

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

Anayanci Vargas¹ y William Villamil
Universidad Nacional - Bogotá (Colombia)

Recibido: 13/10 /07 Aceptado: 14 /11 /07

Resumen

El propósito de este trabajo fue observar el desempeño en la comprensión de lectura y la producción escrita de niños que cursan segundo grado e identificar si existe una relación entre estas destrezas y la conciencia fonológica (C.F.), para tales fines se aplicó una prueba que evaluaba diferentes habilidades del alfabetismo temprano. Los resultados obtenidos muestran que los niños en este periodo resuelven adecuadamente tareas de C.F. y de comprensión de lectura, además se mantiene una correspondencia directa entre estos dos tipos de conocimiento lingüístico. No obstante, la relación entre estas dos habilidades y la producción de textos escritos no es significativa. Estos hallazgos pueden deberse a que en los primeros grados escolares los niños están entrando al alfabetismo y la escritura es una competencia de mayor complejidad, que requiere de conocimientos alfabéticos más sofisticados, impidiendo una correspondencia directa con la conciencia fonológica y la comprensión de lectura; así que en este periodo los niños ya pueden escribir palabras, pero no están en capacidad de hacer producciones complejas.

Palabras clave: alfabetismo, conocimiento fonológico, comprensión de lectura, producción de textos.

Abstract

The purpose of this work was to observe the performance in reading comprehension and written text production in second grade children and to identify the relationship between

Estudiantes de psicología de la Universidad Nacional de Colombia

¹ Dirección de Correspondencia:

E-mail: avargaspa@unal.edu.co, whvillamilp@unal.edu.co

these two skills and the phonemic awareness (CF). The test used in this research tested different abilities in early literacy and phonemic awareness. The results showed that children who have a good performance in phonemic awareness also have it in reading comprehension, and then there is a direct correspondence between these two linguistic skills. However, the relationship between these abilities and writing is not significant, due to in the first grades children that are entering to the early literacy and the process of writing requires a deeper linguistic knowledge, impeding a high correlation between phonemic awareness and reading comprehension. Therefore, during this time children write words but are not capable of producing complex texts.

Key Words: early literacy, phonemic awareness, reading comprehension, writing.

Resumo

Os efeitos do presente trabalho é o de observar o desempenho em leitura e compreensão escrita de crianças de segundo grau e identificar a relação entre esta habilidade e as competências na consciência fonémica (CF), o teste utilizado nesta investigação foi uma prova que permite fazer testados de diferentes habilidades da consciência fonémica no início da alfabetização. Os resultados mostraram que as crianças com um bom desempenho na consciência fonémica também mostram boas habilidades na compreensão da leitura e, em segundo lugar, existe uma correspondência directa entre estas duas competências linguísticas. Contudo, a relação entre esta capacidade e escrever não é significativa, devido a que nos primeiros graus as crianças estão a entrar para o início do processo de alfabetização, e a escrita exige um profundo conhecimento linguístico, impedindo uma alta correlação entre sensibilização fonémica e compreensão de leitura, assim, as crianças podem escrever palavras, mas não são capazes de produzir textos complexos.

Palavras chave: alfabetização precoce, consciência fonémica, compreensão leitura, a escrita

Introducción

Al analizar la forma como se adquiere el alfabetismo se deben tener en cuenta los sistemas representacionales que originan el reconocimiento de las palabras en la ortografía alfabética y los sistemas cognitivos que subyacen al aprendizaje lector (Juel, Griffith y Gough 1986; Castles, Coltheart, Bates, Luciano y Martín, 2006). En las etapas iniciales de la lectura, el procesamiento y discriminación de los elementos lingüísticos requieren de un esfuerzo cognitivo alto, sin embargo con la práctica se automatiza este proceso gracias al uso del lenguaje y al contacto con textos escritos, haciendo que los niños sean hábiles lectores en un corto tiempo y logren entender el funcionamiento del principio alfabético básico, analizando las letras de una palabra, de izquierda a derecha¹ y representando la

secuencia de fonemas de esta palabra de manera oral (Jager, Foorman, Lundberg y Beeler, 1998).

