

UNIVERSIDAD RICARDO PALMA

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRIA EN PSICOLOGÍA CON
MENCIÓN EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE



**CONCIENCIA FONOLÓGICA EN ALUMNOS DE
PRIMER GRADO CON ALTO Y BAJO
RENDIMIENTO EN LECTURA INICIAL EN UN
CENTRO EDUCATIVO ESTATAL DE
CARABAYLLO Y BELLAVISTA**

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAESTRA EN PSICOLOGÍA
MENCIÓN EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

AUTORA: Bachiller Nilda Isabel Collana Milla
ASESOR: MG. MIGUEL ESCURRA MAYAUTE

LIMA-PERÚ

2016

Agradecimientos

Mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas que colaboraron en la realización de esta investigación, en especial al Mg. Miguel Escurra Mayaute y a la Dra. Ana Delgado, quienes me ayudaron durante todo el proceso de este trabajo.

Agradezco a los directivos, profesoras, niños y niñas de las instituciones educativas estatales que me facilitaron la realización de esta investigación.

A mis padres Oscar e Hilda, mis hermanos Laura y Carlos, quienes me dieron todo el apoyo moral y fuerzas para continuar con mis metas.

Finalmente quiero agradecer a mí amada hija Isabella y esposo Juan Carlos, por su apoyo incondicional y amor.

A Dios, nuestro señor todopoderoso a mi esposo Juan Carlos, a mis padres Oscar e Hilda, mis hermanos Carlos y Laura por su apoyo constante, dedicación y amor y a mi amada hija Isabella que es el sol que ilumina mi día a día.

INDICE

RESUMEN.....	7
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I : PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	11
1.1 FORMULACION DEL PROBLEMA.....	11
1.2 JUSTIFICACION DEL ESTUDIO.....	14
1.3 ANTECEDENTES RELACIONADOS CON EL TEMA	15
1.3.1 <i>Investigaciones internacionales</i>	15
1.3.2 <i>Investigaciones nacionales</i>	16
1.4 PRESENTACION DE OBJETIVOS GENERALES Y ESPECIFICOS.....	18
1.4.1 <i>Objetivo general</i>	18
1.4.2 <i>Objetivos específicos</i>	18
1.5 LIMITACIONES DEL ESTUDIO	19
CAPÍTULO II : MARCO TEÓRICO	21
2.1 BASES TEORICAS RELACIONADAS CON EL TEMA	21
2.1.1 <i>Habilidades metalingüísticas</i>	21
2.1.2 <i>La conciencia fonológica</i>	24
2.1.3 <i>Lectura</i>	37
2.2. DEFINICION DE TERMINOS USADOS.....	51
2.3. HIPOTESIS	53
2.4. VARIABLES.....	54
CAPÍTULO III : MÉTODO	56
3.1. TIPO Y METODO DE INVESTIGACION.	56
3.2. DISEÑO DE INVESTIGACION	56
3.3. POBLACION Y MUESTRA.....	57
3.4. TECNICA E INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS	58
3.4.1. <i>Test de Habilidades Metalingüísticas</i>	58
3.4.2. <i>Prueba de comprensión de lectura inicial</i>	66
3.5. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCION DE DATOS.....	73
3.6. TECNICAS DE PROCESAMIENTO Y ANALISIS DE DATOS.....	74
CAPÍTULO IV : RESULTADOS ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.....	79
4.1. RESULTADOS.....	79
4.1.1. <i>Análisis descriptivo</i>	79
4.1.2. <i>Análisis del contraste de hipótesis</i>	83

4.2. ANALISIS Y DISCUSION DE RESULTADOS.....	86
CAPÍTULO V : CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	91
5.1 CONCLUSIONES	91
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	94
ANEXOS.....	99

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1 : CARACTERISTICAS GENERALES DE LOS COMPONENTES DE LA CONCIENCIA FONOLOGICA DE LA MUESTRA ESTUDIADA.....	80
TABLA 2 : PRUEBA DE NORMALIDAD DE LOS COMPONENTES DE LA CONCIENCIA FONOLOGICA DE LA MUESTRA.....	81
TABLA 3 : ANALISIS DE LAS DIFERENCIAS DE CONCIENCIA FONOLOGICA POR RENDIMIENTO EN LECTURA INICIAL.....	85

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. CUADRO DE PROCESAMIENTO LEXICO	44
FIGURA 2. CURVA NORMAL EN EL GRUPO DE RENDIMIENTO ALTO	81
FIGURA 3. CURVA NORMAL EN EL GRUPO DE RENDIMIENTO BAJO.	82

RESUMEN

El presente estudio tuvo como propósito principal conocer si existen diferencias en el nivel de conciencia fonológica en alumnos de primer grado con alto y bajo rendimiento en lectura inicial de un centro educativo estatal de Carabayllo y Bellavista.

Para el recojo de su información se utilizó dos protocolos: el test de Habilidades Metalingüísticas para medir la variable del nivel de conciencia fonológica y la Prueba de Lectura Inicial, para medir el nivel de lectura inicial de los alumnos de primer grado de educación primaria.

Se comparó los componentes de la prueba de conciencia fonológica entre los alumnos de alto y bajo rendimiento, en todos los casos se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) en el nivel de conciencia fonológica en los alumnos de primer grado con alto y bajo rendimiento en lectura inicial de un centro educativo estatal de Carabayllo y Bellavista.

Palabras claves: Conciencia fonológica, primer grado, alto y bajo rendimiento, lectura inicial, centro educativo estatal.

INTRODUCCIÓN

La educación es la base para el desarrollo y progreso de una nación. En el Perú se enfatiza en la gratuidad de la enseñanza; sin embargo, hay una serie de factores que inciden para que el sistema educativo no tenga los resultados que se esperan. Así se puede mencionar que en la evaluación PISA del año 2012 el Perú obtuvo el último lugar de 65 países evaluados en lo que se refiere a las competencias de matemáticas, ciencias y comprensión de lectura. Este resultado evidencia que se está en desventaja en relación a otras naciones; sin embargo, se debe de resaltar que el Perú fue uno de los países que más aumento su puntuación en relación a la competencia lectora (Silva, 2010).

A pesar de que el Ministerio de Educación ha tomado algunas medidas correctivas se puede observar que aún no se han producido cambios significativos que ayuden a salir de ese bajo nivel de desempeño.

Se debe tomar como ejemplo a países como Finlandia, China o Cuba que realizaron una reforma educativa con el fin de gestionar cambios en su sistema educativo. Estos cambios implicaron el realizar una adecuada inversión, es decir que se dio una gestión adecuada de los recursos, así como el desarrollo de nuevos paradigmas educativos que delimitan un perfil para los agentes educativos y formativos (alumno, docente, familia, sociedad, etc).

El Perú debe tomar a estas naciones como modelos para realizar una serie de cambios, debiéndose considerar que no se trata de replicar un modelo o sistema, sino más bien de hacer y crear uno propio, ajustado a las necesidades y contexto sociocultural.

Dentro de las habilidades que se deben reforzar en el sistema educativo peruano se encuentra la competencia lectora. En relación a la lectura se debe considerar que la clave de este aprendizaje inicial está en el desarrollo de algunos procesos cognitivos y verbales, entre ellos se puede resaltar el desarrollo del lenguaje oral, la conciencia fonológica y la memoria verbal (Bradley y Bryan, citado por Bravo, 2004). Teniendo en cuenta los antecedentes y referentes en relación a la conciencia fonológica y la lectura es que se enmarca la siguiente investigación.

Esta investigación pretende analizar la conciencia fonológica en niños con alto y bajo rendimiento en lectura inicial, siendo así un estudio que resulta relevante desde el punto de vista educacional, ya que permite conocer el valor predictivo de un niño con alto y bajo rendimiento en lectura inicial en relación a la conciencia fonológica.

La realización de la siguiente investigación comprende: En el capítulo I el desarrollo del planteamiento del estudio, en el cual se abordan los aspectos de la formulación del problema, la justificación del estudio y los antecedentes relacionados con el tema; así mismo se desarrollan los objetivos generales, específicos y las limitaciones del estudio.

El capítulo II contiene el marco teórico de la investigación, empezando con las bases teóricas relacionadas con el tema, la definición de los términos utilizados, las hipótesis y las variables.

El capítulo III abarca la metodología del estudio, en el que se desarrollan el tipo y diseño de investigación, así como las características de la población y muestra, y por último las técnicas e instrumentos de recolección de datos.

En el capítulo IV se presenta el análisis de los resultados encontrados en esta investigación, así mismo se desarrolla el análisis descriptivo de las variables, contrastación de hipótesis, análisis y discusión desarrollada en base al marco teórico.

En el capítulo V se expone las conclusiones del trabajo de investigación y algunas recomendaciones.

Por último se presenta las referencias bibliográficas acompañadas de los anexos correspondientes.

CAPÍTULO I : PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1 Formulación del problema

La toma de conciencia por parte de las autoridades del Perú en los últimos años ha llevado a que éste se plantee cambios en todos los niveles como lo político, económico, educativo y social; es así que se están buscando y fomentando la atención a los problemas y demandas en cada uno de estos niveles.

El especialista en temas educativos Trahtemberg (2004) nos dice, que en este mundo desarrollado, a más lectura más democracia e igualdad social; ya que las personas estarán informadas y tendrán un mejor criterio y por lo tanto mejores decisiones en todos los ámbitos. En este contexto la educación se convierte en un recurso para lograr el cambio, ya que como bien lo demuestran los países del primer mundo para lograr el desarrollo de una nación se debe impulsar la educación como gestor de cualquier política económica y social.

El Perú no ha estado al margen de todos los cambios que se han venido suscitando en el ámbito pedagógico, así se han aplicado reformas, transformaciones y proyectos pero debido a la falta de continuidad en ellos o el seguimiento adecuado estos aún no brindan los beneficios que se esperan; así se puede mencionar que en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2012, se advierte que por cada 10 alumnos de segundo de primaria, 9 tienen serias deficiencias en matemáticas y 7 de cada 10 alumnos, de ese mismo grado, no comprenden las lecturas (Contreras, 2013).

Mejorar la competencia lectora se ha convertido en una prioridad para el Ministerio de Educación, es por ello que la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), se realiza de manera anual. Esa evaluación que se viene realizando desde el año 2007, solo comprueba que las estrategias aplicadas aún no tienen los efectos que se desean.

El bajo desempeño lector de los alumnos puede ser explicado por diversas causas, por ello se debe analizar que para aprender a leer existen diversos factores asociados al aprendizaje de la lectura, debiendo considerarse que su importancia cambia según la etapa del desarrollo lector. Estos factores se pueden clasificar en: Físicos, fisiológicos; sociales, emocionales y culturales; perceptivos; cognoscitivos y lingüísticos (Allende y Condemarín 1990)

La relación entre la conciencia metalingüística y la adquisición de la lectura y escritura ha sido objeto de múltiples investigaciones en los últimos veinte años. Esto se ha debido, en términos generales, al interés renovado por los procesos de lectura y escritura por parte de la Psicología Cognitiva y, de un modo particular, por el cambio en las concepciones de estas habilidades.

Turner y Herriman (1984; citado por Jiménez y Ortiz, 2001, p.11) definen a la conciencia metalingüística como “la capacidad para reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado”. En este sentido, la conciencia metalingüística puede referirse a cualquier aspecto del lenguaje, ya sea sintáctico (conciencia sintáctica), léxico (conciencia léxica), pragmático (conciencia pragmática) o fonológico (conciencia fonológica).

Ciencias como la neuropsicología cognitiva se han ocupado de investigar el problema del aprendizaje de la lectura es así que las últimas investigaciones relacionadas al aprendizaje de la lectura denotan que es la conciencia fonológica una de las variables que tiene mayor nivel de predictividad sobre la lectura. El grupo de Oxford y Humea

(citado por Jiménez y Ortiz, 2001) consideran que la conciencia fonológica no sólo va a facilitar el aprendizaje de la lectura sino que es un requisito necesario para iniciar el aprendizaje de esta y de la escritura.

Esta alternativa sería plausible si se considera que en las primeras etapas del aprendizaje de la lectura se requiere establecer correspondencia entre grafemas y fonemas, para lo cual es necesario ser capaz de segmentar y tomar conciencia de las unidades que constituyen el lenguaje oral.

Bradley y Bryant (1983; citado por Jiménez y Ortiz, 2001) en sus investigaciones demuestran que la conciencia fonológica, como habilidad metalingüística tiene niveles, y esta relacionada con el aprendizaje de la lectura, es decir, aquellos niños y niñas que tengan un mejor dominio de la conciencia fonológica serán capaces de decodificar y comprender la lectura con mejor eficiencia que aquellos que tienen bajo nivel de conciencia fonológica. En este sentido la presente investigación pretende demostrar si existen diferencias entre el nivel de conciencia fonológica y el bajo o alto desempeño de la lectura inicial, para lo cual se subdividirá la muestra en niños con alto y bajo desempeño en los procesos lectores iniciales.

Teniendo en cuenta los aspectos antes mencionados lo que se busca a través de esta investigación es indagar el desempeño de la conciencia fonológica en niños con un alto y bajo rendimiento en lectura inicial, y así de esta manera colaborar con la línea de investigación de los últimos años en nuestro país.

Es por ello que se plantea la siguiente interrogante ¿Difiere el nivel de conciencia fonológica en alumnos de primer grado con alto y bajo rendimiento en lectura inicial en un centro educativo estatal de Carabayllo y Bellavista?

1.2 Justificación del estudio

Este estudio permitirá por un lado corroborar el modelo cognitivo y psicolingüístico de la lectura y por otro lado sugerirá la importancia de seguir enfatizando en la estimulación de la conciencia fonológica desde el nivel inicial.

Este tema aborda un gran interés para docentes, psicólogos y pedagogos ya que en el actual sistema educativo aún se siguen investigando acerca de los factores que desencadenarían dificultades o un bajo desempeño en la lectura inicial.

A pesar de las diversas estrategias que utilizan los docentes en las aulas se observan a niños que tienen dificultades para aprender a leer, es por ello que se deben analizar todas las habilidades que favorecerían de manera directa o indirecta la adquisición de esta habilidad.

Muchas investigaciones actuales correlacionan positivamente el éxito del aprendizaje de la lectura con el nivel de la conciencia fonológica, así podemos mencionar lo descrito por Bravo (2004) quien analiza a la conciencia fonológica de los niños preescolares y escolares básicos, como una “zona de desarrollo próximo” (ZDP) para el aprendizaje convencional de la lectura.

Por otro lado los datos obtenidos en esta investigación permiten conocer las diferencias que existen en cada una de las siete tareas de conciencia fonológica evaluadas, aspecto que permite hacer un análisis sobre que tareas se muestran preservadas o estimuladas independientemente de su nivel de lectura inicial y aquellas que van a estimularse como consecuencia de tener un buen desempeño en lectura inicial.

1.3 Antecedentes relacionados con el tema

1.3.1 Investigaciones internacionales

Pinto, Prieto, Rojas, Salamanca y Vallejo (2007) en su estudio realizado en Chile, tuvieron el propósito de contribuir con la elaboración de un programa de estimulación de conciencia fonológica en niños pre-escolares con TEL (Trastorno Específico del Lenguaje). Para ello seleccionaron dos grupos, un grupo experimental constituido por preescolares con TEL que asistían a primer nivel de transición en escuelas de lenguaje, el cual recibió el programa de estimulación y un grupo control con las mismas características el cual no recibió estimulación.

Los resultados en relación a la efectividad demuestran que el grupo que recibió el programa de estimulación rindió significativamente mejor en la prueba de conciencia fonológica que aquel que no lo recibió. Además observaron que los niños en estudio aumentaron significativamente sus puntajes en las pruebas de fonología, morfosintaxis y conciencia fonológica después de la aplicación del programa, por lo que concluyeron que un programa formal para la estimulación de la conciencia fonológica es una herramienta útil, que puede ser aplicado en forma sistemática en niños con TEL y provocar cambios significativos en su rendimiento académico.

Canales, Cifuentes, Guzmán, Saldías y Vidal (2006) en su investigación determinaron el desempeño de la conciencia fonológica en niños con TEL de 5 años, con el fin de verificar si su rendimiento es menor al de sus pares de edad sin alteración del lenguaje. Estudiaron un grupo de 30 niños con TEL expresivo de nivel socioeconómico bajo, aplicándoles la prueba destinada a evaluar habilidades metalingüísticas de tipo fonológicas de Yakuba. Los resultados obtenidos se compararon con un grupo control de 59 niños de la misma edad y nivel socioeconómico, pero sin alteración del lenguaje. Al comparar ambos grupos se observó

que los niños con TEL tuvieron un rendimiento significativamente inferior al de los niños del grupo control, comprobándose la hipótesis planteada; además se apreció que los niños con trastorno fonológico rindieron mejor que aquellos con trastorno morfosintáctico y fonológico morfosintáctico, lo cual permite plantear una relación entre la severidad del TEL y el desempeño en la conciencia fonológica.

1.3.2 Investigaciones nacionales

Negro y Traverso (2011) realizaron un estudio sobre la relación entre la conciencia fonológica y la lectura inicial en alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina-Lima.

Para el recojo de su información las investigadoras utilizaron el test de Habilidades Metalingüísticas para medir la variable del nivel de conciencia fonológica y la prueba de lectura inicial, para medir el nivel de lectura inicial de los alumnos.

Los resultados de ese estudio indicaron que existe una relación altamente significativa entre la conciencia fonológica y el nivel de lectura inicial en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina.

Alvarado, De La Flor y Romo (2011) investigaron acerca de la conciencia fonémica en estudiantes de segundo grado con y sin problemas de lectura.

El estudio que realizaron fue de tipo descriptivo comparativo y tuvo como objetivo fundamental evaluar el nivel de conocimiento fonémico alcanzado por dos submuestras de niños y niñas del segundo grado de primaria de tres instituciones educativas del

distrito de Surco. El primer grupo estuvo conformado por 46 niños y niñas de segundo grado que presentaban problemas de lectura, la segunda submuestra estuvo compuesta por 73 niños y niñas que no presentaron problemas en la lectura. Para evaluar la conciencia fonémica y cada uno de sus componentes (análisis síntesis, segmentación y omisión) se utilizó la prueba de conciencia fonémica. Se encontró diferencias significativas en conciencia fonémica y en cada una de sus cuatro tareas (análisis síntesis, segmentación y omisión) a favor del grupo que no presentaba problemas de lectura. Es decir, que las deficiencias lectoras estaban asociadas a un bajo nivel de dominio de la conciencia fonémica.

Balarezo (2007) estudio el nivel de conciencia fonológica en las niñas y niños de primer grado de instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Pueblo libre. Para lo cual se tomó como población de estudio a 1189 alumnos y alumnas de Instituciones educativas públicas y privadas, determinándose por muestreo estratificado una muestra de 291 alumnos de ambos sexos. La técnica utilizada en la recogida de información fueron: Técnica de análisis de documentos y técnica psicométrica, para lo cual se utilizó el test de Habilidades metalingüísticas para medir la variable de conciencia fonológica.

Como aporte de la investigación se obtuvo que los niños y niñas de primer grado de instituciones educativas privadas presentaron un mejor desempeño en la conciencia fonológica que los niños y niñas de instituciones educativas públicas.

Rodríguez (2003) realizó un estudio en el cual comparó y describió las habilidades metalingüísticas en alumnos de tercer grado de primaria, en función al tipo de colegio estatal y particular; así mismo, realizó una adaptación del Test de Habilidades Metalingüísticas. Para ello trabajó con una muestra no probabilística de 120 alumnos de los cuales 76 pertenecían al colegio particular y 44 al colegio estatal. Los resultados de esta investigación concluyeron que los estudiantes de colegio particular de tercer grado presentan un mejor desempeño o nivel de habilidades metalingüísticas que los de

colegio estatal; además se encontró que las habilidades metalingüísticas no se diferenciaron según el sexo.

1.4 Presentación de objetivos generales y específicos

1.4.1 Objetivo general

Comparar el nivel de conciencia fonológica entre los alumnos de primer grado con alto y bajo rendimiento en lectura inicial de un centro educativo estatal de Carabayllo y Bellavista.

1.4.2 Objetivos específicos

Comparar el desarrollo del componente segmentación silábica entre los alumnos de primer grado con alto y bajo rendimiento en lectura inicial de un centro educativo estatal de Carabayllo y Bellavista.

Comparar el desarrollo del componente supresión silábica entre los alumnos de primer grado con alto y bajo rendimiento en lectura inicial de un centro educativo estatal de Carabayllo y Bellavista.

Comparar el desarrollo del componente detección de rimas entre los alumnos de primer grado con alto y bajo rendimiento en lectura inicial de un centro educativo estatal de Carabayllo y Bellavista.

Comparar el desarrollo del componente adición silábica entre los alumnos de primer grado con alto y bajo rendimiento en lectura inicial de un centro educativo estatal de Carabayllo y Bellavista.

Comparar el desarrollo del componente aislar fonemas entre los alumnos de primer grado con alto y bajo rendimiento en lectura inicial de un centro educativo estatal de Carabayllo y Bellavista.

Comparar el desarrollo del componente unir fonemas entre los alumnos de primer grado con alto y bajo rendimiento en lectura inicial de un centro educativo estatal de Carabayllo y Bellavista.

Comparar el desarrollo del componente contar fonemas entre los alumnos de primer grado con alto y bajo rendimiento en lectura inicial de un centro educativo estatal de Carabayllo y Bellavista.

1.5 Limitaciones del estudio

A nivel metodológico esta investigación tiene una limitada capacidad de generalización, ya que al utilizar una muestra no probabilística de tipo intencionada, los resultados obtenidos sólo se pueden extrapolar a las poblaciones de las cuales se extrajo la muestra.

CAPÍTULO II : MARCO TEÓRICO

2.1 Bases teóricas relacionadas con el tema

2.1.1 Habilidades metalingüísticas

2.1.1.1. Perspectivas conceptuales

Mattingli, Downing, Liberman y Shankweiler (citados por Condemarin, 1989) fueron los primeros en usar el término de “conciencia lingüística” o “conciencia metalingüística” para referirse al conocimiento y a la percepción del individuo, frente a las clases y niveles de los procesos lingüísticos que identifican a las expresiones orales; así se puede mencionar la capacidad para codificar fónicamente la información lingüística y para asociar códigos fónicos con sus contrapartes gráficas.

Le Normand (citado por Narvona y Chevrie – Muller, 2003) considera que la conciencia metalingüística le permite al niño discernir las ambigüedades, diferenciar los enunciados sean gramaticales o no, así como hacer rimas, poesías y juegos de palabras.

Read (citado por Vidal y Manjón, 2000) fue uno de los pioneros en definir las habilidades metalingüísticas, como un tipo de conocimiento lingüístico, que tiene que ver con la capacidad del hablante para entender los diferentes aspectos de la lengua de la que es usuario y saber que tiene o posee tal conocimiento, lo que supondría que incluye un amplio conjunto de habilidades diferentes, según cuál sea el aspecto del lenguaje que se tenga en cuenta en cada caso.

Para Turner y Herriman (1984, citado por Jiménez y Ortiz, 2001) la habilidad metalingüística es la capacidad para reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado; pudiendo referirse a cualquier aspecto del lenguaje ya sea sintáctico (conciencia sintáctica), léxico (conciencia léxica), pragmática (conciencia pragmática) o fonológico (conciencia fonológica).

Conciencia fonológica: Se refiere a la capacidad de reconocer y relacionar el sonido (fonema) con cada grafema.

Conciencia semántica: Se refiere a la habilidad para realizar operaciones que permitan segmentar frases en palabras, inversiones, comparaciones entre oraciones, suprimir, añadir, etc.

Conciencia sintáctica: Relacionada a su capacidad para manipular aspectos de la estructura interna de las oraciones.

