

UNIVERSIDAD RICARDO PALMA

ESCUELA DE POSGRADO

**MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CON MENCIÓN EN
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**



para optar el Grado Académico de Maestro en Psicología con mención en
Problemas de Aprendizaje

Las habilidades metalingüísticas y la comprensión de lectura en estudiantes
de segundo grado de educación primaria en una institución educativa
parroquial del distrito de la Victoria

Autor: Bach. Sarmiento Pérez Cristian Eduardo

Asesor: Dr. Torres Acuña William

LIMA - PERÚ

2018

AGRADECIMIENTO

Mi más sincero agradecimiento a las personas que hicieron posible la realización de esta investigación, de manera especial a la Dra. Ana Delgado por su paciencia y apoyo incondicional.

Agradezco al personal directivo, docentes, equipo de psicología y estudiantes de la institución educativa donde se realizó la investigación.

A mi esposa, Vivian Vásquez, por su apoyo y empuje.

A mis padres Hilario Sarmiento y Carmen Pérez por su ejemplo de superación.

DEDICATORIA

A mi profesora Dra. Ana Delgado,

A mi esposa, Vivian Vásquez

A mis padres y a mis hijos.

RESUMEN

El presente estudio permitió comprobar si existía relación entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa parroquial del distrito de la Victoria, mediante una investigación de tipo descriptiva correlacional.

Se trabajó con una muestra no probabilística de tipo intencional de 102 estudiantes pertenecientes a tres secciones de segundo grado de primaria, en la recolección de datos para la investigación se utilizaron dos instrumentos, para conocer el nivel de las habilidades metalingüísticas se empleó el Test de Habilidades Metalingüísticas, la confiabilidad de esta prueba fue medida a través del coeficiente de alfa de Cronbach y presentó una validez de contenido de ítems por criterio de jueces. Para conocer el nivel de comprensión lectora se aplicó la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 2 Forma A (CLP 2 – A) adaptada por Ana Delgado, Miguel Escurra, María Atalaya, Leni Álvarez, Juan Pequeña, Willy Santiváñez y Ángel Guevara.

Mediante la contrastación de las hipótesis en base a los resultados obtenidos, se pudo evidenciar la existencia de una relación estadísticamente significativa entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de primaria de la institución educativa parroquial del distrito de la Victoria, considerando los puntajes totales. Sin embargo, al relacionar el puntaje total de comprensión lectora con los puntajes de cada sub test de las habilidades metalingüísticas se pudo encontrar que existía una relación estadísticamente significativa entre la el nivel de comprensión lectora y la habilidad metalingüística de supresión silábica. Y no se encontró una relación estadísticamente significativa entre el nivel de comprensión lectora y las siguientes habilidades metalingüísticas: segmentación silábica, detección de rimas, adición silábica, aislar fonemas, unir fonemas y contar fonemas.

Palabras claves: Habilidades metalingüísticas, adición silábica, supresión silábica, segmentación silábica, detección de rimas, aislar fonemas, unir fonemas, contar fonemas, comprensión lectora, educación primaria, institución educativa parroquial.

INTRODUCCIÓN

El nivel de comprensión de lectura de los estudiantes en el Perú, ha sido medido por evaluaciones nacionales e internacionales, a nivel nacional, en el 2013 solo un 33% llegó a obtener un nivel satisfactorio de comprensión de lectura (UMC, 2014) y a nivel internacional se ubican entre los últimos puestos (UMC, 2013). Es por estos resultados, que es relevante encontrar los factores que puedan contribuir en la mejora del nivel de lectura.

Debido a que la lectura, entendida como una actividad compleja, requiere de algunos procesos, los cuales pasan desde el reconocimiento de las palabras que implica transformar los signos gráficos en significados, hasta incluir los procesos sintácticos y semánticos para poder extraer el mensaje del texto (Cuetos, 1999)

Asimismo, la lectura se ve favorecida de acuerdo al desarrollo de las habilidades metalingüísticas, considerada como la capacidad de reflexionar sobre la lengua, en sus tres niveles; léxico, silábico y fonológico (García, Sánchez y De Castro, 2012).

Es por ello la importancia que los niños desde los primeros grados desarrollen las habilidades metalingüísticas que puedan facilitar el aprendizaje de la lectura tanto en el reconocimiento de palabras como en la comprensión lectora; es por esta razón que la presente investigación estudia la correlación existente entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa parroquial de la Victoria. En el capítulo I se presenta la formulación del problema, la justificación del estudio, los antecedentes relacionados con el tema, la presentación de los objetivos generales y específicos y las limitaciones del estudio.

En el capítulo II se presenta las bases teóricas relacionadas al tema, la definición de términos usados, las hipótesis y variables.

En el capítulo III se presenta el nivel y tipo de investigación, el diseño de investigación, la población y muestra, así como las técnicas e instrumentos de recolección de datos, el procedimiento de recolección de datos y las técnicas de procesamiento y análisis de datos.

En el capítulo IV se muestra los resultados descriptivos, la contrastación de las hipótesis y finalmente el análisis y discusión de los resultados.

En el capítulo V se exponen las conclusiones y recomendaciones.

Se complementa este trabajo con las referencias bibliográficas y anexos de los instrumentos utilizados en la investigación.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTO	2
RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	8
1.1 Formulación del problema.....	8
1.2 Justificación del estudio.....	10
1.3 Antecedentes relacionados con el tema	11
1.4 Presentación de objetivos generales y específicos	19
1.5 Limitaciones del estudio	20
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	21
2.1 Bases teóricas relacionadas con el tema	21
2.2 Definición de términos usados	33
2.3 Hipótesis	34
2.4 Variables.....	36
CAPÍTULO III: MÉTODO	37
3.1 Nivel y tipo de investigación	37
3.2 Diseño de investigación.....	37
3.3 Población y muestra.....	38
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	38
3.5 Procedimiento de recolección de datos	54
3.6 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	54
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	56
4.1 Análisis psicométrico del Test de Habilidades Metalingüísticas (THM)	56
4.2 Resultados descriptivos	59
4.3 Contrastación de hipótesis	68
4.4 Análisis y discusión de los resultados	72
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	77
CONCLUSIONES.....	77
RECOMENDACIONES	78
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1 Formulación del problema

El ser humano posee y utiliza el lenguaje por una necesidad social, con un deseo innato de poder expresar sus ideas y pensamientos (López y López, 1986); es por ello, que una de las funciones principales del lenguaje es la comunicación; sin embargo, el hombre necesita de la sociedad para poder llegar a alcanzar el nivel de madurez de lenguaje, necesario para usarlo de manera adecuada; y para llegar a tener un control de este sistema, se puede considerar que la experiencia del niño proporciona las bases mediante las cuales puede desarrollar el significado y por lo tanto el lenguaje; o por otro lado en la medida que otros utilizan el lenguaje con el niño, estimulando sus acciones y otorgándole un valor (Tough, 1996).

El lenguaje como sistema de comunicación posee unidades elementales; referente a ello Morris (1992) señala que Bourne y otros consideran que el lenguaje se basa en unidades fonéticas universales denominadas fonemas, que vienen a ser los sonidos de las letras, en el castellano hay 29 fonemas y la unión de estos fonemas permiten estructurar palabras, estas a su vez al combinarse forman frases y oraciones que pueden representar pensamientos más complejos los cuales se pueden utilizar de manera verbal o escrita.

El hecho de utilizar y complejizar el uso de los fonemas dentro de las palabras, frases y oraciones, indican un mayor nivel en el proceso de adquisición del lenguaje del niño; y en este proceso de desarrollo del lenguaje, según Jiménez y Ortiz (2000), se une al desarrollo de las habilidades metalingüísticas. Por otro lado, estos autores citan a Donaldson, quien refiere que la conciencia metalingüística se adquiere después de la adquisición del lenguaje oral, como consecuencia de la exposición del niño a la escolaridad formal. Estas habilidades metalingüísticas según Van Kleeck se explican mediante dos tipos de conocimiento del lenguaje; el primero orientado a la conciencia de que el lenguaje es un código arbitrario y convencional, y el segundo a apreciar el lenguaje como un sistema constituido por diferentes elementos (Flórez, Torrado,

Arévalo, Mondragón y Pérez, 2005). Entonces, se puede decir, que al hablar de las habilidades metalingüísticas, se hace referencia a la conciencia de las reglas de uso, a las características de los elementos y componentes del lenguaje, en sus distintas manifestaciones; considerando entre ellas a la lectura.

Entre las diferentes definiciones de la lectura, está aquella que la considera como un proceso dinámico e interactivo de construcción y reconstrucción del significado (comprensión), incluyendo en el proceso dinámico la operación cognitiva de reconocer palabras y asociarlas con conceptos almacenados en su memoria entre otras de orden superior y como proceso interactivo, la conjugación estrategias de información ascendente que va desde el reconocimiento visual de las grafías hasta la captura del significado y el procesamiento semántico (Tapia, 2003). Esta información es reforzada por el enfoque psicolingüístico de la lectura en la cual leer implica la integración de dos procesos, el reconocimiento de palabras y la comprensión del texto escrito (García, Sánchez y De Castro, 2012). Sánchez, García y Rosales (2010) refieren que la comprensión lectora tiene niveles según el grado de dificultad, ellos son: Comprensión superficial, profunda y reflexiva, para los cuales se requiere de cinco competencias: Un buen cuerpo de conocimientos, habilidad para reconocer palabras, competencia retórica, habilidades metacognitivas y una adecuada memoria de trabajo; es decir, considera que la comprensión lectora parte desde la habilidad de reconocer palabras hasta el uso de habilidades metacognitivas.

En el caso del Perú, en cuanto al nivel de comprensión lectora, no ha alcanzado niveles adecuados de desarrollo, evidenciando su capacidad en los resultados de la evaluación PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes), la cual es promovida por la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico), cuyo objetivo, en cuanto a la competencia lectora es evaluar la capacidad de la persona de comprender, usar, reflexionar e involucrarse con textos escritos, para alcanzar sus propias metas, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad. De los resultados se puede indicar que se ha obtenido los últimos lugares en comprensión lectora en la evaluación del 2009 (Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Perú (UMC, 2010).

Por otro lado, a nivel nacional en los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) del 2013, aplicada a los alumnos de segundo grado de

primaria, se obtuvo que solo un 33% de los estudiantes llega a alcanzar un nivel satisfactorio en la mencionada evaluación, el resto de la población evaluada se ubicó en los niveles inferiores, llegando a alcanzar un incremento en la ECE 2014, en el cual, el 43.5 % de los estudiantes alcanzaron un nivel satisfactorio en comprensión lectora (UMC, 2014).

Aunque hayan levas mejoras a nivel nacional, aún los resultados a nivel internacional no favorecen al Perú; pues los resultados no alcanzan un rendimiento satisfactorio, pues se ubica entre los últimos puestos, los cuales se ven reforzados con los resultados de la evaluación PISA 2012, en los cuales el Perú se ubica en el extremo inferior de distribución de desempeño, junto a Qatar, Kazajistán y Albania (UMC, 2013).

Estos resultados generan la incógnita de reconocer que factores influyen de manera directa en la comprensión de lectura, es así que se pueden encontrar investigaciones en las cuales resaltan que existe una correlación directa entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión de lectura, tal es el caso de Arriagada y Quintana (2010) quienes señalaron que a mayor desempeño en las habilidades metalingüísticas mayor comprensión lectora. Asimismo, Matalinares y Díaz (2007) llegaron a la conclusión que existía una correlación altamente significativa, positiva y de grado moderado entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora.

Considerando lo expuesto se plantea la siguiente interrogante ¿Cuál es la relación entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión de lectura en estudiantes de segundo grado de educación primaria en una institución educativa parroquial del distrito de La Victoria?

1.2 Justificación del estudio

La importancia del lenguaje no solo radica en la expresión oral o escrita de las emociones o pensamientos; sino también en la comunicación y su uso dentro de un contexto determinado; pero de qué sirve el uso del lenguaje de manera mecánica sin tomar conciencia de que es lo que realmente se hace con el lenguaje al emitir o recibir un mensaje, es decir, reconocer a las habilidades metalingüísticas dentro del proceso de desarrollo de las personas y de qué manera influyen en el aprendizaje de la lectura y como se refuerza a través del

uso de estas mismas. Se tiene que considerar la importancia de las habilidades metalingüísticas en la comprensión de lectura; ya que, el otro elemento de la presente investigación es la comprensión de lectura, en la cual, la población peruana tiene muchas dificultades, que se reflejan en los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales.

Además, los resultados referentes al nivel de relación que pueda existir entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión de lectura de la presente investigación, permitirá a los profesionales de la educación, como son los profesores, psicólogos educacionales y especialistas en problemas de aprendizaje; generar programas educativos, proyectos institucionales, orientados al desarrollo de la estimulación de las habilidades metalingüísticas; por otro lado reforzar con la práctica en las aulas de clase, utilizando diversos materiales y recursos de aprendizaje, haciendo hincapié de este trabajo en el nivel pre-escolar y en los primeros grados de primaria, bajo un enfoque preventivo. Y de manera específica en el caso de los psicólogos educacionales y especialistas en problemas de aprendizaje, incidir en las actividades académicas como, charlas, capacitaciones y congresos para profesores, escuela para padres; sobre la importancia de las habilidades metalingüísticas en el alcance de la comprensión de lectura; asimismo poder elaborar programas de recuperación y estimulación de las habilidades metalingüísticas en los niños de nivel inicial y primeros grado del nivel primaria.

