

¿Cómo mejorar la conciencia fonológica en la escuela?

Descripción y análisis de un programa de intervención

Adelina Gimeno, Antonio Clemente,
Teresa López y Angeles Castro



Tomar conciencia de la estructura fonológica de la sílaba, aún sólo una pequeña parte y uno de los más bajos escalones del proceso lectoescrito, parece ser decisivo para no tropezar en él en los primeros pasos de la lectoescritura, como se expone en esta investigación.

INTRODUCCION

En la actualidad la tendencia más generalizada en la investigación sobre lectura es la de aceptar que se trata de un proceso interactivo entre un procesamiento descendente y otro ascendente, y en este sentido coinciden autores como Gibson y Levin (1975), Massaro (1975), Rumelhart (1980), Guthrie (1981), Treitman y Baron, (1981), Mitchel (1982), Lomas (1983), Frederiksen (1984), Perfetti (1985)... No obstante, y según los mismos autores, en las fases iniciales de aprendizaje, en la lectura predominan los procesos ascendentes, que consumen la mayor parte de energía atencional.

En este procesamiento ascendente el alumno/a debe aprender a descifrar el código escrito y para ello debe adquirir el principio alfabético, que constituye la clave de los sistemas de escritura como el nuestro. En la adquisición de este principio alfabético resulta de suma importancia que ese alumno/a posea una conciencia de los sonidos y fonemas que constituyen el lenguaje oral y que son los que deberán representarse mediante grafemas (letras o grupos de letras).

Tanto el inglés como el castellano son sistemas de escritura fonográficos, porque las letras de su alfabeto, o ciertos grupos de letras, son representación de fonemas. Los denominados sistemas logográficos o ideográficos, como por ejemplo el chino son aquellos en donde cada símbolo representa a una palabra. La diferencia entre los sistemas de escritura es importantes por que de ella se derivarán diferentes tipos de procesamiento durante la lectura, y en consecuencia se necesitarán también distintas tareas instruccionales. (Gimeno, 90; Gimeno y Berzosa, 86)

La C. F. se ha medido básicamente mediante dos tipos de tareas: 1) mediante las tareas de segmentación en las que se analizan los sonidos del discurso oral, bien sea diferenciando las palabras que constituyen una frase, bien sea analizando las síla-

bas, o fonemas, que constituyen una palabra o una sílaba, y 2) mediante las tareas de «síntesis» (que es el término que consideramos más adecuado para referirnos al término inglés «blending») en las que el sujeto debe recomponer una palabra compuesta a partir de dos palabras simples, o bien componer una palabra simple a partir de las sílabas o fonemas que la constituyen (Helfgott, 1976). Estos dos tipos de tareas, segmentación y síntesis, han dado lugar a una amplia gama de actividades destinadas en última instancia a mejorar la C. F. de los escolares.

El análisis y la síntesis pueden llevarse a cabo a varios niveles: de palabra, de sílaba y de fonema, siendo este último el que entraña mayor nivel de dificultad. Se trata de tres niveles de desarrollo de la habilidad, que marcan también la secuencia recomendada en la enseñanza. En el nivel de palabra las tareas de síntesis consisten básicamente en que el sujeto construya una palabra compuesta a partir de dos o más palabras que le da el examinador. En el caso del nivel de sílaba, una tarea de análisis podría ser que el sujeto pronuncie aisladamente las sílabas que constituyen esa palabra, etc.

Desde 1960 son múltiples y variados los diseños de investigación (diseños correlacionales, longitudinales y transversales, comparación de buenos y malos lectores), así como las diversas muestras de sujetos (diferentes en edad, inteligencia, tipo de instrucción, y nivel lector), que resaltan la importancia que tiene para la lectura, sobre todo en la fase de aprendizaje inicial, el nivel de C. F. que posee el sujeto (Farnhan-Diggory y Greg, 1975; Shapiro, 1976; Rozin y Gleitman, 1977; Gleitman y Rozin, 1977; Liberman y cols., 1974; Liberman, 1977; Alegría y cols. 1982; Lomas, 1983; Jorm y cols. (1983).