Conciencia pragmática: Tiene que ver con la interpretación del hecho comunicativo.

2.1.1.2. Desarrollo de las habilidades metalingüísticas

Jiménez y Ortiz (2001) hacen referencia a que existen tres explicaciones diferentes acerca del desarrollo de las habilidades metalingüísticas:

La primera explicación plantea que la habilidad metalingüística, como la conciencia fonológica, es parte integral del proceso de adquisición del lenguaje oral y es por ello que se desarrolla paralelamente a éste. Los autores que apoyan esta explicación se basan en la existencia de los mecanismos de detección de errores que controlan los resultados del habla a edades tempranas. Creen que para detectar y corregir los errores, hay que reflexionar sobre el lenguaje y que esta conciencia juega un papel importante en el desarrollo del lenguaje.

La segunda planteada por Donaldson (1978, citado por Jiménez y Ortiz, 2001) dice que la conciencia metalingüística se adquiere después de la adquisición del lenguaje oral; resaltando que éste se va a desarrollar como consecuencia de la exposición e inserción del niño a la escuela formal, especialmente del aprendizaje de la lectura. Siendo el aprendizaje de esta habilidad lo que va a facilitar el desarrollo de la conciencia metalingüística y ésta a su vez va a repercutir en el desarrollo metacognitivo. Sin embargo se debe resaltar que diversos estudios han encontrado conciencia metalingüística en prelectores y analfabetos, por ello sería difícil sostener que la conciencia metalingüística se desarrolla después del aprendizaje de la lectura.

La tercera planteada por Turner y Herriman (1984, citado por Jiménez y Ortiz, 2001) considera que la conciencia metalingüística se desarrolla entre los cuatro y ocho años; una vez concluido el proceso de adquisición del lenguaje oral. Ello evidencia un nuevo tipo de funcionamiento lingüístico que está directamente relacionado con un cambio general en la capacidad de procesamiento de la información: La aparición de los procesos de control cognitivo que también aparecen durante este periodo. Así la conciencia metalingüística se desarrolla en la segunda infancia y está relacionada con el desarrollo del control metacognitivo que ocurre durante este periodo.

2.1.1.3. Factores que intervienen en el desarrollo de las habilidades metalingüísticas

Calero, Maldonado y Sebastian (1999) plantearon la existencia de los siguientes factores:

Generales, que incluye la estimulación brindada por el entorno familiar, sociocultural y las habilidades cognitivas del niño. Esta incluye todas las posibilidades de

comunicación que recibe el niño en su interacción sociocultural con la contraparte de sus habilidades, que le permiten desarrollar óptimos niveles de desarrollo lingüístico.

Estimulación específica, que se da a través de los programas de estimulación de habilidades metalingüísticas (conciencia fonológica, semántica, sintáctica y pragmática); siendo el nivel de mayor dificultad o complejidad el fonológico, en donde es necesario la instrucción o entrenamiento específico para que los niños adquieran este conocimiento fonológico, ya que no surge espontáneamente sino a través de un proceso de instrucción.

2.1.2 La conciencia fonológica

2.1.2.1. Perspectivas conceptuales

La conciencia fonológica, conocida también como metaconocimiento fonológico, conocimiento metafonológico o simplemente conocimiento fonológico es uno de los cuatro tipos generales de conocimiento metalingüístico, más relacionado con el aprendizaje de la lectura y escritura.

Para Sinclair, Jarvella y Levelt (1978, citados por Jiménez y Ortiz 2001) la conciencia fonológica es la capacidad para reflexionar conscientemente sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral, es decir implica una toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado.

Según Vallés (2008) la conciencia fonológica se define como la habilidad para analizar y manipular los elementos que componen el lenguaje; ello implica las destrezas de aislar un sonido, sustituirlo por otro y añadir un sonido.

Jiménez y Ortiz (2001) mencionan que la conciencia fonológica se refiere a la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado.

Adams (1990, citado por Jiménez y Ortiz, 2001) sostiene que es la habilidad para percibir de manera consciente a los sonidos que conforman una palabra como unidades abstractas y manipulables.

Vieiro y Gómez (2004) la definen como la competencia que tienen los sujetos para darse cuenta que una palabra hablada está compuesta de una secuencia de sonidos individuales; así como la habilidad de segmentar la cadena hablada en sus unidades menores, y formar una nueva unidad superior a partir de estos segmentos menores aislados.

2.1.2.2. Niveles de la conciencia fonológica

Jiménez y Ortiz (2001) mencionan que se han propuesto dos interpretaciones diferentes con respecto a los niveles de conciencia fonológica.

La primera sugiere que los niveles de conciencia fonológica se van a establecer de acuerdo a la dificultad de las tareas y que está variará de acuerdo a las demandas lingüísticas, analíticas y de memoria que se requieran. Aquí se puede mencionar a autores como León y Morris (1991, citados por Jiménez & Ortiz, 2001) quienes distinguen entre tareas de clasificación y segmentación.

Adams (1990, citado por Jiménez y Ortiz, 2001) diferencia hasta cinco niveles de dificultades en la tarea que miden conciencia fonológica; siendo estas de menor a mayor dificultad.

Recordar rimas familiares

Reconocer y clasificar patrones de rimas y aliteración en palabras.

Tareas de recomposición de sílabas en palabras o .de separación de algún componente de la sílaba.

Segmentación de la palabra en fonemas.

Añadir, omitir o invertir fonemas y producir la palabra .o pseudopalabra resultante.

La segunda interpretación incide en que la conciencia fonológica no es una entidad homogénea porque se refiere a la conciencia de diferentes unidades lingüísticas, lo que permite que se hable de distintos niveles de conciencia fonológica en función de la unidad lingüística objeto de la unidad de reflexión y manipulación por parte del niño. El problema que ha surgido con esta interpretación es tratar de establecer cuáles podrían ser los niveles de conciencia fonológica ya que no hay un consenso acerca de que unidades lingüísticas pueden ser incluidas en el término conciencia fonológica. Así se puede mencionar a Treiman (1991, citado por Jiménez y Ortiz, 2001) quien propone un modelo jerárquico de niveles de conciencia fonológica en el que distingue tres niveles: Conciencia silábica, conciencia intrasilábica y conciencia fonémica.

Conciencia silábica: Hace referencia a la capacidad para segmentar, identificar o manipular de manera consciente las sílabas que componen una palabra. Se inicia con la tarea de aislar sílabas directas en palabras, luego se incluyen tareas de comparación, síntesis omisión de sílabas en palabras.

Conciencia intrasilábica: Implica la capacidad de segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de onset y rima. El onset es una parte integrante de la sílaba conformada por la consonante o segmento de consonante inicial (ej /tr/ en tren). El otro

segmento de la sílaba es la rima, formada por la vocal y consonante siguiente (ej /en/ en tren). Así mismo se debe considerar que la rima está constituida por un núcleo vocálico (ej /o/ en flor) y la coda (ej /r/ en flor).

Conciencia fonémica: Ball (1993, citado por Jiménez y Ortiz, 2001) propone que es la capacidad que se tiene para comprender que las palabras habladas están conformadas por unidades sonoras discretas que son los fonemas.

Para Gómez, Valero, Buades y Perez (1995) la conciencia fonológica está compuesta por siete tareas:

Segmentación silábica: Referida a su capacidad para segmentar las palabras en sus respectivas sílabas.

Supresión silábica: Relacionada a su capacidad para manipular los segmentos silábicos, omitiendo una sílaba de la palabra o pseudopalabra, ya sea al inicio, medio o final.

Detección de rimas: Es la habilidad para comparar las palabras y discriminar los sonidos que tienen en común, estos sonidos pueden estar al inicio o final de la palabra.

Adición silábica: Habilidad para unir una sílaba con otra para obtener una palabra.

Aislar fonemas: Aptitud para discriminar palabras en relación a sus sonidos iniciales y finales.

Unir fonemas: Implica la capacidad para retener y unir los sonidos con la finalidad de formar una palabra.

Contar fonemas: Habilidad relacionada a la capacidad de identificar y saber el número de fonemas que conforman una palabra.

Para Carrillo (1994) la conciencia fonológica se debe agrupar en sus dos componentes principales: La sensibilidad a las semejanzas fonológicas (rimas) y la conciencia segmental. La primera de ellas antecede el aprendizaje convencional de la lectura, en cambio la segunda se desarrolla de manera concomitante con este aprendizaje. Considera que habrían dos formas de conciencia fonológica: una holística y otra analítica, que pueden diferenciarse empíricamente.

2.1.2.3. Desarrollo de la conciencia fonológica

Jiménez y Ortiz (2001) mencionan que para algunos autores la conciencia fonológica tiene su aparición entre los 4-5 años, mientras que para otros esta se va dar en torno a los 6-7 años. Estas diferencias obedecen a los diferentes niveles de conciencia fonológica que los investigadores consideran. Así se puede mencionar que los estudios que han comparado los niveles de sílaba y fonema han demostrado que la conciencia silábica precede a la conciencia fonémica.

Los estudios de Rosner y Simon (1971, citados por Jiménez y Ortiz, 2001) demuestran que las tareas de omisión de consonantes en posición inicial y media son actividades de gran dificultad para niños del nivel inicial.

Por otro lado, se puede mencionar a Liberman y col. (1974-1977, citados por Jiménez y Ortiz, 2001) que corroboraron que contar sílabas es más sencillo que contar fonemas.

Owens (2003) afirma que algunos niños de dos años de edad demuestran que tienen cierta conciencia del sistema de sonidos, así este investigador observó que algunos de estos niños eran capaces de hacer rimas y jugar con los sonidos del lenguaje.

La conciencia fonológica evoluciona con el tiempo, siendo a los cinco años cuando podemos percibir en los niños que el lenguaje hablado ya se ha desarrollado, ya que la mayoría de niños a esa edad ya han adquirido el suficiente conocimiento de grafemas, sílabas y palabras, aspectos que están muy relacionados con el aprendizaje de la lectura y escritura.

2.1.2.4. Actividades que favorecen la conciencia fonológica

Condemarin (1989) sostiene que la enseñanza fonológica se debe dar dentro de un marco general del desarrollo del lenguaje; así mismo plantea que las actividades deben incluir la discriminación de los fonemas y su relación con las palabras escritas, dentro de objetivos más vastos que tienen el fin de insertar al niño en el sistema de sonidos del habla y a desarrollar su conciencia fonológica.

Estos objetivos se concretizan a través de actividades que incluyen los siguientes aspectos:

Funciones diferenciales de la palabra: Los niños toman conciencia de su lenguaje oral cuando entienden que hablar y escuchar está formado por palabras. Esta conciencia puede estimularse a través de los siguientes ejercicios (Condemarín, 1989, p 136-137).

Repetir una oración espontánea de los niños; por ejemplo: Préstame el lápiz rojo, separando cada palabra, oralmente: préstame - el - lápiz.

Pedir al niño que repita las palabras muy lentamente; y luego que lo diga lo más rápido que pueda, usando diferentes tonos y ritmos de voz.

Reorganizar la oración. Por ejemplo: El rojo lápiz préstame.

Dar golpes con la mano al pronunciar cada palabra.

Dibujar las palabras figurativas o visualizables.

Diferenciar entre palabras largas y cortas.

Rima y aliteración: Existen buenas razones para considerar que las habilidades de los niños para captar la aliteración y la rima determinan, de alguna medida, el éxito del niño en la lecto-escritura.

La aliteración es la repetición de sonidos, por lo general sonidos iniciales. Por otro lado el rimar implica captar y usar las semejanzas entre palabras como gato – pato o camión – canción. El entender que gato y pato tienen en común *ato* implica descomponer ambas palabras; por lo menos en dos segmentos fonológicos *ga - to* y *pa - to*. El mismo argumento puede ser aplicado a la aliteración, en la cual palabras como “gallo- gato-garra” pasan a formar un solo conjunto.

Dentro de las actividades que se sugieren para estimular esta habilidad se pueden considerar (Condemarín, 1989, p 137-140):

Recopilar las rimas y las aliteraciones y otros recursos lingüísticos que los niños cantan o dicen espontáneamente en sus juegos. Repetirlos o grabarlos.

Acompañar los cantos y juegos verbales con ritmo y música.

Incluir expresión corporal para acompañar las rimas y las aliteraciones: rondas, invención personal y pantomima.

Juntar, seleccionar o recortar pares de objetos que rimen entre sí.

Localizar el objeto que rima con el modelo situado a la izquierda.

Funciones diferenciales de las sílabas

Identificar que las palabras sean habladas o escritas están formadas por sílabas que corresponden a unidades articulatorias constituye una clave primordial para la identificación de las palabras. Algunas actividades que estimulan la discriminación silábica son (Condemarín, 1989, p 140-143):

Seleccionar palabras significativas para el niño y repetirla separando sus sílabas: “ferro-ca-rril”.

Dar golpes con la mano según sea el número de sílabas.

Trazar líneas en el aire, en el pizarrón, en la mesa de arena, en hojas o cartulinas sea el número de sílabas.

Mirar objetos en el ambiente o en láminas y decir cuántas sílabas tiene la palabra que nombra.

Funciones diferenciales de los fonemas

Esta competencia implica la capacidad de descomponer las palabras en sus elementos o segmentos fonológicos más pequeños. Para que el niño tome conciencia de que las palabras están constituidas por sonidos que pueden ser aislados, se pueden realizar las siguientes actividades (Condemarín, 1989, p 143-149):

Enfatizar en el sonido inicial de una palabra: sssssol: rrrreloj; el sonido medio: dooooo - saaaal: el sonido final busssss, salllll.

Juntar a los niños cuyo nombre empiecen con el mismo sonido, por ejemplo: María-Marta-Monica-Mario. Alargar el sonido inicial.

Observar los objetos de la sala de clases, pronunciarlos y agruparlos según tengan el mismo sonido inicial, medio o final; por ejemplo: estante - espejo - escoba; puntero, plumero, florero.

Colocar un dibujo que no corresponda, dentro de un conjunto, y pedirles que lo descubran.

Secuencias de sílabas y fonemas

Para que el alumno tome conciencia de que una palabra está constituida por una secuencia de sonidos pronunciados en un orden específico pueden realizarse los siguientes ejercicios (Condemarín, 1989, p 149-151):

Realizar un juego como el siguiente: Se presentan al niño tres vasos de papel o plástico y un platillo con lentejas o pastillas pequeñas. Cada vaso representará el comienzo, medio o final de una palabra.

Enfatizar la pronunciación de cada sonido que integra una palabra, alargándolo y exagerándolo pero sin aislarlo de la palabra completa.

Representar cada sonido con un cubo o una tarjeta a medida que una palabra se pronuncia.

Asociación fonema - grafema

Entre las actividades sugeridas se pueden mencionar (Condemarín, 1989, p 152-157):

Utilizar las palabras “clave” sugeridas en el desarrollo del vocabulario visual, para asociar sonidos con su correspondiente símbolo gráfico.

Colocar una letra y seleccionar las tarjetas con imágenes que comiencen con ella.

Colocar una ilustración seguida de dos o más letras. El niño debe seleccionar la letra que corresponda al sonido inicial.

Proceder a la inversa: colocar una letra seguida de dos o más ilustraciones. Seleccionar la que corresponda a la letra.

Combinación de fonemas entre sí.

Esta destreza implica el dominio de las anteriores, tales como poseer un vocabulario gráfico consistente, asociar los fonemas con sus correspondientes símbolos visuales, saber que las letras tienen un nombre alfabético específico; y discriminar y recordar los fonemas en su secuencia dentro de la palabra.

Algunas actividades que facilitan la combinación de los sonidos son: (Condemarín, 1989, p 158-160)

Proporcionar a los alumnos letras, tarjetas con letras móviles y tiempo para que descubran combinaciones entre sonidos vocálicos y consonánticos.

Comenzar a unir sonidos vocálicos para ser aprehendidos. Por ejemplo; oí - oía - ea. Asociar inmediatamente las palabras formadas con una acción.

Continuar con sonidos consonánticos fáciles de ligar como “m”, “s”, “p”, “f”, “l”. Primero, presentar los sonidos aislados como a-m-a y hacer que lo repitan como un ejercicio auditorio. Luego se le pide a los niños que lo repitan más y más rápido para estimular la idea de “ligar” los sonidos. Una vez que los niños logran decir ama y capta su significado seguir como Mamá - ama.

2.1.2.5. Relación entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura

Para Jiménez y Ortiz (2001) existen tres formas de relación entre la conciencia fonológica y la lectura: Uno es causal, es decir el nivel de desarrollo de la conciencia fonológica determina el aprendizaje de la lectura; otro es opuesto al anterior, donde la conciencia fonológica es consecuencia de la habilidad lectora, es decir no es la conciencia fonológica la que determina el aprendizaje de la lectura, más bien la lectura favorece en el desarrollo de la conciencia fonológica y la última es una relación bidireccional o interactivo es decir tanto la lectura como la conciencia fonológica interactúan mutuamente.

Relación causal

Los defensores de esta postura, representados en Europa por el grupo de Oxford, Bradley y Briant (1983), Olofsson y Lundberg (1983) (citado por Jiménez y Ortiz, 2001) consideran no sólo que la conciencia fonológica, o al menos algunos niveles de conciencia fonológica, facilitan la adquisición lectora sino que es un requisito necesario para iniciarse en el aprendizaje de la lectura y escritura. Para aprender a leer en un sistema alfabético uno tiene que descubrir que sonido corresponde a cada letra o grupos de letra, lo que permitiría a los nuevos lectores identificar palabras familiares. Este conocimiento directamente relacionado con el desarrollo de la habilidad lectora. Y así mismo, es importante para la lectura de pseudopalabras.

Muchos investigadores han centrado su interés en demostrar que la conciencia fonológica puede preceder a la instrucción lectora, encontrándose resultados en este sentido en relación a la conciencia de sílabas y conciencia de secuencias fonológicas tanto en niños como en adultos analfabetos. Los otros niveles de conciencia fonológica, la conciencia de onsets y rimas puede desarrollarse antes del conocimiento del sistema alfabético, ya que los estudios indican que es posible encontrar este tipo de conocimiento en niños prelectores.

Relación de consecuencia

Esta perspectiva considera que la correspondencia grafema-fonema se descubre cuando se aprende el alfabeto y este descubrimiento permite la toma de conciencia de los segmentos del habla, es decir que las letras son las que facilitarán la conciencia de las unidades fonológicas; concluyéndose que la conciencia fonológica sería un efecto de la instrucción lectora.

Morais et al. (1971, citados por Jiménez y Ortiz, 2001) realizaron estudios con adultos analfabetos y con lectores no analfabetos. En estos estudios ellos encontraron que distintos grupos de sujetos que no tienen experiencia lectora en sistemas alfabéticos presentan menos conciencia fonológica que los lectores alfabéticos. Por otro lado, se debe mencionar que análisis más minuciosos, han identificado que sólo la conciencia fonémica se debe considerar como un efecto del aprendizaje del código alfabético.

Otros estudios que apoyan esta hipótesis son aquellos que estudian el efecto del entrenamiento en lectura sobre la conciencia fonológica, pues cuando el entrenamiento en algún aspecto de la lectura mejora lo hace también la conciencia fonológica; concluyéndose que la conciencia fonológica es consecuencia de la lectura. Goldstein (1976, citado por Jiménez y Ortiz ,2001) realizó un estudio en el que manipulo la variable lectura para estudiar su efecto sobre la conciencia fonológica, para ser más específicos la conciencia fonémica. Después de la intervención en un programa de lectura, se evaluó al grupo experimental y control, hallándose una ganancia en conciencia fonémica de 20% en el grupo experimental.

Relación bidireccional

Según esta postura, antes de iniciar el aprendizaje de la lectura, los niños deben haber alcanzado algún nivel mínimo de conciencia fonológica para así adquirir habilidades lectoras básicas que, a su vez, proporcionarían la base para tener un buen rendimiento en tareas fonológicas más complejas. Así mismo esta habilidad fonológica facilitaría el progreso en la lectura.

Este planteamiento permitiría comprender los resultados aparentemente contradictorios de los estudios que apoyan las anteriores hipótesis. Esto es la conciencia fonológica es tanto una causa como una consecuencia de la habilidad.

Esta última postura es lo que tiene más asidero con la tesis de Bravo (2004) que plantea que la conciencia fonológica es una zona de desarrollo próximo (ZDP) para el aprendizaje de la lectura inicial. Esta zona de desarrollo próximo sería la distancia que hay entre el nivel de desarrollo real de los niños y su desarrollo potencial bajo la supervisión de un docente o mediador.

El nivel de “desarrollo real” puede determinarse por la resolución independiente de problemas, es decir, es una etapa anterior al aprendizaje potencial, que puede evaluarse objetivamente y que constituye un elemento dinámico activo para desarrollar un nuevo plano del conocimiento. Este paso del nivel de desarrollo real y el potencial se efectúa bajo la supervisión y guía del adulto que interactúa con los niños. Es en este proceso que se debe determinar el umbral mínimo en el que se debe dar inicio la instrucción y también se debe tener en cuenta el umbral superior. El “umbral” mínimo del aprendizaje de la lectura para este autor estaría determinado principalmente por el desarrollo fonológico, el cual constituye el nivel de desarrollo más próximo para aprender a identificar los componentes del lenguaje escrito y la segmentación de las palabras en sus fonemas y la integración de la serie fonemática.

2.1.3 Lectura

2.1.3.1. Perspectivas conceptuales de la lectura

El primer estudio sobre los procesos que intervienen en la lectura se realizó en el año 1908 con la publicación del libro “Psicología y pedagogía de la lectura” de Huey (1908, Vieiro y Gomez, 2004), quien aportó información acerca del papel de los movimientos oculares durante la lectura, sobre la naturaleza de la capacidad perceptiva, sobre los procesos implicados en el reconocimiento de palabras y sobre la comprensión de lectura. Otro investigador como Javal (Vieiro & Gomez, 2004), fue el primero en observar que cuando se lee los ojos no se mueven en forma lineal sino que se mueven a saltos hacia adelante (movimientos sacádicos), como hacía atrás (regresiones oculares).

Posteriormente, otros autores han aportado más datos sobre el estudio de los procesos perceptivos en lectura a nivel de movimientos oculares. Así, Vieiro y Gomez (2004) menciona los estudios de Buswel, Dixon en 1951 y de Ballantine sobre las diferencias individuales en el movimiento de los ojos y pausas.

Para Jiménez y Artiles (1995) la lectura siempre está en función de la escritura, es decir, se analizan las características de los sistemas de escritura se puede comprobar que tales sistemas demandan sistemas diferentes a la hora de leer.

En los sistemas de escritura alfabética a cada letra le corresponde de forma invariable una serie limitada de fonemas (sonidos). Ello implicaría que los niños tienen que aprender necesariamente el sistema o regla de conversión grafema – fonema. Por otro lado, en los sistemas de escritura logográficos (por ejemplo el Chino), los niños no necesitan aprender estas reglas, ya que cada palabra escrita funciona como un todo, no

existiendo referencia a los sonidos en los signo gráficos. En este sentido, la lectura en el sistema logográfico es similar a la tarea de nombrar objetos o dibujos en castellano.

Para Alliende y Condemarín (1990) la lectura implica una serie de competencias parciales que no deben de ser confundidos con la totalidad del proceso. Esta confusión suele ocurrir con cierta frecuencia durante la enseñanza de la lectura. Muchas veces se determina que un niño sabe leer cuando domina alguno de estos procesos parciales; así se puede mencionar a los procesos de comprensión y decodificación. En otros casos, se impide a un niño el ejercicio de estas operaciones parciales, pensando que no está maduro para aprender a leer, debido a que se confunde la lectura inicial con el desarrollo de todas las operaciones de lectura.