1.3 Antecedentes relacionados con el tema

Investigaciones internacionales

Flórez, Torrado, Arévalo, Mondragón y Pérez (2005) realizaron una investigación para explorar las habilidades metalingüísticas, las operaciones cognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura, llegaron a participar un total de 180 alumnos, 100 niñas y 80 niños, con edades comprendidas entre cinco y diez años; en diferentes colegios de primero a quinto de primaria de Colombia. Para evaluar las habilidades metalingüísticas utilizaron la Prueba de Metalenguaje y para la competencia en lectura utilizaron la Prueba de Competencias Básicas en Lenguaje. Los resultados mostraron que la

población evaluada se desempeñaba exitosamente al desarrollar tareas que exigían hacer uso de sus habilidades metalingüísticas, las cuales incrementaban su efectividad en los grados superiores de primero a tercero, sin embargo, en cuarto el desempeño logrado fue más bajo, explicaron este hallazgo relacionando los resultados con el énfasis que se ponía en los grados inferiores a la instrucción del lenguaje; por otro lado en cuanto a la relación existente con la competencia lectora encontraron que existían relaciones significativas entre ambas variables.

Díaz (2006) hizo un estudio para describir las habilidades metalingüísticas en niños alfabetizados de bajo nivel socioeconómico, con edades comprendidas entre los 5 y 7 años, escolarizados en los grados de preescolar, primero y segundo grado de primaria de la ciudad de Bogotá, Colombia. Para evaluar las habilidades metalingüísticas utilizaron pruebas informales considerando las siguientes variables; en cuanto a la conciencia fonológica, registró la habilidad de discriminación auditiva de los sonidos del lenguaje y el conocimiento del nombre y el sonido de los grafemas, en la conciencia semántica, el establecimiento de semejanzas y diferencias, descripción de láminas, organización de secuencias y explicación de absurdos verbales; en la conciencia sintáctica, la organización de frases, estructura de oraciones sencillas y oraciones complejas y en cuanto a la conciencia pragmática, manejos de actos del habla, funciones del lenguaje evidenciadas en el discurso y manejo social del discurso. Los resultados demuestran que el progreso de las habilidades metalingüísticas se da dependiendo de la edad y del grado escolar, además de estar relacionadas con el tipo de actividades propuestas dentro del aula; en el estudio se concluyó que en el caso de los niños de cinco años, aún no poseían una reflexión consciente de los sonidos que componen las palabras, los niños de seis años, requerían de apoyo para establecer la relación grafonética, es decir, aún no se afianzaba la discriminación auditiva y decodificación de fonemas y sílabas. Asimismo, los niños entre los cinco y siete años detectaban y corregían errores en una conversación, los cuales no influían en su comprensión, pero sí en el sistema de conocimiento del lenguaje, estas correcciones se enfocaban primero hacia la fonología, el léxico y finalmente a la sintaxis. Por otro lado, los niños de cinco años hacían referencia al significado de las palabras dentro de su función comunicativa, aún no eran conscientes de que las palabras

representaban conceptos independientes, mientras que los niños de seis y siete años empezaban a desarrollar esta habilidad, aunque requerían de ayuda del adulto para establecer las relaciones entre las mismas.

Vargas y Villamil (2007) llevaron a cabo una investigación para encontrar el papel de la conciencia fonológica como habilidad subyacente al alfabetismo temprano y su relación con la comprensión de lectura y la producción escrita de textos, en 11 niños que cursaban segundo grado de primaria en el colegio Ave María de la ciudad de Bogotá, todos en un margen de edad entre los seis y ocho años. Los autores utilizaron un instrumento informal para evaluar a los niños, el cual estaba compuesto por un cuento ilustrado para la comprensión de lectura, dos juegos de láminas con secuencia de eventos para la producción de textos y una serie de dibujos impresos y formatos para evaluar la conciencia fonológica. El análisis de los datos se realizó de manera cualitativa, llegando a obtener que el 86.4% de las respuestas fueron correctas a nivel de comprensión de lectura, sin embargo, en la producción de textos, los niños obtuvieron un bajo desempeño, reflejado en las bajas puntuaciones a nivel de extensión, contextualización, uso de conectores, complejidad e ideación, finalmente en cuanto a la conciencia fonológica, los resultados reflejaron que los participantes poseían ésta habilidad lingüística, ya que, el 84.7% de las respuestas fueron correctas. Con lo cual los autores concluyeron que existía una correspondencia directa entre la conciencia fonológica y la comprensión de lectura, sin embargo, la relación entre estas dos variables y la producción de textos escritos no era significativa, ya que, la escritura requería tener una competencia de mayor complejidad.

Arriagada y Quintana (2010) realizaron un estudio para encontrar los niveles de desempeño en habilidades metalingüísticas y determinar si existía una relación positiva con la comprensión lectora, en un total de 1060 estudiantes de segundo año básico de colegios municipales de la comuna de Chillán, Chile. Para los niveles de desempeño de las habilidades metalingüísticas utilizaron el Cuestionario de Habilidades Metalingüísticas, que evalúa la conciencia fonológica, la conciencia sintáctica, la conciencia semántica y la conciencia pragmática y para la otra variable eligieron la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva nivel 2 (CLP 2 – Forma A) de Allende, Condemarín y Milicic. En sus resultados obtuvieron que existía una correlación directa entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora, lo cual les permitió concluir que a

mayor desempeño en habilidades metalingüísticas mayor comprensión lectora; sin embargo, destacaron que había una correlación más alta entre la habilidad metasintáctica con la comprensión lectora, mientras que la relación fue menor entre la comprensión lectora con la conciencia fonológica, habilidad metasemántica y metapragmática.

Aguilar, Quemada y Sánchez (2013, citados por Bustamante, 2017) realizaron un estudio titulado “Impacto de la conciencia fonológica en la comprensión de la lectura en niños de edad escolar”, para la Universidad Autónoma de Querétaro en México, cuyo objetivo fue conocer si el fortalecimiento de la conciencia fonológica, en niños de edad escolar con bajo desempeño lector, mejora su comprensión lectora. La población estuvo conformada por 18 niños y niñas de 4° grado de primaria de entre 9 y 10 años de edad. La investigación fue de tipo explicativa y el diseño fue longitudinal. Las conclusiones resultantes establecieron que el entrenamiento basado en prerrequisitos lectores, en este caso específico la conciencia fonológica, era una buena opción para trabajar con niños con bajo rendimiento lector en edad escolar, ya que permitía regularizar sus habilidades lectoras y a su vez mejorar la calidad de su lectura. Los autores encontraron que un taller basado en conciencia fonológica aplicado en niños con bajo rendimiento lector de edad escolar, resultaba efectivo, ya que permitía al niño mejorar la forma en que decodificaba los textos, a partir de las unidades más básicas que componen la palabra, permitiéndole así que su nivel atencional se utilice primordialmente para la comprensión de las palabras en lugar de su decodificación.

Andrés, Urquijo, Navarro, Aguilar y Canet (2014) investigaron la relación entre las habilidades metalingüísticas con la adquisición y consolidación de la lectura, para conocer como avanzaban los niños en la escolaridad y determinar la importancia de cada una de las habilidades metalingüísticas en el rendimiento de los procesos de decodificación y comprensión lectora. Para lo cual evaluaron a una muestra conformada por 306 estudiantes (136 varones y 170 mujeres) con edades comprendidas entre los 6 y 8 años de escuelas de gestión privada de la ciudad de Mar del Plata, Argentina, divididos en tres grupos, de primer, segundo y tercer año de primaria. Utilizaron varios instrumentos para la recolección de datos, en el caso de las habilidades metalingüísticas; la prueba de síntesis fonémica, conteo de sonidos y deletreo para la conciencia fonológica, el conteo

de palabras para la conciencia léxica y la Prueba de Conciencia Sintáctica (PCS) para evaluar la conciencia sintáctica. En el caso de la decodificación lectora se evaluó con la prueba de lectura de no palabras, mientras que se hizo uso de las pruebas de comprensión de la lectura de oraciones y de la lectura de texto en voz alta para la evaluación de comprensión lectora. En los resultados encontraron, que en cuanto al rendimiento en habilidades metalingüísticas, existían diferencias significativas entre las medias de conciencia fonológica, entre el primer y segundo curso y entre el primer y tercer curso, exceptuando el segundo y tercer curso donde las diferencias fueron leves y no significativas. También encontraron diferencias significativas en las medias de conciencia léxica y conciencia sintáctica, en el caso de la primera las diferencias se ubicaron entre el primer y segundo curso y entre el primer y tercer curso y en el caso de la conciencia sintáctica entre el primer y tercer curso y entre el segundo y tercero. Por otro lado en cuanto a la relación entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora obtuvieron que la variable conciencia fonológica presentaba correlaciones significativas y positivas con pruebas de comprensión lectora en el primer y segundo curso. La conciencia léxica tenía un patrón de asociaciones similares, no solo en el primer y segundo curso, sino también en el tercero; finalmente la conciencia sintáctica sólo presentaba una relación significativa y positiva con comprensión lectora en el tercer curso.

Investigaciones nacionales

Velarde (2001, citado por Velarde, Canales, Meléndez y Lingán, 2010) realizó una investigación con el objetivo de encontrar si existía relación entre los niveles de conciencia fonológica y la lectura (decodificación y comprensión), con niños que cursaban el tercer grado de primaria en el Cercado del Callao, aplicando a toda su muestra la Prueba de Conciencia Fonémica (PCF) de Jiménez y la Prueba de Análisis Fonémico (PAF) de Ortiz, el Test Exploratorio de Dislexia Específica (TEDE) de Condemarín y Blomquist, y la Prueba Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva nivel 3 (CLP 3 - Forma A) de Allende, Condemarín y Milicic. Obteniendo como resultado que en el nivel socioeconómico bajo existía una correlación altamente significativa entre la conciencia fonémica y la decodificación lectora y una correlación muy baja entre la conciencia fonémica y la comprensión lectora, sin embargo, en el nivel

socioeconómico medio encontró una correlación altamente significativa al relacionar la conciencia fonémica con la decodificación lectora y con la comprensión lectora.

Dioses, Escurra, Matalinares, Cuzcano, Panca, Manrique, Varillas y Polido (2002) realizaron una investigación para hallar si existían diferencias significativas en las habilidades metalingüísticas y el rendimiento lector en alumnos de primer grado de primaria de condición socioeconómica baja, considerando el colegio de procedencia y sexo; la población evaluada fue de un total de 200 alumnos entre 6 y 7 años que cursaban el primer grado de primaria de dos colegios de San Juan de Lurigancho, uno público y el otro privado. Utilizó el Test de Habilidades Metalingüísticas (THM) y el Test de Análisis de Lectoescritura (TALE). Encontraron que los alumnos mostraban diferencias significativas en sus habilidades metalingüísticas y rendimiento lector, siendo las mismas, favorables a los alumnos del colegio privado. Los alumnos del colegio privado, obtuvieron un rendimiento significativamente mejor en la habilidad para la segmentación de una palabra en sus sílabas componentes y en la capacidad para identificar los fonemas de una palabra. Ocurrió lo mismo cuando se examinó la habilidad para unir fonemas destinadas a formar palabras. Las niñas rindieron mejor en las habilidades para unir y contar fonemas, ocurriendo lo mismo en el ámbito general. En cuanto al rendimiento lector, encontraron que los alumnos procedentes del colegio particular superaron a los alumnos del colegio público, tanto en la lectura de letras sílabas y palabras, como en la lectura de textos.

Rodríguez (2003) realizó un estudio para encontrar si había diferencias en las habilidades metalingüísticas entre los alumnos de tercer grado de primaria del colegio particular y del colegio estatal. Para ello evaluó a 120 alumnos, de los cuales 76 eran del colegio particular “San Antonio de Padua” y 44 del colegio estatal “Abelardo Quiñones”, ambas instituciones pertenecientes a la Ugel 03 de Lima Metropolitana. Además para hallar la diferencia en el área indicada en las líneas anteriores utilizó el Test de Habilidades Metalingüísticas (THM). En el resultado de la investigación se halló que los alumnos del Colegio “San Antonio de Padua” se encontraban en un nivel de desarrollo adecuado en todos los subtests del instrumento de evaluación, llegando a obtener mejores resultados que los alumnos de Colegio “Abelardo Quiñones”.

Panca (2004, citada por Arcos, 2013) investigó la relación entre las habilidades metalingüísticas y rendimiento lector en un grupo de alumnos de condición socioeconómica baja que cursaban el primer grado de educación primaria, con el objetivo de determinar si existía una relación positiva y significativa entre ambos factores. Para lo cual evaluó a una población de 111 niños y niñas que cursaban el primer grado de educación primaria en el Centro Educativo Fe y Alegría 37 del distrito de San Juan de Lurigancho en Lima. Para la recolección de datos utilizó el Test de Habilidades Metalingüísticas (THM) y el registro de lectura para primer grado del test de Análisis de Lectura y Escritura (T.A.L.E.). En los resultados encontró una relación positiva y estadísticamente significativa entre las habilidades metalingüística y el rendimiento lector, lo cual le permitió señalar, que cuando un niño desarrollaba su conciencia fonológica podía entender que el código alfabético de la lengua castellana era una forma de representación de su lenguaje, comprendiendo además las reglas de correspondencia entre las letras y sus sonidos, asimismo llegó a indicar que la conciencia fonológica facilitaba el aprendizaje de la lectura, ya que, para ello, era necesario segmentar las palabras en las unidades correspondientes y combinar estos sonidos para pronunciar palabras.

Matalinares y Díaz (2007) realizaron una investigación cuyo propósito fue establecer si existía relación entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión en niños de primer grado. Para ello evaluó a 155 estudiantes que cursaban el primer grado de primaria, de 6 años de edad, de ambos sexos, procedentes de diversos centros educativos estatales de las ciudades de Lima y Huancayo, a quienes se aplicó el Test de Habilidades Metalingüísticas (THM) propuesto por Gómez, Valero, Buades y Pérez, adaptada por Panca (2004) y el Sub test de Comprensión de la Escala de Weschler para niños (WISC-R). Los resultados mostraron que existía una correlación altamente significativa, positiva y de grado moderado entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión de los niños, es decir, aquellos niños que puntuaban mejor en comprensión, evidenciaban también conciencia y dominio de las estructuras y funciones de la lengua, y diferenciaban mejor la naturaleza de las palabras y frases en los ámbitos fonológico, sintáctico y semántico. Al comparar las muestras de Lima y Huancayo no se encontró diferencias significativas entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión. Cuando se comparó el puntaje

general en habilidades metalingüísticas y comprensión entre hombres y mujeres no se hallaron diferencias significativas.

