

UNIVERSIDAD RICARDO PALMA

ESCUELA DE POSGRADO

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



**HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS DE LOS
ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA
DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICA Y
PRIVADA DE LA UGEL 06**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAESTRA EN PSICOLOGÍA CON
MENCIÓN EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**

Autora: Bachiller CARITO SOLEDAD SALAZAR ALVARADO

Asesor: Mg. LUIS MIGUEL ESCURRA MAYAUTE

Lima – Perú

2016

AGRADECIMIENTO

La realización del presente estudio no hubiera sido posible sin la luz de Dios y la de mis queridos padres que, desde el cielo, me iluminaron siempre; el apoyo de mi familia que día a día estuvo pendiente del avance y finalización del trabajo.

Mi agradecimiento especial y sincero a la Dra. Ana Esther Delgado, por su aporte, interés y apoyo cordial dedicado a la mejora de la presente tesis. Destacar por encima de todo, su disponibilidad y la paciencia que demostró a nivel personal y profesional, contribuyendo significativamente en la culminación de este estudio.

Al Magister Miguel Escurra, mi agradecimiento sincero por sus aportes y asesoramiento para la finalización de la presente investigación.

A mis recordados profesores de Maestría, mención Problemas de Aprendizaje, por compartir sus conocimientos y experiencias, destacando su calidad académica.

Finalmente, quiero agradecer a los estudiantes del primer grado de primaria de las Instituciones Educativas pertenecientes a la UGE 06 de Ate Vitarte que participaron activamente, colaborando de manera importantísima en el estudio.

*A Dios, por darme la fortaleza para seguir adelante e iluminar mi mente,
por poner en mi camino a aquellas personas que han sido mi soporte y
compañía en esta etapa de mi vida.*

*A mis inolvidables padres que, espiritualmente, desde el cielo fueron mi
apoyo incondicional.*

*A mi amado esposo y a mi hijo, por su comprensión y aliento permanente; a
mis hermanos y queridos sobrinos.*

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTO	2
RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO I : PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO.....	11
1.1. FORMULACION DEL PROBLEMA	11
1.2. JUSTIFICACION DEL ESTUDIO	16
1.3. ANTECEDENTES RELACIONADOS CON EL TEMA:.....	17
1.4. OBJETIVO GENERAL Y ESPECIFICOS.	28
1.5. LIMITACION DE ESTUDIO	30
CAPÍTULO II : MARCO TEÓRICO.....	32
2.1. BASES TEORICAS RELACIONADAS CON EL TEMA.....	32
2.1.1. <i>El lenguaje</i>	32
2.1.2. <i>El lenguaje oral</i>	33
2.1.3. <i>Etapas del desarrollo del lenguaje</i>	34
2.1.4. <i>La lectura</i>	35
2.1.5. <i>Habilidades Metalingüísticas</i>	42
2.1.6 <i>Conciencia fonológica</i>	51
2.2. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS USADOS	59
2.3. HIPOTESIS.....	60
2.4. VARIABLES.....	63
CAPÍTULO III : METODOLOGIA DE INVESTIGACION	65
3.1. TIPO Y METODO DE INVESTIGACION.....	65
3.2. DISEÑO DE INVESTIGACION	65
3.3. POBLACION Y MUESTRA	66
3.4. TECNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS.....	67
3.5 PROCEDIMIENTO PARA LA RECOLECCION DE DATOS.....	76
3.6. TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS.....	76
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	79

4.1. RESULTADOS.....	79
4.2. ANALISIS Y DISCUSION DE RESULTADOS.....	90
CAPÍTULO V : CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	101
5.1. CONCLUSIONES	101
5.2. RECOMENDACIONES.....	102
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	104
ANEXOS	113