Es importante resaltar que los nuevos lectores en el periodo de los 4 a los 7 años utilizan sus conocimientos, habilidades cognitivas sofisticadas y habilidades metalingüísticas (Whitehurst y Lonigan, 2002), haciendo uso de información morfológica de deletreo de palabras y otras herramientas complejas como algunos componentes de la ortografía, la gramática y la pragmática por mencionar solo unos cuantos; por tanto se puede afirmar que «*Alrededor de los*

¹ La dirección de lectura de las palabras obedece a las convenciones socio-culturales en las que se desarrollen los niños y las niñas, en este caso se hace referencia a sociedades occidentales donde se utiliza la lectura alfabética.

siete años los niños muestran una impresionante habilidad conceptual» (Lefevre 2000, p. 57) y obviamente algunas limitaciones.

Una manera de abordar el alfabetismo temprano es mediante la exploración de las habilidades subyacentes a la escritura y la lectura, ya que estas dos últimas favorecen el desarrollo cognitivo, al poner en funcionamiento operaciones como reconocer, analizar, inferir y comparar elementos lingüísticos, así que al analizar la manera como se desarrollan estas habilidades se debe explorar su origen y relación en la adquisición del lenguaje.

La lectura y la escritura son procesos lingüísticos, cuya adquisición es posterior al aprendizaje del habla, por tal razón buena parte de las investigaciones en este campo se han centrado en determinar si son dispositivos opuestos de una misma competencia lingüística o si pertenecen a diferentes facetas de una misma actuación. Las investigaciones anteriores sugieren que las habilidades subyacentes a la comprensión de lectura y producción escrita son distintas, ya que éstas no se desarrollan de la misma manera en las tareas del alfabetismo (Stahl y Murray, 1994). Existen algunas diferencias puesto que la *escritura* tiene un mayor grado de complejidad, al requerir habilidades como la creatividad, la producción de nuevas ideas y la capacidad de organizarlas, mientras que para la *comprensión de lectura* se hace uso de otro nivel de destrezas como la segmentación y la decodificación. Es importante resaltar que estas dos habilidades al estar inscritas dentro del alfabetismo tienen algunos elementos en común como la *conciencia fonológica* o el deletreo (*spelling*).

Se han descrito diferentes modelos explicativos para el estudio de la identificación de palabras el *método global* propone que las palabras se identifican de manera holística y se perciben como un todo, cabe resaltar que este modelo no permite ser lo suficientemente preciso para explicar los procesos que subyacen al reconocimiento de palabras. El *reconocimiento fonológico* es otro modelo explicativo, en el cual las letras y palabras se reconocen

simultáneamente; de esta manera al percibir una palabra se activan a la vez las unidades de reconocimiento de letras y de palabras. Por otra parte el acceso al reconocimiento de palabras puede darse por dos procedimientos diferentes: la *ruta léxica* (ruta directa), asocia la forma ortográfica de las palabra con su representación interna; mientras que en la *ruta fonológica* se relacionan los grafemas de las palabras con sus sonidos correspondientes y se accede al significado de estas por medio del sonido de los grafemas que las conforman (Cuetos, 2004).

La CF es la habilidad para manipular los sonidos del habla, mediante el reconocimiento de las unidades fonológicas del lenguaje hablado (Jiménez y Ortiz 2000; Castles *et al.* 2006). Esta destreza está compuesta por diferentes procesos como la *identificación* de fonemas y la *segmentación*, que es la capacidad de fragmentar las unidades significativas del lenguaje en fonemas y sílabas. Las competencias de C.F., van desde el reconocimiento de la extensión de las palabras, hasta la alteración e inversión de sílabas y fonemas en las mismas, al transformar la información gráfica en verbal (Stahl y Murray 1994).