La decodificación puede ser entendida, dentro de los procesos de lectura, como la capacidad para identificar un signo gráfico por un nombre o por un sonido; así mismo puede entenderse como la capacidad transformar los signos escritos en lenguaje oral. La comprensión también es otra de las operaciones parciales del proceso de la lectura que viene a ser la capacidad de captar el contenido o sentido de los textos. Para estos autores toda lectura es comprensiva; así aprender a leer es aprender a comprender textos escritos.

Solovieva y Quintanar (2006) proponen que la lectura es una forma esencial de la actividad verbal que cumple con funciones sociales y comunicativas y que además apoya a la elaboración del reflejo mediatizado de la realidad; así mismo permite adquirir e intercambiar experiencias y conocimientos.

Luria (1980, 1997; citado por Solovieva y Quintanar, 2006) señala que el proceso de la lectura constituye la decodificación así como la elaborada transformación de símbolos gráficos visuales en un sistema de lenguaje oral a través de la articulación, es decir es un proceso de doble codificación y decodificación.

2.1.3.2. Enfoque psicolingüístico –cognitivo de la lectura

Este enfoque considera que las dificultades en la lectura debían explicarse no tanto en relación con las supuestas habilidades viso-espaciales subyacentes, sino, considerando que la lengua escrita representa el lenguaje oral (Vidal y Manjón, 2000).

Calero, Perez y Sebastian (1999) consideran que los niños deben desarrollar sus competencias lingüísticas y metalingüísticas, ya que estas habilidades están relacionadas con la lectura y permitirán preparar al niño para el desarrollo de esta competencia.

Para este enfoque los alumnos deben adquirir un nivel de desarrollo del lenguaje oral, además de ser previamente entrenados en la manipulación de los segmentos del habla (fonos, sílabas o palabras), ya sea contándolos, separándolos, agregando fonemas, etc.

Todas estas habilidades están conectadas con la lectura, ya que le permiten al niño construir sus cogniciones sobre el lenguaje oral, desarrollando su competencia lingüística, lo cual favorecerá la adquisición de la lectura ya que el alumno solo tendrá que redescubrir los grafemas con los que ya cuenta y conoce a nivel oral.

2.1.3.3. Factores asociados al aprendizaje de la lectura

Para Alliende y Condemarín (1990) se deben de considerar los siguientes factores:

Factores físicos y fisiológicos: Se consideran la edad cronológica, el sexo y los aspectos sensoriales. En relación a la edad se debe considerar que la edad cronológica en sí misma no es un factor importante en el aprestamiento para la lectura. Con respecto al sexo el rango de las diferencias en habilidades lectoras dentro de cada sexo es más grande que las diferencias entre un sexo y otro. Por último los aspectos sensoriales consideran que los defectos visuales y auditivos pueden alterar la percepción de las palabras escritas o habladas y el aprendizaje en general.

Factores sociales, emocionales y culturales: Estos factores influyen de tal modo en la personalidad de los niños, que hacen que ellos varíen entre uno y otro, tanto en sus aspectos fisiológicos, físicos y cognoscitivos. En relación a la madurez social y emocional se encuentra que los niños que confían en sí mismos y en los otros funcionan en forma independiente sin exigir excesiva atención y tiempo de otros. Los factores socioeconómicos y culturales constituyen una constante que afecta el aprendizaje de la lectura. En una etapa inicial de este aprendizaje, estos factores afectan los intereses, la motivación y la familiarización con el lenguaje escrito. En las etapas más avanzadas del proceso afectan el nivel de experiencia que el lector aporta a la decodificación del material impreso.

Factores perceptivos: Aspecto que involucra el reconocimiento y la interpretación de un estímulo, además se debe considerar que este varía de acuerdo a la experiencia del perceptor. Este factor incluye la discriminación visual y la habilidad visomotora, aspectos que tienen que ver respectivamente con la capacidad de percibir detalles, semejanzas y diferencias así como copiar o reproducir formas visuales conjuntamente con la habilidad para realizar coordinaciones motoras finas en el manejo del lápiz.

Factores cognoscitivos: Entre estos factores se puede mencionar a la inteligencia general y las habilidades mentales específicas tales como la atención y memoria. Se debe considerar que la inteligencia es un factor que influye en el ritmo o velocidad con la que un niño puede aprender a leer. Por otro lado la atención y memoria constituyen

un prerrequisito para el aprendizaje, ya que sólo se aprende lo que ha sido objeto de atención y se ha memorizado.

Factores lingüísticos: El grado en que el niño maneja sus habilidades comunicativas repercutirá en gran medida su aprestamiento para enfrentar las actividades escolares y para tener éxito en el aprendizaje, debido a que la mayor parte de los programas están diseñado sobre las destrezas de escuchar, hablar, leer y escribir. Si el niño posee un amplio bagaje lingüístico, tendrá a su favor una variedad de contextos y de recursos nemotécnicos para codificar o simbolizar rápidamente los estímulos y procesarlos eficazmente.

Para entender el lenguaje hablado o escrito, los niños deben entender los significados de las palabras individuales y de las frases o expresiones (nivel semántico), deben estar familiarizados con la estructura de las oraciones y su significación (nivel sintáctico), así mismo deben de conocer el significado de los patrones de entonación.

Diversos estudios postulan que la adquisición de la lectura requiere también que la estructura interna del lenguaje personal sea explicitada conscientemente. Estos autores han acuñado el término conciencia lingüística para referirse al conocimiento consciente del individuo de los tipos y niveles de los procesos lingüísticos que caracterizan las expresiones habladas: Por ejemplo, la habilidad para codificar fonéticamente la información lingüística y para asociar códigos fonéticos.

2.1.3.4. Procesos psicológicos que intervienen en la lectura

Para Cuetos (2002) el proceso de leer se va a llevar a cabo por un grupo de operaciones mentales, relativamente autónomas; cada una de las cuales se encargaría de realizar una función específica. Concretamente estos se pueden dividir en cuatro

grandes procesos, cada uno de los cuales, a su vez, se compone de otros subprocesos, estos son:

Procesos perceptivos: La primera operación que se realiza al leer es la de extraer los signos gráficos escritos sobre la página para su posterior identificación; esta información es almacenada durante un tiempo muy breve en un almacén sensorial llamado memoria icónica. A continuación una parte de ésta, la más relevante pasa a una memoria más duradera denominada a corto plazo, desde allí se analiza y se reconoce como una determinada unidad lingüística. Un aspecto muy analizado y discutido de este proceso es si se reconocen las palabras globalmente o se tiene que identificar previamente sus letras componentes.

Procesamiento léxico: Después de identificarse las letras que componen la palabra, el siguiente paso es el de recuperar el significado de esa palabra. Si se tratase de una lectura en voz alta habría que recuperar también su pronunciación. Existen dos vías diferentes para llegar al significado. Una de ellas consiste en comparar la forma ortográfica de la palabra con una serie de representaciones almacenadas en la memoria para comprobar con cuál de ellas encaja; la otra vía transforma los signos gráficos en sonidos y utiliza esos sonidos para llegar al significado, tal como ocurre en el lenguaje oral.

Modelo logogen de Morton (1969,1979)

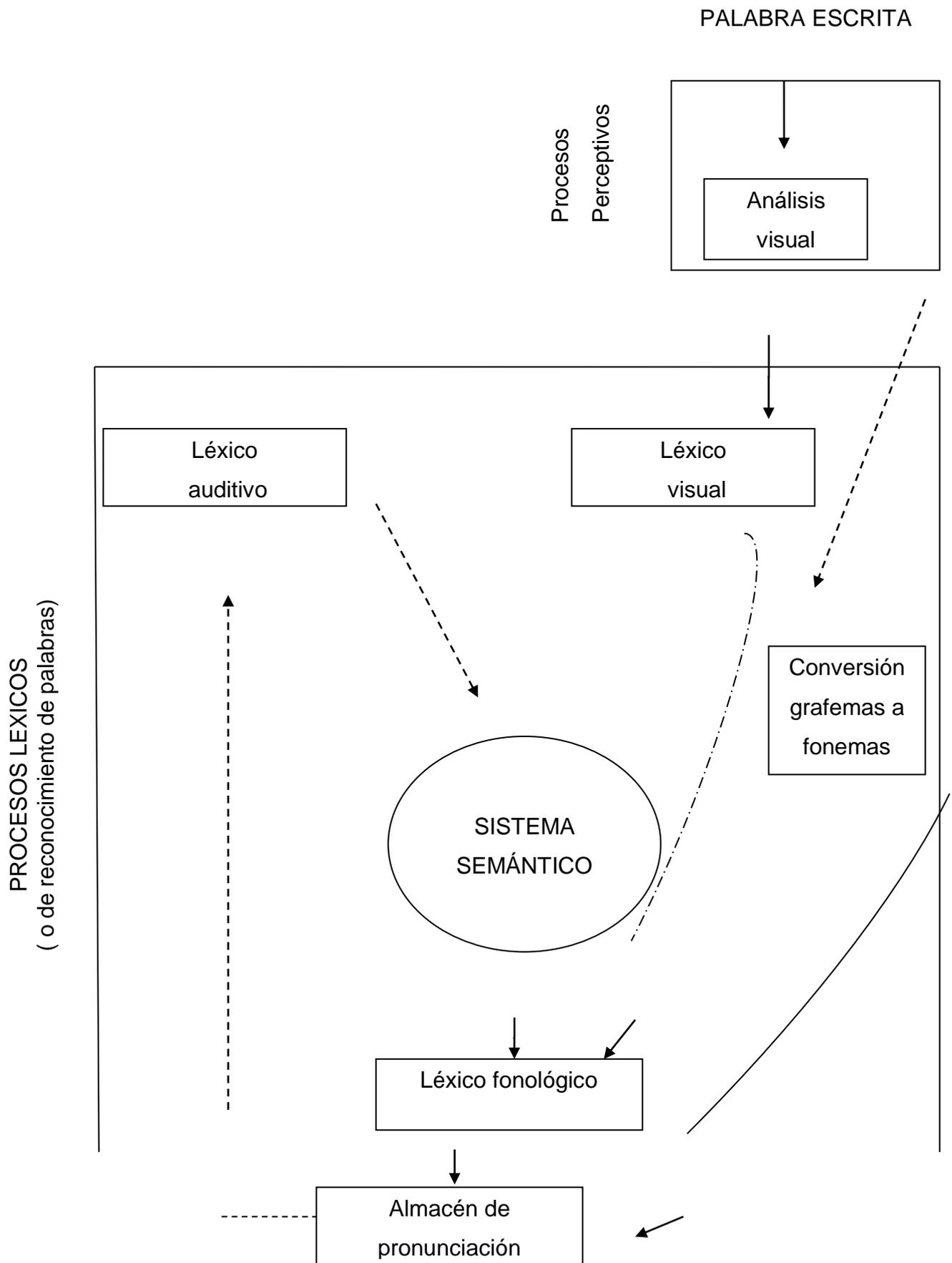


Figura 1. Cuadro de procesamiento léxico

Tomado de Cuetos (2002, p. 34)

Procesamiento sintáctico: Las palabras aisladas no proporcionan ninguna información, sino que tienen que agruparse en unidades mayores tales como las frases y oraciones en las que se encuentran mensajes. Para realizar este agrupamiento, el lector dispone de unas claves sintácticas que indican cómo pueden relacionarse las palabras del castellano y hace uso de este conocimiento para determinar la estructura de las oraciones particulares que encuentra.

Procesamiento semántico: Después que ha establecido la relación entre los distintos componentes de la oración, el lector pasa ya al último proceso, consistente en extraer el mensaje de la oración para integrarlo con sus conocimientos. Sólo cuando ha integrado la información en la memoria se puede decir que ha terminado el proceso de comprensión.

2.1.3.5. Aprendizaje de la lectura

El modelo propuesto por Firth (1985, citado por Cuetos, 2002), consta de tres fases, caracterizada cada una de ellas por una estrategia predominante en la lectura. Estas tres estrategias de lectura se presentan secuencialmente, empezando por una estrategia alfabética y finalizando con una estrategia ortográfica.

En la fase logográfica, el estudiante va a leer algunas palabras sin considerar la necesidad de identificar las letras que componen cada palabra, ni el orden de esas letras

en su interior, ni la importancia que pueden tener las pequeñas diferencias en la forma de algunas letras. Los aspectos que el niño va a considerar son detalles irrelevantes desde el punto de vista ortográfico, cómo pueden ser el tipo de letra, su color, el contexto visual de su aparición, etc., en la lectura logográfica se pone énfasis en la importancia de que se mantenga invariable el contexto visual en el que el niño aprende la palabra de forma global.

En la fase alfabética, el estudiante será capaz de establecer las correspondencias existentes entre las letras y los fonemas, es decir la CGF (conversión grafema-fonema). El uso de esta estrategia alfabética supone un tratamiento analítico de la palabra, tanto a nivel oral como escrito. Se dejan de lado los aspectos irrelevantes desde el punto de vista ortográfico y atender a la correcta identificación de cada una de las letras y al orden en que se presenta la secuencia de las mismas. En esta etapa no basta con conocer el sonido que corresponde a cada letra, sino que hay que relacionar los sonidos de las letras con los sonidos que forman las palabras enteras. El sistema alfabético representa fonemas (entidades abstractas) y no sus realizaciones articulatorias concretas (alófonos). El alfabeto fija los fonemas abstractos a unos elementos visibles y aislables y es a partir de allí que se habla de sonidos de letras. Es en este periodo o etapa que el niño aprende el código alfabético y desarrolla en su máximo nivel el conocimiento fonológico. Ahora el orden de las letras toma un rol crucial, ya que no es lo mismo la palabra /coche/ que la palabra /checo/ a pesar de que ambas están formadas por las mismas letras. Ello permite que el niño sea capaz de segmentar la palabra en sus constituyentes, asignarle el fonema correspondiente a cada letra y juntar los fonemas para pronunciar la palabra. Esta estrategia de decodificación es lo que le permitirá al alumno enfrentarse a la lectura de palabras nuevas y pseudopalabras siempre y cuando se ajusten a las reglas de transformación grafema-fonema. Si el niño recibe una instrucción adecuada, será capaz de presentar un dominio importante de esta estrategia alfabética en el segundo año de enseñanza (aproximadamente a los siete años). Esta estrategia va a permitir la lectura de palabras regulares que no haya visto nunca antes por escrito, así como de pseudopalabras.

En la fase ortográfica, aproximadamente a los ocho años, ya va a ser posible leer tanto palabras regulares como irregulares, dado que mediante una estrategia ortográfica, el

reconocimiento de las palabras se produce por su estructura ortográfica, dejando de lado las relaciones individuales letra-sonido. El lector va a contar con unas representaciones ortográficas unitarias de secuencias de letras abstractas. Esta estrategia ortográfica se diferenciaría de la alfabética por permitir un acceso directo, sin necesidad de una mediación fonológica, y por utilizar unidades ortográficas de mayor tamaño.

Es importante no equiparar las estrategias ortográficas y logográficas, ya que, aunque ambas suponen una ruta visual de acceso léxico, la primera se consigue tras pasar por una fase alfabética, y es analítica, sistemática y basada en aspectos relevantes ortográficamente.

2.1.3.6. Métodos de enseñanza de la lectura

Vieiro y Gómez (2004) consideran los siguientes métodos de enseñanza de la lectura:

El método ABC: En este enfoque se comienza por enseñar a los niños el nombre de las letras. Una vez que se aprenden bien las letras de una forma u otra, se aprenden sílabas sencillas, algunas de ellas constituían palabras y otras no.

El método de la palabra completa: Este método surgió con el fin de mostrar una forma distinta y fácil de aprender. Este método ha adoptado diversas versiones: Método de la frase, método fónico, método ortográfico y método lingüístico.

Método de la frase: Consiste en presentar visualmente una frase, leyéndola al mismo tiempo. De esa manera el niño irá estableciendo relaciones correctas entre habla y escritura.

El método fónico: Consiste en enseñar letras individualmente por medio del sonido y después mezclar los sonidos en nuevas combinaciones.

El método ortográfico: Este método brinda una alternativa frente al método fónico, ya que este presentaba algunos inconvenientes en algunas lenguas, tales como el inglés donde algunos grafemas no tienen sonidos consistentes.

El método lingüístico: Este defiende un aprendizaje basado en el conocimiento de los sonidos. Este método sirve para comprender nuevas palabras y, en general, para relacionar la escritura con la lengua hablada.

Métodos sintéticos: Este método toma en cuenta los lineamientos del método ABC, y es actualmente uno de los métodos más utilizados.

Posee un enfoque ascendente, en el sentido de que parte del estudio de los elementos más simples (grafemas, sílabas...) para finalizar con las partes más complejas (frases, textos...). Esta secuencia de aprendizaje obedece el siguiente proceso:

Estudio de las letras (vocales y consonantes), en muchas ocasiones asociándolos a una representación gráfica que comparta el sonido inicial que se desea enseñar.

Combinación de las letras entre si para formar palabras.

Identificación de las palabras que han sido formadas a través de la unión de las sílabas aprendidas.

Los métodos sintéticos han adoptado diferentes formatos:

Métodos sintéticos alfabéticos: el aprendizaje se inicia a través del conocimiento del nombre de las letras (be, se, de...), para luego pasar a la sílaba y por último la palabra.

Métodos sintéticos fonéticos: el aprendizaje de la lectura iniciará a través del conocimiento del sonido de las letras (mmm, ffff, bbbb), mediante el uso de instrumentos o sonidos de animales, luego se pasa a la sílaba y por último la palabra.

Métodos sintéticos silábicos: la lectura comienza de forma directa a través del estudio de la sílaba, para pasar luego a la palabra.

Métodos globales o analíticos: son métodos de aprendizaje descendentes, ello quiere decir, que va desde las unidades más grandes (frases o palabras) hasta las unidades más pequeños (grafema).

Para facilitar el aprendizaje, el método sugería diversas estrategias didácticas, como:

- Sonidos onomatopéyicos que evocan los fonemas consonánticos o vocálicos.
- Dibujos o siluetas que evocan una determinada consonante o vocal.
- Impresiones que comprendan una serie de palabras – clave, precedidas por el objeto que cada una de ellas designe y cuya primera sílaba inicial corresponda con el grupo consonántico-vocálico en cuestión.

2.1.3.7. Lectura inicial

Alliende y Condemarín (1990), consideran que la lectura puede ser visto como un proceso conformado por tres etapas principales: Aprestamiento, lectura inicial y lectura comprensiva.

La lectura inicial también denominada como etapa de decodificación, se justifica porque gracias a ella es posible la comprensión de la lectura. La lectura inicial se superpone, a

la etapa de aprestamiento, durante el cual se ha proporcionado una orientación sistemática a través de actividades planificadas que convierten el aprender a leer en un proceso de desarrollo natural y significativo para el niño.

La instrucción en lectura inicial consiste en el aprendizaje de una serie de destrezas específicas, las que tienen como objetivo principal lograr reducir el proceso de ruptura del código visual, auditivo, articulario, para alcanzar un nivel de destreza que opere de manera automática con el fin de que el lector llegue de manera paulatina a concentrarse en el significado conceptual, en la imaginación o en la emoción del significado.

La lectura inicial significa aprender a leer. El alumno tiene que aprender a identificar una palabra por discriminación de todas o algunas de sus letras componentes, asociándolas al sonido mediante la aplicación de técnicas de reconocimiento de palabras: Reglas fónicas, análisis estructural, claves contextuales, etc.

Los términos más comunes al referirse al proceso de lectura son:

Reconocimiento de palabras: Este término describe las diferentes formas de identificar palabras. Se entiende por destrezas de reconocimiento de palabras las técnicas que utiliza el lector para identificar, pronunciar, recordar los rasgos distintivos y así leer cada palabra.

Análisis fónico: Implica el estudio de los hechos fonéticos y fonológicos que guarda relación con la equivalencia de los sonidos del habla con los símbolos impresos y con las reglas prácticas para pronunciar las palabras escritas. En español el análisis fónico se puede limitar a usar el sonido de las letras como ayuda para el reconocimiento de palabras.

Análisis fonemático (de los fonemas): El fonema es la más pequeña unidad fonológica de una lengua, es la unidad estructural mínima en el sistema de sonidos del lenguaje que hace posible diferenciar las significaciones. Un fonema permite diferenciar una unidad lingüística significativa (semantema) de otra.

Este análisis permite examinar las relaciones entre los fonemas y las letras, cuyas correspondencias y divergencias constituyen la base de muchos aspectos del aprendizaje de la lectura. Este análisis también recibe el nombre de análisis fonológico.

Análisis grafemático: El grafema es la unidad mínima de escritura. Este análisis permite establecer la correspondencia y divergencia entre grafemas y fonemas y describir las características del sistema de escritura utilizado por una determinada lengua

Análisis estructural de palabras: Implica la división de una palabra en partes significativas que pueden ser reconocidas y enfrentadas como subunidades. Ello incluye dividir la palabra en prefijos, raíces, sufijos y separar palabras compuestas en sus respectivos componentes.

Claves de significado o claves contextuales: Son claves para identificar palabras impresas dadas por las palabras que la rodean.

Claves de ilustración o de cuadros: Son signos o claves útiles para identificar palabras impresas sugeridas por la ilustración de la página.

Vocabulario visual y vocabulario de significados: En relación a los hablantes, se puede distinguir entre un vocabulario activo y pasivo

2.2. Definición de términos usados

Conciencia fonológica: Es una habilidad metalingüística, referido a la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado (palabras, sílabas, intrasílabas y fonemas).

Lectura inicial: Permite la comprensión de la lectura y comprende el aprendizaje de una variedad de destrezas específicas que tienen como objetivo lograr que el niño establezca relación entre los códigos visual, auditivo y el significado de la palabra. La lectura inicial es sólo una parte de la totalidad del proceso de adquisición de la lectura.

Habilidades lingüísticas: Son aquellas habilidades, referidas al lenguaje, que permiten la comunicación entre dos o más personas. Entre las habilidades lingüísticas tenemos: escuchar, hablar, leer y escribir.

Habilidades metalingüísticas: Es la capacidad que tiene el niño para reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado, en este sentido se refiere a cualquier aspecto estructural del lenguaje, ya sea sintáctico (conciencia sintáctica), léxico (conciencia léxica), pragmático (conciencia pragmática) o fonológico (conciencia fonológica).

Segmentación silábica: Capacidad para segmentar las palabras en sus respectivas sílabas.

Supresión silábica: Implica manipular los segmentos silábicos, omitiendo una silaba de la palabra, ya sea al inicio, medio o final; ya sea una palabra o pseudopalabra.

Detección de rimas: Es la habilidad para comparar las palabras y discriminar los sonidos que tienen en común, ya sea al inicio o final de la palabra.

Adición silábica: Habilidad para unir una silaba con otra para obtener una palabra.

Aislar fonemas: Aptitud para discriminar palabras en relación a sus sonidos iniciales y finales.

Unir fonemas: Implica la capacidad para retener y unir los sonidos con la finalidad de formar una palabra.

Contar fonemas: Habilidad relacionada a la capacidad de identificar y saber el número de fonemas que conforman una palabra.

Estimulo auditivo: Habilidad de relacionar un dibujo con la palabra, así como relacionar letras o palabras con el sonido o sonidos que le corresponden.

Comprensión visual: Habilidad de identificar el dibujo que corresponde con una palabra o frase escrita y localizar entre varias letras o palabras la que sea igual a la primera del grupo.

Discriminación visual: Habilidad de identificar entre grupo de letras o palabras escritas con caracteres de distinto tipo, letras o palabras iguales a una que se presenta inicialmente.

2.3. Hipótesis

Hipótesis General

H₁: Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de conciencia fonológica entre los alumnos de primer grado con alto y bajo rendimiento en lectura inicial en centros educativos estatales de Carabayllo y Bellavista.