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. COMPOSICION DE LA MUESTRA POR SEXO Y TIPO DE GESTION EDUCATIVA.....	79
TABLA 2. ANALISIS DESCRIPTIVO DE LAS HABILIDADES METALINGÜISTICAS	80
TABLA 3. ANALISIS DE LA NORMALIDAD DE LAS VARIABLES ESTUDIADAS POR TIPO DE GESTION EDUCATIVA.....	80
TABLA 4. ANALISIS DE LA NORMALIDAD DE LAS VARIABLES ESTUDIADAS DE ACUERDO AL SEXO	82
TABLA 5. ANALISIS COMPARATIVO DEL TOTAL DE HABILIDADES METALINGÜISTICAS SEGUN EL TIPO DE INSTITUCION EDUCATIVA.....	83
TABLA 6. ANALISIS COMPARATIVO DE LOS COMPONENTES DE LAS HABILIDADES METALINGÜISTICAS SEGUN EL TIPO DE GESTION EDUCATIVA.....	86
TABLA 7. ANALISIS COMPARATIVO DEL TOTAL DE HABILIDADES METALINGÜISTICAS SEGUN EL SEXO	86
TABLA 8. ANALISIS COMPARATIVO DE LOS COMPONENTES DE LAS HABILIDADES METALINGÜISTICAS SEGUN EL SEXO	89

RESUMEN

El propósito de la investigación fue comprobar si existen diferencias en el nivel de las habilidades metalingüísticas entre los estudiantes que cursan el primer grado de una institución educativa pública y una privada y de acuerdo al género de la UGEL 06 del distrito de Ate Vitarte.

La muestra estuvo conformada por 100 estudiantes de los cuales 50 pertenecían a una institución educativa pública de ambos sexos y 50 a una institución educativa privada también de ambos sexos. Ambas instituciones educativas fueron evaluadas con el THM (Test de Habilidades Metalingüísticas) propuesto por Gómez, Valero, Buades y Pérez, adaptado por Panca (2000).

Los resultados indicaron que los estudiantes del colegio particular alcanzaron un mejor desempeño en las habilidades metalingüísticas que los estudiantes del colegio estatal. Al comparar las habilidades metalingüísticas en cuanto a género, los resultados demostraron que tanto varones como mujeres alcanzaron un rendimiento homogéneo.

Palabras claves: Habilidades metalingüísticas, estudiantes de primer grado, institución educativa pública, institución educativa privada.

INTRODUCCIÓN

Lograr que los estudiantes aprendan a leer es uno de los retos de la escuela, *“es lógico que sea así, puesto que la adquisición de la lectura es imprescindible para desenvolverse con autonomía en las sociedades letradas y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no logran este aprendizaje”* Solé (2004, p. 27). En los últimos años, el Perú ha aplicado evaluaciones educativas nacionales y ha participado de evaluaciones internacionales con la finalidad de conocer en qué situación se encuentran los estudiantes respecto a la lectura y fundamentalmente, en la comprensión lectora. Los resultados no han sido muy alentadores. De acuerdo a la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE, 2013), sólo el 33.0 % de los estudiantes de segundo grado se encuentran en un nivel satisfactorio en comprensión lectora, el 51.2 % se encuentran en un nivel de proceso y un 15.8 % se encuentran en un nivel de inicio (MINEDU, 2013). En las evaluaciones PISA 2006 y 2009 se mostró que había una mejoría en comprensión lectora y en matemáticas. Sin embargo desde la evaluación PISA, del 2012 se ha venido mostrando nuevamente un estancamiento.

Una de las causas por la que los estudiantes presentan estas deficiencias en comprensión lectora, es la ausencia del desarrollo de las habilidades metalingüísticas. Para mejorar la comprensión lectora, es necesario que desde los primeros años de estudio se desarrollen estas habilidades, porque la lectura es una de las bases del desarrollo de la sociedad, como lo sostienen Márquez y De la Osa (2003).

Las habilidades metalingüísticas como estudio teórico y empírico han sido abordadas con creciente interés en los últimos años, encontrándose variada información en referencias o fuentes extranjeras que han permitido delimitar el concepto y establecer las características evolutivas de estas habilidades, estableciendo el tipo de relación con el aprendizaje de la lectoescritura y comparándolo en muestras con déficit de aprendizaje.