En la *conciencia fonológica*² la división del habla en pequeñas unidades es primordial para entender como están formadas las palabras, ya que al identificar y combinar los segmentos fónicos se pueden producir nuevos vocablos. La adquisición del alfabetismo se inicia antes de la educación formal de la lectura; ya que muchos niños antes de la edad preescolar tienen contacto con elementos del lenguaje escrito al aproximarse a libros u otros documentos. Autores como (Adams 1990; Stanovich 1986 tomado de Jager, 1998) afirman que *el nivel del conocimiento fonológico al entrar al colegio es el determinante más poderoso del éxito o fracaso que los niños pueden tener al aprender a leer*, de este modo se destaca el papel

² Se ha establecido una subdivisión de la conciencia fonológica: *fonema*, *sílaba* y *rima intrasilábica*, ya que éstas tres categorías se distinguen unas de otras al dar cuenta de diferentes aspectos de las palabras.

de la conciencia fonológica en el ingreso al alfabetismo.

Los resultados experimentales indican que la instrucción en C.F. tiene un efecto positivo en el desarrollo del aprendizaje lector y en el posterior éxito educativo de los menores, puesto que las representaciones mentales de las palabras escritas, los sonidos de las palabras habladas y las reglas implícitas que estipulan su orden y combinación son fundamentales para un acercamiento adecuado a los textos escritos (Chomsky y Halle, 1968, tomado de Berko y Berstein, 1999).

Algunos autores afirman que la conciencia fonológica es un elemento necesario, más no suficiente para obtener las habilidades alfabéticas (Tunmer, Herriman y Nesdale, 1988; tomado de Gillon, 2004), ya que otros elementos como: la memoria verbal, el vocabulario, la comprensión sintáctica y morfológica son importantes para alcanzar una lectura correcta. Al decodificar un texto se hace uso de un modelo interactivo de reconocimiento de palabra integrado por elementos fonológicos, sintácticos, semánticos y morfológicos; en donde la C.F. es crucial en el procesamiento y reconocimiento de la relación entre los signos escritos y el habla. La conciencia fonológica es una de las principales dificultades que tienen muchos niños para aprender a leer (Jager, Foorman, Lundberg, y Beeler, 1998), por lo tanto el énfasis en el desarrollo fonológico que se haga en la etapa escolar es fundamental para un adecuado acercamiento al ámbito académico.

La *conciencia segmental* trabaja en el reconocimiento y análisis de las unidades significativas del lenguaje, facilitando el paso de la información gráfica a la verbal. En éste periodo del desarrollo lingüístico, el niño aprende a diferenciar los fonemas como unidades acústicas mínimas y su relación con el significado de las palabras. (Bradley y Bryant, 1985). La conciencia segmental consta de dos componentes, la *descentración*, necesaria para distinguir las propiedades de los sonidos de las palabras y el *pensamiento analítico*, con el cual se analizan las palabras según sus conceptos subyacentes y el significado de estos.

El aprendizaje de las palabras se da gracias al *código ortográfico* donde se relaciona «*la forma ortográfica y fonológica de las palabras con su sistema semántico*» (Morais, p. 142), en éste, la estructuración y complejización de los patrones ortográficos resaltan el papel preponderante del principio alfabético en la lectura, ya que éste es necesario para el reconocimiento de palabras. Por lo cuál la lectura es una herramienta del lenguaje, que depende de las actividades lingüísticas primarias, que se originan al hablar o escuchar una lengua determinada.

Estudios longitudinales han demostrado que existe una correlación entre la C.F. y las habilidades lectoras (al nivel de fonema, sílaba y rima), así como con las pruebas de deletreo y reconocimiento de palabras (Lieberman, 1971; Lundberg 1980; Torneus 1984 en Gillon 2004), por lo cuál la estimulación fonológica sería un predictor del deletreo y de la escritura. Siguiendo con esta línea de investigación Bryant y Bradley (1985), demostraron que existe una relación causal entre la CF, la lectura y el deletreo, al hacer investigaciones longitudinales y de entrenamiento (*training study design*).

En el *Análisis fonológico* los *fonemas* son las unidades estructurales mínimas en el sistema de sonidos del lenguaje y pueden definirse como conceptos abstractos, ya que en el habla no se percibe la división fonológica de las palabras. (Gillon, 2004); así que no se presentan como unidades auditivas separadas, por el contrario éstas están co-articuladas (Jager, Foorman, Lundberg y Beeper, 1998) es decir que, en el lenguaje oral están fusionadas en unidades silábicas, las cuales a su vez aparecen sin ningún tipo de división en el discurso. Cabe resaltar que el análisis fónico se lleva a cabo cuando los niños logran comprender la equivalencia entre los símbolos impresos y los sonidos en el habla, al pronunciar las palabras.³

³ Se debe reconocer la diferencia entre análisis fónico y análisis fonético, este último se caracteriza por analizar el aspecto material de los sonidos del lenguaje, independientemente de su función lingüística.