Hipótesis específicas

H_{1.1}: Existen diferencias estadísticamente significativas en el componente segmentación silábica entre los alumnos de primer grado con alto y bajo rendimiento en lectura inicial en centros educativos estatales de Carabayllo y Bellavista.

H_{1.2}: Existen diferencias estadísticamente significativas en el componente supresión silábica entre los alumnos de primer grado con alto y bajo rendimiento en lectura inicial en centros educativos estatales de Carabayllo y Bellavista.

H_{1.3}: Existen diferencias estadísticamente significativas en el componente detección de rimas entre los alumnos de primer grado con alto y bajo

rendimiento en lectura inicial en centros educativos estatales de Carabayllo y Bellavista.

H_{1.4}: Existen diferencias estadísticamente significativas en el componente adiciones silábicas entre los alumnos de primer grado con alto y bajo rendimiento en lectura inicial en centros educativos estatales de Carabayllo y Bellavista.

H_{1.5}: Existen diferencias estadísticamente significativas en el componente aislar fonemas entre los alumnos de primer grado con alto y bajo rendimiento en lectura inicial en centros educativos estatales de Carabayllo y Bellavista.

H_{1.6}: Existen diferencias estadísticamente significativas en el componente unir fonemas entre los alumnos de primer grado con alto y bajo rendimiento en lectura inicial en centros educativos estatales de Carabayllo y Bellavista.

H_{1.7}: Existen diferencias estadísticamente significativas en el componente contar fonemas entre los alumnos de primer grado con alto y bajo rendimiento en lectura inicial en centros educativos estatales de Carabayllo y Bellavista.

2.4. Variables

- Variables de comparación
 - Conciencia fonológica: Medida con el Test de Habilidades Metalingüísticas (T.H.M), el cual comprende siete subtests o tareas que rastrea los distintos niveles de conciencia fonológica.

- Rendimiento en lectura inicial: Medida a través del puntaje obtenido en la Prueba de Comprensión de Lectura Inicial, la cual evalúa las habilidades de comprensión inicial y rapidez en la decodificación.

- Variables Control
 - Grado: Primer grado de primaria con alto y bajo rendimiento en lectura inicial.
 - Tipo de gestión educativa: Centros educativos estatales de Carabaylo y Bellavista.

CAPÍTULO III : MÉTODO

3.1. Tipo y método de investigación.

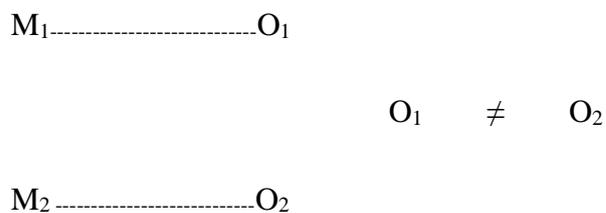
El presente estudio corresponde a una investigación sustantiva descriptiva, porque describe como se presenta un hecho en un determinado momento (Sánchez y Reyes, 2009).

El método utilizado es descriptivo porque está orientado a describir un fenómeno en su estado actual (Sánchez y Reyes, 2009). En esta investigación se pretende conocer como difiere el nivel de conciencia fonológica en alumnos de primer grado con alto y bajo rendimiento en lectura inicial en centros educativos estatales de Carabayllo y Callao

3.2. Diseño de investigación

El diseño corresponde a una investigación descriptiva comparativa, que admite recolectar información relevante en dos muestras con respecto a un mismo fenómeno o aspecto de interés y luego caracterizar este fenómeno en base a la comparación de los datos recogidos (Sánchez y Reyes, 2009). En esta investigación se busca conocer como difiere el nivel de conciencia fonológica en alumnos de primer grado con alto y bajo rendimiento en lectura inicial en centros educativos estatales de Carabayllo y Bellavista.

Se realizó la medición del nivel de conciencia fonológica en los alumnos con alto y bajo rendimiento en lectura inicial y luego se ha analizado la comparación entre ambas muestras con el siguiente diagrama:



Donde:

M₁: Estudiantes de primer grado con un alto desempeño en lectura inicial.

M₂: Estudiantes de primer grado con un bajo desempeño en lectura inicial.

O₁: Observaciones del nivel de conciencia fonológica en estudiantes de primer grado con un alto desempeño en lectura inicial.

O₂: Observaciones del nivel de conciencia fonológica en estudiantes de primer grado con un bajo desempeño en lectura inicial.

(\neq): Comparación del nivel de conciencia fonológica.

3.3. Población y muestra

La población estuvo conformada por 276 estudiantes, varones y mujeres de primer grado de primaria, de un centro educativo estatal de Carabayllo y otro de Bellavista, pertenecientes a la UGEL 06 y la Dirección Regional del Callao respectivamente. De la población total 90 alumnos pertenecían a la institución educativa estatal de Bellavista y 186 a la institución educativa estatal de Carabayllo.

Para el desarrollo de esta investigación se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencionado. La muestra estuvo conformada por 80 alumnos, varones y mujeres, que obtuvieron un alto y bajo rendimiento en lectura inicial según los resultados obtenidos en el test de lectura inicial aplicados a la población total de niños de primer grado de ambas instituciones educativas. Se seleccionaron 40 alumnos con alto rendimiento en lectura inicial y 40 alumnos con un bajo desempeño en lectura inicial. Los alumnos cuyas puntuaciones en percentiles eran menores a 30 pasaron a conformar el grupo de bajo rendimiento y aquellos con percentiles mayores a 70 el grupo de alto rendimiento en lectura inicial.

Para la conformación de las muestras se seleccionaron 28 alumnos de la institución educativa estatal de Bellavista, de los cuales 14 alumnos pasaron a formar parte del grupo de alto rendimiento y 14 al grupo de bajo rendimiento. De la institución educativa estatal de Carabayllo se seleccionaron 52 alumnos para la muestra, de los cuales 26 pasaron a formar parte del grupo de alto rendimiento y 26 al grupo de bajo rendimiento.

Por otro lado se debe resaltar que para la selección de la muestra no se consideraron a niños que habían repetido el año escolar o que presentaban problemas de aprendizaje. La edad de los alumnos evaluados del primer grado de primaria fluctuaba entre los 6 y 7 años. Los estudiantes pertenecen a familias de un nivel socioeconómico medio bajo y bajo. La constitución de estas familias tenían las características de tipo funcional y disfuncional.

3.4. Técnica e instrumentos de recolección de datos

3.4.1. Test de Habilidades Metalingüísticas

1. Ficha técnica

Nombre	Test de Habilidades Metalingüísticas (THM)
Autores	Gómez, P., Valero, J., Buades, R. y Pérez, A. (1995)
Adaptación	Panca, N. (2000)
Tipo de administración	Individual
Margen de aplicación	Niños de colegios estatales y privados de inicial de 5 años y primer grado.
Tiempo promedio	30 minutos
Material	Manual, dibujos para la actividad.
Tipificación	Cualitativo.
Baremos	Estos consignan la posición relativa de un sujeto con respecto al grupo de referencia.

2. Descripción de la prueba

Área que evalúa	Evalúa el nivel de conocimiento fonológico.
País	España

Se

empleó el Test de Habilidades metalingüísticas de Gomez, Valero, Buades y Pérez (1995), elaborada por sus autores en España, en su versión adaptada para el Perú de Panca (2000).

El objetivo de esta prueba es valorar el grado de desarrollo de las habilidades metalingüísticas al inicio del aprendizaje de la lecto-escritura.

Esta prueba evalúa siete tareas:

- El subtest de segmentación silábica consta de 20 ítems y consiste en observar un dibujo y mencionar su nombre separándolo en sílabas.

- El subtest de supresión silábica inicial consta de 12 ítems y consiste en manipular los segmentos silábicos omitiendo una sílaba de la palabra o pseudopalabra, ya sea al inicio, medio o final.
- El subtest de detección de rimas consta de 12 ítems y consiste en identificar palabras que riman.
- El subtest de adición silábica consta de 10 ítems y consiste en añadir la sílaba indicada a la palabra escuchada y decir la palabra obtenida.
- El subtest de aislar fonemas comprende 8 ítems y consiste en observar un dibujo y decir el sonido inicial de esa palabra.
- El subtest de unir fonemas consta de 20 ítems y consiste en escuchar una serie de fonemas y decir la palabra que se obtiene al unirlos.
- El subtest de contar fonemas comprende 20 ítems y consiste en escuchar una palabra y mencionar el número de fonemas que la componen.

3. Validez

La validez del Test de Habilidades Metalingüísticas, en su versión original ha sido estimada hallando la correlación de las puntuaciones obtenidas en esta prueba y dos criterios externos. El puntaje global en el EDIL y la calificación otorgada por el profesor en lectura, utilizando el coeficiente de correlación de Pearson. Los coeficientes de validez fueron los siguientes: Con el EDIL fue .885 y la correlación con el criterio del profesor fue del .869 (Anastasi y Urbina, 1998).

En la adaptación del Test de Habilidades Metalingüísticas Panca (2000) estudió la validez de concurrente, correlacionando el puntaje global en el EDIL y también con la calificación global otorgada por la profesora en lectura, con el puntaje total del THM y el EDIL se obtuvo un coeficiente de Pearson de .88, con cada uno de los subtests se obtuvieron correlaciones de .54, .76, .73, .82, .76, .74 y .72; con el puntaje total del THM y la calificación de la profesora se alcanzó un coeficiente de .87, y con cada uno de los subtests los siguientes coeficientes de Pearson .53, .76, .73, .79, .75, .71 y .69, resultados que indica que el instrumento tiene validez concurrente.

4. Confiabilidad

En su versión original se empleó el método de las dos mitades, el que consiste en dividir el test en dos mitades paralelas y hallar la correlación de las mismas, utilizándose el coeficiente de Sperman Brown, fue de .95 y se obtuvo un error típico de .16 que permite asumir que la prueba adaptada arroja puntajes confiables.

5. Normas de aplicación

Según Gómez, Valero, Buades y Pérez (1995) las instrucciones específicas para cada uno de los sub-test son las siguientes:

1. Segmentación silábica

Se muestra el ejemplo Nro.1 (dibujo de la mano) y se le dice al niño:

“Mira, ¿Qué es esto?, una mano ¿verdad? Bien vamos a separar la palabra mano, en “trocitos”, en “partes” y vamos a dar una palmada por cada parte que tenga. Mira lo voy hacer yo primero y luego tú lo repites.

El examinador dice “ma” “no”, dando una palmada al tiempo que pronuncia cada una de las sílabas.

Igual se realiza con “zapato”, luego “za” “pa” “to”. Se pasan todos los dibujos.

2. Supresión silábica

Se muestra el ejemplo Nro. 1 (dibujo de la mano) y se le dice al niño: *Mira, vamos a ver estos dibujos uno por uno, jugaremos a NO decir la primera “parte”, el primer “trocito” de su nombre. Fíjate bien. Esto es una mano ¿no es cierto?, vamos a decirlo sin pronunciar la primera parte. Entonces el examinador levanta las manos a la altura de la mesa, mueve la mano derecha y al mover la izquierda da un golpe en la mesa y dice “no”. Tenemos que decir “no”.*

Después el ejemplo Nro. 2 (dibujo del zapato) y se repite la instrucción, diciendo “pato”, mientras se da dos golpes en la mesa. Se pasan todos los dibujos.

3. Detección de rimas

Rimas iniciales

Se le muestra al niño los cuatro dibujos del ejemplo y dice:

Ahora vamos a jugar con estos dibujos, esto es un carro, una moto, un mono, un caracol: “Escucha; el carro corre rápido, el caracol corre lento”. Luego señala, el primer dibujo diciendo: “Mira esto es un carro, la primera parte de esta palabra es “ca” ¿verdad? Ahora tú me vas a decir cuál de estos dibujos (señalando el mono y el caracol), comienza por la misma parte que carro, es decir por “ca”, Si el niño señala el caracol, le indicamos que una los dos dibujos carro y caracol con una línea con lápiz.

Después se brinda el ejemplo Nro 2 “mo”.

Si realiza los ejemplos debe realizar los demás dibujos, nombrándolos previamente: araña, zapato, rata, pelota, playa, cuna, zanahoria, pera, ala, cuchillo, raqueta, plátano, Se le dice “Junta con una raya los dibujos que empiecen de la misma forma”.

Rimas finales

Se les muestra al niño los cuatro dibujos del ejemplo y dice: *Mira, ahora vamos a jugar con estos dibujos, esto es una ventana, una cometa, una bicicleta, una campana”. Escucha: “Me acerqué a la ventana y vi una campana”.*

Se muestra, el primer dibujo diciendo, “Mira ventana, termina en “ana” ¿verdad? Dime cuál de estos dos dibujos (señalando la bicicleta y la campana), termina también, en “ana”. Si el niño señala campana, le indicamos que una los dos dibujos ventana y campana con una línea con lápiz.

Después se brinda el ejemplo Nro. 2.”eta”

El niño debe realizar los demás dibujos, nombrándolos previamente: gota, tenedor, antena, florero, silla, zapato, sombrero, gato, pelota, tambor, ballena, rodilla.

Se le dice “Junta con una raya los dibujos que terminen de la misma forma”.

4. Adiciones silábicas

Adiciones iniciales

“Ahora vamos a juntar varias partes que forman una palabra. Yo voy a decir cada una de las partes, tú los juntas y me dices que palabra sale”.

“Presta atención, si tenemos “pa” y luego “to”, mientras se pronuncia cada sílaba, se dan golpes en la mesa, ¿Qué palabra sale?, Pato ¿verdad?. Ahora vamos a hacer otras palabras.

Continua con los ejemplos: bo, la; te, le. Siempre dar apoyo multimodal, es decir auditivo, visual, kinestésico.

Adiciones finales

“Ahora vamos a seguir jugando a juntar partes, para ver que palabras salen. Presta atención porque es algo diferente a lo anterior.

Escucha, si tenemos “ta”, pero antes decimos “go” mientras se pronuncia cada sílaba, se dan golpes en la mesa ¿Qué palabra sale? Gota, bien. Ahora vamos a hacer otras palabras. Continua con los ejemplos: vi, no; pe, lo.

5. Aislar fonemas

Fonema inicial

Se le muestra al niño, la primera lámina de los dibujos y se nombran todos. Se le pide al niño que repita (*silla, cigarro, jirafa, fuego, gorro*) luego se le pregunta *¿Cuál de estos dibujos empieza por /fff/?* *fuego, muy bien.*

- Dado, ladrillo, raqueta, camarón, tambor.

Señala el que empieza con /rrr/

- Silla, fantasma, dedo, llavero, chanco.

Señala el que empieza con /sss/

- Nariz, mano, pizarra, pandereta, chupón.

Señala el que empieza con /mmm/

Fonema final

Se le muestra al niño, la primera lámina de los dibujos y se nombran todos. Se le pide al niño que repita, (*bastón, choclo, lápiz, pan, sol*) luego se le pregunta: *¿Cuál de estos dibujos termina por /sss/?*. *Lápiz, muy bien.*

- Camión, ángel, tenedor, lentes, lápiz.

Señala el que termina por /rrr/

- Dinero, pincel, botón, pez, ventilador.

Señala el que termina por /nnn/

- Raíz, patín, alfiler, pastillas, caracol.

Señala el que termina por /lll/

Vocales

Se le muestra al niño la lámina de ejemplos y nombra cada uno de ellos. Se le pide al niño que repita (*casa, uña, carro, sillón, dominó*). Luego se le pregunta: *¿Cuál de estos dibujos tiene 2 veces el sonido /a/?*. *Casa, muy bien.*

- Dragón, moto, taza, pera, chino.

Señala el que tiene dos veces el sonido /o/

- Tele, bota, mecha, luna, llave.

Señala el que tiene dos veces el sonido /e/

6. Unir fonemas

Ahora voy a pronunciar unos sonidos, tú los vas a juntar para adivinar que palabra estoy diciendo. Mira vamos con un ejemplo: /n/ /o/ ¿Qué estoy diciendo?. Se espera que el niño responda en caso de no hacerlo o realizarlo de forma incorrecta, se continúa de la siguiente manera:

“Los voy a decir más rápido para que te resulte más sencillo: /n/ /o/ He dicho no ¿Verdad?”

Se le dice al niño: *Ahora tú dices los sonidos y yo la palabra.* Luego se continúa con los ejemplos: /m/ /i/; /e/ /n/; /e/ /s/ y después los ítems.

7. Contar fonemas

Se le dice al niño: *“Mira, te voy a decir unas palabras y tú tienes que contar los sonidos que tienen”*

Si yo digo / nnooo/ ¿Cuántos ruiditos diferentes oyes? “Hay dos ruidos diferentes /nnn/ y /ooo/ ¿Verdad? Bien. Las palabras de los ítems se muestran sin alargar.

8. Normas de corrección y puntuación

Según lo establecido por Gómez, Valero, Buades y Pérez (1995) las puntuaciones de todos los sub tests oscilan entre 0 y 1, siendo la máxima puntuación que puede obtener el examinado 7 y la mínima 0.

- Cada ítem correctamente resuelto por el estudiante se valora como 1 punto.
- La puntuación en cada sub test se obtiene hallando el cociente entre el número de aciertos del examinado y el número total de ítems del sub test.
- La puntuación total de la prueba es la suma de todos los cocientes de los sub test.

De acuerdo a los resultados totales obtenidos se agrupan en cuatro categorías:

- De 0 a 1.75: Los estudiantes carecen de las habilidades fonológicas básicas que facilitan el acceso a la lectoescritura.
- De 1.75 a 3.50: Estudiantes capaces de desenvolverse con éxito en las sub pruebas 1 y 3, pero con dificultades para operar con eslabones silábicos, así como para identificar palabras con premisas fonémicas determinadas.
- De 3.50 a 5.25: Los estudiantes puntúan consistentemente en los cinco primeros subtest del THM. Fracasan, sin embargo con respecto a las exigencias que plantean las pruebas 6 y 7.
- De 5,25 a 7: Estudiantes con un comportamiento fonológico brillante en todas las partes de la prueba.

3.4.2. Prueba de comprensión de lectura inicial

a) Ficha técnica

Autores	Cecilia Thorne (1991)
Tipo de administración	Individual o colectiva
Margen de aplicación	Niños de colegios estatales y privados de primer grado de primaria.
Tiempo promedio	30 minutos
Material	Manual.

Baremos	Percentiles para niños de primer grado de colegios estatales y particulares.
Área que evalúa	Comprensión de lectura inicial.
País	Perú

b) Descripción de la prueba

La prueba está constituida por 30 ítems y 5 sub-test. Cada una de estas tareas tiene un ítem de ejemplo, el cual es realizado por el examinador en voz alta. Los subtest que incluye esta prueba son: lectura de palabras, comprensión de oraciones, completamiento de frases, comprensión literal e inferencial y ordenamiento de secuencias.

En el primer subtest se le pide al niño que observe la figura que está al inicio de cada fila, luego que lea las palabras que se encuentran a su derecha y marquen con un aspa la que le corresponde de acuerdo a la figura.

En el segundo subtest, se le pide al niño que lea las oraciones de cada ítem y que marque la figura donde se realiza esa acción.

En el tercer subtest, el niño debe completar las oraciones que se le presentan con una de las palabras que se encuentran debajo de cada oración.

En el cuarto subtest, se le pide al niño que lea una oración y luego la pregunta que se encuentra a continuación. Seguidamente lee cuatro respuestas alternativas, a fin de marcar con un aspa la que responda correctamente a la pregunta planteada.

En el quinto subtest, se le pide al niño que lea las 3 oraciones que se plantean en cada ítem. Luego debe ordenarlas colocando en el paréntesis que se encuentra al lado de cada una de ellas, el número 1, 2 ó 3 según corresponda a la acción realizada en el tiempo.

c) Validez

La validez establecida para el test fue de contenido a través del método del criterio de jueces, encontrándose que todos los ítems debían permanecer conformando cada uno de los subtests de la prueba (Thorne, 1991).

d) Confiabilidad

La confiabilidad de esta prueba se estableció por el método de división por mitades, utilizándose una muestra aleatoria de 237 casos. Se obtuvo el coeficiente de 0.92, así mismo se calculó el alfa de Cronbach obteniéndose un coeficiente 0.89 (Thorne, 1991).

e) Normas de aplicación

Según Thorne (1991) las instrucciones planteadas en la prueba deben cumplirse siguiendo las indicaciones fielmente para que los resultados sean confiables

La prueba de lectura inicial es una prueba sencilla y de fácil administración. Consta de cinco subtest, cada una de las cuales consta de un ejemplo. El evaluador debe explicar claramente a los niños como deben de responder, antes del inicio de cada parte.

La prueba se administra en una sola sesión de una duración de 21 minutos, que no incluye el tiempo para ejemplos. La administración es colectiva. Cuando se administra a grupos de más de 15 niños se recomienda recibir apoyo de otra persona, sobre todo si es un grupo de niños poco disciplinados.

Instrucciones específicas

Al iniciar la aplicación de la prueba debe asegurarse que los niños se encuentren correctamente sentados, en orden y lo más separados posibles uno de los otros. Una vez que todo esté en orden se dice *“Voy a entregarles unos cuadernillos como éste (mostrarlo) lo van a dejar en la carpeta hasta que les diga que vamos a hacer con él”*.

Luego se reparten los cuadernillos a cada niño. Una vez que han sido repartidos, se dice *“Con estos cuadernillos vamos a hacer algunas cosas”. Por favor presten atención y hagan lo que les voy diciendo (“Señalar el lugar donde dice nombre”). “Fijense acá arriba dice la palabra Nombre, en esa línea van a escribir su nombre completo”. (Mostrar el lugar donde dice edad). “Acá al costado dice la palabra edad, ahí van a escribir cuantos años tienen”*.

Controlar que todos los niños hayan escrito todos sus nombres y hayan puesto su edad. Una vez que todos hayan concluido, proceder a la parte uno.

Parte 1: Lectura de Palabras

Se dice *“Ahora pasen la página”*. (Hacer una demostración). *“Fíjense como hago”*. Una vez que todos estén en la segunda página, decir. *“En esta página hay figuras y unas palabras. Todos miren a la primera figura. ¿Cuál es?”* (Esperar que algún niño diga la palabra OJO). *“Muy bien ahora encierren con un círculo la palabra OJO”*. (Úsese las instrucciones, de acuerdo a lo que están acostumbrados los niños, así según el caso puede reemplazarse la palabra *“encerrar”* por, *“hacer un círculo”* o *“marcar con un aspa”*.) *“Muy bien, ahora van a trabajar en silencio, marcando cada una de las palabras que van con los dibujos. Una vez que terminen con ésta página, la voltean (Mostrar) y siguen marcando las palabras hasta terminar los 10 dibujos”* (Mostrar el último dibujo). *“Cuando terminen de marcar las palabras, dejen su lápiz sobre la carpeta”*.

No se dará más ayuda una vez que se ha concluido con las instrucciones y el ejemplo.

Tiempo 2 minutos. Si el grupo concluye antes de los dos minutos pasar a la parte dos directamente, en caso contrario, una vez concluidos los 2 minutos se dice:

“Muy bien niños, ahora dejen todos su lápices sobre la carpeta y vamos a pasar a la siguiente página”

Parte 2: Lectura de frases

“Ahora pasen la página”. (Hacer una demostración). *“Fíjense como lo hago”*. Una vez que todos estén en la cuarta página, decir: *“En esta página hay unas oraciones y una figuras”*. *“Todos miren acá arriba donde está la primera oración y la primera figura”*. ¿Qué dice en la primera oración? (Señalando la oración *“Lalo come un helado”*, (esperar a que los niños respondan). *“Muy bien, ahora miren las figuras. ¿Dónde está el niño comiendo un helado? Bien, encierren la figura en un círculo”*. (Úsese las instrucciones, de acuerdo a lo que están, acostumbrados los niños, así según el caso puede reemplazarse la palabra *“encerrar”* por *“hacer un círculo”* o *“marcar con un*

aspa”). “Muy bien, ahora van a trabajar en silencio, marcando cada uno de los dibujos que van con las oraciones. Una vez que terminen, dejen su lápices sobre la carpeta”.