Dávila (2012) realizó una investigación para hallar si existía relación entre las habilidades metalingüísticas y la decodificación lectora, en un grupo conformado por 31 alumnos de primer grado de primaria de 7 años de edad, de la institución educativa particular “José Gálvez Egúsqiza” de la región Callao. Para la recolección de datos se utilizó el Test de Habilidades Metalingüísticas (THM) propuesto por Gómez, Valero, Buades y Pérez y la Prueba Exploratoria de Dislexia Específica (PEDE) de Mabel Condemarín y Blomquist. Complementada con las normas elaboradas por Olga Berdicewski, Neva Millicic y E. Orellana. En los resultados se encontró que existía una relación positiva considerable entre las habilidades metalingüísticas y los niveles de la decodificación lectora, asimismo la autora demostró que existía una relación positiva débil entre el nivel silábico de las habilidades metalingüísticas y los niveles de decodificación lectora, una relación positiva media entre el nivel intrasilábico de las habilidades metalingüísticas y los niveles de decodificación lectora y una relación positiva y estadísticamente significativa entre el nivel fonético de las habilidades metalingüísticas y la decodificación lectora en la muestra de estudio.

Arcos (2013) investigó la diferencia en el nivel de desarrollo de las habilidades metalingüísticas entre alumnos de segundo grado de primaria de una institución educativa estatal y otra particular. Para lo cual evaluó a un total de 105 alumnos, 53 de la Institución Educativa Estatal “Virgen del Pilar” y 52 de la Institución Educativa Particular “San Ignacio de Loyola”, ambas pertenecientes a la UGEL 07 de Lima Metropolitana. Utilizó el Test de Habilidades Metalingüísticas adaptada por María Dolores Rodríguez Tigre (2003). En sus resultados encontró que existían diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de los subtests y del puntaje total de las habilidades metalingüísticas, obteniendo un mayor puntaje los alumnos de la Institución Educativa Particular “San Ignacio de Loyola”.

1.4 Presentación de objetivos generales y específicos

Objetivo General:

- Estudiar la relación entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa parroquial del distrito de La Victoria.

Objetivos específicos:

- Identificar el nivel de las habilidades metalingüísticas en los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa parroquial del distrito de la Victoria.
- Identificar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de primaria en una institución educativa parroquial del distrito de la Victoria.
- Conocer la relación entre la habilidad metalingüística de segmentación silábica y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa parroquial de la Victoria.
- Conocer la relación entre la habilidad metalingüística de supresión silábica y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa parroquial de la Victoria.
- Conocer la relación entre la habilidad metalingüística de detección de rimas y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa parroquial de la Victoria.
- Conocer la relación entre la habilidad metalingüística de adición silábica y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa parroquial de la Victoria.
- Conocer la relación entre la habilidad metalingüística de aislar fonemas y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa parroquial de la Victoria.
- Conocer la relación entre la habilidad metalingüística de unir fonemas y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa parroquial de la Victoria.

- Conocer la relación entre la habilidad metalingüística de contar fonemas y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa parroquial de la Victoria.

1.5 Limitaciones del estudio

Aunque los resultados obtenidos en la presente investigación son válidos para la población escolar elegida, no se podrá llegar a una conclusión más amplia ni afirmar que en el caso de todos los alumnos de segundo grado de primaria las habilidades metalingüísticas se relacionan con la comprensión lectora, debido a que la muestra ha sido elegida de manera intencional.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Bases teóricas relacionadas con el tema

Habilidades Metalingüísticas

Concepto

Carrillo y Marín (1996) plantean la definición que Tunmer le da a la conciencia metalingüística, considerándola como la capacidad para reflexionar sobre los rasgos estructurales del lenguaje hablado y manipularlo para tratar el lenguaje como un objeto de conocimiento en sí mismo. Además es importante indicar que lo que Tunmer denomina rasgos estructurales son los productos de los mecanismos mentales implicados en la comprensión y producción de enunciados y que se refieren concretamente a: Los fonemas, estructuras de palabras, estructura de proposiciones y de los grupos de proposiciones interrelacionadas; en función a estos rasgos estructurales la conciencia metalingüística puede ser clasificada en: Conciencia fonológica, conciencia de palabras, conciencia sintáctica y conciencia pragmática, referidas a realizar operaciones mentales sobre los productos de los mecanismos de percepción del habla y acceso léxico, así como de los mecanismos responsables de asignar representaciones estructurales intrasentenciales a grupos de palabras o de la integración de proposiciones en grupos mayores a través de la aplicación tanto de reglas pragmáticas como inferenciales.

Van Kleck (1995, citado por Florez et al., 2005) señala que se refieren a dos tipos de conocimientos del lenguaje; el primero a tener conciencia de que el lenguaje es un código arbitrario y convencional; la arbitrariedad indica que las palabras son separables de las cosas que ellas representan, además de comprender cuatro aspectos: Conciencia de palabra (diferenciación palabra-referente), ambigüedad (múltiples

significados), sinonimia (palabras equivalentes) y lenguaje figurativo (significados no literales); y en cuanto a lo convencional, cuando los símbolos arbitrarios son efectivos para la comunicación debido a que sus significados son acordados por la comunidad lingüística. Y el segundo, relacionado a la conciencia de que el lenguaje es un sistema constituido por diferentes elementos y reglas que ayudan a describir su naturaleza sistemática; en este caso los elementos están constituidos por los sonidos, los cuales involucran el conocimiento fonológico y las palabras que incluyen la segmentación de oraciones en palabras y la solicitud del significado de las palabras, mientras que las reglas están constituidas por el conocimiento de las normas fonológicas, morfológicas, semánticas, textuales y sintácticas, evidenciadas a través de los juicios gramaticales.

Por otro lado Sadurní, Rostán y Serrat (2008) al referirse a las habilidades metalingüísticas dicen que implican no solo las habilidades para utilizar el lenguaje, sino también las habilidades para pensar sobre el mismo, tratarlo como un objeto, jugar con éste, hablar sobre el mismo, analizar sus componentes, realizar juicios sobre lo que es aceptable y lo que es incorrecto en su lengua. Además señalan que el conocimiento metalingüístico se aplica a todos los niveles del lenguaje: Fonología, sintaxis, semántica y pragmática.

Arriagada y Quintana (2010) señalan que Gómez y cols. al referirse a las habilidades metalingüísticas, las conciben como un conjunto de habilidades referidas al reconocimiento a través de los sonidos, los movimientos articulatorios, la diferenciación auditiva de los fonemas, así como a la captación de la estructura silábica y fonética de las palabras, a través de la manipulación de los segmentos del lenguaje. Tales destrezas, dependiendo si están presentes o ausentes, contribuirían a predecir el posterior aprendizaje de la lectura y escritura.

García, Sánchez y De Castro (2012) mencionan que las habilidades metalingüísticas se refieren a la capacidad de reflexionar sobre la lengua, para llegar a analizar sus componentes y estructuras, lo cual es necesario

para hacer productivo el sistema alfabético. Asimismo señalan que las habilidades metalingüísticas se concretan en tres niveles: Conciencia léxica o de palabra, silábica y fonológica. La primera permite concentrarse en palabras aisladas, atender a sus formas reconociéndolas, visualmente y decodificándolas; la conciencia silábica se orienta a distinguir los golpes de voz que se pueden observar en una palabra y la conciencia fonológica, que implica captar el fonema como el elemento más básico de la lengua, indican incluso que esta conciencia es la finalidad más importante del desarrollo de las habilidades metalingüísticas.

Desarrollo de las habilidades metalingüísticas

Gombert (1990, citado por Arriagada y Quintana, 2010) plantea que el desarrollo metalingüístico se presenta a través de 4 fases, siendo la primera la adquisición de las primeras habilidades lingüísticas, referidas a la comprensión y producción del lenguaje, basándose en la retroalimentación (feedback) que se recibe del entorno, ya sea positivo o negativo. En un segundo momento se adquiere el dominio epilingüístico, a través de la organización de los conocimientos implícitos del lenguaje adquiridos en la primera fase, y la articulación de tales conocimientos con otros, bajo la influencia de factores internos y externos referidos dentro del contexto extralingüístico (modelos adultos y factores contextuales), esta habilidad sería de tipo inconsciente. Luego se adquiere el dominio metalingüístico, lo que implica un control intencional y se logra a través de nuevas tareas como la lectura y la escritura, permitiendo realizar un trabajo cognitivo consciente reconociendo la distinción entre conocimientos declarativos y procedimentales (conocer las reglas y controlar su aplicación). Y finalmente se llega a la etapa de automatización de los metaprocesos, que se adquiere por el uso reiterativo de las estrategias metalingüísticas.

Por otro lado Jiménez y Ortiz (2001) plantean lo siguiente con respecto al desarrollo de las habilidades metalingüísticas:

- a) La habilidad metalingüística, es parte integral del proceso de adquisición del lenguaje oral y por tanto, se desarrolla

concomitantemente con este. 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.

- b) Además, citan a Donaldson, quien en 1978 indica que la conciencia metalingüística se adquiere después de la adquisición del lenguaje oral, pero entiende que en gran medida es una consecuencia de la exposición del niño a la escolaridad formal, especialmente del aprendizaje de la lectura. Considera que el aprendizaje lector facilita el desarrollo de la conciencia metalingüística y esta a su vez repercute en el desarrollo metacognitivo.
- c) Considera que la conciencia metalingüística se desarrolla entre los 4 y 8 años, una vez concluido el proceso de adquisición del lenguaje oral, refleja una nueva clase de funcionamiento lingüístico que está relacionado con un cambio general en la capacidad de procesamiento de la información: La aparición de los procesos de control cognitivo que también emergen durante este periodo. Es decir, la conciencia metalingüística se desarrolla en la segunda infancia y está relacionada con el desarrollo del control metacognitivo que ocurre durante este periodo.

Componentes de las habilidades metalingüísticas

a) Habilidad metafonológica

Gombert (1990, citado por Arriagada y Quintana, 2010) refiere que es la capacidad para identificar los componentes fonológicos de las unidades lingüísticas y para manipularlos de forma deliberada, también es llamada conciencia fonológica. Asimismo Gombert (1990, citado por Díaz, 2006) indica que es desde los 5-6 años, que la mayoría de los infantes poseen las capacidades necesarias para la aparición de comportamientos metafonológicos, pero es a partir de los 6-7 años cuando se desarrolla verdaderamente en interacción con el aprendizaje de la lectura y la escritura.

b) Habilidad metasintáctica

Gombert (1990, citado por Díaz, 2006) indica que está relacionada a la posibilidad de que el sujeto razone conscientemente sobre los aspectos sintácticos del lenguaje y que sea capaz de controlar deliberadamente el uso de las reglas gramaticales. Dentro de estas habilidades Tunmer y Grieve (1984, citados por Díaz, 2008) establecen tres fases, la primera, entre los dos y tres años en la cual los niños solo comprenden o no las frases, la segunda, entre los cuatro y cinco años, en la cual predomina el juicio sobre el contenido de las frases y la última, a partir de los seis o siete años donde logran distinguir la forma de la frase y de su contenido.

c) Habilidad metasemántica

Gombert (1990, citado por Díaz, 2006) señala que es la capacidad de reconocer el sistema lingüístico como un código convencional y arbitrario, y a la manipulación de palabras y elementos significantes de tamaño superior a una palabra sin que los significados correspondientes se encuentren afectados automáticamente. Gombert (1990, citado por Arriagada y Quintana, 2010) indica que a los seis y siete años se abre el paso de un uso experiencial de la lengua a una posibilidad de aprender los objetos lingüísticos de modo metalingüístico, es

decir, aparecen las primeras segmentaciones de frases en palabras, los primeros signos claros de una diferenciación entre significante y significados y las primeras explicaciones metalingüísticas de analogías o de metáforas simples, es necesario esperar hasta los diez o doce años para encontrar secciones lexicales elaboradas de comprensiones conceptuales de metáforas y definiciones correctas de términos lingüísticos como palabra o frase.

d) Habilidad metapragmática

Pratt y Nesdale (1984, citados por Arriagada y Quintana, 2010) indican que es el conocimiento que se tiene acerca de las relaciones que se crean dentro del sistema lingüístico en sí mismo y con las relaciones que se dan entre el sistema lingüístico y el contexto con el que el lenguaje está integrado. Gombert (1990, citado por Díaz, 2006) establece los siguientes parámetros dentro del desarrollo de estas habilidades; entre los 4 y 7 años, diferencian funcionalmente los mensajes verbales antes de ser conscientes de su ambigüedad referencial, antes de los 5 años hacen responsable al oyente del fracaso de la comunicación, entre los 5 y 6 años vacilan en atribuirlo al oyente o al hablante, entre los 7 y 8 años responsabilizan al hablante y a los 10 años solicitan una información complementaria cuando se les da una instrucción incompleta.

Conciencia Fonológica

Jiménez Y Ortiz (2001) refieren que es una habilidad metalingüística, conocida también como metaconocimiento fonológico, conocimiento metafonológico o simplemente conocimiento fonológico. Implica la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado.