El reconocimiento silábico está relacionado con la subdivisión que se hace de las palabras en sílabas, cabe resaltar que un buen desempeño en el reconocimiento silábico es el mejor predictor del desarrollo lector en idiomas que son regulares a nivel fonético, como el español (Denton, 2000, tomado de Gillon, 2004), ya que el castellano tiene una estructura silábica bien definida y está compuesta por un gran número de palabras multisilábicas.⁴

La *rima* centra la atención del niño en la estructura y sonido de las palabras, reforzando el conocimiento de que el lenguaje no es solamente el significado de un mensaje, sino que también posee una forma física (Jager, Foorman, Lundberg y Beeper, 1998). Éstos mismos autores afirman que la rima es una forma muy rudimentaria de la C.F. y que «*ésta no es una garantía de que el niño tenga un conocimiento fonológico estable, ya que tan solo es un paso en la dirección correcta*» (p. 29), desde este punto de vista el análisis de fonemas y sílabas sería más importante a la hora de evaluar el conocimiento fonológico.

El reconocimiento de la rima se da gracias a la comprensión de que las palabras pueden terminar de la misma manera (*rime*) y que ésta puede ser separada del inicio de la palabra (*onset*). Algunos autores plantean que en los estudios en los que se requiere analizar el conocimiento específico de los sonidos individuales, la rima se subordina al análisis fónico. De acuerdo con los análisis hechos por Yopp (2002) (tomado de Gillon, 2004), la habilidad de identificar la rima entre dos palabras se correlaciona de forma moderada con el desempeño en las actividades a nivel fonético.

Las contribuciones más importantes de la C.F. a la escritura son el proporcionar herramientas para el deletreo temprano,⁵ favorecer la comprensión de lectura y desarrollar

el reconocimiento de palabras (Gillon, 2004), permitiendo de manera rápida y eficaz su segmentación en sub-unidades lingüísticas. De esta manera, los niños tienen más tiempo para ocuparse en operaciones como el análisis sintáctico, la integración semántica de los elementos de la oración y la integración de las diferentes frases dentro de un contexto específico.

El proceso lector está dividido en dos niveles, el primero de estos es el de *lectura fonética*, que se complejiza hasta llegar al de *lectura adulta*; en el desarrollo de estas etapas se procesa la relación perceptual (analítico-semántica), en diferentes grados de decodificación. Este proceso se inicia cuando se descifra el significado de las palabras y se extraen sus conceptos, luego se remplazan los elementos lingüísticos, se descubren las estructuras significativas de los escritos y se agrupan éstos elementos; para finalmente identificar la configuración semántica y hacer correspondencias entre los sistemas de ideas alrededor de los textos.

Así mismo, a la escritura le subyacen procesos cognitivos propios, ya que *escribir* es representar el lenguaje hablado por medio de letras o plasmar mediante signos el pensamiento y las intenciones de quien escribe, dicho de otro modo, la escritura es la pintura de la voz, siendo una forma de expresión y de representación simbólica, donde cada ícono es un ente facilitador de la comunicación. Por lo tanto la escritura y lectura son productos del intelecto humano, que requieren elementos cognitivos superiores, como conocimientos lingüísticos y desarrollo del pensamiento (Bronckart, 1980). Al analizar los procesos de lectura y escritura se pueden encontrar algunas diferencias; por un lado la *lectura* es un proceso consciente y deliberado que requiere conocimientos sobre la estructura lingüística y una adecuada memoria visual, para manejar las excepciones y particularidades de la lengua escrita. Al leer se puede prestar atención de manera selectiva a los rasgos del texto, fijándose en unas pocas letras e intuyendo el resto de la palabra.

⁴ Sin embargo este autor propone que se deben seguir haciendo investigaciones sobre este tema para encontrar más información.