No se da más ayuda una vez que se ha concluido con las instrucciones y el ejemplo.

Tiempo: 1 minuto. Si el grupo concluye antes del minuto pasar a la parte tres directamente, en caso contrario, una vez concluido el minuto se dice:

“Muy bien niños, ahora dejen todos sus lápices sobre la carpeta y vamos a pasar a la siguiente página”.

Parte 3: Completamiento de frases

“Ahora pasen la página”. (Hacer una demostración). “Fíjense como lo hago”. Una vez que todos estén en la quinta página, decir: “En esta página hay unas oraciones a las que le falta una palabra. Todos miren acá arriba donde está la primera oración. “¿Qué dice en la primera oración?” (Señalando en el ejemplo “En la noche sale la”, esperar a que los niños respondan). “Muy bien, ahora miren las palabras. ¿Dónde dice la palabra luna?. Bien, enciérrenla en un círculo”. (Úsese las instrucciones, de acuerdo a lo que están acostumbrados los niños, así según el caso puede reemplazarse la palabra “encerrar” por “hacer un círculo” o “marcar con un aspa”). “Muy bien, ahora van a trabajar en silencio, marcando cada una de las palabras que completen las oraciones. Una vez que terminen, dejen su lápices sobre la carpeta”.

No se da más ayuda una vez que se ha concluido con las instrucciones y el ejemplo.

Tiempo: 4 minutos. Si el grupo concluye antes de los 4 minutos pasar a la parte cuatro directamente, en caso contrario, una vez concluido los cuatro minutos se dice:

“Muy bien niños, ahora dejen todos sus lápices sobre la carpeta y vamos a pasar a la siguiente página”.

Parte 4: Preguntas y respuestas

“Ahora pasen la página”. (Hacer una demostración). *“Fíjense como lo hago”*. Una vez que todos estén en la sexta página, decir: *“En esta página hay unas oraciones y unas preguntas. Todos miren acá arriba donde está la primera oración y la pregunta”*. *“¿Qué dice en la primera oración?”* (Señalando la oración *“Mi mamá barre la sala”*, esperar a que los niños respondan). *“Muy bien, ¿Qué más dice?”* (Esperar a que los niños lean). *“Bien, ahora lean las palabras”*. (Esperar a que los niños lean). *¿Cuál es la respuesta?* (Esperar a que los niños den la respuesta). *“Muy bien. Limpia”*. Encierren la palabra limpia en un círculo. (Úsese las instrucciones, de acuerdo a lo que están acostumbrados los niños, así según el caso puede reemplazarse la palabra *“encerrar”* por *“hacer un círculo”* o *“marcar con un aspa”*). *“Bien, ahora van a trabajar en silencio, marcando cada una de las palabras que respondan a las preguntas. Una vez que terminen, dejen su lápices sobre la carpeta”*.

No se da más ayuda una vez que se ha concluido con las instrucciones y el ejemplo.

Tiempo: 6 minutos. Si el grupo concluye antes de los 6 minutos pasar a la parte cinco directamente, en caso contrario, una vez concluido los 6 minutos se dice:

“Muy bien niños, ahora dejen todos sus lápices sobre la carpeta y vamos a pasar a la siguiente página”.

Parte 5: Secuencias

“Ahora pasen la página”. (Hacer una demostración). *“Fíjense como lo hago”*. Una vez que todos estén en la séptima y última página, decir: *“En esta página hay unas oraciones. Todos miren acá arriba donde están las oraciones”*. *“¿Qué dice?”* (Señalando la oración). *“Carlitos llega del colegio”*, (esperar a que los niños lean). *“Muy bien, ¿Qué más dice?”* (Esperar a que los niños lean las otras dos oraciones). *“Bien, lo que han leído es como un cuento, pero no está en orden. Deben ahora buscar cuál es la primera”*. (Esperar que los niños lean y digan cuál es). *“Bien, la primera es: Carlitos llega del colegio. Ahora escriban el número “1” aquí.* (Señalar el paréntesis). *¿Cuál es la segunda?* (Esperar a que los niños den la respuesta). *“Muy bien, Carlitos almuerza”*. *Escriban el número “2” aquí.* (Señalar el paréntesis correspondiente) *¿Cuál es la tercera?* *“Carlitos hace su tarea”*. *Escriban el número 3* (Señalar el lugar). *“Bien,*

ahora van a trabajar en silencio, escribiendo los números que corresponden en cada cuento. Una vez que terminen, dejen su lápices sobre la carpeta”.

No se da más ayuda una vez que se ha concluido con las instrucciones y el ejemplo.

Tiempo: 8 minutos.

Ir recogiendo los cuadernillos a medida que los niños van terminando su trabajo.

f) Normas de corrección y puntuación

Cada respuesta obtenida se valora con uno o cero. Para cada parte se suman los aciertos y se escribe el subtotal. Luego se suman las cinco partes y se escribe en el lugar donde dice total general.

Si el niño marca dos respuestas se puntúa cero. Cuando un niño borra y marca la respuesta correcta, se califica uno, salvo que se observe que el niño ha copiado o ha recibido ayuda de otro niño. En estos casos se debe anotar en el protocolo del niño al lado de la respuesta (Thorne, 1991).

3.5. Procedimiento de recolección de datos

Para el proceso de recolección de datos se realizaron los trámites administrativos para acceder a la población y muestras.

La evaluación del rendimiento en lectura inicial se realizó a toda la población conformada por 276 niños. Para ello se junto a los alumnos en grupos pequeños de 20 niños y se procedió a aplicar la evaluación de manera colectiva en sus respectivas aulas.

Con respecto al tiempo de duración para la aplicación grupal, esta tomó un tiempo aproximado de 30 minutos y se realizó con la ayuda de las docentes de aula, para organizar y controlar el desarrollo de la evaluación. Por cada fecha de visita se evaluaron dos aulas, requiriéndose cinco días para evaluar las nueve aulas de la institución educativa de Carabayllo y de la institución educativa estatal de Bellavista.

La evaluación del conocimiento fonológico se realizó a una muestra de 80 alumnos; 40 con un alto rendimiento en lectura inicial y 40 con un bajo rendimiento en lectura inicial, con un tiempo promedio de 30 minutos por cada niño evaluado; realizándose 10 visitas para evaluar a los 80 niños, 8 niños evaluados por visita

3.6. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Para el desarrollo de este estudio se realizaron los siguientes análisis:

1. Análisis psicométrico del Test de Habilidades Metalingüísticas

Análisis de ítems y confiabilidad (consistencia interna por el método de alfa de Cronbach) para cada sub prueba del Test de Habilidades Metalingüísticas.

2. Análisis descriptivo

Para la cuantificación de los resultados se empleó el Program Statistical Package of Social Science (SPSS), versión 22 y el STATA versión 13, que facilitó el cálculo de los porcentajes y las presentaciones de los cuadros para el análisis descriptivo.

Se utilizaron los siguientes estadísticos:

- La media aritmética: es el puntaje en una distribución que corresponde a la suma de todos los puntajes y dividido entre el número total de sujetos. Así mismo la media es el puntaje que equilibra una distribución, cualquiera sea la forma que adopte ésta. (Sánchez y Reyes, 2009, p 164)

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n X_i}{n}$$

Donde:

n es el tamaño respectivo de la muestra

La desviación estándar (denotada con el símbolo σ o s). Son medidas que están basadas en los valores numéricos de todos los puntajes. Para su cálculo requieren que previamente se haya encontrado la media aritmética, ya que la varianza es igual a la suma de los cuadrados de las desviaciones de cada puntaje con respecto a la media en una distribución.

La desviación estándar es la raíz cuadrada de la varianza de la distribución de probabilidad discreta. (Sánchez y Reyes, 2009, p 167)

$$S = \sqrt{\frac{\sum (X_i - \bar{X})^2}{n}}$$

La mediana, que es definida como el punto en una distribución que contiene al 50% por encima de dicho punto o puntaje, así mismo en algunos casos este puntaje se corresponde con el percentil 50. (Sánchez y Reyes, 2009, p 164)

$$M_e \text{ c}j = L_j + \left[\frac{\frac{n}{2} - F_{j-1}}{f_j} \right]$$

En donde:

L_j : Límite Inferior del intervalo donde cae la mediana o que contiene la mediana.

N : El número de casos en la distribución

F_j : La frecuencia total o acumulada de todos los intervalos por debajo del intervalo que contiene la mediana.

f_j : La frecuencia de casos dentro del intervalo que contiene la mediana.

c_j : Tamaño del intervalo

Para evaluar la normalidad de las puntuaciones se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk que se usa para contrastar la normalidad de un conjunto de datos. Se plantea como hipótesis nula que una muestra x_1, \dots, x_n proviene de una población normalmente distribuida. Se considera uno de los test más potentes para el contraste de normalidad, sobre todo para muestras pequeñas ($n < 30$) (Siegel y Castellan, 2003)

$$W = \frac{\left(\sum_{i=1}^n a_i x_{(i)} \right)^2}{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}$$

Donde:

$x_{(i)}$ (con el subíndice i entre paréntesis) es el número que ocupa la i -ésima posición en la muestra;

$\bar{x} = (x_1 + \dots + x_n) / n$ es la media muestral ; las variables a_i se calculan²

$$(a_1, \dots, a_n) = \frac{m^\top V^{-1}}{(m^\top V^{-1} V^{-1} m)^{1/2}}$$

Donde:

$$m = (m_1, \dots, m_n)^\top$$

siendo m_1, \dots, m_n los valores medios del estadístico ordenado, de variables aleatorias independientes e idénticamente distribuidas, muestreadas de distribuciones normales.

V es la matriz de covarianzas de ese estadístico de orden.

La hipótesis nula se rechazará si W es demasiado pequeño.

3. Análisis inferencial

Se utilizó la prueba de U de Mann Whitney

Siendo la fórmula (Siegel y Castellan, 2003):

$$U_1 = n_1 n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U_2 = n_1 n_2 + \frac{n_2(n_2 + 1)}{2} - R_2$$

Donde n_1 y n_2 son los tamaños respectivos de cada muestra;

R_1 y R_2 es la suma de los rangos de las observaciones de las muestras 1 y 2 respectivamente.

El estadístico U se define como el mínimo de U_1 y U_2 .

CAPÍTULO IV : RESULTADOS ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados

4.1.1. Análisis descriptivo

De los 80 niños evaluados, 45 % eran mujeres y el promedio de edad del total fue de 6 años. El puntaje promedio de la prueba de conciencia fonológica fue de 4.04 puntos (sobre 7), lo que evidencia que los niños desarrollaron aproximadamente un 58% de la prueba. Así mismo el promedio que se reporta, ubica a la muestra en un nivel intermedio de conciencia fonológica, es decir, son capaces de identificar fonemas y agregar o quitar sílabas a una palabra y logran manejar los distintos fonemas en diversas actividades de análisis y síntesis.

En la tabla 1 se puede observar que tanto el grupo de alto y bajo rendimiento obtienen las mayores puntuaciones medias en las tareas de segmentación silábica y detección de rimas, así mismo coincide que tanto el grupo de alto y bajo rendimiento obtienen las menores puntuaciones medias en las tareas de unir fonemas y contar fonemas.

En relación a la desviación estándar se pudo observar que los alumnos del grupo de bajo rendimiento en lectura obtuvieron una mayor desviación estándar en la tarea de adición silábica, que no coincide con el grupo de alto rendimiento que obtuvo una mayor desviación estándar en la tarea de contar fonemas. Por otro lado el grupo de bajo rendimiento en la lectura, alcanzó una menor desviación estándar en la tarea de contar

fonemas, a diferencia del grupo de alto rendimiento que alcanzo una menor desviación estándar en la tarea de adición silábica.

Tabla 1 : Características generales de los componentes de la conciencia fonológica de la muestra estudiada

Conciencia fonológica	Rendimiento					
	Bajo			Alto		
	Media	D.E*	Mediana	Media	D.E*	Mediana
Segmentación silábica	0.79	0.24	0.85	0.99	0.02	1
Supresión silábica	0.26	0.29	0.21	0.88	0.20	1
Detección de rimas	0.47	0.30	0.46	0.98	0.05	1
Adición silábica	0.35	0.35	0.20	0.96	0.12	1
Aislar fonemas	0.23	0.29	0.13	0.88	0.17	1
Unir fonemas	0.04	0.12	0.00	0.63	0.30	0.63
Contar fonemas	0.03	0.10	0.00	0.58	0.31	0.60
Puntaje total	2.21	1.15	1.99	5.89	0.81	5.77

Nota: * Desviación estándar

Para evaluar si había diferencias significativas en la conciencia fonológica en los grupos de alto y bajo rendimiento se realizó una prueba de hipótesis de comparación de promedios. Sin embargo, luego de realizar la evaluación de los supuestos de normalidad gráficamente (ver figura 2 y 3) y a través de la prueba de Shapiro Wilk (ver tabla 2) se

concluye que los datos no eran normales, por lo tanto se utilizó un estadístico no paramétrico para la contrastación de las hipótesis, la prueba U de Mann Whitney.

Tabla 2 : Prueba de normalidad de los componentes de la conciencia fonológica de la muestra.

Conciencia fonológica	Lectura Inicial			
	Bajo rendimiento		Alto rendimiento	
	W	p	w	P
Segmentación silábica	0.865	<.001	0.2317	<.001
Supresión silábica	0.872	<.001	0.7924	<.001
Detección de rimas	0.980	<.001	0.5699	<.001
Adición silábica	0.908	<.001	0.2503	<.001
Aislar fonemas	0.871	<.001	0.8442	<.001
Unir fonemas	0.604	<.001	0.9631	<.001
Contar fonemas	0.604	<.001	0.9842	<.001
Puntaje Total	0.89	<.001	0.92	<.001

Figura 2. Curva normal en el grupo de rendimiento alto

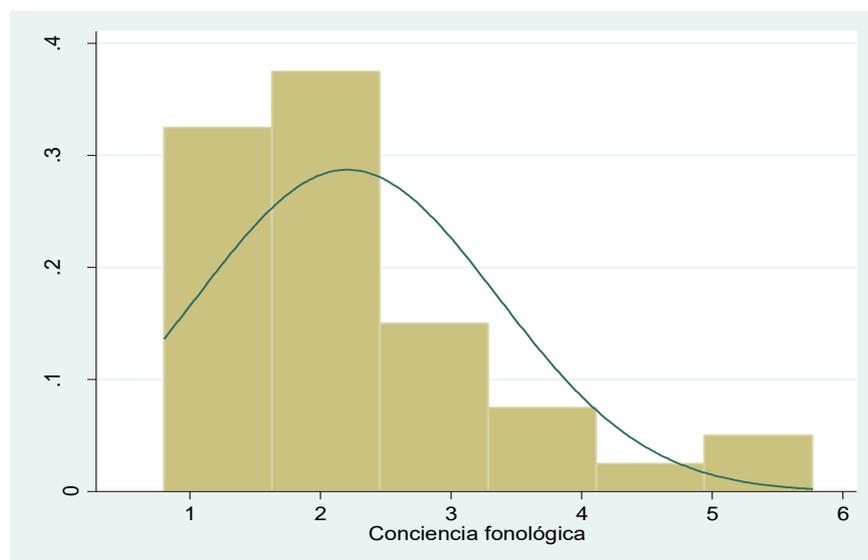
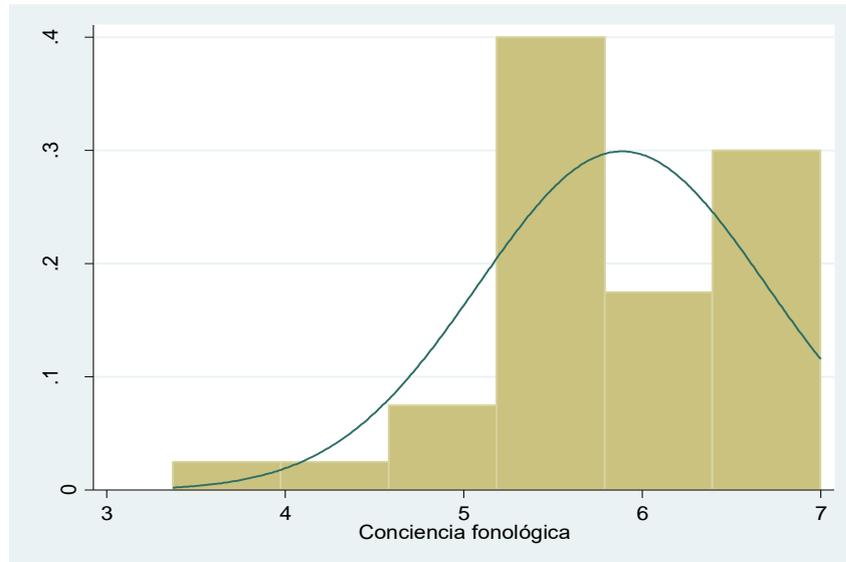


Figura 3. Curva normal en el grupo de rendimiento bajo.

4.1.2. Análisis del contraste de hipótesis

Para realizar el contraste de hipótesis se utilizó la prueba estadística de U de Mann Whitney (ver tabla 3) para comparar los puntajes de conciencia fonológica en los grupos de alto y bajo rendimiento lector. Además, se realizaron las comparaciones por dimensiones de la prueba de conciencia fonológica.

Para el contraste de la hipótesis general, los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas y un gran tamaño del efecto ($U_{(78)} = 30$, $Z = 7.41$, $p < .001$, $r = .82$) en el nivel de conciencia fonológica entre los alumnos de primer grado con alto y bajo rendimiento en lectura inicial en centros educativos estatales de Carabaylo y Bellavista, apreciándose que el mejor rendimiento correspondió al grupo de alto rendimiento ($R_p = 59.75$) respecto al grupo de bajo rendimiento ($R_p = 21.25$). Estos hallazgos permiten concluir que la hipótesis general se valida.

Para el contraste de la hipótesis específica $H_{1.1}$, en la cual se indica que existen diferencias estadísticamente significativas en el componente segmentación silábica entre los alumnos de primer grado con alto y bajo rendimiento en lectura inicial en un centro educativo estatal de Carabaylo y Bellavista. Los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas ($U_{(78)} = 348.5$, $Z = 5.16$, $p < .001$, $r = .58$), notándose que el mayor desempeño correspondió al grupo de alto rendimiento ($R_p = 51.79$) respecto al de bajo rendimiento ($R_p = 29.21$), por lo que se concluye que la hipótesis se valida.

Para el contraste de la hipótesis específica $H_{1.2}$, en la cual se propone que existen diferencias estadísticamente significativas en el componente supresión silábica entre los alumnos de primer grado con alto y bajo rendimiento en lectura inicial en un centro educativo estatal de Carabaylo y Bellavista, los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas ($U_{(78)} = 74.5$, $Z = 7.169$, $p < .001$, $r =$

.80), notándose que el mayor desempeño correspondió al grupo de alto rendimiento ($R_p = 58.64$) respecto al de bajo rendimiento ($R_p = 22.36$), por lo que se concluye que la hipótesis específica $H_{1.2}$ se valida.

Para el contraste de la hipótesis específica $H_{1.3}$ los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas en el componente detección de rimas entre los alumnos de primer grado con alto y bajo rendimiento en lectura inicial en un centro educativo estatal de Carabayllo y Bellavista, los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas ($U_{(78)} = 72$, $Z = 7.386$, $p < .001$, $r = .82$), apreciándose que el mayor desempeño correspondió al grupo de alto rendimiento ($R_p = 58.7$) respecto al de bajo rendimiento ($R_p = 22.3$), por lo que se puede señalar que la hipótesis específica $H_{1.3}$ se valida.

Para el contraste de la hipótesis específica $H_{1.4}$, los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas en el componente adición silábica entre los alumnos de primer grado con alto y bajo rendimiento en lectura inicial en un centro educativo estatal de Carabayllo y Bellavista los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas ($U_{(78)} = 97.5$, $Z = 7.172$, $p < .001$, $r = .80$), notándose que el mayor desempeño correspondió al grupo de alto rendimiento ($R_p = 58.06$) respecto al de bajo rendimiento ($R_p = 22.94$), por lo que se concluye que la hipótesis específica $H_{1.4}$ se valida.

En relación a la hipótesis específica $H_{1.5}$, los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas en el componente aislar fonemas en alumnos de primer grado con alto y bajo rendimiento en lectura inicial en un centro educativo estatal de Carabayllo y Bellavista los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas ($U_{(78)} = 85$, $Z = 7.021$, $p < .001$, $r = .78$), observándose que el mayor desempeño correspondió al grupo de alto rendimiento ($R_p = 58.38$) respecto al de bajo rendimiento ($R_p = 22.63$), por lo que se concluye que la hipótesis específica $H_{1.5}$ se valida.

En relación a la hipótesis específica H_{1.6}, los resultados arrojan que existen diferencias estadísticamente significativas en el componente unir fonemas entre los alumnos de primer grado con alto y bajo rendimiento en lectura inicial en un centro educativo estatal de Carabayllo y Bellavista, los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas ($U_{(78)} = 55$, $Z = 7.466$, $p < .001$, $r = -.83$), observándose que el mayor desempeño correspondió al grupo de alto rendimiento ($R_p = 59.13$) respecto al de bajo rendimiento ($R_p = 21.88$), por lo que se concluye que la hipótesis específica H_{1.6} se valida.

Por último en relación a la hipótesis específica H_{1.7}, los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas en el componente contar fonemas entre los alumnos de primer grado con alto y bajo rendimiento en lectura inicial en un centro educativo estatal de Carabayllo y Bellavista, los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas ($U_{(78)} = 89$, $Z = 7.18$, $p < .001$, $r = -.80$). Notándose que el mayor desempeño correspondió al grupo de alto rendimiento ($R_p = 58.28$) respecto al de bajo rendimiento ($R_p = 22.73$), por lo que se concluye que la hipótesis específica H_{1.7} se valida.

Tabla 3 : Análisis de las diferencias de conciencia fonológica por rendimiento en lectura inicial.

	Rendimiento		U	Z	p	r
	Alto	Bajo				
Conciencia fonológica	Media de rangos					
Segmentación silábica	51.79	29.21	348.5	5.16	<.001	.58
Supresión silábica	58.64	22.36	74.5	7.169	<.001	.80

Detección de rimas	58.7	22.3	72	7.386	<.001	.82
Adición silábica	58.06	22.94	97.5	7.172	<.001	.80
Aislar fonemas	58.38	22.63	85	7.021	<.001	.78
Unir fonemas	59.13	21.88	55	7.466	<.001	.83
Contar de fonemas	58.28	22.73	89	7.18	<.001	.80
Puntaje total	59.75	21.25	30	7.41	<.001	.82

4.2. Análisis y discusión de resultados

De acuerdo con los objetivos e hipótesis enunciadas para la presente investigación y al análisis estadístico realizado, se puede afirmar que en general existen diferencias en el nivel de conciencia fonológica según el desempeño o rendimiento en lectura inicial.

Los datos encontrados en esta investigación indican que los alumnos que alcanzaron un alto rendimiento en la prueba de lectura inicial, también obtuvieron un buen nivel de rendimiento en la prueba de conciencia fonológica. Este resultado es corroborado por los hallazgos alcanzados en otros estudios como es el caso de Negro y Traverso (2011), quienes encontraron una relación directa y significativa entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura, es decir que a mayor conciencia fonológica, mayor aprendizaje de la lectura .