Tunmer y Herriman (Jiménez y Ortiz, 1995, p. 23) definen la habilidad metalingüística como “*La capacidad que tiene el sujeto para reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado*”. En este sentido, la conciencia metalingüística puede referirse a cualquier aspecto del lenguaje, ya sea sintáctico (conciencia sintáctica), léxico (conciencia léxica), pragmático (conciencia pragmática), o fonológico (conciencia fonológica).

Las investigaciones demuestran que la clave del éxito del aprendizaje de la lectura está en el desarrollo de algunas habilidades metalingüísticas previas, adquiridas en la educación preescolar. Una de las investigaciones más importantes realizadas en el país plantea la relación entre la educación inicial y el rendimiento en la escuela durante el primer grado de primaria (Cueto y Díaz, 1999).

En el nivel de educación inicial, muchos docentes no preparan adecuadamente a los estudiantes para reconocer, diferenciar e identificar sonidos, que son el punto de inicio para una buena lectura. Los estudiantes se inician en la lectura con una escasa conciencia de los sonidos del lenguaje. Ellos perciben una secuencia continua de sonidos, pero no son conscientes de que con estos se puede formar sílabas y palabras. Algunos docentes pretenden comenzar el aprendizaje del lenguaje escrito sin apoyarse en el dominio previo del lenguaje oral (Dávila, 2012).

Dentro del lenguaje oral existe una habilidad metalingüística que está muy relacionada con el éxito de la lectura. Esta habilidad es la conciencia fonológica, la cual consiste en la capacidad de tomar conciencia sobre los sonidos del habla.

Comptón (2000) considera que los niños que en educación inicial conocen el nombre de las letras e identifican el fonema inicial de las palabras tienen mayor éxito en la lectura en el primer año de primaria.

El aprendizaje de la lectura, es uno de los momentos más importantes en la vida de un niño, ya que le permite crecer internamente brindándole seguridad y es la puerta a nuevas oportunidades y experiencias llenas de imaginación y aventura.

Todo esto lleva a desarrollar la presente investigación para elaborar un diagnóstico sobre las habilidades metalingüísticas necesarias para el éxito en el aprendizaje de la lectura, que permitirá avanzar hacia un diagnóstico más profundo sobre la realidad educativa; en consecuencia, evitar contar con estudiantes que reflejen un rendimiento lector deficiente.

Este trabajo consta de los siguientes capítulos:

En el capítulo I se trata el planteamiento del problema, en donde se describe y formula el problema y se justifica. Se mencionan los estudios internacionales y nacionales, se presentan los objetivos y la limitación del estudio.

El capítulo II corresponde al marco teórico, se analiza el lenguaje, su importancia, desarrollo y etapas. La lectura y sus etapas. Las habilidades metalingüísticas: Su desarrollo y los factores que intervienen en su desarrollo. La conciencia fonológica: Su desarrollo, componentes, niveles y su influencia en el proceso lector. Se plantean las hipótesis y se definen las variables.

En el capítulo III se presenta el tipo y método de la investigación, se hace referencia la población y muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, el procedimiento de la recolección de datos, las técnicas y procesamiento y análisis de datos.

El capítulo IV trata de los resultados, el análisis y la discusión de los mismos.

Finalmente, en el capítulo V se presenta las conclusiones y las recomendaciones.

CAPÍTULO I : PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. Formulación del problema

La preocupación de la presente investigación se centra en el hecho que, en el Perú, los estudiantes presentan un bajo rendimiento en la lectura. Esto resulta muy preocupante ya que la lectura es *“Una de las actividades más maravillosas que el hombre desarrolla como un medio eficaz de aprendizaje que le permite conocer, desarrollar sus conocimientos y ampliar su vocabulario”* (Vega y Alva 2008, p.52).