⁵ La CF ayuda a reconocer las letras que se repiten en diferentes palabras, así mismo refuerza el deletreo (speller map) de grafemas y fonemas dentro de éstas.

Sin embargo, no se puede escribir de esta manera, ya que al redactar un texto se deben reproducir todas las letras, integrándolas coherentemente en palabras y posteriormente estas últimas se enlazan en frases, según las ideas que se quieren plasmar. Para el estudio de la escritura se debe tener en cuenta el deletreo (spelling), el cual se combina con la creación, planeación y organización de las ideas al redactar un texto. Tanto la lectura como la escritura son *procesos evolutivos*, puesto que se van

complejizando a medida que los niños crecen. De esta manera, las producciones escritas de los niños surgen mediante el dibujo de garabatos y se perfeccionan hasta llegar a las letras y a los números; por medio de éstas representaciones los menores entran al alfabetismo y empiezan a descubrir el significado de las palabras en los textos, desarrollando habilidades cada vez más complejas, que evolucionan gracias a la práctica y al contacto con el lenguaje.

Tabla 1. En esta tabla se muestran las características de los diferentes niveles narrativos, teniendo en cuenta la sub-división hecha en esta investigación.

Nivel	Excluido	Nominación	Descripción	Narrativo Inicial
Extensión	No existe una continuidad de ideas, ni relación entre las palabras escritas	No hay componentes claros de la estructura narrativa	Previo a la narración	Narración sencilla
Contextualización	Ausente	No existe una orientación de la narración en ningún contexto	Se expresa explícitamente (ej. había una vez...)	La orientación de la narración es explícita
Conectores	Ausente	-No hay una relación explícita entre los eventos -Uso del conector de coordinación y	-Las oraciones están relacionadas entre si -Uso de conectores de coordinación: y, que	-Mayor Relación entre eventos -Uso de conectores de coordinación: y, entonces, después -Subordinación: porque
Complejidad	Ausente	-Uso de frases simples -No hay detalles de las láminas	-Uso de frases simples y compuestas -Describe los detalles de las láminas	-Mayor léxico -Uso de adverbios y Verbos reflexivos -Descripción minuciosa de las láminas -Uso de diferentes tiempos verbales
Ideación	Ausente	Solo se nombran eventos o sujetos aislados	Utiliza herramientas para describir acciones	Mayor uso de herramientas para describir acciones, teniendo en cuenta relaciones causales

Aspectos fundamentales para la estructuración de la producción narrativa

El objetivo de este estudio descriptivo fue delimitar la influencia de la conciencia fonológica en los procesos del alfabetismo emergente, lectura y escritura de textos. Dentro del análisis lector se tuvo en cuenta su adquisición y comprensión; mientras que para evaluar la producción de textos se analizó la extensión, contextualización, complejidad y los conectores de los escritos hechos por los niños, al mostrarles una secuencia de láminas. Para ello se desarrolló una prueba conformada por diferentes tareas que median procesos lectores y de producción escrita en niños que se encontraban en el periodo del alfabetismo emergente.

Método

Participantes

En este estudio participaron 11 niños (5 niñas y 6 niños) que estaban cursando segundo grado de primaria, en el colegio Ave Maria de la ciudad de Bogotá; cuya característica principal fue el poseer un desempeño normal en las competencias lectoras. No se hicieron distinciones de género, raza o condiciones socioeconómicas, todos los niños se encontraban dentro de un margen de edad entre los seis y ocho años.

Diseño

En este estudio descriptivo se realizó un diseño intrasujeto, en donde se evaluó a cada participante con respecto al criterio (número de respuestas correctas), con el objeto de observar cuál era el nivel de conciencia fonológica de cada uno de los participantes; adicionalmente se analizó el desempeño de cada niño dentro del grupo, para establecer cual era el nivel de C.F. general de la muestra.

Instrumentos

Para las diferentes tareas se hizo uso de un instrumento que evaluaba los procesos lectores, el cual estaba compuesto por un cuento ilustrado

para la comprensión de lectura, dos juegos de láminas con secuencias de eventos para la producción de texto, series de dibujos impresos y formatos para evaluar la C.F. La información se recolectó por medio de grabadoras de video y sonido.