Los mismos autores indican que para el estudio de los niveles de conciencia fonológica se han propuesto dos interpretaciones:

- a) La primera sugiere que los niveles se establecen de acuerdo a la dificultad de la tarea. Los autores ya mencionados citan a Leong y Morais quienes en 1991, distinguen tareas de clasificación y emparejamiento y tareas de segmentación. Asimismo, citan a Carrillo (1994) que aporta evidencias de la existencia de dos componentes: Sensibilidad a las similitudes fonológicas, como son la rima y el onset y contar, aislar o detectar la posición de los fonemas, y la conciencia segmental, referida a omitir o invertir fonemas. Y citan a Adams (1990) quien diferencia cinco niveles de dificultad de las tareas que miden conciencia fonológica: Recordar rimas familiares, reconocer y clasificar patrones de rima 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 y añadir, omitir o invertir fonemas y producir la palabra o pseudopalabras resultantes.
- b) La segunda interpretación reconoce que la conciencia fonológica no es una entidad homogénea, porque se refiere a la conciencia de diferentes unidades lingüísticas, lo cual permite hablar de diferentes niveles de conciencia fonológica, es así que los autores antes mencionados citan a Treiman (1991) quien propone un modelo jerárquico de niveles de conciencia fonológica en el que se diferencian: Conciencia silábica, conciencia intrasilábica (onset y rimas) y conciencia fonémica, es así que por la primera se entiende la manipulación consciente de las sílabas que componen una palabra, en el caso de la segunda se refiere a la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de onset y rima, el onset constituido por una consonante o bloque de consonantes inicial y la rima formada por la vocal y consonantes siguientes. Y en el caso de la tercera es la habilidad que implica la comprensión de que las palabras habladas están constituidas por unidades sonoras discretas, que son los fonemas.

La lectura

Concepto

Para Cuetos (1999) la lectura es una actividad compleja que requiere de algunos procesos, los cuales pasan desde el reconocimiento de las palabras que implica transformar los signos gráficos en significados, hasta incluir los procesos sintácticos y semánticos para poder extraer el mensaje del texto.

Romero y Gonzales (2001) refieren que es un proceso de creación y confirmación de hipótesis a partir del conocimiento previo sobre el lenguaje y el mundo, de la información contextual y del ejercicio perceptivo, en ese sentido leer implica pasar por una serie de niveles de procesamiento relacionados entre sí: Procesamiento subléxico que consiste en decodificar patrones gráficos, como las letras, las palabras e integrar letras en sílabas y palabras, según las vías de análisis visual y/o fonológica, el nivel léxico, que permite al lector acceder al significado de palabras y a la asociación de la representación ortográfica con un significado almacenado en la memoria y por último el nivel de procesamiento supraléxico, encargado del análisis de frases y texto, segmentación del texto y su posterior integración, reanálisis y reconstrucción del texto según las expectativas y la predicción del significado.

Tapia (2003) define la lectura como un proceso dinámico e interactivo que va más allá de la traducción de signos gráficos a sonidos de lenguaje oral e interpretación de su significado manifiesto o literal. Es dinámico, pues involucra operaciones cognitivas entre las cuales se puede citar, reconocimiento de palabras, asociación con conceptos almacenados en la memoria, relación e integración de información del texto; asimismo operaciones psicológicas de comparación, clasificación, análisis y síntesis entre otras. Por otro lado es un proceso interactivo, pues conjuga estrategias de información ascendente (desde el reconocimiento visual de las grafías hasta la captura del significado y el procesamiento semántico) y descendente (captación de detalles que por su riqueza sintáctica y semántica permiten derivar hipótesis sobre el significado del texto)

Gonzales (2004) al hablar de lectura contrapone conceptos; es así que refiere si al leer uno decodifica las series gráficas en palabras o implica también extraer el significado tanto explícito como implícito de un texto escrito. Por otro lado enfoca este proceso desde el punto de aprender a leer en donde el lector busca mejorar sus habilidades y destrezas con los textos escritos o leer para aprender donde se desarrolla la lectura con el objetivo de acrecentar los conocimientos, utilizando esta herramienta en situaciones complejas.

Procesos de la lectura

Cuetos (1999) señala que para afrontar la tarea frente a un texto escrito se requiere de una serie de procesos, los cuales son como módulos separables y autónomos teniendo funciones específicas, ellos son:

- a) **Procesos perceptivos:** Permiten recoger y analizar la información con los sentidos; es decir, extraer la información gráfica presente en el texto, para luego ser almacenada por un breve periodo de tiempo en un almacén sensorial denominado memoria icónica, y posteriormente la información más relevante llegue a pasar a la memoria a corto plazo, donde la información es reconocida como unidad lingüística. El reconocimiento de las unidades lingüísticas es explicado desde dos enfoques, aquel que plantea que las palabras son reconocidas de manera global y el que postula que para reconocer las palabras se requiere la identificación previa de las letras componentes.
- b) **Procesamiento léxico:** Es el proceso que permite encontrar el concepto asociado a la unidad lingüística; para ello el lector dispone de dos vías, una que conecta los signos gráficos con el significado y otra que transforma los signos gráficos en sonidos, para luego utilizar esos sonidos y llegar al significado tal como se da en el lenguaje oral.

- c) Procesamiento sintáctico: El lector en este proceso asigna las etiquetas correspondientes a los distintos grupos de palabras que componen la oración, especifica las relaciones existentes entre esos componentes y construye la estructura correspondiente, mediante un ordenamiento jerárquico considerando el orden de las palabras, el significado de las mismas, el uso de las palabras funcionales y los signos de puntuación.

- d) Procesamiento semántico: Comprende la extracción del mensaje de la oración, para luego ser incorporado al bagaje de conocimientos que el lector ya posee.

Comprensión lectora

Concepto

Romero y Gonzales (2001) señalan que comprende el análisis relativo a la construcción del significado total o parcial que transmite un texto, una frase o incluso un párrafo o una palabra.

Gonzales (2004) hace la diferencia de que tipo de comprensión se está usando, por un lado contrapone la comprensión completa e incompleta, diferenciándolas por el uso de las tres tareas implicadas, la activación del conocimiento, la organización subyacente y la modificación de estructuras mentales para acomodar la nueva información. Por otro lado, hace la distinción entre la comprensión superficial y profunda, la superficial que tiene como objetivo adquirir una información mínima a partir del texto y la segunda que busca extraer del texto la máxima información requiriendo de un procesamiento lento y controlado.

Canales (2007) indica que Van Dijk y Kintsch señalan que la comprensión lectora es la construcción de un modelo mental y situacional, que pretende resaltar aquello que el autor quiere transmitir como producto de lo que tiene el texto en sí y de los conocimientos previos que trae el lector.

Sánchez, García y Rosales (2010) para referirse a comprensión lectora citan qué se requiere en las evaluaciones PISA, señalando que un alumno

al enfrentar la lectura debe realizar una serie de actividades cognitivas, ellas son: Extraer la información del texto, interpretar esa información desde sus conocimientos y metas personales, reflexionar sobre los conocimientos elaborados o interpretados, para luego obtenerlos y entenderlos. Hay que agregar que se debe tener en cuenta el tipo de texto que es característico de las situaciones comunicativas en el mundo.

Procesos de la comprensión lectora

Un conjunto de procesos definen la comprensión lectora, participando cada uno de manera consciente y automática, Gonzales (2004) señala estos procesos como subdestrezas que no necesariamente funcionan de manera secuencial y además dependen de las habilidades del lector:

- a) Movimientos oculares: Se obtiene la información textual a través de la vista, a través de los movimientos oculares, obteniendo información tanto del sentido semántico como estructural del texto, aquí se dan los movimientos sacádicos y las fijaciones; además indica que dicha información es registrada inmediatamente en la memoria icónica para luego pasar a la memoria verbal a corto plazo donde los contenidos se combinan con la información retenida en las fijaciones previas.

- b) Acceso léxico: Se necesita recurrir a un almacén o archivo mental, denominado lexicón interno en el cual se procesa la palabra observada, considerando la forma de la letra, las reglas o procedimientos de pronunciación y las normas ortográficas y sobre todo la información visual, a partir de ello se realiza un primer acercamiento léxico, luego se emplean diferentes modelos como el agrupamiento en familias: De activación, de búsqueda léxica y los integradores, los cuales permitirán alcanzar con mayor eficiencia el acceso léxico.

- c) **Análisis sintáctico:** Es necesario recurrir a las reglas sintácticas las cuales permiten especificar las relaciones entre las palabras, brindándole así un orden apropiado a las palabras, a través de esta ordenación se crea el código que permite comunicar una configuración de conceptos mediante secuencia de palabras. Además permite establecer las correctas interrelaciones entre los términos del texto, valorando a todos los elementos interactuantes.

- d) **Interpretación semántica:** El lector descubre las relaciones conceptuales entre los componentes y elabora una representación mental de tales relaciones, es decir, es construir la representación de la información transmitida por la secuencia de frases, elaborar el significado de lo que se lee. Al analizar semánticamente una frase o texto, construye una representación la cual está formada por unidades de significado y sus elementos no son palabras sino conceptos.

- e) **Realización de inferencias:** En este paso se deja de lado el sentido literal del texto y se busca llenar esos vacíos conceptuales que se encuentran en el texto con información lógica y coherente de la temática de la obra, estas se pueden llegar a realizar a partir de las informaciones ya disponibles.

- f) **Representación mental del texto:** Para realizar la representación mental se parte de una frase, la cual se debe interpretar considerando el contexto y también las modificaciones que del texto se puedan realizar, finalizado la lectura interpretativa el lector retiene información referida la texto y pasa a crear el modelo mental del texto. Le brinda coherencia al texto a un nivel superior al de la frase, desempeña un papel fundamental en la adquisición de conceptos, reduce una información o estructura compleja y facilita la manipulación del conocimiento y su organización.

2.2 Definición de términos usados

- a) Habilidades metalingüísticas: Es la capacidad de tomar conciencia del lenguaje como un código arbitrario y convencional y permite manipular los elementos que la conforman.
- b) Segmentación silábica: Habilidad que una persona tienen para pronunciar, analizar, contar y secuenciar correctamente determinados segmentos lingüísticos (sílabas).
- c) Segmentación silábica: Consiste en la habilidad para manipular segmentos silábicos en operaciones de supresión silábica.
- d) Detección de rimas: Habilidad del alumno para identificar rimas silábicas con posición inicial y final de las palabras.
- e) Adición silábica: Habilidad que el alumno tiene para manipular segmentos silábicos en operaciones de adición.
- f) Aislar fonemas: Habilidad del alumno para discriminar palabras en función de sus sonidos iniciales y finales.
- g) Unir fonemas: Habilidad para sintetizar sonidos e integrarlos en palabras significativas.
- h) Contar fonemas: Habilidad del alumno para manejar fonemas en actividades de análisis y síntesis.
- i) Conciencia fonológica: Implica captar el fonema como el elemento más básico de la lengua.
- j) Comprensión lectora: Es la construcción del significado que transmite un texto; en la cual se realizan tres tareas importantes, la activación

del conocimiento, la organización subyacente y la modificación de estructuras mentales para acomodar la nueva información, dando lugar a la construcción de un modelo mental influenciado por el contenido del texto y por los conocimientos previos del lector.

2.3 Hipótesis

General

H₁: Existe una relación estadísticamente significativa entre el nivel de desarrollo de las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa parroquial del distrito de La Victoria

Específica

H_{1.1}: Existe una relación estadísticamente significativa entre la habilidad metalingüística de segmentación silábica y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa parroquial del distrito de La Victoria.

H_{1.2}: Existe una relación estadísticamente significativa entre la habilidad metalingüística de supresión silábica y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa parroquial del distrito de La Victoria.

H_{1.3}: Existe una relación estadísticamente significativa entre la habilidad metalingüística de detección de rimas y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa parroquial del distrito de La Victoria.

- H_{1.4}: Existe una relación estadísticamente significativa entre la habilidad metalingüística de adición silábica y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa parroquial del distrito de La Victoria.
- H_{1.5}: Existe una relación estadísticamente significativa entre la habilidad metalingüística de aislar fonemas y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa parroquial del distrito de La Victoria.
- H_{1.6}: Existe una relación estadísticamente significativa entre la habilidad metalingüística de unir fonemas y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa parroquial del distrito de La Victoria.
- H_{1.7}: Existe una relación estadísticamente significativa entre la habilidad metalingüística de contar fonemas y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa parroquial del distrito de La Victoria.

2.4 Variables

a) Variables relacionadas

- Habilidades metalingüísticas: Medida con el Test de Habilidades Metalingüísticas (THM) de Pedro Gómez, José Valero, Rosario Buades y Antonio Pérez, adaptada por Noemi Panca (2004)
- Comprensión lectora: Medida con la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 2 Forma A (CLP 2 – A) de Felipe Alliende, Mabel Condemarin y Neva Milicic, adaptada por Ana Delgado, Miguel Escurra, María Atalaya, Leni Álvarez, Juan Pequeña, Willy Santivañez y Ángel Guevara.

b) Variables controladas

- Edad: Las cuales oscilan entre los siete y ocho años.
- Tipo de Gestión: Colegio Parroquial.

CAPÍTULO III: MÉTODO

3.1 Nivel y tipo de investigación

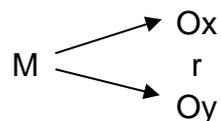
El nivel de investigación es de tipo descriptivo, pues se describen ambas variables, las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora, en una circunstancia témporo-espacial determinada, recogiendo información actual de ambas variables (Sánchez y Reyes, 2015).

Además es una investigación sustantiva, pues el objetivo de la investigación es describir los niveles de desarrollo de las habilidades metalingüísticas y comprensión lectora de los alumnos de segundo grado de primaria y explicar la relación existente entre estas dos variables, es decir, la presente investigación permitirá describir y explicar la relación entre las dos variables mencionadas (Sánchez y Reyes, 2015).

3.2 Diseño de investigación

De acuerdo a la clasificación de diseños señalada por Sánchez y Reyes (2015), la presente investigación pertenece a los diseños descriptivos, de manera específica al de tipo correlacional, debido a que se busca establecer el grado de relación existente entre dos variables, en este caso entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora en alumnos de segundo grado de primaria. Los mismos autores refieren que este diseño permitirá afirmar en que medida las variaciones de una variable o evento están asociadas con las variaciones de la otra variable.