Para Lomas (1983) estas habilidades parecen tener un papel importante en el reconocimiento de palabras, lo que a su vez es decisivo para la comprensión lectora. Las habilidades fonológicas tienen una influencia directa en el reconocimiento de palabras, y éstas a su vez en la comprensión. Sin embargo, no existe causalidad unívoca entre fonología y comprensión lectora, puesto que ésta es el resultado de una gama más amplia de factores. De estos resultados deducimos una conclusión importante para la instrucción y es precisamente la posibilidad de mejorar la velocidad lectora mediante una mejora en la C. F. y su incidencia en la mejora de la comprensión.

Los estudios correlacionales entre C. F. y lectura son prueba frecuente de la estrecha relación existente entre estas dos variables (Tunmer y Nesdale, 1985). Sin embargo, si se quiere establecer una relación causal entre ambas, es necesario recurrir a estudios experimentales. Los programas de intervención en C. F. nos permiten corroborar hipótesis de tipo causal, si bien, tal como indican Beech y Colley (1987), tales diseños deben superar de partida una serie de cuestiones de tipo metodológico, tales como, la adecuación de las tareas seleccionadas o la selección de instrumentos de medida.

También se ha confirmado el alto valor predictivo de la C. F. respecto al aprendizaje de la lectoescritura, con notable diferencia respecto a otras variables (Lencher, Gerber, y Routh, 1990), incluso respecto a los factores a estructuración visomotriz y a la memoria reproductiva, que no ha resultado ser significativa (Jiménez y Artiles, 1990); así mismo, la C. F. discrimina a buenos y malos lectores quienes sin embargo, no son significativamente diferentes en discriminación auditiva (Shapiro, Gerber, y Routh, 1990).

Entre los diferentes programas el desarrollado por Wallach y Wallach (1976) se ha basado en aprendizaje del sonido asociado a las letras del alfabeto, en la C. F. de sonidos iniciales, en segmentación oral y en asociación de sonidos hablados y palabras. Los resultados fueron favorables al progreso del grupo intervenido, tomando como criterio la lectura de palabras aisladas, la comprensión lectora y un test de asociación consonante-sonido. Pero téngase en cuenta que la asociación de sonidos a letras del alfabeto ya es en sí misma una tarea de lectura y, según otras investigaciones, es el mejor predictor del aprendizaje de la lectura, dada la cantidad de procesos y estructuras de memoria y motivación implicados en este tipo de tarea.

Fox y Routh (1976) realizaron dos estudios similares consistentes en la aplicación de un programa de entrenamiento en síntesis fonética con niños/as de 4 años; la tarea parte de la asociación de símbolos similares a letras con sonidos del lenguaje

oral. Los resultados mejoraron la C. F., pero sólo en aquellos niños/as que eran previamente hábiles en segmentación fonética. Además las aportaciones se ven mermadas por la falta de una medida adecuada de los resultados, dado que se debía haber medido el progreso en lectura y no en otra variable artefactual.

En un trabajo citado por Bryant y Goswami (1987), Skeloford (1985) considera que los niños/as son capaces de segmentar antes que de sintetizar y que la segmentación debe basarse en la utilización de pistas articulatorias (Gleitman y Rozin, 1977; Gimeno y Berzosa, 1986), mientras que la síntesis fonética es una consecuencia de la segmentación. Su intervención consiste en que el niño/a preste atención a las pistas articulatorias que intervienen en la producción de cada sonido. Pero de nuevo, el hecho de que tanto la segmentación como la síntesis fonética y el progreso en lectura se midan mediante pseudopalabras, resta validez a los resultados obtenidos.