El análisis de los datos se realizó de manera cualitativa, teniendo en cuenta el contenido de las respuestas de los niños, según la extensión, contextualización, el número de conectores empleados y la complejidad e ideación de sus afirmaciones. Para la organización de los datos y el análisis de los mismos se emplearon estadísticos generales (medidas de tendencia central) como indicadores de los resultados.

Procedimiento

El orden de las tareas fue aleatorio para asegurar que no existiera ningún tipo de efecto secuencial en la aplicación de la prueba y se evaluó a cada niño de manera individual para evitar cualquier tipo de interferencia en sus respuestas. La aplicación de la prueba se llevó a cabo en una sola sesión en el colegio Ave Maria.

Para evaluar la *Comprensión de lectura* se le presentó a cada niño una historia corta (acompañada de un dibujo alusivo), la cual debía leer en voz alta, posteriormente contestaba 4 preguntas sencillas de comprensión. Al terminar la lectura el investigador retiraba el texto y la gráfica para garantizar que las respuestas del niño se basaran en lo que había comprendido anteriormente.

Para la tarea de *Producción escrita*, se mostró a cada niño cuatro láminas que ilustraban la secuencia de una acción progresiva, acto seguido el investigador narraba al niño una historia basada en la situación representada, luego se retiraban las imágenes de la mesa y se colocaba un nuevo juego de láminas que no tuviera ningún tipo de relación con las anteriores para que los infantes redactaran una nueva historia a partir de la secuencia presentada. Después de esto, el narrador pedía al niño que escribiera una historia donde se narrara los eventos ocurridos en las láminas.⁶

Conciencia fonológica: Los tres niveles de conciencia fonológica evaluados fueron *fonema*, *sílaba* y *rima intrasilábica*, que se midieron mediante ejercicios de juegos de palabras relacionados con:

Análisis fónico: Se le presentó al niño o niña un dibujo y al lado de éste, su forma escrita, a la que le faltaba un fonema (vocal o consonante), posteriormente se le mostró una tira con una lista vertical de fonemas, de los cuales uno correspondía a la palabra que se apareaba con el dibujo.⁷

Análisis Silábico: Se mostró un dibujo junto con una lista de cuatro palabras, de las cuales una tenía en común la sílaba inicial del dibujo, luego se le pidió al niño que identificara la palabra adecuada y que argumentara su respuesta.

Reconocimiento de rima: Se utilizaron dos columnas de dibujos y se le pidió al niño que uniera las imágenes de la columna A con aquellas de la columna B, cuyos nombres rimaran. Mediante la ejecución de las anteriores tareas se evaluaron habilidades de conciencia fonológica como:

1. Adición de unidades fónicas para formar palabras.
2. Diferenciación silábica al inicio de las palabras.
3. Identificación de la posición que ocupan los fonemas en la palabra.
4. Identificación de sílabas como componentes de la palabra.

5. Segmentación de palabras en sílabas y éstas en fonemas.
6. Discriminación de fonemas en palabras diferentes.
7. Reconocimiento de la rima de palabras.

Resultados

Se observó que la mayoría de los niños resolvieron con éxito las tareas de comprensión de lectura, pues el 86.4% de las respuestas fueron correctas al realizar las preguntas sobre diferentes detalles del texto. A pesar de que el nivel académico fue el mismo para todos los niños,⁸ se encontraron diferencias considerables en cuanto al tiempo de lectura.

En la producción de texto escrito, los niños y niñas presentaron como común denominador, el hacer una descripción superficial de los eventos planteados en las secuencias de imágenes, solo hicieron referencia al evento central de cada una de las láminas, sin tener en cuenta los detalles de éstas. El pobre desempeño en esta tarea se ve reflejado en las bajas puntuaciones, ya que las habilidades evaluadas, *extensión*, *contextualización*, *uso de conectores*, *complejidad e ideación*; obtuvieron resultados bajos en la escala de calificaciones. Las puntuaciones obtenidas en las tareas de conciencia fonológica indican que la mayoría de los participantes poseen esta habilidad lingüística, ya que el 84.7% de las respuestas fueron correctas.

⁶ El segundo juego de láminas permanecía a la vista mientras el niño redactaba el texto.