Al respecto, muchos países han mostrado grandes avances al lograr que todos sus estudiantes, o por lo menos en su mayoría, adquieran esta competencia. Otros países, en cambio, incluido el Perú aún no han podido dar un salto cualitativo en esta competencia. Para nadie es desconocido que la situación de la lectura en el país es crítica. Los estudiantes no logran aún un desarrollo adecuado de sus capacidades lectoras y no pueden utilizar estas herramientas para desempeñarse de manera óptima en su vida profesional, ciudadana e incluso personal.

10

La lectura es una herramienta importante e indispensable para el desarrollo de los individuos, más aún en el mundo actual en el que se vive. Ello motivó la reflexión acerca de qué implica leer, cómo se llega a ser un buen lector y qué debe hacer el sistema educativo para desarrollar en los estudiantes una adecuada competencia lectora.

Para utilizar adecuadamente las herramientas que otorga la lectura, es imprescindible el manejo de la comprensión de ésta, *“la lectura sólo se justifica si el lector comprende el significado”* (Alliende y Condemarín, 1997, p. 99). Este proceso es necesario para alcanzar el éxito académico en las diferentes áreas de conocimiento, puesto que para obtener un adecuado

aprendizaje y desempeño, el estudiante debe ser capaz de entender tanto las indicaciones orales del maestro, como las instrucciones y contenidos entregados en los libros de estudio, debiendo ser capaz de identificar y abstraer las ideas principales para, posteriormente, reutilizarlas y expresarlas cuando sea necesario (Eyzaguirre y Le Foulon, 2001).

Catalá (2007) plantea que el desarrollo de la comprensión lectora debe producirse desde el mismo momento en que se adquiere la lectura; es decir, en la enseñanza básica, e irse mejorando a medida que se avanza en el proceso curricular y se alcanza una madurez cognitiva adecuada para la asimilación de los nuevos contenidos. Esto es importante puesto que un mayor nivel de comprensión lectora implicaría para los estudiantes una mayor comprensión del mundo en el que se encuentran inmersos.

Se puede afirmar que la formación que reciben los estudiantes, una vez que ingresan a la escuela, y la que reciben en casa antes de ingresar a ella, no contribuyen mucho por ayudarlos a leer más y mejor. Toda esta realidad obliga al Ministerio de Educación a replantear los enfoques y programas pedagógicos que se han de implementar en las instituciones educativas a fin que los docentes ayuden a los estudiantes a desarrollar sus capacidades lectoras (MINEDU, 2010).

Sin embargo, para que los estudiantes incorporen la lectura como un hábito cotidiano con fines recreativos, informativos y de aprendizaje, en primer lugar, tienen que aprender a leer y para lograrlo en un sistema alfabético como es el nuestro, requiere haber logrado un nivel de conciencia metalingüística; es decir, haber desarrollado las habilidades metalingüísticas. Por lo tanto, se debe considerar a estas habilidades como elementos fundamentales en la adquisición de la lectura.

En el marco del Programa Estratégico “Logros de Aprendizaje al finalizar el III Ciclo de Educación Básica Regular”, el Ministerio de Educación ha visto por conveniente elaborar una

guía de “Orientaciones técnicas para la aplicación de la propuesta pedagógica en las áreas de Matemática y Comunicación en el segundo ciclo de la EBR, para una transición exitosa hacia el tercer ciclo” (Guía de orientaciones técnicas para la aplicación de la propuesta pedagógica, 2010). Específicamente en el área de Comunicación, se están considerando capacidades que conllevan al aprendizaje de la lecto escritura, demostrando la importancia que tiene el conocimiento metalingüístico a través de la representación fonológica o conciencia fonológica mediante la ejecución de actividades de aprendizajes significativos, como los juegos con sonidos iniciales y finales, juegos de integración y combinación de sílabas, separando sonidos (para el desarrollo de la conciencia léxica, silábica y fonemática), que se realizan desde la edad de 5 años.