Otros programas como el de Williams (1980), Olofsson y Lundberg (1985) y Bradley y Bryant (1985) han sido aplicados con niños/as de enseñanza primaria con edades comprendidas entre los 6 y 12 años y también con resultados positivos.

Lundberg, Frost y Petersen (1988) desarrollaron un amplio programa de intervención de ocho meses de duración, con objeto de estimular la C. F. en alumnos/as de edad preescolar que en ese periodo no tuvieron ningún tipo de entrenamiento en lectura. El programa consistía en diversas tareas presentadas de forma lúdica secuenciadas en pequeños pasos de dificultad creciente y consistentes básicamente en ejercicios de rimas y segmentación de frases en palabras, y después de palabras en sílabas y en fonemas, así como en tareas de síntesis de fonemas en palabras. Tanto para Lundberg, Frost y Petersen (1988), como para Bradley y Bryant (1985), quienes llevaron a cabo un programa de tres años de duración, fue posible hacer predicciones altamente significativas respecto al éxito en lectura a dos años vista.

En el estudio de Lundberg, Frost y Petersen (1988), resulta curioso que la mejoría aparece en lectura, sin que hayan mejorado los resultados en habilidades lingüísticas (comprensión de órdenes sencillas y vocabulario), lo que es además una prueba de la importancia del procesamiento ascendente en el dominio de la lectura. En la misma línea se manifiestan los trabajos que consideran la deficiencia en C. F. como la deficiencia específica de la lectura, es decir, como la definición operativa de la dislexia (Bravo, Bermeosolo, y Pinto, 1988).

Si bien estudios como el de Lundberg, Frost y Petersen (1988) dan prueba de la relación causal entre la C. F. y la lectura, en sus programas se realizaban entrenamientos de larga duración sobre C. F., incluyendo tanto tareas con sílabas o de fonemas, e iniciaban al mismo tiempo la enseñanza de la lectura.

En nuestra opinión se debería diferenciar entre C. F. a nivel de sílaba y C. F. a nivel de fonema, dado su diferente nivel de dificultad y las diferentes posibilidades de intervención que cada nivel ofrece, de ahí que el programa desarrollado por nosotros, que es objeto principal del presente trabajo, se haya basado en intervención en el desarrollo de la C. F. de sílabas, observando así mismo la transferencia a nivel de fonemas. Además, para evitar el efecto interactivo entre lectura y C. F. se aplicaba el programa sin que los niños/as recibieran ningún entrenamiento en lectura.

En efecto, la C. F. a nivel de sílaba supone un nivel de dificultad menor, por lo que su entrenamiento es posible sin recurrir a ningún apoyo escrito, puesto que las sílabas son unidades fácilmente discriminables. En cambio, la C. F. a nivel de fonema es más difícil de conseguir sin apoyo del texto escrito, ya que el fonema es una unidad más abstracta y convencional con escaso apoyo auditivo. En consecuencia los programas en C. F. a nivel de sílaba deberían iniciarse pronto, con anterioridad a la enseñanza de la lectura, mientras que la intervención a nivel fonema debe ser posterior y simultánea a la enseñanza de la lectoescritura, ya que las letras escritas constituyen un apoyo concreto de los fonemas, unidades conceptuales más difíciles de discriminar debido a su compleja relación con los sonidos del lenguaje oral.

Pretendemos demostrar, por lo tanto, la eficacia de un programa para desarrollar la C. F. basado en tareas de segmentación y síntesis silábicas, que es la que puede

llevarse a cabo sin que los alumnos/as reciban ningún tipo de entrenamiento en lectura, utilizando además situaciones de aula reales, no en situación de laboratorio. Nuestro propósito ha sido evitar tareas sofisticadas y desarrollar tareas sencillas, que pueda efectuar el maestro/a, en periodos de corta duración y sin necesidad de entrenamientos previos laboriosos.

METODO

Sujetos

La muestra la han constituido 75 niños/as de primer curso de preescolar distribuidos en dos grupos. El grupo experimental estaba constituido por 47 niños/as y el grupo de control por 28.