⁷ Antes de aplicar las tareas de conciencia fonológica se comprobó que los niños conocieran cada uno de los dibujos involucrados en éstas, para tener certeza de que sus respuestas obedecían a su conocimiento fonológico y no a un reconocimiento inadecuado de las imágenes.

⁸ Aunque todos los niños que participaron en este estudio cursaban segundo grado, había diferencias de edad de 1 o 2 años entre los participantes, puede ser que esta variable orgánica, ejerza algún tipo de influencia en el aprendizaje de la lectura.

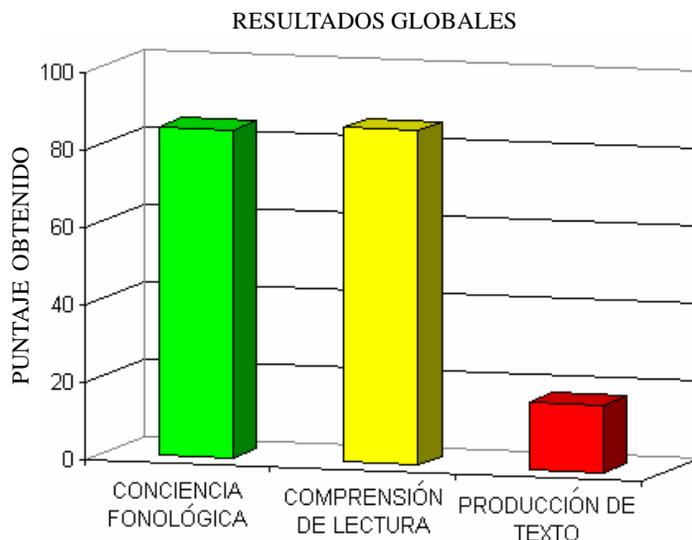


Figura 1. Resultados globales de las tareas de C.F., comprensión de lectura y producción escrita

Al hacer un análisis más detallado sobre el desempeño en las diferentes habilidades de C.F., se observa que el *análisis fónico* arrojó un 97.7% de respuestas acertadas; el *reconocimiento silábico* indicó un 88.6% de aciertos y finalmente la *rima* mostró un 65.9% de efectividad. Por lo tanto se puede concluir que la conciencia fonológica está bien desarrollada en los niños de segundo grado; aunque en este nivel, se presentan todavía ciertos problemas, es decir, no se han desplegado completamente algunas habilidades, especialmente la rima; este

último hallazgo concuerda con lo afirmado por Serrano, Defior y Gracia (2002); quienes consideran que los niños tienen mayores competencias, en las tareas de CF, en el nivel de sílaba y fonema que en el de rima intrasilábica. De igual manera los resultados apoyan lo dicho por (Yopp 2002, tomado de Gillón, 2004) al afirmar que la habilidad de identificar la rima entre dos palabras se correlaciona de forma moderada con el desempeño en las actividades a nivel fónico.

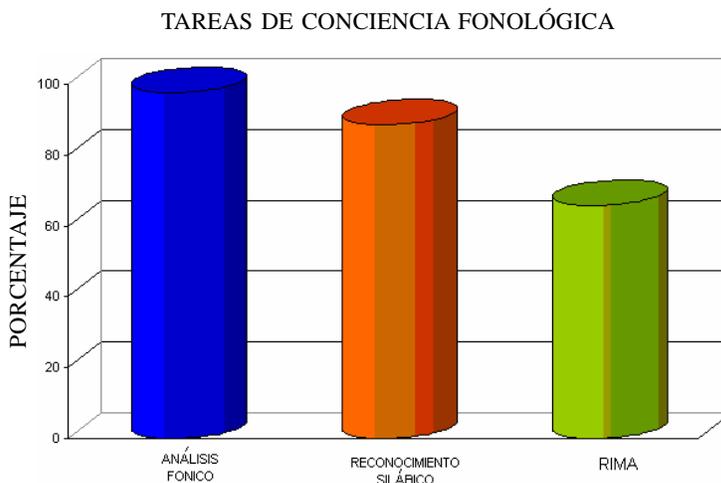


Figura 2. Porcentajes de eficacia en las tareas de conciencia fonológica