Un diagrama de este tipo sería el siguiente:



Donde:

- M : Estudiantes de segundo grado de primaria.

- Ox : Medición de la evaluación de habilidades metalingüísticas.
- Oy : Medición de la evaluación de comprensión lectora.
- r : Relación entre las habilidades metalingüísticas y comprensión lectora.

3.3 Población y muestra

La población está conformada por los alumnos de segundo grado de primaria de una institución educativa parroquial del distrito de la Victoria, siendo la población total de este grado un total de 102 alumnos, 42 mujeres y 60 varones, con un promedio de edad entre siete y ocho años, los cuales están distribuidos en tres secciones.

En la presente investigación el tipo de muestreo es no probabilístico de tipo intencional (Sánchez y Reyes, 2015), pues, se seleccionó a los individuos de la población de manera directa e intencionada, para ello, se contó con la participación total (100%) de alumnos de segundo grado de primaria de una institución educativa parroquial del distrito de la Victoria.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica a utilizar es de tipo indirecta (Sánchez y Reyes, 2015) y los instrumentos a utilizar son los siguientes:

Test de Habilidades Metalingüísticas (THM)

a) Ficha Técnica

Nombre : Test de Habilidades Metalingüísticas (THM)

Autores : Pedro Gómez, José Valero, Rosario Buades y Antonio Pérez

Forma de aplicación : Individual.

Adaptación : Noemi Panca (2004)

Duración de la prueba : 30 minutos aproximadamente.

Rango de aplicación : Alumnos que finalizan la etapa de Educación Infantil. Alumnos que se encuentren en los inicios del primer grado y alumnos con problemas en lectoescritura.

Normas o Baremos : Es cualitativo pues no posee baremos de comparación. El referente será el propio alumno.

Área que evalúa : Nivel de desarrollo de las habilidades metalingüísticas.

- b) Descripción
El Test de Habilidades Metalingüísticas está compuesto por 7 sub test, cuyos ítems se distribuyen de la siguiente forma; segmentación silábica con 20, supresión silábica y detección de rimas con 12 cada una, adición silábica con 10, aislar fonemas con 8, unir fonemas y contar fonemas con 20 cada una, haciendo un total de 102 ítems (Gómez, Valera, Buades y Pérez, 1995).
- c) Validez
Panca (2004) realizó la validez de contenido mediante el criterio de jueces y la validez de construcción por el método de análisis factorial exploratorio siendo la variante explicada 47.69. Asimismo la medida de adecuación de muestreo de Kayser-Myer-Olking es de 0.83.
- d) Confiabilidad
Panca (2004) precisó la confiabilidad utilizando el método Alpha de Cronbach, obteniendo un alpha de 0.8141 en la prueba, demostrando ser un buen instrumento para evaluar la conciencia fonológica.
- e) Normas de aplicación
Según Gómez, et al. (1995), las normas para la aplicación de este instrumento son las siguientes:
Generales
En primer lugar hay que hacer saber que las condiciones óptimas de realización de la prueba exigen la presencia de unas condiciones básicas, como son:
Un espacio cómodo para el niño y el examinador, donde haya silencio y una iluminación adecuada que permita la concentración del alumno.

El examinador deberá conseguir un buen “rapport” y conexión con el niño planteándose la situación de examen como una actividad lúdica.

Será necesario que el examinador, previamente, disponga del material preciso para la realización de la prueba.

El examinador se colocará al lado del niño con el fin de facilitar la interacción con el mismo.

Específicas

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 a 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.

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.

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 una 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 un 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 le 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 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”

Adiciones silábicas

Adiciones iniciales

“Ahora vamos a juntar varias partes que forman una palabra. Yo voy a decir cada una de las partes, tú las 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. Continúa 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. Continúa con el ejemplo: vi, no; pe, lo

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, chancho

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 /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 (ficha, casa, dedo, carro, sillón).

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 2 veces el sonido /o/

Tele, bota, mecha, luna, llave

Señala el que tiene 2 veces el sonido /e/

Unir fonemas

“Ahora voy a pronunciar unos sonidos, tú los vas a juntar para adivinar qué palabra estoy diciendo”. Vamos con un ejemplo: /n/ /o/ ¿Qué estoy diciendo?

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

Contar fonemas

“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 sonidos diferentes /nn/ /ooo/, bien. Las palabras de los ítems se muestran sin alargar.

f) Normas de puntuación

De acuerdo a lo señalado por Gómez, et al. (1995), el Test de Habilidades Metalingüísticas está compuesto por siete sub-pruebas cuyas puntuaciones oscilan entre el 0 y el 1. La máxima puntuación que un sujeto puede obtener en la prueba es 7 y la mínima es 0.

Como norma general cada ítem resuelto correctamente en cada una de las siete sub-pruebas se valora con un punto. La puntuación que el alumno alcanza en cada uno de los sub test se obtiene hallando el cociente entre el número de aciertos y el número total de ítems.

La siguiente presentación refleja las fórmulas para obtener las puntuaciones en cada una de las sub- pruebas:

Subtest	Puntuaciones
Segmentación silábica	Total aciertos/20
Supresión silábica	Total aciertos/12
Detección de rimas	Total aciertos/12
Adiciones silábicas	Total aciertos/10
Aislar fonemas	Total aciertos/8
Unión de fonemas	Total aciertos/20
Contar fonemas	Total aciertos/20

La puntuación total de la prueba se halla sumando cada uno de los siete cocientes anteriores. Como se ha expresado, deberá encontrarse entre 0 y 7.

Puntaje total	Suma de Subtest
---------------	-----------------

El THM rastrea varios niveles de conciencia fonológica. El estadio más elemental está configurado por el subtest 1 (habilidad para segmentar sílabas) y 3 (identificación de rimas silábicas en posición inicial y final de palabra). El nivel intermedio está referido a la competencia para manipular segmentos silábicos en operaciones de adición y supresión (sub pruebas 2 y 4), así como la aptitud para discriminar palabras en función de sus sonidos iniciales y síntesis (sub test 5). El registro más avanzado se caracteriza por la

capacidad para manejar fonemas en actividad de análisis y síntesis (sub test 6 y 7). En función del resultado total obtenido en el THM, las puntuaciones se agrupan en cuatro categorías (Gómez y colaboradores, 1995):

De 0 a 1.75: Los alumnos cuya puntuación total se encuentra comprendida entre estos intervalos carecen de las habilidades fonológicas básicas que facilitan el acceso a la lectoescritura. Los aciertos se localizan en los sub test 1 y 3 aunque en la mayoría de los casos no de forma absoluta.

De 1.75 a 3.50: Las puntuaciones globales que oscilan en torno a estos límites, reflejan en general a alumnos capaces de desenvolverse con éxito en las sub pruebas 1 y 3, pero con dificultades manifiestas para operar con eslabones silábicos, así como para identificar palabras con premisas fonéticas determinadas.

De 3.50 a 5.25: Categoría referida a alumnos que puntúan consistentemente en los cinco primeros sub test del THM. Fracasan, sin embargo con respecto a las exigencias que plantean las sub pruebas 6 y 7.

De 5.25 a 7: Son alumnos con un componente fonológico sobresaliente en todas las partes de la prueba.

Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para segundo grado de primaria – Forma A (CLP 2-A)

a) Ficha técnica

Nombre : Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 2 Forma A (CLP 2 – A)

Autores : Felipe Alliende, Mabel Condemarin y Neva Milicic.

Institución : Universidad Católica de Chile

Adaptación : Ana Delgado, Miguel Escurra, María Atalaya, Leni Álvarez, Juan Pequeña, Willy Santivañez y Ángel Guevara.

Institución : U.N.M.S.M.

Grado de : Segundo grado de primaria.
aplicación

Forma de : Individual o colectiva.
aplicación

Duración de la : 45 minutos aproximadamente.
prueba

Normas o : Percentiles.
Baremos

Área que : Comprensión lectora.
evalúa

b) Descripción de la prueba

Delgado, Escurra y Torres (2007) indican que la prueba consta de cuatro subtests: A mi mamá..., Usando los lápices..., La habitación..., Noticias deportivas, cada uno está conformado por siete ítems.

Por otro lado los mismos autores señalan que la prueba evalúa el dominio de tres habilidades específicas:

- Leer oraciones incompletas y seleccionar una o varias palabras que la completen adecuadamente.
- Leer una oración y reconocer las afirmaciones que contiene.
- Reconocer en un párrafo o texto simple las afirmaciones que contiene.

c) Validez

Delgado, et al. (2007) estudiaron la validez de constructo, a través del análisis factorial confirmatorio, encontrando que la prueba está conformada por un factor, con lo cual concluyeron que la prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva – Forma A para 2° grado de primaria, presenta validez de constructo.

De otro lado, los mismos autores establecieron la validez concurrente del instrumento correlacionando los puntajes alcanzados en la prueba con el promedio bimestral en los cursos Comunicación Integral, Lógico Matemática, Ciencia y Ambiente y Personal Social, obteniendo coeficientes de correlación significativos para Comunicación Integral ($r = .49$ $p < .01$), para Lógico-Matemática ($r = .33$ $p < .01$), para Ciencia y Ambiente ($r = .33$ $p < .001$) y para Personal Social ($r = .44$ $p < .01$), lo que permitió señalar que la prueba para el segundo grado tiene validez concurrente.

d) Confiabilidad

Delgado, et al. (2007) citan la investigación de Delgado, et al. del 2004, en la cual adaptaron la prueba a la realidad peruana, encontrando que en el análisis de ítems de los cuatro subtests de la prueba para el 2° grado de primaria – Forma A, se encontró que todas las correlaciones ítem-test corregidas eran superiores a 0.20, lo cual corrobora que todos los ítems son consistentes entre sí y deben permanecer conformando la prueba.

Los resultados del análisis de la confiabilidad, a través del método de consistencia interna, permitieron señalar que la prueba es confiable, pues en los subtests se alcanzaron valores en los coeficientes alfa de Cronbach, que oscilaban entre 0.70 y 0.88.

e) Normas de aplicación

Delgado et al. (2007) brindan las normas que a continuación se desarrollan:

Normas Generales

La Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva, en su forma A para segundo grado de primaria, puede ser aplicada en forma individual o colectiva. La prueba se presenta ordenada con nivel progresivo de dificultad, de tal manera que si el niño fracasa en el nivel que le corresponde puede pasarse al nivel anterior.

La administración de la prueba puede detenerse cuando el niño presente signos de frustración, tensión y excesivas vacilaciones. Si la aplicación es colectiva, el examinador debe esperar que el 90% de los niños haya terminado, antes de dar la instrucción para el próximo subtest.

Debe cuidarse que todos los alumnos tengan abierto el cuadernillo en la página correspondiente. En el caso que los estudiantes se fatiguen, lo que no es esperable debido a la brevedad de la prueba, puede darse un recreo de unos 10 minutos en los niveles de primer y segundo grado de primaria,

En todos los niveles si la instrucción no fuera suficiente, ella se puede repetir para que se garantice su adecuada comprensión.

La repetición debe atenerse a las instrucciones. Cuando la aplicación es colectiva, una vez que la prueba ha

comenzado, es necesario instruir a los alumnos que cuando tengan alguna duda levanten la mano, para responderles en forma individual. Los estudiantes pueden releer los textos cuando tengan dudas o deseen precisar sus respuestas.

Las formas A y B son pruebas alternativas y, por ende, no deben ser aplicadas en forma simultánea. Por ejemplo, en el caso que el examinador esté interesado en evaluar los progresos de los alumnos, se recomienda utilizar la forma alternativa en un lapso no inferior a seis meses. Cuando la prueba se usa como instrumento en una investigación, el intervalo de aplicación dependerá de los objetivos y diseño. Se proporciona a los alumnos el cuadernillo que le corresponde y se constata que tengan un lápiz N° 2B para registrar sus respuestas. Debe tomarse la hora de inicio y de término de cada subtest y anotarla en la hoja de registro.

Los números que acompañan a cada subtest deben interpretarse de la siguiente manera:

El número romano indica el nivel en que se aplica el subtest. La letra colocada en segundo lugar indica si la forma aplicada es A o B.

El número indica el orden del subtest, dentro del nivel: Así, II – A – 3 significa que se trata del segundo nivel de lectura, forma A y del tercer subtest.

Cuando se aplican las pruebas de primer y segundo grado el examinador llenará la Ficha de Identificación del alumno.

Normas Específicas

El segundo nivel de lectura Forma A comprueba el dominio de la comprensión de oraciones. La prueba puede ser aplicada a partir del segundo de primaria. Consta de cuatro subtests distribuidos en la siguiente forma:

Subtest	Nombre
II – A – 1	A mi mamá...
II – A – 2	Usamos los lápices...
II – A – 3	La habitación...
II – A – 4	Noticias deportivas...

Instrucciones para los alumnos

Subtest II – A – 1. “A mi mamá...”

“Abran el cuadernillo en la página N° 3 (mostrar). En la columna de la izquierda hay varias oraciones incompletas. Al frente, en forma desordenada, en la columna de la derecha, hay una serie de palabras que las completan. Hay que unir con una línea cada oración con la palabra que le corresponde”.

“Por ejemplo, la primera oración (mostrar) dice “A mi mamá le gusta mucho...”. Busquen en la columna de la derecha (mostrar) la palabra que mejor la complete. (Esperar que alguno responda)”.

“¡Muy bien!, la palabra es “tejer”. Unan con una línea la oración “A mi mamá le gusta mucho” con “tejer”. Ahora lean las oraciones que siguen y hagan lo mismo. Si alguien no entendió, levante la mano para ayudarlo a responder”

Subtest II – A – 2. “Usamos los lápices...”

“Abran el cuadernillo en la página N° 4 (mostrar). En esta página hay varias oraciones incompletas y, más abajo, hay una serie de palabras seguidas de cuadros (mostrar). Lean cada oración y busquen entre las palabras que están más abajo (mostrar) la palabra que la completa. Luego escriban el número dentro del cuadro que corresponda”

“Por ejemplo, la primera oración dice: “Usamos los lápices para...”. Busquen ahora en la columna de abajo la palabra

que mejor completa la oración (esperar que alguno responda)”.

