del habla corresponde al sujeto que padece una dislalia aislada. Dicho sujeto, además, presenta altas capacidades intelectuales por lo que, exceptuando la prueba de articulación (donde sí cometió algún fallo), el resto de los ítems fueron resueltos de forma perfecta.

Las diferencias significativas en los factores entre los dos grupos se encuentran en relación a las Habilidades lingüísticas y al Conocimiento Alfabético.

Atendiendo específicamente al factor Habilidades Lingüísticas, se encontraron diferencias significativas en Articulación, por lo que afirmamos que este componente manifiesta más dificultades, como era de esperar.

En el resto de los factores, aunque inicialmente se vieron diferencias en los análisis descriptivos, no se establecen diferencias estadísticamente significativas puesto que el valor de $p > ,05$. Esto da lugar a que las puntuaciones han sido bastante homogéneas en ambos grupos, aunque los sujetos que presentaban retraso del habla obtuvieran puntuaciones relativamente menores, tal y como afirmaron Bishop y Adams (1990) y Bashir y Scavuzzo (1992) en los que relacionaron el retraso en el desarrollo del lenguaje oral con los problemas en la adquisición de la lectura. Por ello, a la hora de trabajar la

iniciación a la lectura en sujetos que puedan presentar problemas del habla debemos incidir más en las Habilidades Lingüísticas ya que es donde más fallos comenten en relación a los sujetos que no presentan problemas de habla.

Por tanto, confirmamos parcialmente la hipótesis *la existencia o ausencia de un Trastorno del habla es determinante en los resultados obtenidos en los factores predeterminantes de la alfabetización emergente del alumnado de segundo y tercer ciclo de Educación Infantil de un centro ordinario*, ya que solo se confirmaron diferencias estadísticas en el CA y en las HaL.

Por último, en referencia al objetivo *analizar si existe relación entre los valores de los factores predeterminantes de la alfabetización emergente*, se confirma la hipótesis de que *los factores predeterminantes de la alfabetización emergente están vinculados entre sí*, presentando entre ellos correlaciones muy fuertes. Afirmamos por lo tanto que un entrenamiento en *Habilidades Lingüísticas* supondrá mayores puntuaciones en dicho factor y, en consiguiente, también en *Conocimiento Fonológico* y *Procesos Cognitivos*.

Cuanto mejor puntúen las Habilidades Lingüísticas, mayor será el Conocimiento Fonológico y a su vez, los Procesos Cognitivos. De la misma manera, aunque con una correlación menor, podemos afirmar que, si los Procesos Cognitivos mejoran, el Conocimiento Alfabético y el Conocimiento Metalingüístico también lo harán por la misma razón.

4.1.1 Limitaciones del estudio

Entre las limitaciones de la investigación es preciso mencionar, en primer lugar, que la muestra no es tan numerosa como nos hubiera gustado, lo cual impide que se pueda realizar una generalización de los resultados. Una muestra pequeña es poco equiparable al resto de la población.

En segundo lugar, proponemos como limitación que dicha batería se ha pasado en un centro ordinario, habiendo sido de gran interés, que esta misma batería se hubiese pasado en otros centros y comprobar la existencia o no de diferencias en los resultados obtenidos.

No obstante, y pese a estas limitaciones, los resultados obtenidos han sido muy satisfactorios.

4.1.2 Líneas futuras de investigación

En base al presente estudio ya realizado, en este apartado se presentan algunas líneas de investigación que pueden ser objeto de interés en futuras investigaciones.

En este estudio, se ha tenido muy en cuenta la variable de presentar o no un Trastorno del habla a la hora de obtener los resultados. Pueden existir otras interpretaciones más centradas en comparar los factores de inicio a la lectura en función del sexo o la edad de los sujetos. O Variables como el ambiente familiar, el contexto de interacción del sujeto y el clima emocional y motivacional, muy influyentes en los procesos de iniciación lectora.

También puede ser interesante un estudio más centrado en la Conciencia Fonológica y la evolución de ésta desde edades tempranas, ya que ha sido uno de los factores con resultados más dispares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M., Navarro, J. I., Menacho, I., Alcalé, C., Marchena, E. y Ramiro, P. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema*, 22(3), 436- 442.
- Aragón, V. (2011). Procesos implicados en la lectura. *Innovación y experiencias educativas*, (39), 1-11.
- Asegurado, A. (2016). Alfabetización emergente: un campo de atención prioritaria de la supervisión en la educación infantil. *Supervisión*, 21(40), 1-13.
- Bashir, A.S. y Scavuzzo, A. (1992). Children with language disorders: natural history and academic success. *Journal Learn Disability*, 25(1), 66-70.
- Bishop, D.V. y Adams, C. (1990) A Prospective Study of the Relationship between Specific Language Impairment, Phonological Disorders and Reading Retardation. *Child Psychology and Psychiatry*, 31(7), 1027-1050.
- Bravo Valdivieso, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), p. 165-177.
- Bravo Valdivieso, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Estudios Pedagógicos*, (30),7-19.
- Chaney, C. (1992). Language development, metalinguistic skills and print awareness in 3-year-old children. *Applied psycholinguistic*, 13, 485-514.
- Clemente Linuesa, M. y Ramírez Orellana, E. (2008). *Primeros contactos con la lectura: leer sin saber leer*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Cuadro, A., y Berná, J. (2015). Inicio de la alfabetización, habilidades prelectoras y contexto alfabetizador familiar en una muestra de niños uruguayos. *Ciencias Psicológicas*, 9 (1), 7-14.
- Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura: Diagnóstico y tratamiento*. Madrid: Escuela Española