Instrumentos

Un instrumento diseñado para medir la C. F. con diversas tareas.

Para medir la C. F. pretest y postest se diseñó un instrumento (Gimeno y Berzosa, en prensa) que mide los referidos niveles de dificultad, sílaba y fonema, mediante tareas de segmentación y de síntesis.

El nivel de sílaba de dicho instrumento consta de seis subpruebas: segmentación completa de palabras, reconocimiento de la sílaba inicial en una serie de dibujos, elegir entre dos palabras la que coincida con la sílaba inicial de la palabra dada como modelo, evocar palabras dada una sílaba inicial, buscar rimas y realizar síntesis a partir de las sílabas de una palabra. El nivel de fonema consta de cinco tareas: segmentación completa en palabras en fonemas, selección entre dos dibujos presentados de aquel que comience por el mismo fonema que el presentado por el examinador, reconocimiento del fonema inicial de una palabra y búsqueda de palabras ante un fonema dado.

El otro instrumento utilizado fue el C.I. correspondiente al factor manipulativo del test de inteligencia Wisch.

El programa de intervención está constituido por dos tipos de tareas: el primero destinado a incrementar la C. F. a nivel de palabra, y el segundo destinado a incrementar la C. F. a nivel de sílaba.

El primer bloque consta de tres series de actividades. La primera consiste en reconocer en un cuento que narra el maestro/a la palabra clave que indica el profesor. La narración es una de las incluidas en la unidad que se estaba trabajando en el periodo de aplicación del programa, y la palabras seleccionadas eran las de alta frecuencia, pero que no fuesen las más significativas del cuento, por ejemplo, en el cuento de los tres osos las palabras no debían ser «osos», sino «pasear» o «blanco». Este criterio de selección responde a la necesidad de vaciar de contenido semántico las palabras seleccionadas para que cobre importancia el sonido de las mismas; los niños/as debían hacer un gesto cada vez que escuchaban la palabra clave, y a fin de incrementar la práctica se repetían luego frases del cuento que tuvieran las palabras deseadas.

Posteriormente y haciendo referencia a escenas del mismo cuento se emitían series de palabras fonéticamente similares a la palabra elegida como clave, con objeto de incrementar la dificultad, para que, entre ellas, los niños/as respondieran sólo a la palabra clave.

Por último se dibujan algunas de las palabras clave acompañadas de un signo arbitrario que simbolice el sonido, por ejemplo el ruido de las pisadas de los osos se simboliza con unas líneas onduladas, y luego se emite el sonido señalando ese símbolo. Esta actividad aunque no se usa en nuestro sistema de escritura, resulta útil porque refleja también un principio alfabético, ya que los símbolos no representan objetos sino sonidos.

El segundo tipo de actividades se orienta directamente al incremento de la C. F. a nivel de sílaba, y consta una serie de actividades en las que sílabas aisladas actúan como códigos, y al escucharlas el niño/a debe ejecutar una orden (agacharse, levantar las manos, etc...). Los niños/as escuchan frases cortas o palabras del vocabulario referidas al tópico que se trabaja esa semana y ejecutan la orden cuando oyen la sílaba clave.

Se trabajó con sílabas se podían formar con las letras m, s, p, t, letras que coinciden con las utilizadas por Byrne, y Fielding-Barnsley (1991). Hemos utilizado estas letras porque los fonemas que representan son fácilmente discriminables entre sí, lo que nos permite que el programa se ajuste a una secuencia de dificultad creciente, tal como sugieren Gimeno y Berzosa (1986). Para facilitar el reconocimiento de las sílabas las palabras se pronuncian primero de modo natural y luego palmeando cada una de sus sílabas. Los ejercicios de palmeo son un modo de análisis fonético útil para descubrir el principio alfabético (Olson, 1990).