¡Muy bien!, es “Escribir”. Ahora, dentro del cuadro de la palabra “Escribir” coloquen el número 0”.

“Ahora, en silencio, lean las otras oraciones que siguen y hagan lo mismo. Si alguien no entendió, levante la mano para ayudarlo a responder”.

Subtest II – A – 3. “La habitación...”

“Pasen a la página N° 5 (mostrar). Miren el dibujo y lean en silencio el trozo de lectura. (Esperar que el 90% de los niños haya terminado de leer)”.

“Las oraciones que están en la página 6 dicen algo que pasó, o que alguien hizo. Busquen ahora en la columna de abajo la palabra que mejor completa la oración”.

“Por ejemplo, la primera oración dice “Por ahí saltó el gato...”; en el texto podemos leer: “El gato saltó al patio por la ventana...”. La respuesta, entonces, es: (esperar la respuesta) “Por la ventana”. Entonces escriban dentro del cuadro el número 0”

“Ahora, en silencio, lean las otras oraciones que siguen y hagan lo mismo. Si alguien no entendió, levante la mano para ayudarlo a responder”

Subtest II – A – 4. “Noticias deportivas”

Pasen a la página N° 7 (mostrar). Lean en silencio el trozo “Noticia deportivas” (esperar que el 90% haya terminado). A continuación viene una serie de letras que significan lo siguiente: G: Ganaron; P: Perdieron; E: Empataron, y N: No jugaron. Más abajo viene una lista de los equipos deportivos que se nombran en las noticias, seguidos de las cuatro letras”.

“Por ejemplo, la primera de las palabras es “Verdes”. Las noticias dicen: “No hubo goles entre verdes y naranjas”. ¿Qué quiere decir eso? (esperar la respuesta), Muy bien, significa que hubo empate”.

“Hay que trazar entonces, un círculo a la letra E, al lado de la palabra “Verdes”.

“Hagan lo mismo con cada uno de los otros equipos que aparecen en la lista. Si alguien no entendió, levante la mano para ayudarlo a responder”.

f) Normas de corrección y puntuación

Delgado, et al. (2007) brindan las normas de corrección de acuerdo a cada subtest, en el cual se dará la puntuación de 1 si la respuesta es correcta y 0 si es incorrecta,

Subtest II – A – 1: A mi mamá

0 - c

1 - f

2 - d

3 - e

4 - b

5 - g

6 - a

7 - h

Subtest II – A – 2: Usamos los lápices

0 - a

1 - e

2 - d

3 - f

4 - h

5 - b

6 - g

7 - c

Subtest II – A – 3: La habitación

0 - g

1 - a

2 - d

3 - e

4 - f

5 - h

6 - b

7 - c

Subtest II – A – 4: Noticias Deportivas

0 - E

1 - G

2 - G

3 - P

4 - N

5 - G

6 - E

7 – P

3.5 Procedimiento de recolección de datos

Para el presente estudio se llevó a cabo la coordinación con la Dirección de la institución educativa parroquial ubicada en el distrito de la Victoria quienes otorgaron el permiso respectivo y el acceso a los alumnos del segundo grado de nivel primaria; y así se pudo aplicar las pruebas utilizadas en la investigación.

En un primer momento se aplicó el test de comprensión lectora, lo cual se realizó en grupo de diez alumnos, para ello se contó con la colaboración de dos psicólogos, una vez culminada la evaluación de comprensión se pasó a aplicar el Test de Habilidades Metalingüísticas de manera individual, lo cual estuvo a cargo del responsable de la investigación.

3.6 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Para realizar los contrastes estadísticos se realiza el análisis de la normalidad de las puntuaciones, para ello se aplicó la prueba de bondad de ajuste a la curva normal de Kolmogorov-Smirnov, que viene a ser una alternativa para probar que una muestra proviene de una distribución normal, basándose en la comparación entre la función distribución acumulada de una distribución teórica $F_t(x)$ con la función distribución acumulada de la muestra $F_m(X)$ (Marques, 2001).

Los pasos a seguir en la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov son los siguientes:

- a) Plantear la hipótesis: $H_0: F_m(X) = F_t(X)$ para todo $X \in R$
 $H_a: F_m(X) \neq F_t(X)$, por lo menos para un X
- b) Calcular todos los valores $F_m(X)$ de la muestra X_1, X_2, \dots, X_n
- c) Determinar la desviación máxima, que está dada por el supremo de los valores absolutos de las diferencias entre los valores de la función acumulada teórica y de la muestra: $D = \sup |F_m(X) - F_t(X)|$
- d) Escoger un nivel de significación (5%, 1%, o semejante)
- e) No se rechaza H_0 si el valor calculado D es menor o igual que el valor de la tabla $T-6$ y se rechaza H_0 si el valor calculado D es mayor que el de la tabla.

En función al resultado obtenido en la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov se determinó que en el análisis de los datos se utilice un estadístico no paramétrico, que corresponde al coeficiente de correlación Rho de Spearman, cuyo uso se realiza para puntajes de tipo ordinal y cuya fórmula es la siguiente:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

$$d = R_x - R_y$$

R_x : rango de los valores "x"
 R_y : rango de los valores "y"

Tomado de Sánchez y Reyes (2015, p. 181-182)

En la correlación el valor varía desde -1 a +1; una correlación negativa significaría que mientras una variable sube en un sentido la otra baja y una correlación positiva significaría que las dos variables suben en el mismo sentido o bajan en su puntuación.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1 Análisis psicométrico del Test de Habilidades Metalingüísticas (THM)

Validez

Para obtener la validez del instrumento se llevó a cabo el procedimiento de validez de contenido por criterio de jueces, considerando para tal efecto la evaluación de 5 especialistas, obteniendo en todos los ítems un coeficiente V de Aiken de 1.00 (Tabla 1), lo cual indica que todos los ítems pueden ser utilizados para la evaluación de las habilidades metalingüísticas.

Tabla 1

Validez de contenido por criterio de jueces del Test de Habilidades Metalingüísticas (THM)

Item	RT	Jueces					TA	V _{Aiken}
		J ₁	J ₂	J ₃	J ₄	J ₅		
1	Seg. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
2	Seg. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
3	Seg. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
4	Seg. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
5	Seg. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
6	Seg. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
7	Seg. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
8	Seg. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
9	Seg. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
10	Seg. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
11	Seg. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
12	Seg. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
13	Seg. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
14	Seg. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
15	Seg. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
16	Seg. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
17	Seg. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
18	Seg. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
19	Seg. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00

20	Seg. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
1	Sup. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
2	Sup. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
3	Sup. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
4	Sup. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
5	Sup. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
6	Sup. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
7	Sup. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
8	Sup. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
9	Sup. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
10	Sup. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
11	Sup. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
12	Sup. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
1	Det. Rim.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
2	Det. Rim.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
3	Det. Rim.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
4	Det. Rim.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
5	Det. Rim.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
6	Det. Rim.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
7	Det. Rim.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
8	Det. Rim.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
9	Det. Rim.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
10	Det. Rim.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
11	Det. Rim.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
12	Det. Rim.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
1	Adic. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
2	Adic. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
3	Adic. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
4	Adic. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
5	Adic. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
6	Adic. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
7	Adic. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
8	Adic. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
9	Adic. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
10	Adic. Silab.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
1	Ais. Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
2	Ais. Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
3	Ais. Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
4	Ais. Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
5	Ais. Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
6	Ais. Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
7	Ais. Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
8	Ais. Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
1	Unir Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
2	Unir Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
3	Unir Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00

4	Unir Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
5	Unir Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
6	Unir Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
7	Unir Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
8	Unir Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
9	Unir Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
10	Unir Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
11	Unir Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
12	Unir Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
13	Unir Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
14	Unir Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
15	Unir Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
16	Unir Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
17	Unir Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
18	Unir Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
19	Unir Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
20	Unir Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
1	Con. Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
2	Con. Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
3	Con. Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
4	Con. Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
5	Con. Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
6	Con. Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
7	Con. Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
8	Con. Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
9	Con. Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
10	Con. Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
11	Con. Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
12	Con. Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
13	Con. Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
14	Con. Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
15	Con. Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
16	Con. Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
17	Con. Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
18	Con. Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
19	Con. Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00
20	Con. Fon.	Si	Si	Si	Si	Si	5	1.00

Análisis de ítems y confiabilidad

Se llevó a cabo el análisis de ítems, observándose que todas las correlaciones ítem-test corregidas eran superiores a .20 (Tabla 2), lo cual indica que los ítems son consistentes entre sí y deben permanecer

conformando cada una de las correspondientes sub pruebas (Delgado, Escurra y Torres, 2006).

En cuanto a la confiabilidad del instrumento, se puede apreciar que alcanza un valor alfa de Cronbach de .61, lo cual permite señalar que es confiable.

Tabla 2
Análisis de ítems y confiabilidad del THM de los estudiantes de segundo grado de primaria

Sub prueba	Media de la escala si el ítem es eliminado	Varianza de escala si el ítem es eliminado	Correlación ítem-test corregida	Alfa de Cronbach si el ítem es eliminado
Segmentación silábica	65.14	79.96	0.46	0.54
Supresión silábica	71	80.36	0.37	0.56
Detección de rimas	70.49	92.53	0.22	0.6
Adición silábica	72.24	91.84	0.45	0.58
Aislar fonemas	74.2	94.98	0.3	0.6
Unir fonemas	67.85	50.85	0.51	0.51
Contar fonemas	65.85	72.63	0.28	0.6
Alfa de Cronbach =			.61	

4.2 Resultados descriptivos

En la tabla 3 se presenta la distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes de la sub prueba segmentación silábica del THM donde se puede observar que 40 estudiantes (39.6 %) obtuvieron puntuaciones por debajo de la media, 23 estudiantes (22.8 %) obtuvieron puntajes similares a la media del grupo, mientras que 38 estudiantes (37.7%) alcanzaron puntajes superiores a la media del grupo.

Tabla 3

Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes de la sub prueba segmentación silábica del THM de los estudiantes de segundo grado de primaria

Puntaje	f	%
11	3	3
12	2	2
13	8	7.9
14	9	8.9
15	18	17.8
16	23	22.8
17	19	18.8
18	5	5
19	3	3
20	11	10.9
Total	101	100
Media	15.99	
D.E.	2.18	

En cuanto a la distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes de la sub prueba supresión silábica del THM mostradas en la tabla 4, se puede apreciar que 28 evaluados (27.9%) alcanzaron puntuaciones por debajo de la media, 14 evaluados (13.9%) alcanzaron puntajes similares a la media del grupo, mientras que 59 evaluados (58.4%) obtuvieron puntajes superiores a la media del grupo.

Tabla 4

Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes de la sub prueba supresión silábica del THM de los estudiantes de segundo grado de primaria

Puntaje	f	%
3	2	2
4	3	3
5	4	4
6	3	3
7	4	4
8	4	4
9	8	7.9
10	14	13.9
11	13	12.9
12	46	45.5
Total	101	100
Media	10.13	
D.E.	2.47	

Con respecto a la distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes de la sub prueba detección de rimas del THM presentadas en la tabla 5, se puede indicar que 45 participantes (44.6%) llegaron a obtener puntuaciones por debajo de la media, 4 participantes (4%) llegaron a obtener puntajes similares a la media del grupo, y 52 participantes (51.5%) llegaron a obtener puntajes superiores a la media del grupo.

Tabla 5

Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes de la sub prueba detección de rimas del THM de los estudiantes de segundo grado de primaria

Puntaje	f	%
4	1	1
5	1	1
7	2	2
8	9	8.9
9	9	8.9
10	23	22.8
11	4	4
12	52	51.5
Total	101	100
Media	10.63	
D.E.	1.72	

En la tabla 6 se muestra la distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes de la sub prueba adición silábica del THM donde se puede apreciar que 30 evaluados (29.7%) alcanzaron puntuaciones por debajo de la media del grupo, 35 evaluados (34.7%) alcanzaron puntajes similares a la media, y 36 evaluados (35.6%) obtuvieron puntajes superiores a la media del grupo.

Tabla 6

Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes de la sub prueba adición silábica del THM de los estudiantes de segundo grado de primaria

Puntaje	f	%
5	1	1
6	2	2
7	10	9.9
8	17	16.8
9	35	34.7
10	36	35.6
Total	101	100
Media	8.9	
D.E.	1.12	

En cuanto a la distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes de la sub prueba aislar fonemas del THM (Tabla 7), donde se puede señalar que 30 alumnos (29.8%) llegaron a alcanzar puntuaciones por debajo de la media, 34 alumnos (33.7%) alcanzaron puntajes similares a la media del grupo, y 37 alumnos (36.6%) llegaron a alcanzar puntajes superiores a la media del grupo.

Tabla 7
Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes de la sub prueba aislar fonemas del THM de los estudiantes de segundo grado de primaria

Puntaje	f	%
3	2	2
4	2	2
5	4	4
6	22	21.8
7	34	33.7
8	37	36.6
Total	101	100
Media	6.93	
D.E.	1.11	

Con respecto a la distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes de la sub prueba unir fonemas del THM mostradas en la tabla 8, se puede señalar que del total de evaluados, 55 (36.8%) obtuvieron puntajes por debajo de la media, 5 (5%) obtuvieron puntuaciones similares a la media, mientras que 59 (58.4%) alcanzaron puntajes superiores a la media del grupo.