Por otro lado se debe mencionar que los alumnos que alcanzaron un bajo nivel de lectura inicial obtuvieron un bajo nivel de conciencia fonológica, respecto a este hallazgo, Alliende y Condemarín (1995) destacan que la lectura inicial significa aprender a leer, es decir que el lector tiene que tener la capacidad de identificar una palabra, mediante la aplicación de técnicas de reconocimiento de palabras: Reglas fónicas, análisis estructural, claves contextuales, claves de ilustración o de cuadros, vocabulario visual y vocabulario de significado. De todas estas tareas el análisis fónico, que tiene que ver con el uso del sonido de las letras como ayuda para el reconocimiento de palabras y el análisis fonemático, que permite examinar las relaciones entre los fonemas y las letras guardan una estrecha relación con algunas destrezas de la conciencia fonológica evaluadas, siendo este uno de los motivos que explicarían por qué los alumnos con bajo nivel de lectura inicial también obtuvieron un bajo nivel de lectura inicial.

Al analizar los contrastes de hipótesis realizados, los resultados obtenidos, permitieron corroborar las siete hipótesis específicas planteadas existiendo diferencias estadísticamente significativas en cada una de ellas.

Los componentes fonológicos de segmentación silábica, supresión silábica inicial, detección de rimas, adición silábica, aislar fonemas, unir fonemas y contar fonemas, fueron las habilidades fonológicas que obtuvieron diferencias estadísticamente significativas, concluyéndose de ello que a mayor puntaje en el nivel de lectura inicial existirá un mayor puntaje en estas habilidades.

Diversas investigaciones correlacionan positivamente el éxito del aprendizaje de la lectura con el nivel de la conciencia fonológica, así se puede mencionar a Bravo (2004) para quien los niveles básicos de conciencia fonológica son como una “zona de desarrollo próximo” (ZDP) para el aprendizaje convencional de la lectura.

Los estudios dentro del enfoque de la psicología cognitiva señalan que es en la edad preescolar que se desarrollan algunos de los procesos cognitivos y psicolingüísticos necesarios para desarrollar el aprendizaje inicial de la lectura (Bravo 2004). Los resultados de esta investigación han permitido confirmar que existen diferencias en el nivel de conciencia fonológica en alumnos con un alto y bajo nivel de lectura inicial. También se debe resaltar que en las tareas de segmentación silábica y detección de rimas se observan los mejores desempeños de ambos grupos, corroborándose así lo planteado por Carrillo (1994), quien agrupa las subdestrezas fonológicas en dos componentes principales: La semejanza fonológicas (rimas) y la conciencia segmental, siendo la primera la que antecede al aprendizaje convencional de la lectura y por lo tanto se va a encontrar presente en los alumnos con alto y bajo rendimiento en lectura inicial.

El interés mostrado por realizar esta investigación es debido a que en los últimos años el Perú ha obtenido un desempeño lector deficiente en evaluaciones nacionales e internacionales. El Ministerio de Educación en el año 2013 encontró que solo el 33% de alumnos de segundo grado de primaria alcanzó el nivel satisfactorio de aprendizaje en comprensión lectora; así mismo se debe mencionar que a pesar de la aplicación de una serie de medidas pedagógicas por parte del gobierno se observa que aún los alumnos pertenecientes a instituciones educativas privadas presentan un mejor desempeño en relación a esta competencia (MINEDU, 2013)

Jiménez & Ortiz (2001) mencionan que para algunos autores la conciencia fonológica tiene su aparición entre los 4-5 años, mientras que para otros recién a los 6-7 años. Estas diferencias están en relación a los diferentes niveles de conciencia fonológica que los investigadores consideran. En relación a ello se puede mencionar que los estudios que han comparado los niveles de sílaba y fonema han demostrado que la conciencia silábica precede a la conciencia fonémica y según los resultados obtenidos en esta investigación al aplicar la evaluación de conciencia fonológica en los alumnos de primer grado con alto y bajo rendimiento lector, además se encontró que en las tareas en donde

los niños tuvieron un mejor desempeño fueron en las tareas de segmentación silábica y detección de rimas que tiene que ver con identificar las sílabas que conforman una palabra y los sonidos silábicos iniciales y finales. Así mismo se encontró que las tareas en donde los alumnos obtuvieron un menor desempeño se encuentran en relación a la conciencia fonémica, es decir en las tareas evaluadas de: Aislar, unir y contar fonemas.

Analizando los resultados alcanzados en el estudio, se puede corroborar que a los alumnos les es más fácil realizar tareas de tipo silábico que fonémico, habilidad que se corrobora además independientemente si son alumnos que pertenecen a los grupos de alto o bajo rendimiento en lectura. En relación a lo hallado se puede mencionar a Liberman & cols. (Citado por Jiménez y Ortiz, 2001) quienes en un estudio corroboran que contar sílabas es más sencillo que contar fonemas; así mismo Owens (2003) encontró que el 90% de niños es capaz de dividir las palabras en sílabas.

Además los resultados obtenidos en esta investigación son respaldados por estudios como los de Velarde (2001), quien encontró que existe una relación directa entre conciencia fonológica y el nivel de decodificación y comprensión lectora.

También se puede hacer referencia al estudio de Barraza (2010) quien evaluó el nivel de conciencia fonológica y la comprensión de lectura inicial en niños de primer grado de una institución educativa del Callao, encontrando que la conciencia fonológica influía de manera positiva en la comprensión de lectura inicial.

Otra investigación a la que se puede hacer referencia es el estudio realizado por Quille (2012), quien estudió las habilidades metafonológicas y decodificación lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa del Callao, concluyendo en su estudio que el desarrollo de las habilidades metafonológicas contribuían al mejoramiento de la decodificación lectora.

Se debe considerar que algunos niveles de conciencia fonológica se desarrollan y estimulan desde el nivel inicial, por ello sería importante que en futuras investigaciones se pueda considerar el nivel de procedencia educativa de los alumnos que conforman la muestra a evaluar, y si esta procedencia es de origen particular o estatal, ya que como lo indica Balarezo (2007), los niños que proceden de instituciones educativas particulares obtienen un mejor nivel de conciencia fonológica.

Por otro lado sería importante considerar si los alumnos evaluados realizaron ejercicios o actividades que estimulasen su conciencia fonológica, previos o antes de ser evaluados, es decir en el nivel inicial, ya que algunas instituciones educativas, en especial las particulares, tienen como meta que el alumno desarrolle competencias prelectoras y lectoras, entre las que se puede mencionar el desarrollo de la conciencia fonológica.

Otro aspecto importante que se puede considerar para futuras investigaciones, es el entorno familiar en el que está inmerso el alumno, ya que el hábito de leer y de convertirse en un buen lector puede ser condicionado por adecuados modelos y refuerzos.

Los resultados obtenidos en esta investigación y en otras similares, permiten confirmar que los alumnos que tiene un alto o un bajo rendimiento en lectura inicial tendrán diferencias en sus niveles de conciencia fonológica, es así que la utilidad de esta investigación es ir renovando y actualizando las investigaciones que estudian la relación y diferencias entre ambas variables; así mismo el realizar un estudio comparativo en un grupo con alto y bajo rendimiento en la lectura permitió conocer que en ambos grupos las tareas silábicas son más sencillas de ejecutar en relación a las tareas fonémicas.

CAPÍTULO V : CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

A partir de esta investigación realizada se puede concluir que:

1. Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de conciencia fonológica en alumnos de primer grado con alto y bajo rendimiento en lectura inicial en centros educativos estatales de Carabayllo y Bellavista.
2. Por lo expuesto se concluye que, en la presente investigación, se ha confirmado la hipótesis general puesto que se ha demostrado que los niños que tienen un alto rendimiento en lectura inicial obtienen mejores niveles de conciencia fonológica que los niños con bajo rendimiento en lectura inicial.
3. Existen diferencias estadísticamente significativas en el componente segmentación silábica entre los alumnos de primer grado con alto y bajo rendimiento en lectura inicial en centros educativos estatales de Carabayllo y Bellavista.
4. Existen diferencias estadísticamente significativas en el componente supresión silábica entre los alumnos de primer grado con alto y bajo rendimiento en lectura inicial en centros educativos estatales de Carabayllo y Bellavista.
5. Existen diferencias estadísticamente significativas en el componente detección de rimas entre los alumnos de primer grado con alto y bajo rendimiento en lectura inicial en centros educativos estatales de Carabayllo y Bellavista.

6. Existen diferencias estadísticamente significativas en el componente adiciones silábicas entre los alumnos de primer grado con alto y bajo rendimiento en lectura inicial en centros educativos estatales de Carabayllo y Bellavista.
7. Existen diferencias estadísticamente significativas en el componente aislar fonemas entre los alumnos de primer grado con alto y bajo rendimiento en lectura inicial en centros educativos estatales de Carabayllo y Bellavista.
8. Existen diferencias estadísticamente significativas en el componente unir fonemas entre los alumnos de primer grado con alto y bajo rendimiento en lectura inicial en centros educativos estatales de Carabayllo y Bellavista.
9. Existen diferencias estadísticamente significativas en el componente contar fonemas entre los alumnos de primer grado con alto y bajo rendimiento en lectura inicial en centros educativos estatales de Carabayllo y Bellavista.

5.2 Recomendaciones

1. Realizar un programa de intervención temprana en los centros educativos estatales con el objetivo de estimular la conciencia fonológica de los alumnos de nivel inicial y de los primeros grados de educación primaria, para obtener mejores resultados en el aprendizaje de la lectura.
2. Planificar, implementar, ejecutar y evaluar la aplicación de programas de capacitación para los docentes, psicólogos y padres de familia, para que estimulen con éxito la conciencia fonológica y por ende logren desarrollar mejores competencias lectoras en los alumnos.
3. Realizar estudios a nivel regional y nacional sobre la conciencia fonológica y el rendimiento en lectura inicial.

4. Concientizar a los psicólogos, docentes y padres de familia acerca de la importancia de detectar y derivar oportunamente a aquellos niños que están presentando problemas en el aprendizaje de la lectura inicial y el desarrollo de la conciencia fonológica.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alvarado, L., De La Flor, C. y Romo, M. (2011). *La conciencia fonémica en estudiantes de segundo grado con y sin problemas de lectura* (Tesis de Maestría en Educación con Mención en Problemas de Aprendizaje), Lima, Perú.). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.
- Alliende, F. y Condemarin, M. (1990). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Chile: Editorial Andres Bello.
- Anastasi, A. y Urbina, S. (1998) Test Psicológicos. México Prentice Hall.
- Balarezo, P. (2007). Nivel de Conciencia Fonológica en las niñas y niños de primer grado de Instituciones educativas Públicas y Privadas del distrito de Pueblo Libre (Tesis de Maestría en Educación con Mención en Trastorno de la comunicación Humana). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.
- Bravo, L. (2004). La conciencia fonológica como una posible zona de desarrollo próximo para el aprendizaje de la lectura inicial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(1), 21-32, Bogotá, Colombia. Consultado.en.<http://redalyc.ua.emex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=805361>
- Barraza, M. (2010). “Conciencia fonológica y comprensión de lectura inicial en escolares de primer grado de primaria de una institución educativa del Callao”. (Tesis para optar el grado de Maestro en Educación en la Mención de Problemas de Aprendizaje). Universidad San Ignacio De Loyola. Lima, Perú.

- Calero, A., Perez, R. y Sebastián, M. (1999). Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en educación infantil. España: Editorial Praxis.
- Canales, S., Cifuentes, P., Guzmán, C., Saldías, M. y Vidal, A. (2006). Desempeño de la conciencia fonológica en niños con TEL de 5 años (Tesis de Maestría en Fonoaudiología). Universidad de Chile. Santiago, Chile..Recuperado.de:.http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2006/canales_c2/sources/canales_c2.pdf
- Carrillo, M (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition: A study in Spanish language. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 6, 79-298.
- Cohen, R. y Swerdlik, M. (2001). Pruebas y evaluación psicológicas: Introducción a las pruebas y a la medición. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Condemarin, M., Chardwick, M. y Milicic, N. (1986). Madurez Escolar. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Condemarin, M. (1989). Lectura temprana. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Contreras, C. (4 de Diciembre 2013). El Perú baja dos puestos en educación: del 63 al 65. La Republica. Recuperado de <http://archivo.larepublica.pe/04-12-2013/el-peru-baja-dos-puestos-en-educacion-del-63-al-65>
- Cuetos F, (2002). Psicología de la lectura: Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura. España: Editorial Praxis.

Gomez, P., Valero, J., Buades, R. y Pérez, A. (1995). Test de habilidades metalingüísticas. España: Editorial EOS.

Jiménez, J. y Artiles, C. (1995). Como prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. España: Editorial Síntesis.

Jiménez, J. y Ortiz, M. (2001). Conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura: teoría evaluación e intervención. España: Editorial Síntesis.

MINEDU (2013). Resultados ECE 2013. Recuperado de :
<http://umc.minedu.gob.pe/?p=1850>

Narvona, J. y Chevrie – Muller, C. (2003). El lenguaje del niño: Desarrollo normal, evaluación y trastornos. España: Editorial Masson

Negro, M. y Traverso, A. (2011). Relación entre la conciencia fonológica y la lectura inicial en alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina-Lima. (Tesis para optar el grado de Magister en Fonoaudiología.) Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.

Owens, R. (2003). Desarrollo del lenguaje. España: Editorial Pearson

Pinto, C., Prieto, V., Rojas, D., Salamanca y K., Vallejo, N. (2007). Programa para estimular la conciencia fonológica en pre-escolares con TEL. Una aplicación piloto (Titulo para optar el grado de licenciado en Fonoaudiología). Universidad de Chile. Santiago, Chile..Recuperado de :
http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2007/pinto_c/pdf/pinto_c.pdf

- Rodríguez, M. (2003). *Habilidades Metalingüísticas en alumnos del 3o. Grado de Primaria de Colegio Estatal y Particular (Tesis para optar el grado Académico de Maestra en Psicología con mención en Problemas de Aprendizaje)*. Universidad Ricardo Palma. Lima, Perú.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2009) *Metodología y Diseños en la investigación científica*. Perú: Editorial Visión Universitaria.
- Siegel, S. y Castellan, N. (2003). *Estadística no paramétrica aplicada a las Ciencias de la conducta*. México. Editorial Trillas.
- Silva, L. (7 de Diciembre de 2010). *Estudiantes peruanos ocuparon puesto 62 de 65 países en prueba de comprensión de lectora*. El comercio. Recuperado de : <http://elcomercio.pe/lima/680564/noticia-estudiantes-peruanos-ocuparon-puesto-62-65-paises-prueba-compresion-lectora>.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2006) *Método para la formación de la lectura: una perspectiva Vigotskiana*. Perú: Editorial Libro Amigo.
- Thorne, C. (1991). *Study of Beginning Reading in Lima (Tesis para optar el grado académico de doctora en psicología)*. Universidad estatal de Nimega. Holanda.
- Trahtemberg, L. (02 de Abril de 2004). *La lectura como valor socio económico*. El correo. Recuperado de : <http://www.trahtemberg.com/articulos/735-qla-lectura-como-valor-socio-economicoq.html>
- Valles, A. (2008) *Programa para la mejora de la lectura y escritura: Conciencia fonológica*. España: Editorial Promolibro.

Velarde, E (2001) Relación entre la conciencia fonológica y el nivel de decodificación y comprensión lectora en niños de 8 años del tercer grado de primaria de dos niveles socioeconómicos del cercano del Callao. (Tesis de maestría). UNIFE, Lima – Perú.

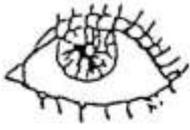
Vidal, G. y Manjón, D. (2000). Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. España: Editorial EOS.

Vieiro, P y Gómez, I. (2004). Psicología de la lectura. España: Editorial Pearson.

Wayne, D (2002) Bioestadística. Base para el análisis de la ciencia de la salud. México: Editorial Limusa.

ANEXOS

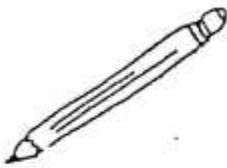
Parte 1
Ejemplo



ojo

ajo

vela



lápiz

mesa

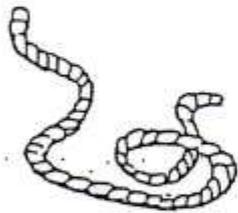
tapiz



gorro

tiene

gorda



sopa

soga

pera



bazar

quena

queso



lleva

lluvia

pino



goma

corre

carro

6



paja

baja

faro

7



triste

reja

fuiste

8



zapato

madera

zapallo

9



mono

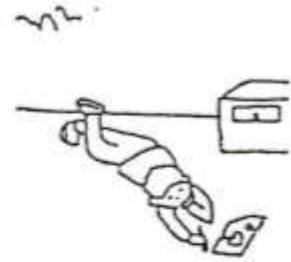
taza

mano

10

Parte 2

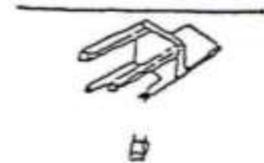
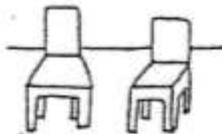
Ejemplo: Lalo come un helado



11 Pati salta la soga



21 La silla tiene una pata rota



31 Pepe lee su libro de cuentos



41 Los niños juegan con su perro



Parte 3

Ejemplo: En la noche sale la.....

lona sol luna casa

1) Las dan leche

Gallinas varas piedras vacas

2) La ventana..... cerrada

esto está entra cierra

3) En la pizarra se escribe con

taza tiza mota lápiz

4) El tiene cuatro patas

cabello gallo plumero caballo

5) La araña su tela

teja reja pinta teje

6) La gallina está cubierta de

plomos pelos plumas hojas

Parte 4

Ejemplo: Mi mamá barre la sala.
¿Qué hace mi mamá?

Plancha cocina limpia compra

1) Luis pateo la pelota
¿Qué hace Luis?

pinta come juega escribe

2) Carola come un plátano
¿Qué come Carola?

dulce fruta verdura agua

3) Tito se pone la chompa
¿Qué hace Tito?

Se baña se lava se sienta se viste

4) En el parque hay bancas, pasto y
hermosas flores de colores.
¿Cómo son las flores del parque?

feas blancas muchas hermosas

5) En las vacaciones fuimos a la Sierra,
había montañas altas con nieve y un río
muy limpio.

a) ¿Qué tenían las montañas?

nubes frío nieve árboles

b) ¿Cómo era el río?

lindo limpio sucio grande

Parte 5
Ejemplo

Carlitos llega del colegio.	()
Carlitos hace su tarea.	()
Carlitos almuerza.	()

1) Gaby se tropieza con la silla.	()
Los libros se caen.	()
Gaby lleva varios libros.	()

2) Me fui a la tienda.	()
Mi papá me dio dinero.	()
Me compré un chupete.	()

3) Mi mamá prepara la comida.	()
Yo ayudo a mamá a lavar los platos.	()
Mi familia y yo almorzamos.	()

4) Teresa cortó la tela.	()
Teresa cosió la tela.	()
Teresa compró una bonita tela.	()
Teresa se puso su vestido nuevo.	()

Test de Habilidades Metalingüísticas

THM

Pedro F. Gómez, José Valero, Rosario Buandes, Antonio M. Pérez

Nombre:

Fecha de Nacimiento: Edad:

Grado: Sección: Turno:

I.E:

Examinador: Fecha de Evaluación:

RESUMEN GLOBAL DE PUNTUACIONES

PUNTUACIONES PRUEBAS	P.D.
1. Segmentación silábica	/ 20 =
2. Supresión silábica inicial	/ 12 =
3. detección de rimas	/ 12 =
4. Adición silábica	/ 10 =
5.- Aislar fonemas	/ 8 =
6. Unir fonemas	/ 20 =
7. Contar fonemas	/ 20 =
TOTAL PRUEBA	Σ 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 =

PERFIL DEL ALUMNO / A

	Segmentación silábica	Supresión silábica inicial	Detección De rimas	Adición silábica	Aislar fonemas	Unir fonemas	Contar fonemas
1							
0.80							
0.60							
0.40							
0.20							
0							

PUNTUACIÓN GLOBAL OBTENIDA POR EL ALUMNO/A EN EL THM

VALORACIÓN POR PARTE DEL PROFESOR/A CON RESPECTO A LA MADUREZ DEL ALUMNO/ A PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA.

1.- SEGMENTACIÓN SILÁBICA

Demostraciones: Mano (2) zapato (3)

1. Cama		11. Pincel	
2. Camisa		12. Sol	
3. Gato		13. Cafetera	
4. Casa		14. Hoja	
5. Cuchillo		15. Trompeta	
6. Maleta		16. Crayola	
7. Pan		17. Pajarito	
8. Caracol		18. Ladrillo	
9. Casco		19. Lámpara	
10. Escalera		20. Bruja	

2.- SUPRESIÓN SILÁBICA

Demostraciones: mano, zapato

1. Cama	
2. Gato	
3. Camisa	
4. Casa	
5. Cuchillo	
6. Maleta	
7. Hoja	
8. Crayola	
9. Cafetera	
10. Ladrillo	
11. Bruja	
12. Lámpara	

4. ADICIONES SILÁBICAS

Dem: pa(to), bo (la), te(le) D: (go)ta, (vi)no, (pe)lo

1. su(ma)		1. (ro)sa	
2. lu(na)		2. (pi)pa	
3. ma(lo)		3. (ca)rro	
4. po(zo)		4. (mu)la	
5. co(la)		5. (pi)to	

5. AISLAR FONEMAS

Fonema inicial: Dem: / fff / fuego

1. /rrr/ raqueta	
2. /sss/ silla	
3. /mmm/ mano	

Fonema final: Dem: / z / lápiz

1. /rrr/ tenedor	
2. /nnn/ botón	
3. /lll/ caracol	

Vocales: Dem: / a - a / casa

1. /o - o / moto	
2. /e - e / tele	

6. UNIR FONEMAS

Dem: /n//o//m//i//e//n//e//s/

1. /l//a/		11. /m//a//l//o/	
2. /s//i/		12. /r//a//t//a/	
3. /e//l/		13. /c//a//s//a/	
4. /y//o/		14. /s//u//m//a/	
5. /a//l//a/		15. /f//e//ch//a/	
6. /a//ch//a/		16. /g//o//r//o/	
7. /f//i//n/		17. /n//o//ch//e//s/	
8. /m//e//s/		18. /g//o//m//a//s/	
9. /g//o//l/		19. /r//a//t//o//n/	
10. /l//u//z/		20. /f//r//a//s//e/	

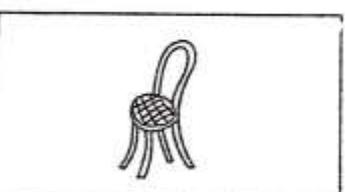
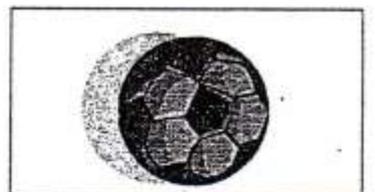
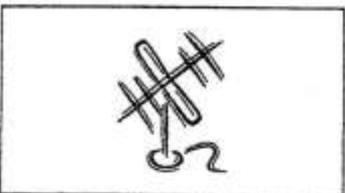
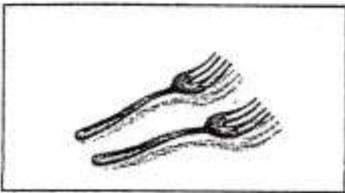
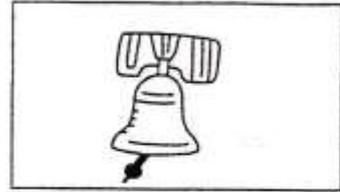
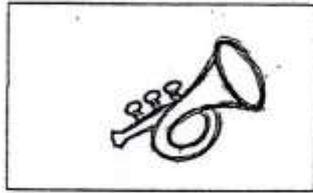
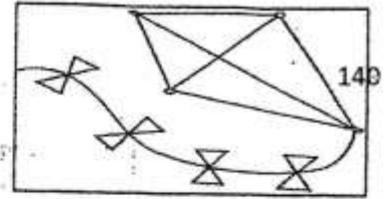
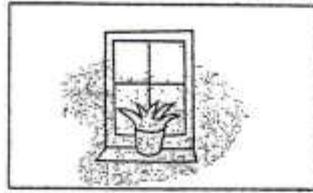
7. CONTAR FONEMAS