Posteriormente son los niños/as quienes inventan palabras que contengan la sílaba clave, tanto si pertenecen al vocabulario trabajado, como si no, y por último por grupos, los niños/as dibujan objetos que contenga la misma sílaba clave, se mezclan varios dibujos y cada niño/a debe elegir una pareja de dibujos con la misma sílaba.

Procedimiento

Ambos grupos se igualaron tanto en inteligencia general, mediante las pruebas manipulativas del Wisch, y también en C. F., en base a tres puntuaciones: C. F. Silábica, C. F. Fonémica y C. F. Total.

El programa de Intervención en C. F. se aplicó al Grupo Experimental, durante un periodo de tres semanas en el cual dos psicólogas desarrollaron un total de 15 sesiones de 30 minutos de duración cada una. Mientras, el grupo de Control seguía actividades curriculares centradas en ejercicios de expresión oral, discriminación visual y psicomotricidad.

Los análisis efectuados han pretendido medir la homogeneidad en la Preintervención de los grupos implicados en las variables criterio de C. F. Fonémica, C. F. Silábica y C. F. Total, así como la posible variación en dichas variables tras la intervención efectuada.

RESULTADOS

Una constatación inicial consiste en comprobar la homogeneidad inicial entre el grupo Control y el grupo Experimental. Los resultados pueden encontrarse en la Tabla I.

TABLA I
Resultados de las pruebas t obtenidas al comparar el Grupo Experimental y Grupo Control en C. F. Fonémica, C. F. Silábica y C. F. Total en la Preintervención

VARIABLE	G.L.	GR. CONTROL	GR. EXPERIMENTAL	VALOR DE T	N.S.
C. F. Fonémica	73	2,857	2,915	-0,96	0,9241
C. F. Silábica	73	34,179	33,638	0,111	0,9197
C. F. Total	73	36,75	36,553	0,034	0,9726

En la Tabla I podemos ver que al comparar mediante una prueba t para grupos no emparejados, el grupo experimental y el control no muestran ser significativamente diferentes; en efecto no existen diferencias significativas en ninguna de las

tres variables consideradas, siendo sus respectivas medias prácticamente iguales en todas las variables consideradas.

Una vez constatada la homogeneidad inicial de los grupos en las variables fundamentales, se trata de comprobar el efecto de la intervención tenida mediante la aplicación del programa. Los resultados obtenidos en las tres variables de referencia los podemos encontrar en la Tabla II.

TABLA II
Resultados de las pruebas t obtenidas al comparar el Grupo Experimental y Grupo Control en C. F. Fonémica, C. F. Silábica y C. F. Total en la Postintervención

VARIABLE	G.L.	GR. CONTROL	GR. EXPERIMENTAL	VALOR DET	N.S.
C. F. Fonémica	73	3,964	4,681	-1,113	0,2695
C. F. Silábica	73	41,107	54,851	-2,694	0,0087**
C. F. Total	73	43,643	59,745	-2,927	0,0046**

Los resultados que aparecen en la Tabla II muestran los cambios aparecidos tras la intervención una vez el Grupo Experimental había recibido la instrucción estructura de nuestro Programa de desarrollo de C. F.

En la Tabla podemos comprobar en primer lugar un valor de t negativo para las tres comparaciones efectuadas, lo que indica que en todas las ocasiones el grupo experimental ha obtenido unas puntuaciones más altas que el Grupo Control, insistimos, una vez efectuada la intervención diferencial, en especial teniendo en cuenta que, según hemos comprobado en la Tabla I las medias eran prácticamente iguales en todas las variables.

Vemos sin embargo que en C. F. a nivel de Fonema, en donde no hubo intervención directa, los resultados no han llegado a ser significativamente diferentes, a pesar de que la tendencia ha sido a que aumente más la media obtenida por el Grupo Experimental que la del Grupo Control. Sin embargo sí que se llegan a obtener resultados significativos en las otras dos variables. En efecto en C. F. a nivel de Sílabas el nivel de probabilidad obtenido es de 0,0087, y a nivel Global de 0.0046.