Tabla 8
Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes de la sub prueba unir fonemas del THM de los estudiantes de segundo grado de primaria

Puntaje	f	%
2	1	1
3	2	2
4	1	1
5	2	2
6	4	4
7	3	3
8	5	5
9	20	2
10	9	8.9
11	1	1
12	7	6.9
13	5	5
14	14	13.9
15	9	8.9
16	9	8.9
17	10	9.9
18	8	7.9
19	3	3
20	6	5.9
Total	101	100
Media	13.28	
D.E.	4.44	

En la tabla 9 se presenta la distribución de frecuencias y porcentajes de la sub prueba contar fonemas del THM, donde se puede indicar que 22 estudiantes (21.9%) alcanzaron puntuaciones por debajo de la media, 18 estudiantes (17.8%) alcanzaron puntajes similares a la media del grupo, mientras que 61 estudiantes (60.5%) obtuvieron puntajes superiores a la media del grupo.

Tabla 9

Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes de la sub prueba contar fonemas del THM de los estudiantes de segundo grado de primaria

Puntaje	f	%
0	1	1
1	1	1
2	1	1
3	1	1
7	1	1
8	1	1
9	1	1
11	1	1
12	2	2
13	5	5
14	7	6.9
15	18	17.8
16	25	24.8
17	15	14.9
18	12	11.9
19	6	5.9
20	3	3
Total	101	100
Media	15.27	
D.E.	3.60	

En cuanto a la distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes totales del THM mostradas en la tabla 10, se puede observar que 43 participantes (43%) obtuvieron puntuaciones por debajo de la media, 3 participantes (3%) obtuvieron puntajes similares a la media del grupo, mientras que 55 participantes (54.7%) alcanzaron puntajes superiores a la media del grupo.

Tabla 10

Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes totales del THM de los estudiantes de segundo grado de primaria

Puntaje	f	%
48	1	1
57	2	2
60	1	1
63	3	3
66	2	2
67	3	3
68	1	1
69	1	1
70	3	3
71	1	1
72	2	2
73	1	1
74	1	1
75	4	4
76	3	3
77	1	1
78	3	3
79	5	5
80	5	5
81	3	3
82	5	5
83	6	5.9
84	3	3
85	2	2
86	7	6.9
87	2	2
88	6	5.9
89	3	3
90	2	2
91	4	4
92	4	4
93	3	3
94	1	1
95	3	3
96	1	1
98	1	1
99	1	1
100	1	1
Total	101	100
Media	81.13	
D.E.	10.14	

En la tabla 11 se muestra la distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes totales de CLP 2-A, logrando resaltar de los resultados, que 25 evaluados (24.9%) llegaron a obtener puntuaciones por debajo de la media, 7 evaluados (6.9%) llegaron a obtener puntajes similares a la media del grupo y 69 evaluados (68.4%) alcanzaron puntajes superiores a la media del grupo.

Tabla 11

Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes totales de CLP 2-A de los estudiantes de segundo grado de primaria

Puntaje	f	%
6	1	1
8	1	1
10	1	1
20	2	2
21	1	1
22	2	2
23	1	1
24	1	1
25	4	4
26	6	5.9
27	5	5
28	7	6.9
29	14	13.9
30	22	21.8
31	28	27.7
32	5	5
Total	101	100
Media	28.29	
D.E.	4.46	

Se calculó la Prueba de Kolmogorov-Smirnov para los puntajes de las subpruebas y el puntaje total del THM y el puntaje total del CLP 2-A (Tabla 12), se observa que el estadístico Z de kolmogorov-Smirnov en todos los casos no se distribuye de acuerdo a la curva normal de distribución, puesto que su nivel de significancia es $> .05$, es por ello, que se utilizará un estadístico no paramétrico para la contrastación de hipótesis, el coeficiente de correlación será el Rho de Spearman.

Tabla 12

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra para los puntajes de las subpruebas y puntaje total del THM y puntaje total del CLP 2-A de los estudiantes de segundo grado de primaria

		Seg. Silab.	Sup. Silab.	Det. Rim.	Adic. Silab.	Ais. Fon.	Unir Fon.	Con. Fon.	Total THM	Total CLP
n		101	101	101	101	101	101	101	101	101
Parámetros normales	Media	15.99	10.12	10.63	8.89	6.93	13.28	15.28	81.1	28.29
	D.E.	2.18	2.47	1.72	1.12	1.11	4.44	3.6	10.14	4.46
Máximas diferencias extremas	Absoluta	.13	.23	.30	.24	.23	.15	.25	.09	.25
	Positivo	.13	.22	.21	.16	.17	.06	.14	.05	.22
	Negativo	-.11	-.23	-.30	-.24	-.23	-.15	-.25	-.09	-.25
	Z de K-S	.13	.23	.30	.24	.23	.15	.25	.09	.25
	p	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.04	.00

4.3 Contrastación de hipótesis

En cuanto a la hipótesis general que plantea la existencia de una relación estadísticamente significativa entre el desarrollo de las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa parroquial de la Victoria, los resultados (Tabla 13) muestran que existe una relación baja pero estadísticamente significativa ($Rho=.29$ y $p=.003$), con un tamaño del efecto pequeño ($r^2=.08$), lo que permite señalar que se valida la hipótesis general.

Tabla 13

Correlación Rho de Spearman entre los puntajes totales del THM y los puntajes totales del CLP 2-A de los estudiantes de segundo grado de primaria

	Puntaje Total THM	p	r ²
Puntaje Total CLP 2-A	.29	.003	.08
n=101			

En lo referente a la hipótesis específica H_{1.1} que plantea la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la habilidad metalingüística de segmentación silábica y la comprensión lectora en los participantes, los resultados (Tabla 14) muestran que no existe una relación estadísticamente significativa (Rho=.09 y p=.37), y que el tamaño del efecto es nulo (r²=.008), lo que permite señalar que no se valida la hipótesis específica H_{1.1}.

Tabla 14

Correlación Rho de Spearman entre los puntajes del subtest Segmentación Silábica y los puntajes totales del CLP 2-A de los estudiantes de segundo grado de primaria

	Segmentación silábica	p	r ²
Puntaje Total CLP 2-A	.09	.37	.008
n=101			

En los resultados de la hipótesis específica H_{1.2} que plantea la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la habilidad metalingüística de supresión silábica y la comprensión lectora en los estudiantes de la muestra, los valores (Tabla 15) muestran que existe una relación estadísticamente significativa (Rho=.21 y p=.03), con un tamaño del efecto pequeño (r²=.04), lo que permite señalar que se valida la hipótesis específica H_{1.2}.

Tabla 15

Correlación Rho de Spearman entre los puntajes del subtest Supresión Silábica y los puntajes totales del CLP 2-A de los estudiantes de segundo grado de primaria

	Supresión Silábica	p	r ²
Puntaje Total CLP 2-A	.21	.03	.04

n=101

En la tabla 16 se muestran los resultados de la hipótesis específica H_{1.3} que plantea la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la habilidad metalingüística de detección de rimas y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa parroquial de la Victoria, observándose que no existe una relación estadísticamente significativa (Rho=.18 y p=.06), y el tamaño del efecto es pequeño (r² =.03), lo que permite señalar que no se valida la hipótesis específica H_{1.3}.

Tabla 16

Correlación Rho de Spearman entre los puntajes del subtest Detección de Rimass y los puntajes totales del CLP 2-A de los estudiantes de segundo grado de primaria

	Detección de Rimass	p	r ²
Puntaje Total CLP 2-A	.18	.06	.03

n=101

En cuanto a la hipótesis específica H_{1.4} que plantea la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la habilidad metalingüística de adición silábica y la comprensión lectora en los participantes, los resultados (Tabla 17) muestran que no existe una relación estadísticamente significativa (Rho=.12 y p=.23), y el tamaño del efecto es pequeño (r² =.01), lo que permite señalar que no se valida la hipótesis específica H_{1.4}.

Tabla 17

Correlación Rho de Spearman entre los puntajes del subtest Adición Silábica y los puntajes totales del CLP 2-A de los estudiantes de segundo grado de primaria

	Adición Silábica	p	r ²
Puntaje Total	.12	.23	.01
CLP 2-A			
n=101			

En los resultados referentes a la hipótesis específica H_{1.5} que plantea la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la habilidad metalingüística de aislar fonemas y la comprensión lectora en los estudiantes de la muestra (Tabla 18), se observa que no existe una relación estadísticamente significativa (Rho=.15 y p=.15), y que el tamaño del efecto es pequeño (r² =.02), lo que permite indicar que no se valida la hipótesis específica H_{1.5}.

Tabla 18

Correlación Rho de Spearman entre los puntajes del subtest Aislar Fonemas y los puntajes totales del CLP 2-A de los estudiantes de segundo grado de primaria

	Aislar Fonemas	p	r ²
Puntaje Total	.15	.15	.02
CLP 2-A			
n=101			

En cuanto a la hipótesis específica H_{1.6} que plantea la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la habilidad metalingüística de unir fonemas y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa parroquial de la Victoria, los resultados (Tabla 19) muestran que no existe una relación estadísticamente significativa (Rho=.19 y p=.06), y que el tamaño del efecto es pequeño (r² =.04), lo que permite indicar que no se valida la hipótesis específica H_{1.6}.

Tabla 19

Correlación Rho de Spearman entre los puntajes del subtest Unir Fonemas y los puntajes totales del CLP 2-A de los estudiantes de segundo grado de primaria

	Unir Fonemas	p	r ²
Puntaje Total	.19	.06	.04
CLP 2-A			

n=101

En la tabla 20 se muestran los resultados de la hipótesis específica H_{1.7} que plantea la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la habilidad metalingüística de contar fonemas y la comprensión lectora en los participantes, observándose que no existe una relación estadísticamente significativa (Rho=.18 y p=.07), con un tamaño del efecto pequeño (r²=.03), lo que permite señalar que no se valida la hipótesis específica H_{1.7}.

Tabla 20

Correlación Rho de Spearman entre los puntajes del subtest Contar Fonemas y los puntajes totales del CLP 2-A de los estudiantes de segundo grado de primaria

	Contar Fonemas	p	r ²
Puntaje Total	.18	.07	.03
CLP 2-A			

n=101

4.4 Análisis y discusión de los resultados

Según el resultado de la hipótesis general H₁, en la que se plantea la existencia de una relación estadísticamente significativa entre el desarrollo de las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa parroquial de la Victoria, la hipótesis se válida. Este resultado coincide con lo señalado por Sadurní, Rostán y Serrat (2008), quienes señalan que el conocimiento metalingüístico se aplica a todos los niveles de lenguaje; fonológico, sintáctico, semántico y pragmático.

Asimismo Arriagada y Quintana (2010) señalan que Gómez et al., encuentran que las habilidades metalingüísticas son un buen predictor para el aprendizaje de la lectura y escritura. La lectura en términos de Cuetos (1999), Tapia (2003) y Gonzales (2004), incluye desde la decodificación de las serie de palabras, hasta la extracción del mensaje de aquello que se está leyendo.

Lo anteriormente mencionado guarda relación con lo encontrado en las investigaciones de Velarde (2001, citado por Velarde, Canales, Meléndez y Lingán, 2010) y Vargas y Villamil (2007), quienes indicaron que la conciencia fonológica que forma parte de las habilidades metalingüísticas (Carrillo y Marin, 1996) tiene una relación directa con la comprensión lectora.

También coincide con lo señalado por Matalinares y Díaz (2007), quienes encontraron que existía una correlación altamente significativa, positiva y de grado moderado entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión de niños de primer grado, es decir, aquellos niños que puntuaban mejor en comprensión, evidenciaban también conciencia y dominio de las estructuras y funciones de la lengua, y diferenciaban mejor la naturaleza de las palabras y frases en los ámbitos fonológico, sintáctico y semántico. Asimismo Arriagada y Quintana (2010), quienes en sus resultados obtuvieron que existía una correlación directa entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora, lo cual les permitió concluir que a mayor desempeño en habilidades metalingüísticas mayor comprensión lectora.

De acuerdo al resultado de la hipótesis específica H_{1.1}, que plantea la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la habilidad metalingüística de segmentación silábica y la comprensión lectora en los participantes de la investigación (Tabla 14), indica que no se valida la hipótesis. Este resultado discrepa de lo señalado por Matalinares y Díaz (2007), quienes reportan que hay una correlación entre la segmentación silábica y la comprensión lectora, en 155 estudiantes que cursaban el primer grado de primaria de centros educativos estatales de las ciudades de Lima y Huancayo. Asimismo Gómez, et al. (1995, citado por Arcos, 2013), señalan que la segmentación silábica es la habilidad que una persona tiene para pronunciar una secuencia de sílabas que forman una palabra, la cual en términos de Romero y Gonzales (2001), permite acceder a la lectura interviniendo en el procesamiento subléxico, que viene a ser el inicio de tal actividad.

De acuerdo a los resultados de la hipótesis específica H_{1.2}, que plantea la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la habilidad metalingüística de supresión silábica y la comprensión lectora en los estudiantes de la muestra, la hipótesis se valida. Este hallazgo concuerda con lo planteado por Treiman (Jiménez y Ortiz, 2001), quien considera que la supresión silábica coincide con el concepto de conciencia silábica, la cual tiene que ver con la manipulación consciente de las sílabas que componen una palabra, y que forma parte de las habilidades que comprende la conciencia fonológica. Cuetos (1999) considera que estas habilidades influyen en los procesos de lectura, asimismo señala que la lectura no solo implica la decodificación de las palabras sino también la comprensión de las mismas. El resultado de la hipótesis específica H_{1.2} coincide con la investigación de Matalinares y Díaz (2007) quienes señalaron que existe correlación entre la supresión silábica y la comprensión lectora en 155 estudiantes que cursaban el primer grado de primaria de centros educativos estatales de las ciudades de Lima y Huancayo.

En lo referente al resultado de la hipótesis específica H_{1.3}, que plantea la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la habilidad metalingüística de detección de rimas y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa parroquial de la Victoria (Tabla 16), indica que no se valida la hipótesis, este resultado discrepa de lo señalado por Matalinares y Díaz (2007), quienes reportan la existencia de una correlación entre la habilidad metalingüística de detección de rimas y la comprensión lectora en los estudiantes de primer grado de primaria de las ciudades de Lima y Huancayo.