Dem: nnnnooooo: en; sol; es; mar

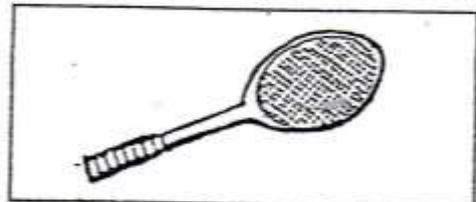
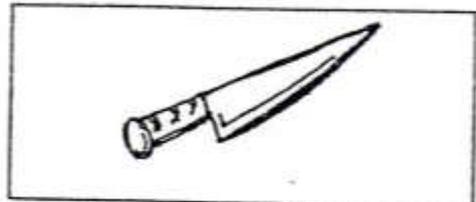
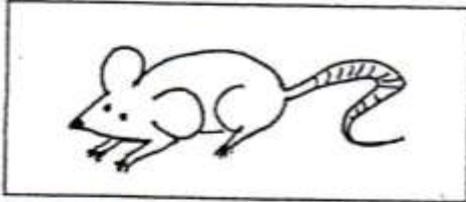
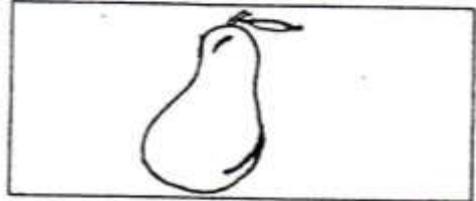
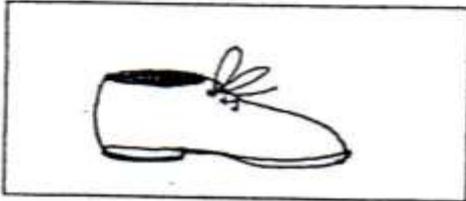
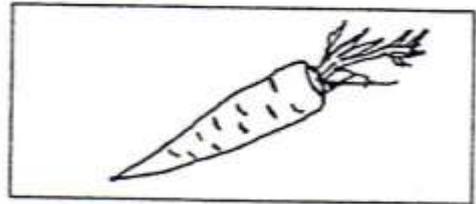
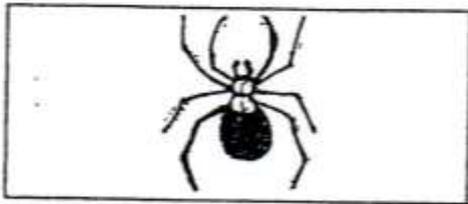
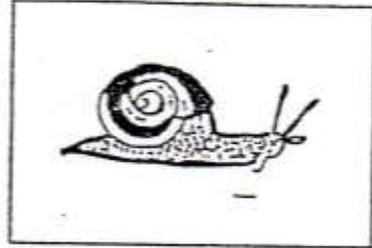
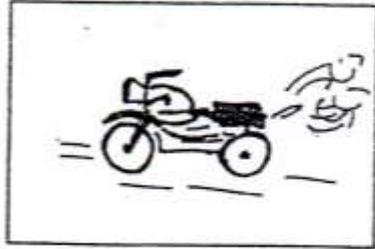
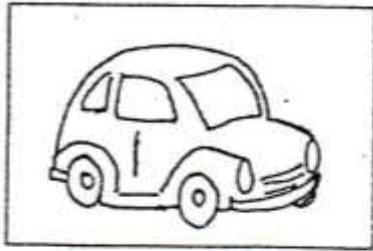
1. la		11. casa	
2. echa		12. luz	
3. si		13. suma	
4. ala		14. fecha	
5. el		15. noches	
6. yo		16. gorro	
7. fin		17. ganas	
8. mes		18. rana	
9. malo		19. ratón	
10. gol		20. frase	

OBSERVACIONES:

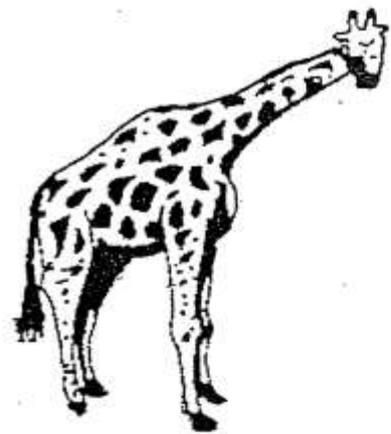
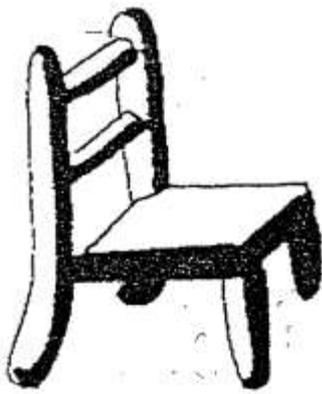
3. RIMAS
FINALES
P.D.:



3.-
RIMAS
INICIALES
PD: _____



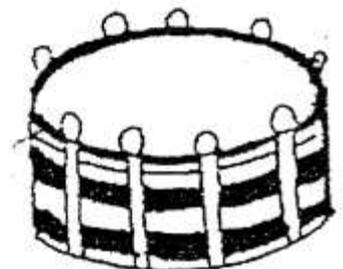
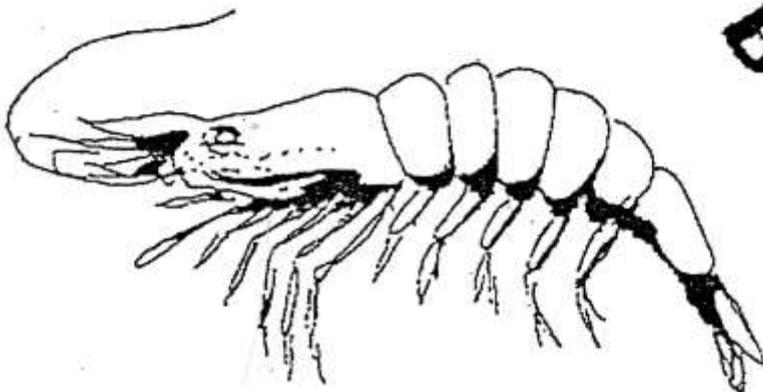
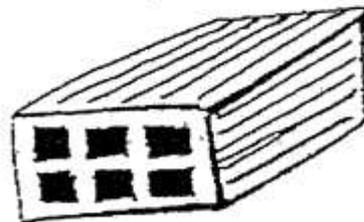
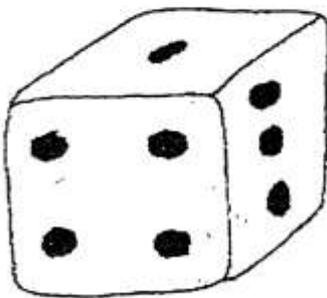
EJEMPLO FONEMA INICIAL



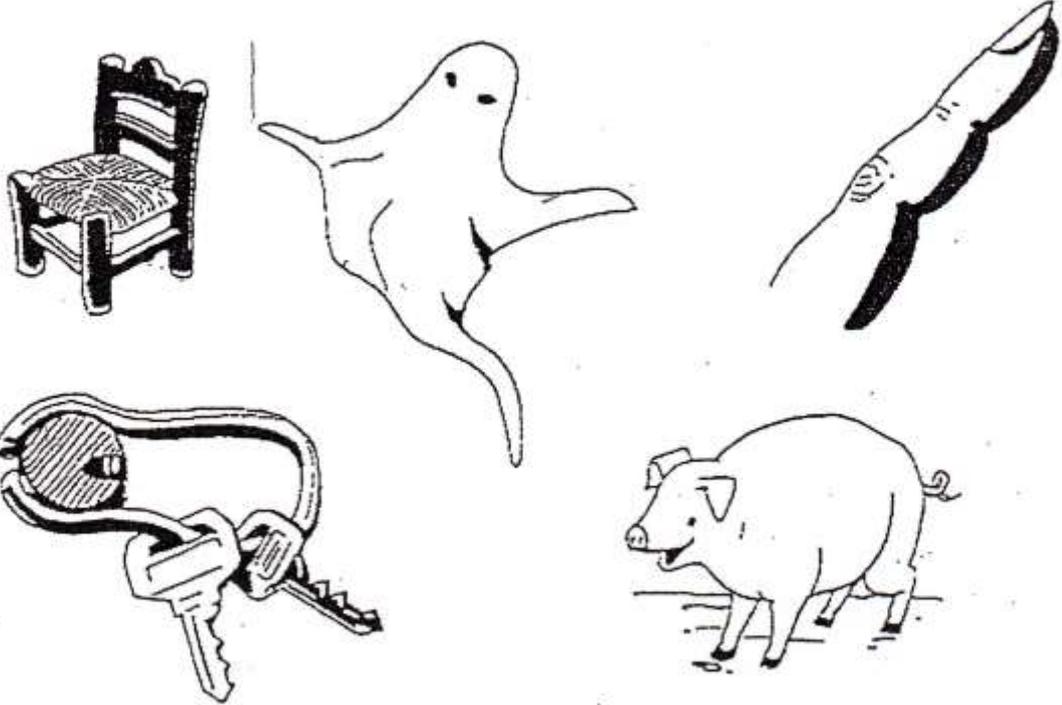
1

AISLAR FONEMAS

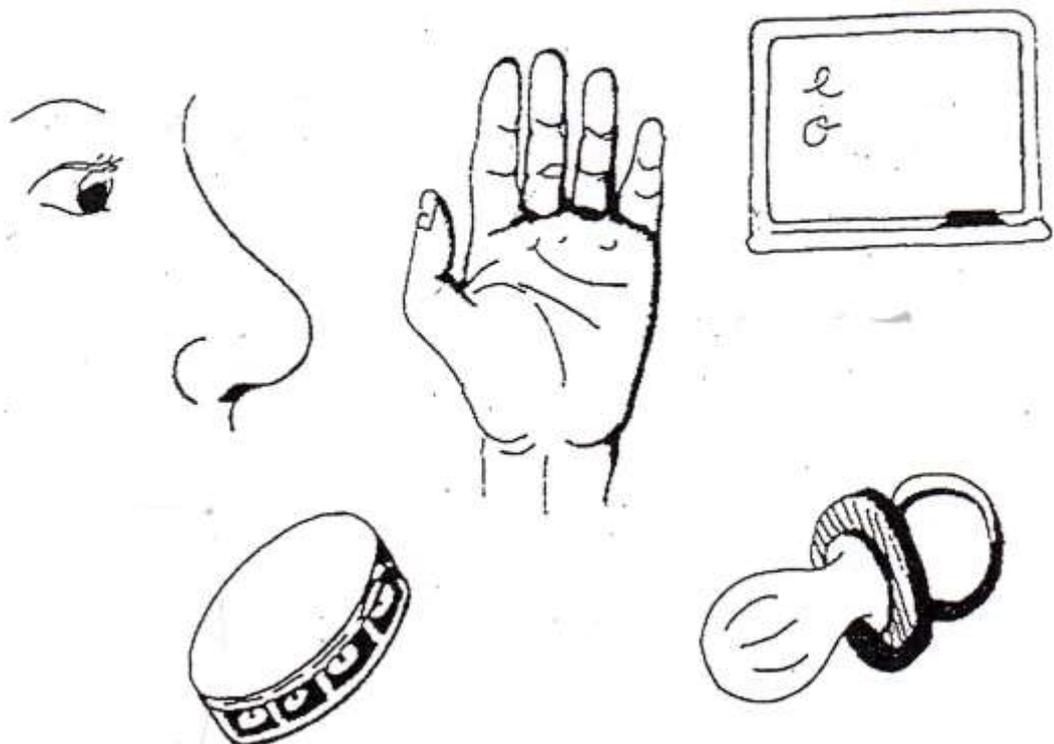
FI



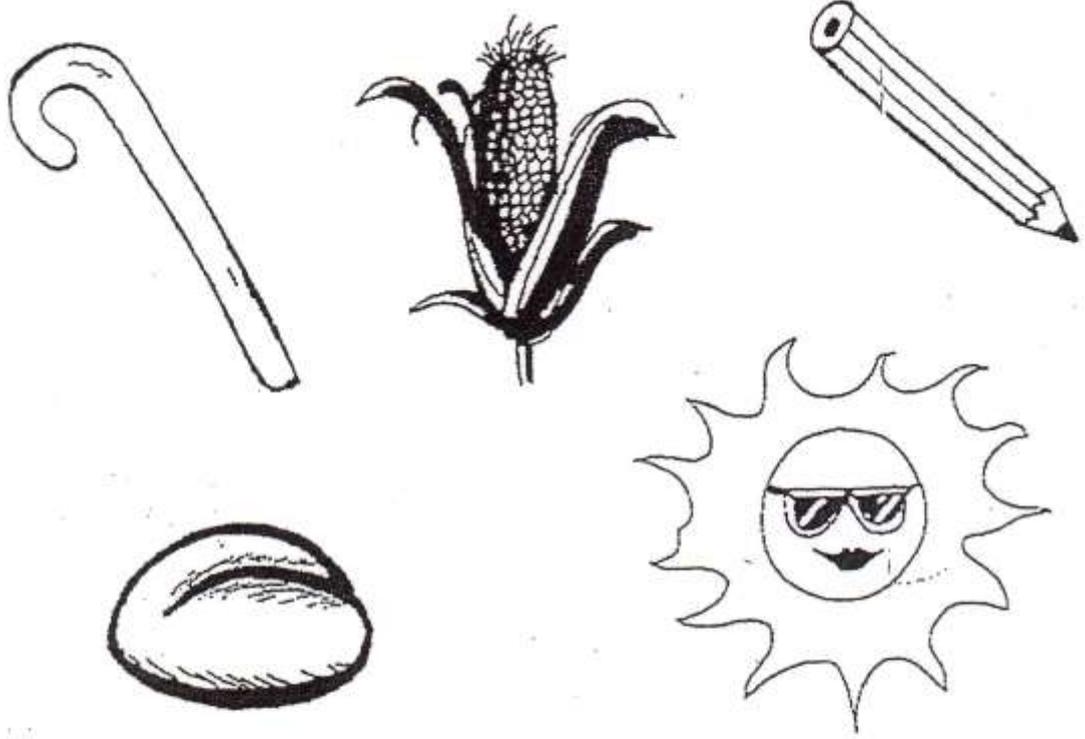
2	AISLAR FONEMAS	FI
---	----------------	----



3	AISLAR FONEMAS	FI
---	----------------	----



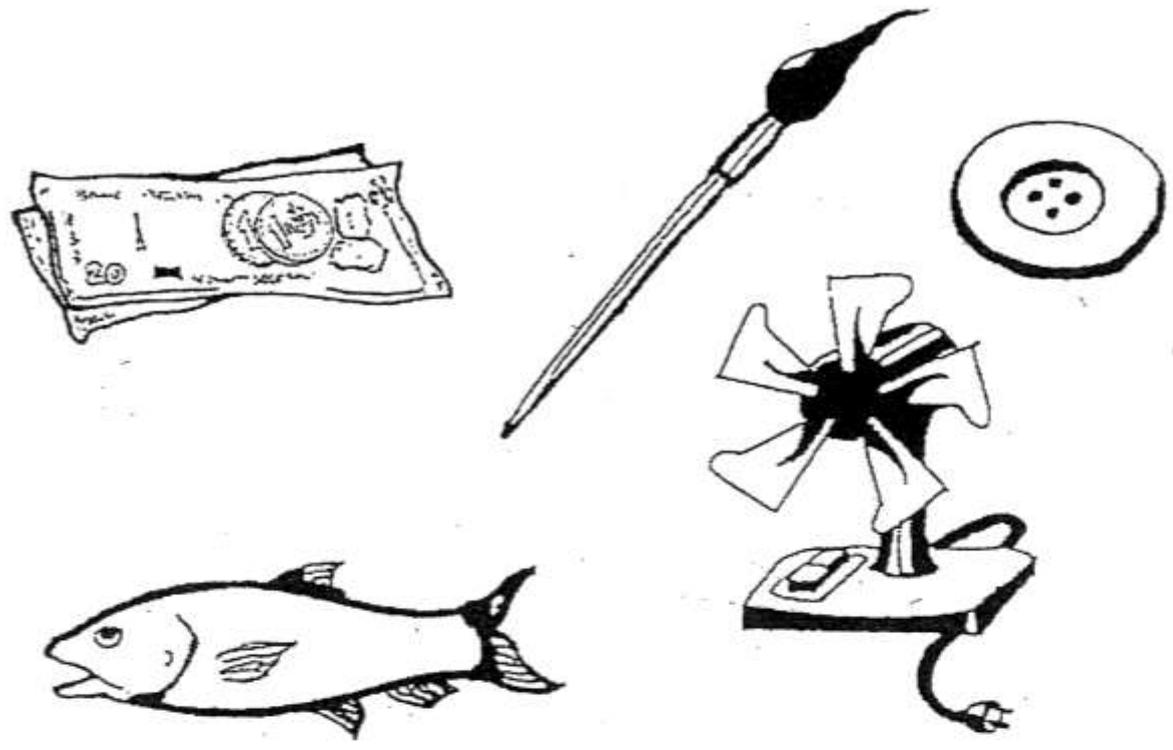
EJEMPLO FONEMA FINAL



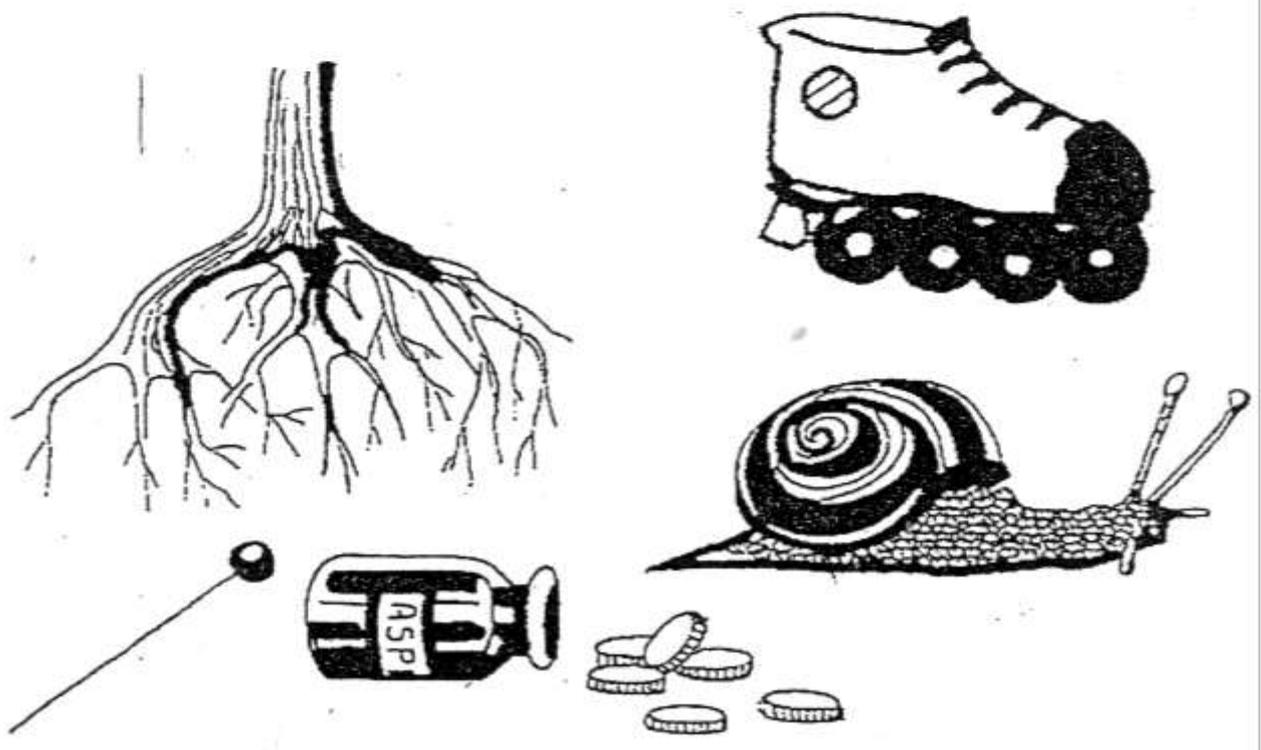
1	AISLAR FONEMAS	FF
---	----------------	----



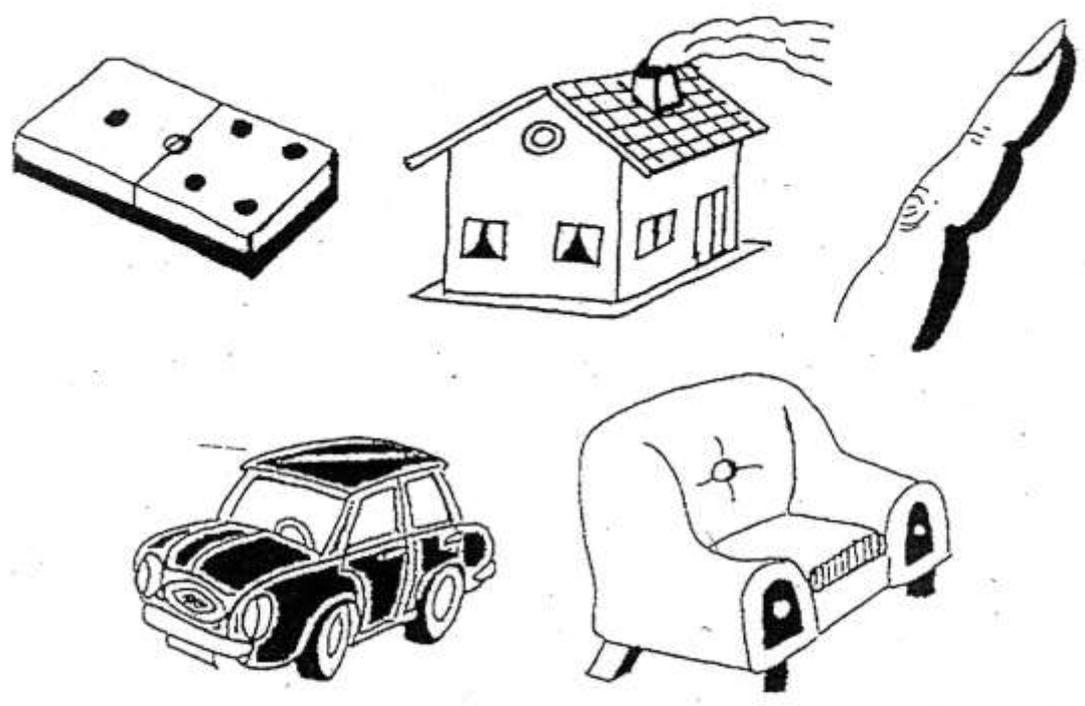
AISLAR FONEMAS	FF
----------------	----



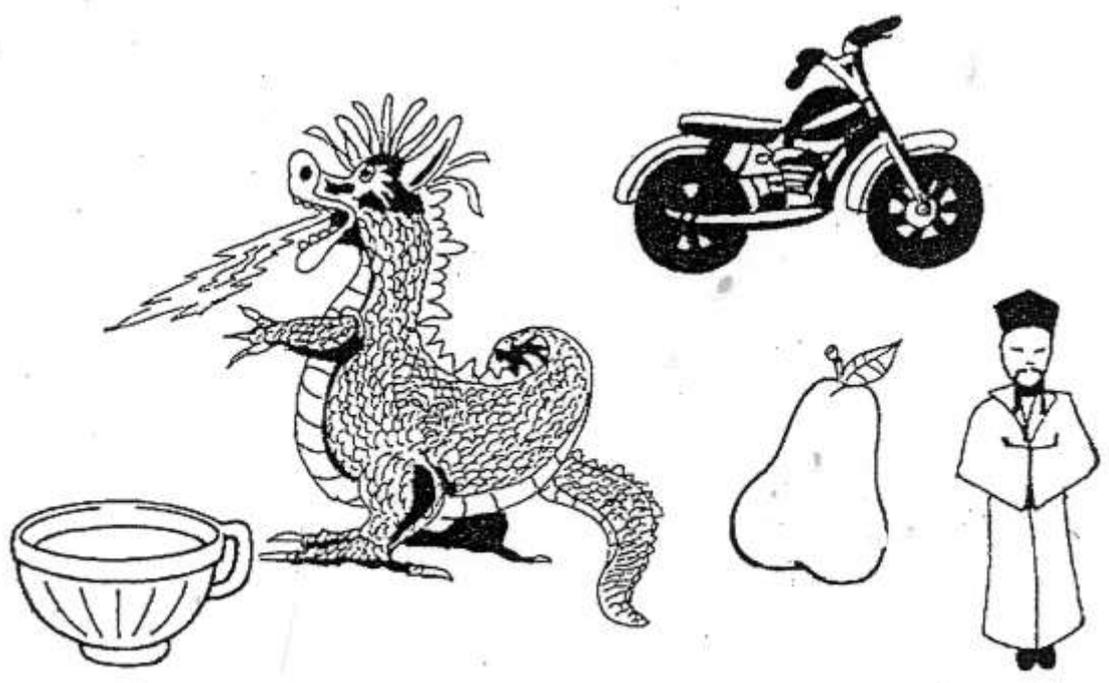
AISLAR FONEMAS	FF
----------------	----



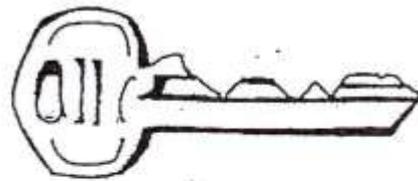
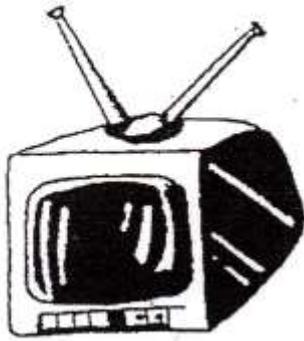
EJEMPLO VOCALES