CONCLUSIONES

Podemos afirmar que el programa de intervención ha resultado ser eficaz para incrementar la C. F. de los alumnos/as de primer curso de preescolar, en lo que respecta a tareas referidas a nivel de dificultad de sílabas. El programa se aplicó a principios del primer trimestre, lo que nos permite inferir el momento adecuado para garantizar su eficacia.

También se demuestra un desarrollo espontáneo en todas las variables consideradas, a pesar de la neta superioridad del grupo Experimental, lo que también confirma la adecuación del momento en donde el programa se llevó a cabo. En consecuencia la segunda mitad de curso debería destinarse a intervenir en C. F. a nivel de fonema.

Los resultados son acordes con los encontrados por Jiménez (1992), en donde también observamos que el nivel de sílaba constituye una categoría fonética real fácilmente discriminable, tanto aisladamente, como dentro del discurso. De ahí que el niño/a pueda tomar conciencia de ella sin necesidad de apoyo visual (dibujos) e incluso sin necesidad del apoyo del lenguaje escrito. Se trata pues de una intervención previa a la enseñanza de la lectura, de una tarea de preparación para la lectura.

Con objeto de garantizar al máximo la validez interna de nuestro programa, éste ha sido aplicado por personal especializado distinto de los maestros/as del aula. No obstante consideramos que dada la naturaleza del mismo, su integración en los

contenidos curriculares así como su la aplicación por el tutor, incrementarían la eficacia, la estabilidad y la transferencia de los resultados alcanzados.

Más allá de la hipótesis planteada, observamos también que la mejora obtenida se transfiere moderadamente al nivel de fonema, de ahí que el grupo experimental sea también superior en C. F. Total, después de finalizado el programa de intervención. Sin embargo, las puntuaciones obtenidas en C. F. de Fonema quedan todavía alejadas del techo de la prueba, de donde se deriva la necesidad de aplicar programas de intervención específicamente orientados a incrementar la metacognición de los alumnos/as en este nivel de dificultad.

Al ser el fonema una categoría más abstracta, sin substrato físico y a penas con substrato articulatorio, la intervención a nivel de fonema debe responder también a programas con características específicas. En concreto y como consecuencia de la interacción C. F.-Lectura consideramos que las intervención a nivel de fonema debe ser simultánea a la lectoescritura.

En idioma inglés y noruego son muchas las tareas que han demostrado ser eficaces para mejorar la C. F. y la mejora en el posterior dominio de la lectoescritura (Ball, y Blachman, 1991; Lie, 1991; Uhry y Shepherd, 1993), si bien en lengua castellana queda todavía por determinar experimentalmente qué tipo de tareas y en qué momento muestran mayor eficacia para el dominio de la C. F. y su consiguiente efecto en el aprendizaje de la lectoescritura.