En cuanto a la hipótesis específica H_{1.4}, que plantea la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la habilidad metalingüística de adición silábica y la comprensión lectora en los participantes de la muestra (Tabla 17), señala que no se valida la hipótesis, este resultado no guarda relación con lo encontrado por Dávila (2012), quien reporta que existe una relación estadísticamente poco significativa entre el nivel silábico de las habilidades metalingüísticas y los niveles de decodificación lectora en alumnos del primer grado de primaria de la Institución Educativa Particular “José Gálvez Egúsqiza” de la región Callao. Dioses (2002) obtiene en su investigación que los niños de colegios privados tenían un mejor rendimiento en la habilidad para la

segmentación de una palabra en sus sílabas componentes y un mejor desempeño en su nivel de lectura que los niños de colegio público, la población evaluada fue de un total de 200 alumnos entre 6 y 7 años que cursaban el primer grado de primaria de dos colegios de San Juan de Lurigancho, uno público y el otro privado, considerando en ambos casos la decodificación lectora como parte del proceso de lectura (Cuetos 1999), la cual comprende también la comprensión. Asimismo, Matalinares y Díaz (2007), presentan la existencia de una relación estadística entre la adición silábica y la comprensión lectora, para ello evaluó a 155 estudiantes que cursaban el primer grado de primaria, de 6 años de edad, de ambos sexos, procedentes de diversos centros educativos estatales de las ciudades de Lima y Huancayo.

Según los resultados de las hipótesis específicas $H_{1.5}$, $H_{1.6}$ y $H_{1.7}$, en las que se plantea la existencia de una relación estadísticamente significativa entre las habilidades metalingüísticas de aislar fonemas, unir fonemas y contar fonemas respectivamente con la comprensión lectora en los estudiantes de la muestra, no se validan las hipótesis. Estos resultados discrepan de lo reportado por Panca (Arcos, 2013) quien encontró en los resultados de su investigación en alumnos de condición socioeconómica baja que cursaban el primer grado de educación primaria del Centro Educativo Fe y Alegría 37 del distrito de San Juan de Lurigancho en Lima, que existía una relación positiva y estadísticamente significativa entre las habilidades metalingüística y el rendimiento lector, lo cual le permitió señalar que cuando un niño desarrollaba su conciencia fonológica podía entender que el código alfabético de la lengua castellana era una forma de representación de su lenguaje, comprendiendo además las reglas de correspondencia entre las letras y sus sonidos, asimismo llegó a indicar que la conciencia fonológica facilitaba el aprendizaje de la lectura, ya que, para ello, era necesario segmentar las palabras en las unidades correspondientes y combinar estos sonidos para pronunciar palabras. Los resultados de Matalinares y Díaz (2007) mostraron que existía una correlación altamente significativa, positiva y de grado moderado entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión de los niños de primer grado de primaria, es decir, aquellos niños que puntuaban mejor en comprensión, evidenciaban también conciencia y dominio de las estructuras y funciones de la lengua, y diferenciaban mejor la naturaleza de las palabras en el ámbito fonológico. Asimismo, Dávila (2012) demostró en sus

resultados la existencia de una relación estadísticamente significativa entre el nivel fonético de las habilidades metalingüísticas y los niveles de decodificación lectora en los alumnos del primer grado de primaria de una institución educativa particular del Callao.

Finalmente Aguilar, Quemada y Sánchez (Bustamante, 2017) propusieron un taller enfocado en estimular la conciencia fonológica aplicado en niños con bajo desempeño lector de edad escolar (la población estaba conformada por 18 niños y niñas, de 4 grado de primaria, de entre 9 y 10 años de edad), encontraron que resultó efectivo, ya que permitía al niño mejorar la forma en que decodifica los textos, a partir de las unidades más básicas que componen la palabra, permitiéndole así que su nivel atencional se utilice primordialmente para la comprensión de las palabras en lugar de su decodificación.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

1. Existe una relación estadísticamente significativa entre el nivel de desarrollo de las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa parroquial del distrito de La Victoria.
2. No existe una relación estadísticamente significativa entre la habilidad metalingüística de segmentación silábica y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa parroquial del distrito de La Victoria.
3. Existe una relación estadísticamente significativa entre la habilidad metalingüística de supresión silábica y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa parroquial del distrito de La Victoria.
4. No existe una relación estadísticamente significativa entre la habilidad metalingüística de detección de rimas y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa parroquial del distrito de La Victoria.
5. No existe una relación estadísticamente significativa entre la habilidad metalingüística de adición silábica y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa parroquial del distrito de La Victoria.

6. No existe una relación estadísticamente significativa entre la habilidad metalingüística de aislar fonemas y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa parroquial del distrito de La Victoria.

7. No existe una relación estadísticamente significativa entre la habilidad metalingüística de unir fonemas y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa parroquial del distrito de La Victoria.

8. No existe una relación estadísticamente significativa entre la habilidad metalingüística de contar fonemas y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa parroquial del distrito de La Victoria.

RECOMENDACIONES

1. Promover la realización de investigaciones que indaguen sobre la correlación entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora, debido a que en la mayoría de los casos se suele realizar estudios sobre la correlación entre las habilidades metalingüísticas y la lectura en cuanto a sus procesos de decodificación más que de comprensión.

2. Realizar investigaciones en grados menores donde se puede seguir estudiando la correlación de los componentes de las habilidades metalingüísticas con la comprensión lectora, para poder evaluar el grado de influencia desde los primeros grados hasta los grados superiores en el nivel primaria.

3. Incentivar la aplicación en el aula de la enseñanza fundamentada en las habilidades metalingüísticas, desde el nivel inicial hasta los primeros grados del nivel primaria, de tal manera que el proceso de lectura se vea favorecido, desde la decodificación hasta la comprensión.

4. Capacitar a los docentes en la relación de las habilidades metalingüísticas con la comprensión lectora, para sensibilizarlos en la aplicación de estrategias que permitan el aprendizaje de estas variables.

5. La institución debe promover la práctica de la lectura, como un eje transversal en todas las áreas, tanto en la decodificación como en la comprensión, asimismo debe incentivar jornadas de lectura, el uso de la biblioteca, talleres de lectura en familia, de tal manera que se involucren escuela y familia en este campo de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrés, M., Urquijo, S., Navarro, J., Aguilar, M. y Canet, L. (2014). Relación de las habilidades metalingüísticas con la adquisición y consolidación de la lectura. *Revista de Psicología y Educación* 9(1), 71-84. Mar del Plata. Argentina. Recuperado de:

https://jose-navarro.wikispaces.com/file/view/LAURA_ARGENTINA%20PUBLICADO.pdf/523793262/LAURA_ARGENTINA%20PUBLICADO.pdf

Arcos, M. (2013). *Las habilidades metalingüísticas en los alumnos del segundo grado de primaria de una institución educativa estatal y otra particular*. (Tesis para optar el grado de Maestra en Psicología con mención en Problemas de Aprendizaje). Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.

Arriagada, C. y Quintana, E. (2010). *Estudio sobre las habilidades metalingüísticas y su relación con la comprensión lectora*. (Tesis de Titulación en Psicología). Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile. Recuperado de:

http://cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2010/arriagada_c/doc/arriagada_c.pdf

Bustamante, R. (2017). *Conciencia fonológica y comprensión lectora en estudiantes del segundo grado de primaria, I.E. 20478 Lauriama, Barranca*. (Tesis para optar el grado de Maestra en Problemas de Aprendizaje). Universidad César Vallejo, Lima, Perú. Recuperado de: http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/8608/Bustamante_FRG.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Canales, R. (2007). *Comprensión lectora y problemas de aprendizaje un enfoque cognitivo*. Lima: Editorial CONCYTEC

Carrillo, M. y Marín, J. (1996) *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: Un programa de entrenamiento*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE. Recuperado de:
http://www.researchgate.net/publication/39214869_Desarrollo_metafonologico_y_adquisicin_de_la_lectura__un_estudio_de_entrenamiento

Cuetos, F. (1999). *Psicología de la lectura*. Madrid: Editorial Escuela Española S.A.

Dávila, M. (2017). *Habilidades metalingüísticas y decodificación lectora en alumnos de primer grado de primaria de una institución educativa del Calla*. (Tesis para obtener el grado de Maestro en Educación con mención en Problemas de Aprendizaje). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Recuperado de:
http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1144/1/2012_Davila_Habilidades_metaling%C3%BC%C3%ADsticas_y_decodificaci%C3%B3n_lectora_en_alumnos.pdf

Delgado, A., Ecurra, L y Torres, W. (2006). *La medición en Psicología y Educación: Teoría y Aplicaciones*. Lima: Editorial Hozlo SRL.

Delgado, A., Ecurra, L. y Torres W. (2007). *Pruebas Psicopedagógicas adaptadas en Percepción, Razonamiento Matemático, Comprensión Lectora y Atención*. Lima: Editorial Hozlo SRL.

Díaz, J. (2006). Habilidades metalingüísticas en niños alfabetizados de bajo nivel socioeconómico. *Umbral Científico* 8, 12-20. Bogotá, Colombia. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30400803>

Dioses, A., Ecurra, L., Matalinares, M., Cuzcano, A., Panca, N., Manrique, E., Varillas, R. y Polido, S. (2002) Las Habilidades Metalingüísticas y el Rendimiento Lector en dos Grupos de alumnos de Condición Socioeconómica Baja que cursan el Primer Grado de Primaria en Colegio Públicos y Privados de San Juan de Lurigancho. *Revista de Investigación en Psicología*. 5(1), 27-34 Lima, Perú. Recuperado de:
<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/5051/4781>

Florez, R., Torrado, M., Arévalo, C., Mondragón, S. y Pérez, C. (2005) *Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio en escolares entre cinco y diez años*. Departamento de la Comunicación Humana y sus Desórdenes. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.co/pdf/fyf/n18/n18a01.pdf>

García, M., Sánchez, M. y De Castro, A. (2012). *Habilidades metalingüísticas en Educación infantil. Presentación de proyectos en el Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura. IV Congreso Leer es*. Universidad de Salamanca. Salamanca. Recuperado de:
http://www.oei.es/congresolenguas/experienciasPDF/Garcia_MariaLuisa.pdf:

Gómez, P., Valero, J., Buades, R. y Pérez, A. (1995). *Manual del Test de Habilidades Metalingüísticas*. Madrid: Editorial EOS.

Gonzales, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.

- Jiménez, J. y Ortiz, M. (2001). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Marques, M. (2001). *Estadística básica: Un enfoque no paramétrico*. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Matalinares, M y Díaz, G. (2007). Habilidades metalingüísticas y comprensión en niños de Primer grado de las ciudades de Lima y Huancayo. *Revista de Psicología* 9, 60-71 Trujillo, Perú. Recuperado de:
http://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/rev_psicologia_cv/v09_2007/pdf/a06.pdf
- Morris, Ch. (1992). *Introducción a la Psicología*. México: Editorial Prentice Hall Hispanoamericana.
- Panca, N. (2004). *Relación entre las habilidades metalingüísticas y rendimiento lector en un grupo de alumnos de condición socioeconómica baja que cursan el primer grado de educación primaria*. (Tesis para optar el Diploma de Segunda Especialidad en Audición, Lenguaje y Aprendizaje) Pontificia Universidad Católica del Perú - Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje, Lima, Perú.
- Rodríguez, M. (2003). *Las habilidades metalingüísticas en alumnos del tercer grado de primaria de colegio estatal y particular*. (Tesis para optar el grado de Maestra en Psicología con mención en Problemas de Aprendizaje) Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.
- Romero, J. y González, M. (2001). *Prácticas de Comprensión Lectora. Estrategias para el aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial S. A.

Sadurní, M., Rostán, C. y Serrat, E. (2008) *El desarrollo de los niños, paso a paso*. Barcelona: Editorial UOC. Recuperado de:
<https://books.google.com.pe/books?id=o10PlxFGVDIC&pg=PA179&dq=Habilidades+metalinguisticas&hl=es-419&sa=X&ved=0CCYQ6AEwAmoVChMlkcKR7P6ayAIVR5qACh2OIA8u#v=onepage&q=Habilidades%20metalinguisticas&f=false>

Sánchez, E., García, J., y Rosales J. (2010) *La lectura en el aula: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Editorial Visión Universitaria

Tapia, V. (2003). *Programa Psicopedagógico de Comprensión Lectora: Aprendo a pensar a través de la lectura (APELEC)*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Tough, J. (1996). *El lenguaje oral en la escuela*. Madrid: Editorial Visor

Unidad de la Medición de la Calidad Educativa (2010). *Resultados de la Evaluación Pisa 2009*. Recuperado de:
http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2013/12/reporte_pisa_2012.pdf

Unidad de la Medición de la Calidad Educativa (2013). *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2013*. Recuperado de:
<http://umc.minedu.gob.pe>

Unidad de la Medición de la Calidad Educativa (2013). *Resultados de la Evaluación Pisa 2012*. Recuperado de:
http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2013/12/reporte_pisa_2012.pdf

Unidad de Medición de Calidad Educativa (2014). *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2014*. Recuperado de:

<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2015/02/ECE-2014-Web-270215-27febv2.pdf>

Vargas, A., y Villamil, W. (2007). El papel de la conciencia fonológica como habilidad subyacente al alfabetismo temprano y su relación en la comprensión de lectura y la producción escrita de textos. *Pensamiento Psicológico*, 3(9), 163-171. Bogotá, Colombia. Recuperado de:

<http://search.proquest.com/docview/214142175?accountid=45097>

Velarde, E., Canales, R., Meléndez, M. y Lingan, S. (2010). Enfoque Cognitivo y Psicolingüístico de la Lectura: Diseño y validación de una prueba de Habilidades Prelectoras (THP) en niños y niñas de la Provincia Constitucional del Callao. *Revista de Investigación en Psicológica*. 13(1), 53-68 Lima, Perú. Recuperado de:

http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v13_n1/pdf/a03.pdf.