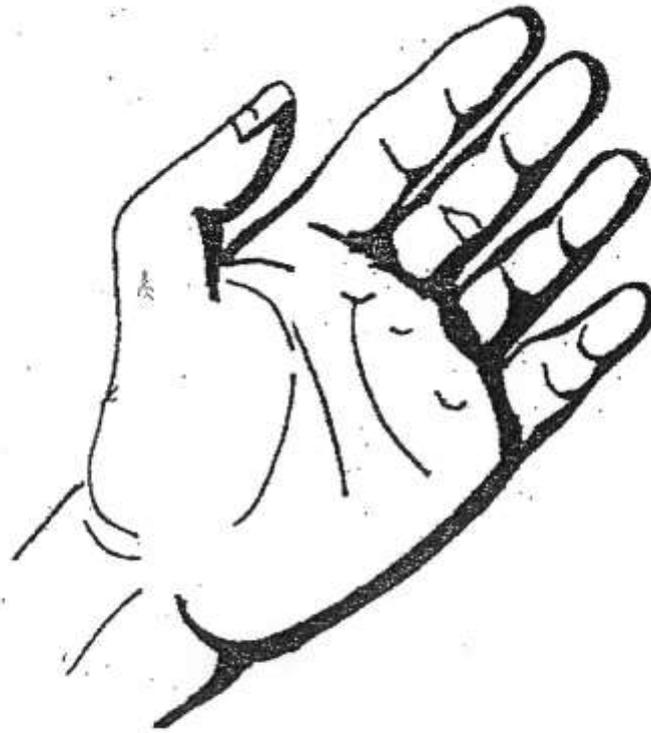


1	AISLAR FONEMAS	V
---	----------------	---



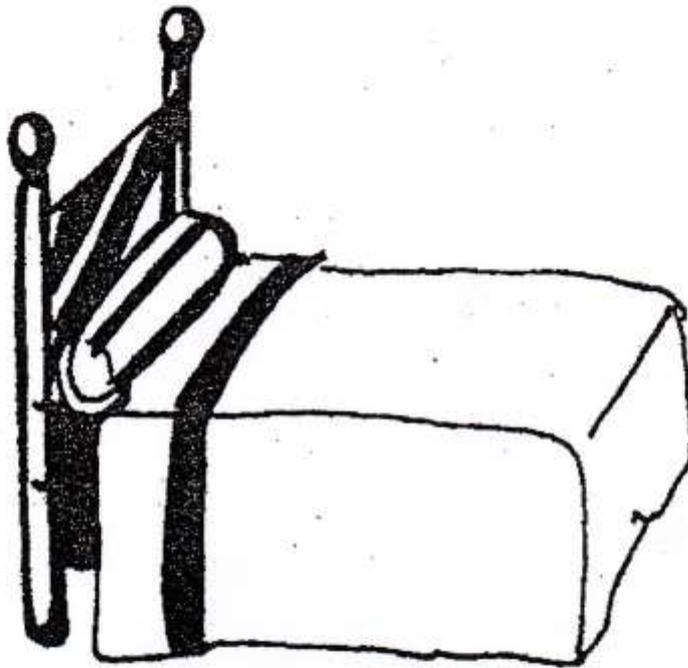
2	AISLAR FONEMAS	V
---	----------------	---



EJEMPLO 1 SEGMENTACIÓN SILÁBICA**EJEMPLO 2 SEGMENTACIÓN SILÁBICA**

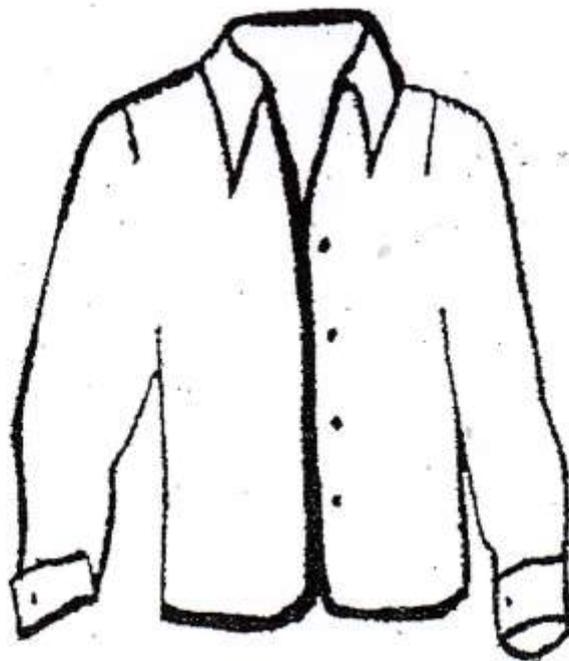
1

SEGMENTACIÓN SILÁBICA



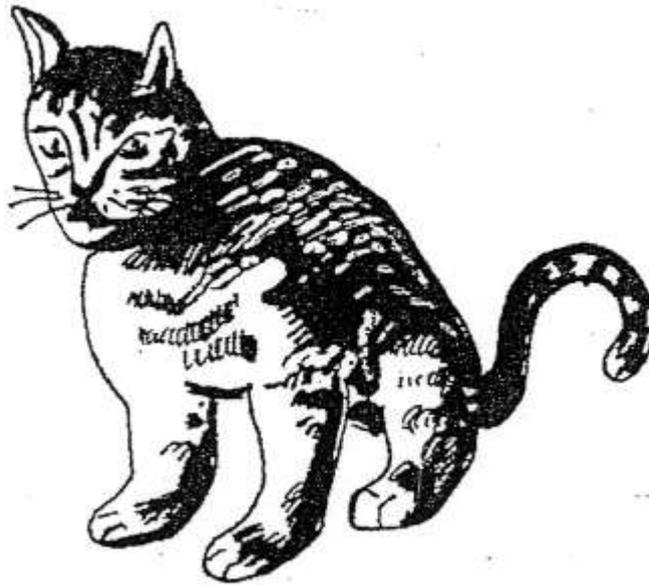
2

SEGMENTACIÓN SILÁBICA



3

SEGMENTACIÓN SILÁBICA



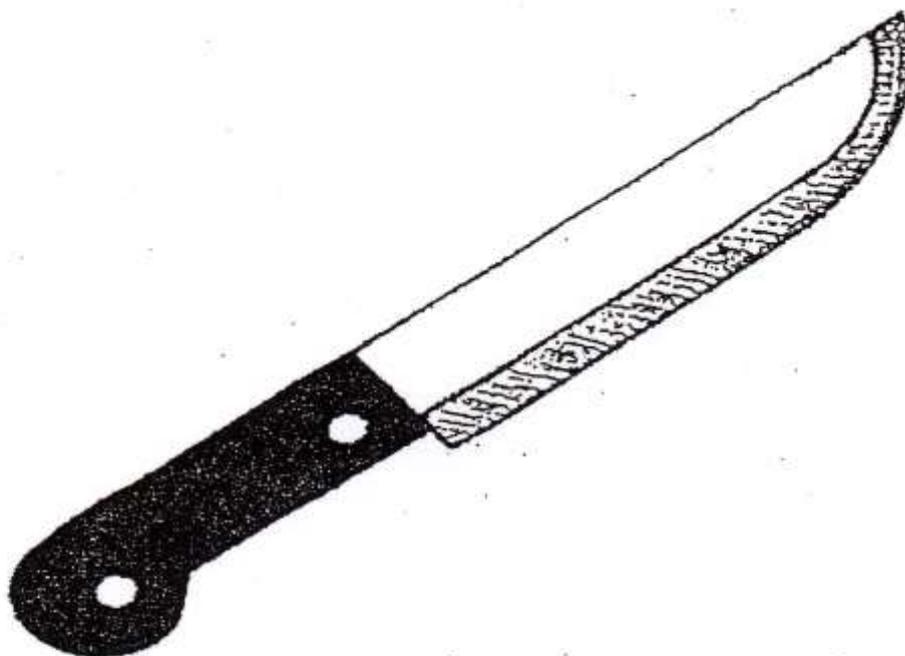
4

SEGMENTACIÓN SILÁBICA



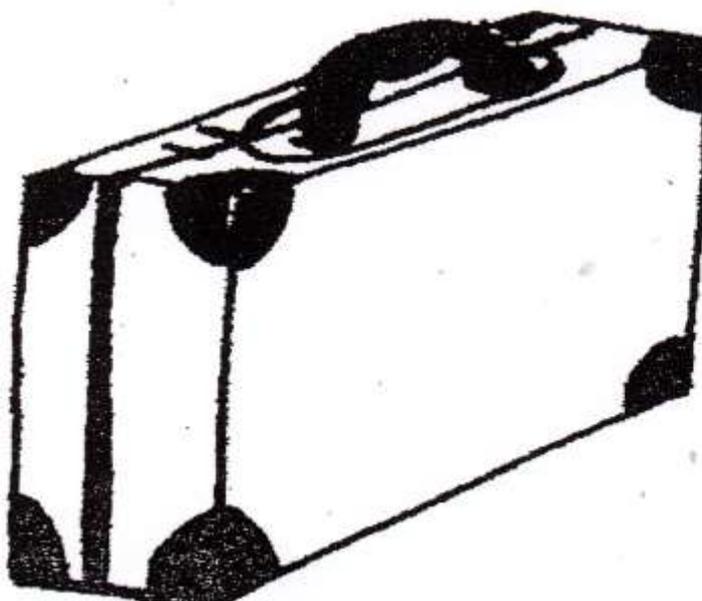
5

SEGMENTACIÓN SILÁBICA



6

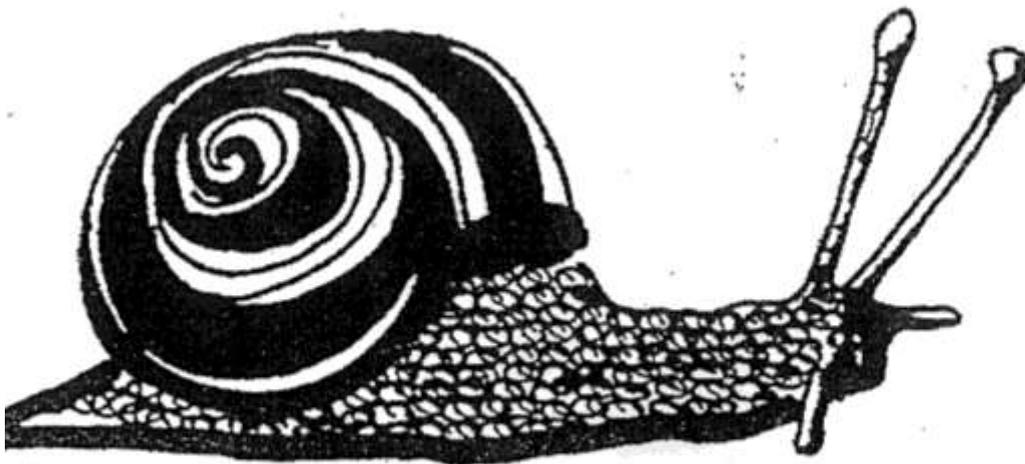
SEGMENTACIÓN SILÁBICA



7 SEGMENTACIÓN SILÁBICA



8 SEGMENTACIÓN SILÁBICA



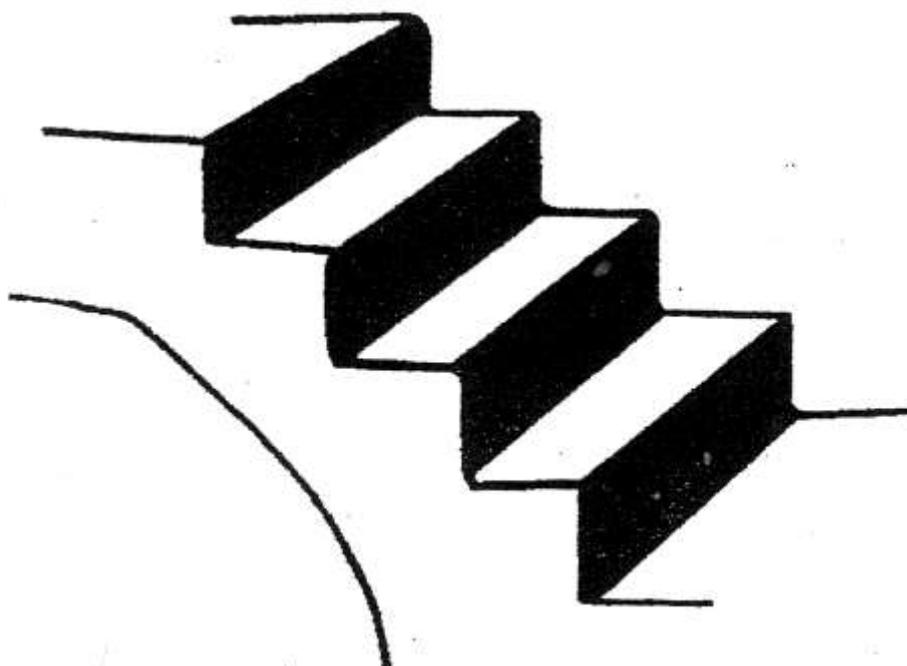
9

SEGMENTACIÓN SILÁBICA

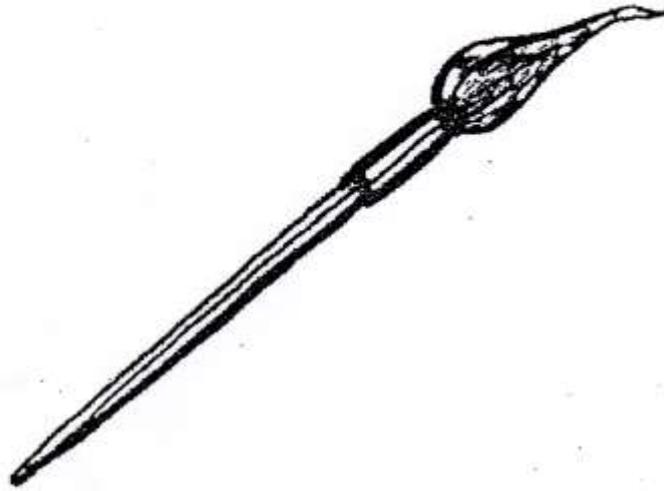


10

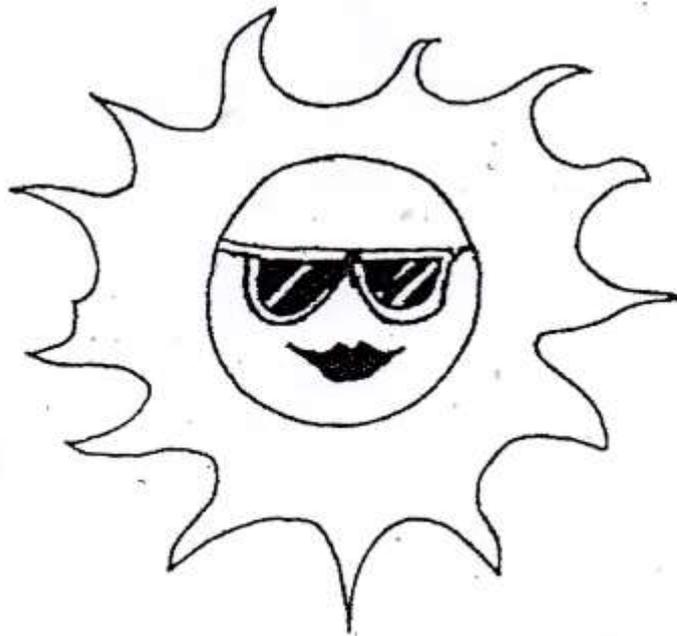
SEGMENTACIÓN SILÁBICA



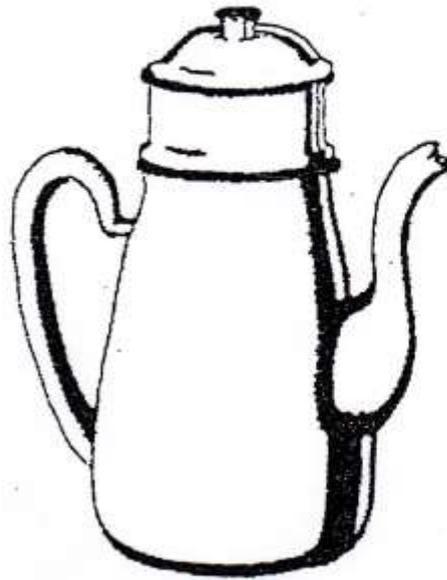
11 SEGMENTACIÓN SILÁBICA



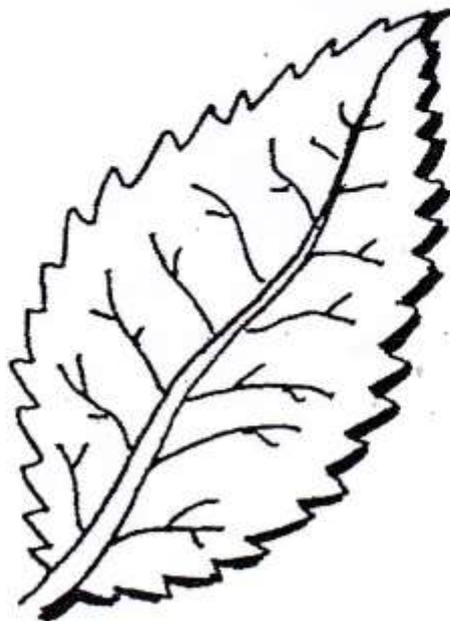
12 SEGMENTACIÓN SILÁBICA



13 SEGMENTACIÓN SILÁBICA



14 SEGMENTACIÓN SILÁBICA



15

SEGMENTACIÓN SILÁBICA

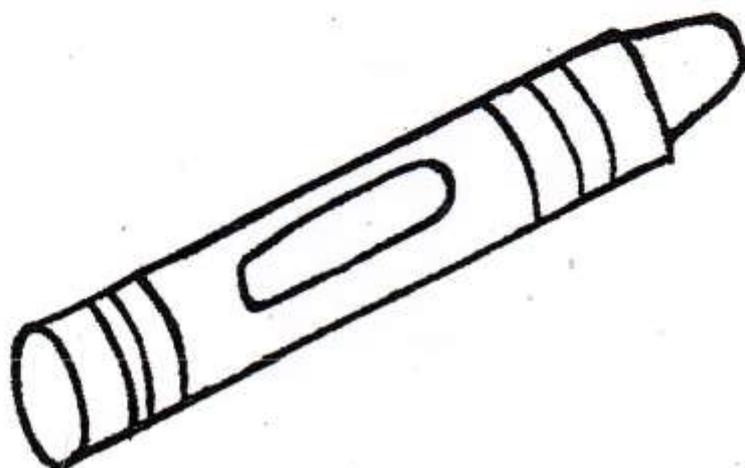


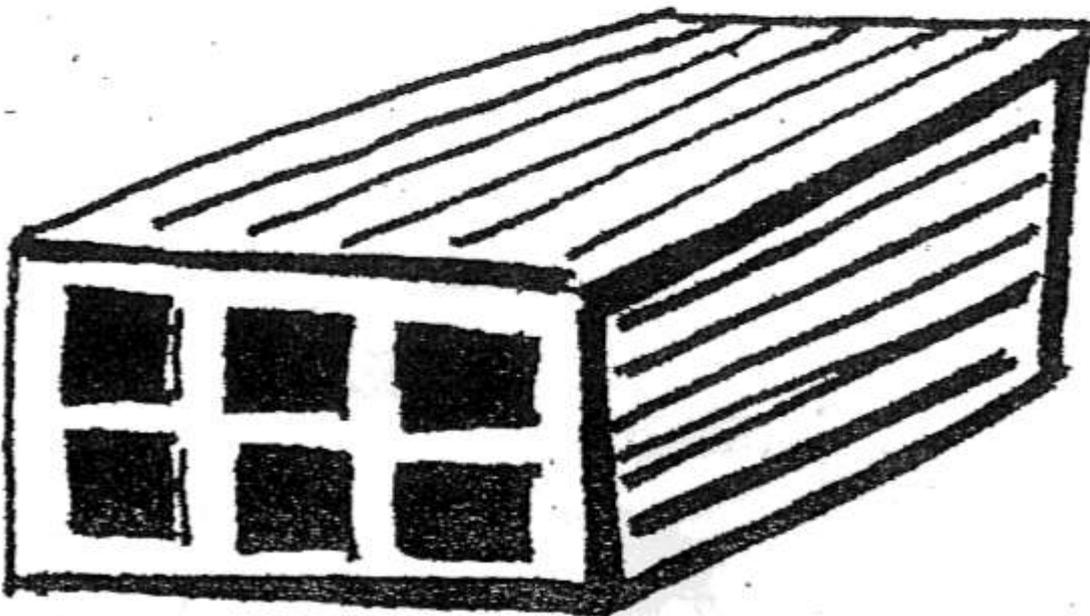
--

16

SILÁBICA

SEGMENTACIÓN



17 SEGMENTACIÓN SILÁBICA**18 SEGMENTACIÓN SILÁBICA****SEGMENTACIÓN SILÁBICA**

19

SEGMENTACIÓN SILÁBICA



20

SEGMENTACIÓN SILÁBICA