Referencias

- ALEGRIA, J.; PIGNOT, E., y MORAIS (1982). Phonetic Analysis of Speech and Memory codes in beginning readers. *Memory and Cognition* 10, 451-456.
- BALL, E. W., y BLACHMAN, B. A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, XXVI, 49-66.
- BEECH, J., y COLLEY, A. (1987). *Cognitive approaches to reading*. Nueva York, Wiley and Sons.
- BRADLEY, L., y BRYANT, P. E. (1983). Categorising sounds and learning to read: a causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- BRADLEY, L., y BRYANT, P. E. (1985). *Rhyme and Reason in Reading and Spelling*, IRARLD Monographs Nº 1. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- BRAVO, L.; BERMEO SOLO, J., y PINTO, A. (1988). Dislexia fonémica: decodificación-codificación fonémica y comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 44, 21-34
- BRYANT, y GOSWAMI (1987). Phonological Awareness and Learning to Read. En Beech, J., y Colley, A. (1987). *Cognitive approaches to reading*. Nueva York, Wiley and Sons.
- BYRNE, B., y FIELDING-BARNSEY, R. (1991). Evaluation of a Program to Teach Phonemic Awareness to Young Children. *Journal of Educational Psychology*, 83, 4, 451-455.
- FARNHAM-DIGGORY, S., y GREGG, L. W. (1975). Short term memory function in young readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 12, 2, 279-298.
- FOX, B., y ROUTH, D. K. (1976). Phonemic analysis and synthesis as word-attack skills. *Journal of Educational Psychology*, 68, 70-74.
- FREDERIKSEN, N. (1984) Implications of cognitive theory for the instruction in problem solving. *Review of Educational Research*, 54, 363-407
- GIBSON, E. J., y LEVIN, H. (1975), *The Psychology of Reading*, Cambridge, MA: MIT Press.
- GIMENO, A., y BERZOSA, A. (1986). *Dados. La enseñanza de la lectura en la escuela infantil*. Valencia, Nau llibres.
- GLEITMAN, L. R., y ROZIN, P. (1977). The structure and acquisition of reading I. Relations between Orthographies and Structure of Language, En A. S. Reber y D.L. Scarborough: *Toward a Psychology of Reading. The proceeding of Cuny conference*. Nueva York, LEA.
- GUTHRIE, J. T. (1981), *Comprehension and Teaching: Research Reviews*. Newark, Del.: International Reading Association..
- HELFGOTT, J. A. (1976). Phonemic segmentation and blending skills of kindergarten children: Implications for beginning reading acquisition. *Contemporary Educational Psychology*, 1, 157-169.
- JIMENEZ, J. E. (1992) Metaconocimiento fonológico: estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar. *Infancia y Aprendizaje*, 57, 49-66.
- JIMENEZ, J., y ARTELES, C. (1990). Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*. 49, 21-36.

- JORM, A. F.; SHARE, D. L.; MACLEAN, R., y MATTHEWS, R. (1983). Phonological confusability in short term memory for sentences as predictor of reading ability. *British Journal of Psychology*, 75, 393-400.
- LIBERMAN, I. Y.; SHANKWEIL, D.; FISHER, F. W., y CARTER, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- LIBERMAN, I. Y. (1977). Phonetic segmentation and recoding in the beginning reader. En A. S. Reber y D. L. Scarborough: *Toward a Psychology of Reading. The proceeding of Cury conference*. Nueva York, LEA.
- LENCHER, O.; GERBER, M. M., y ROUTH, D.K. (1990). Phonological Awareness Task as predictors of Decoding Ability :Beyond segmentation. *Journal of Reading Disabilities*. 23,4, 240-247.
- LIE, A. (1991). Effects of training program for stimulating skills in word analysis in first-grade children. *Reading Research Quarterly*, XXVI, 234-249.
- LOMAS, R. G. (1983). Applying Structural Modeling to Some Component. Processes of Reading Comprehension Development. *Journal of Experimental Education*, 52, 1, 33-40.
- LUNDBERG, I.; FROST, J., y PETERSEN, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*. XXIII/3, 263-284.
- MACKINNON, G. E., y WALLER, T. G. (1981), *Reading Research: Advances in Theory and Practice. Vol III*. Nueva York, Academic Press.
- MASSARO, D. (1975), *Experimental Psychology and Information Processing*. Chicago: Rand McNally.
- MITCHEL, D. C. (1982). *The Process of Reading. A cognitive Analysis of Fluent and Learning to Read*. Nueva York, Willey and Sons.
- OLOFSSON, A., y LUNDBERG, I. (1985). Evaluation of long term effects of phonemic awareness training in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 26, 21-34.
- OLSON, M. W. (1990). Phonemic Awareness and Reading Achievement. *Research into Practice* 347-353
- PERFETTI, C. A. (1985). *Reading Ability*. Oxford, Univ. Press.
- ROZIN, P., y GLEITMAN, L. R. (1977). The structure and acquisition of reading I. The Reading Processes and the acquisition of Alphabetic Principle. En A. S. Reber y D.L. Scarborough: *Toward a Psychology or Reading. The proceeding of Cury conference*. Nueva York, LEA,.
- RUMELHART, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B.C. Bruce y W. F. Brewer (Eds.) *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- SHAPIRO, J. E. (1976). The relationship of conceptual tempo to reading readiness test performance. *Journal of Reading Behavior*, 7, 338-340.
- SHAPIRO, J.; GERBER, M. M., y ROUTH, D. K. (1990). Auditory perceptual processing in reading disabled children. *Journal of Research in Reading* 13,(2), 123-132.
- SKELFJORD, V. J. (1985). Phonemic segmentation: An important skill to learning to read. En Beech, J. y Colley, A. (1987). *Cognitive approaches to reading*. Nueva York, Wiley and Sons. 1985.
- SPIRO, R. J.; BRUCE, B. C., y BREWER, W. F. (Eds.), (1980), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- TREITMAN, R., y BARON, J. (1981). Segmental analysis ability. En G. E. Mack Innon y T. G. Waller, *Reading Research: Advances in Theory and Practice. Vol 3*. Nueva York, Academic Press. 1981.
- TUNNER, W. E., y NESDALE, A. R. (1985). Phonemic segmentation skill and beginning reading. *Journal of Educational Psychology*, 77, 417-427.
- UHRY, J. K., y SHEPHERD, M. J. (1993). Segmentation Spelling instruction as part of first grade reading program: Effects of several measures of reading. *Reading Research Quarterly*, 28/3, 218-233.
- WALLACH, M. A., y WALLACH, L. (1976). *Teaching all children to read*. Chicago. Univ. Chicago Press.
- WILLIAMS, J. (1980) Teaching decoding with an emphasis on phoneme analysis and phoneme blending. *Journal of Educational Psychology*, 72, 1-15.