- DeBaryshe, B., Binder, J. y Buell, M.J. (2000). Mothers' Implicit Theories of Early Literacy Instruction: Implications for Children's Reading and Writing. *Early Child Development and Care*, 169, 119-131.
- De la Calle, A., Aguilar, M., y Navarro, J. (2016). Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica: ¿Cómo se relaciona con la competencia lectora posterior? *Revista de Investigación en Logopedia*, (1), p. 22-41.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *Revista de Investigación Educativa*, 3, 1-52.
- Flórez-Romero, R., Restrepo, M. y Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27 (1), 79-96.
- Guardia, P. (2003). Relaciones entre habilidades de alfabetización emergente y la lectura, desde nivel de transición mayor a primero básico. *Psyche*, 12 (2), 63-79
- Guarneros Reyes, E. y Vega Pérez, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32 (1), 21-35.
- Guevara, Y., Rugerio, J.P., Delgado, U., Hermsillo, A. y López, A. (2010). Alfabetización emergente en niños preescolares de bajo nivel sociocultural: una evaluación conductual. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1(1), pp. 31-40.
- Gutiérrez Fresneda, R. (2014). *Interacción de los componentes del lenguaje oral en el aprendizaje de la lengua escrita*. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante.
- Herrera, L., y Defior, S. (2005). Una Aproximación al Procesamiento fonológico de los Niños Prelectores: conciencia Fonológica, Memoria Verbal a Corto Plazo y Denominación. *Psyche*, 14 (2), 81-95.
- Irwin, J. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood: N.J. PrenticeHall.
- Jiménez, J. y Ortiz, M. (2000). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Jimenez J., Rodriguez C., Guzman R. y Garcia, E. (2010). Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en alumnos normolectores y alumnos con dificultades específicas de aprendizaje. *Revista de Educación*, (353), 361-386.
- Muñoz B. y Anwandter A. (2011). *Manual de lectura temprana compartida ¿Por qué es importante y cómo leer con niños y niñas de 0 a 7 años?* Chile: Creative Commons.
- Núñez, M. (2011). *Propuesta didáctica para la formación de maestros en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en la etapa infantil*. Granada: Ediciones Dauro.
- Núñez Delgado, M., y Santamarina Sancho, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, (18), 72-92.
- Ortega de Hocevar S., Estela S. (2008). Hacia la alfabetización: ¿Cómo abordar la enseñanza de la lectura y de la escritura a nivel inicial? *Repensar la niñez en el S XXI*. Buenos Aires: Mendoza.
- Ortiz, M.R. y Jiménez, J.E. (2001). Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores. *Infancia y Aprendizaje*, 24(2), 215-231.
- Rugiero, J., y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (13), 25-42.
- Samaniego Salvador, C. (2015). La importancia de la lectura desde una edad temprana. *Revista para el Aula IDEA*, (15), 53-57
- Salazar Reyes, L. Vega Pérez, L.O (2013). Relaciones diferenciales entre experiencias de alfabetización y habilidades de alfabetización emergente. *Educación y Educadores* (16), 311-325. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83428615007.pdf>
- Shatil, E. y Share, D. (2003). Cognitive antecedents of early reading ability: a test of modularity hypothesis. *Experimental Child Psychology*, 86, 1-31.
- Sellés Nohales, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, (88), 53-71.

- Sellés Nohales, P. (2008). *Manual batería de inicio a la lectura para niños de 3 a 6 años, BIL 3-6*. Madrid: ICCE.
- Sellés Nohales, P., Martínez Giménez, T., y Vidal-Abarca, E. y Gilabert Pérez, R. (2008). *Batería de Inicio a la Lectura para niños de 3 a 6 años (BIL 3-6)*. Madrid: ICCE.
- Sellés Nohales, P. y Martínez Giménez, T. (2013). Secuencia evolutiva del conocimiento fonológico en niños prelectores. *revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, (3), 118-128.
- Sellés Nohales, P., Martínez Giménez, T., y Vidal-Abarca, E. (2014). Batería de Inicio a la Lectura (bil 3-6): Diseño y Características Psicométricas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 62(2), 137-160.
- Share, D.L. (2004). Knowing letter names and learning letter sounds: A causal connection. *Experimental Child Psychology*, 88 (3), 213-233.
- Specee, D.L., Ritchey, K., Cooper, D.H., Roth, F.P. y Schatscheider, C. (2004). Growth in early reading skills from a kindergarten to third grade. *Contemporary Educational Psychology* 29, 312-332.
- Sprugevica I. y Hoiem T. (2003). Enabling skills in early reading acquisition: A study of children in Latvian kindergartens, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, (16), 159-177.
- Suárez-Coalla, P., García, M. y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 77-89.
- Treiman, R., y Zukowski, A. (1991). Levels of phonological awareness. En S. A. Brady, y D. P. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy. A tribute to Isabelle Y. Liberman*, 67-83. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vargas, A., y Villamil, W. (2007). El papel de la conciencia fonológica como habilidad subyacente al alfabetismo temprano y su relación en la comprensión de lectura y la producción escrita de textos. *Pensamiento Psicológico*, 3 (9), 163-174.
- Wagner, R., Balthazor, M., Hurley, S., Morgan, S., Rashote, C., Shaner, R., Simmons, K., Stage, S. (1987), The Nature of prereader's phonological processing abilities. *Cognitive Development*, 2, 355-373.