¿Cómo mejorar la conciencia fonológica en la escuela? Descripción y análisis de un programa de intervención

Adelina Gimeno, Antonio Clemente, Teresa López y Angeles Castro
CL&E, 1994, 21, pp. 87-95

Resumen: Este trabajo se basa en los modelos interactivos de lectura y se centra en el desarrollo de los procesos ascendentes, concretamente en el desarrollo de la conciencia fonológica (C. F.). La intervención llevada a cabo en el grupo experimental mejora la C. F. a nivel de sílaba, que es la unidad subléxica de análisis y síntesis del lenguaje oral que requiere menor nivel de abstracción. A tal efecto se elaboró una secuencia de tareas sin apoyo de textos escritos y se aplicó a alumnos/as de primer curso de preescolar, que no habían iniciado el aprendizaje de la lectura. Los resultados en C. F. posteriores son significativamente superiores en el grupo experimental, y se observa también una transferencia moderada a tareas de C. F. a nivel de fonemas.

Dirección: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universitat de València. Avda. Blasco Ibáñez, nº 21. 46010 VALENCIA.

© PERMISOS PARA CITAR O REPRODUCIR EN OTRAS FUENTES: Se pueden citar libremente hasta 500 palabras. Para reproducir una porción de texto mayor, figuras o ilustraciones, se deberá pedir permiso por escrito a la revista, especificando el uso al que se destina el texto. En todos los casos, se deberá citar el copyright de *CL&E*. En el caso de artículos o textos que hayan sido a su vez reproducidos en *CL&E* los interesados deberán dirigirse tanto a los detentadores del copyright original como a *CL&E*, en el caso de que se quiera hacer uso de la traducción. FOTOCOPIAS: Para todo lo relacionado con el uso mediante fotocopia del material de esta revista, deberán dirigirse a: CEDRO, C/ José Marañón, 10, 3.º Izda. Tel. 594 15 75. Fax 445 35 67