Precisamente, se ha considerado en numerosos estudios que la ausencia de la conciencia fonológica es un factor explicativo de las dificultades de aprendizaje que muestran muchos estudiantes en el proceso de la adquisición de la lectura. Asimismo, estas deficiencias metalingüísticas caracterizan a muchos de los niños con dislexia evolutiva, especialmente los que presentan deficiencias en el uso de ruta fonológica (Jiménez y Ortiz 1995, Gómez, Pineda y Aguirre 2005, Bravo y Villalón, 2002).

No cabe duda que la conciencia fonológica es una de las habilidades metalingüísticas responsable del reconocimiento y manipulación de las unidades fonológicas del lenguaje hablado, lo que la convierte en una habilidad indispensable para el proceso de la adquisición de la lectoescritura (Jiménez y Ortiz 2000, citado en Bravo, 2002). Esta habilidad metalingüística posee tres componentes básicos que son el factor rima, el factor sílaba y el factor fonema, siendo este último el más importante para el aprendizaje de la lectura y la escritura (Hoién, Lundberg, Stanovich y Bjaalid 1995, citado en Bravo, 2002).

A partir de lo expuesto se puede decir que la conciencia fonológica, es una habilidad metalingüística dirigida a comprender que un sonido o fonema está representado por un grafema o signo gráfico que a su vez, si se le combina con otro, forman unidades sonoras y

escritas que permiten construir una palabra que posee un determinado significado. Así mismo, se le considera como la herramienta para reconocer, identificar, deslindar, manipular libremente y obrar con los sonidos (fonemas) que componen las palabras (Negro y Traverso, 2011).

Como se sabe, los niños tienen poca conciencia sobre los sonidos del lenguaje. Ellos escuchan y perciben una secuencia continua de sonidos pero, no son conscientes de que éstas palabras pueden dividirse en palabras (conciencia léxica), luego en sílabas (conciencia silábica) y que estas últimas pueden estar formadas por uno o varios sonidos (conciencia fonémica).

En el país existen instituciones educativas que mantienen un enfoque tradicional, sobre los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura, puesto que siguen con los lineamientos perceptivos motrices, centrado en un entrenamiento de las habilidades perceptivas visuales. Pero también hay instituciones educativas que bajo un marco lingüístico, ponen énfasis en un entrenamiento que desarrolla las habilidades metalingüísticas, en especial la conciencia fonológica para el aprendizaje de la lectoescritura.

Al desarrollarse la conciencia fonológica en los niños, se favorece la comprensión de las relaciones entre fonemas y grafemas y también les permite descubrir como los sonidos actúan dentro de las palabras. Es importante considerar la relación grafema-fonema como antecedente imprescindible a la enseñanza del código alfabético (Negro y Traverso, 2011).

La lectoescritura debe fundamentarse en un desarrollo óptimo del lenguaje oral, en dos niveles, el comprensivo y el expresivo, lo que posibilitará al niño comprender la naturaleza sonora de las palabras, es decir, que estas están formadas por sonidos individuales, las cuales reconocerá como unidades independientes y que se dan en un orden temporal.

Intentar iniciar el aprendizaje del lenguaje escrito, sin antes lograr que el niño haya dominado el lenguaje oral, le resultará mucho más difícil integrar las significaciones del lenguaje escrito sin haber reconocido primero las palabras y los fonemas del lenguaje hablado que le sirven como soporte.

La propuesta didáctica que englobe el aprendizaje del niño, debe seguir una determinada secuencia a modo de escalera de manera que ellos irán avanzando en la comprensión de cómo funcionan los sonidos dentro de una palabra, ya que la conciencia fonológica, se desarrolla con el ejercicio (Negro y Traverso, 2011).

A medida, que el niño comprende que las letras representan sonidos de su propio lenguaje, que se pueden articular en palabras y entender sus significados, va apropiándose del proceso de decodificación.

Por lo antes mencionado, es de suma importancia el análisis de las habilidades metalingüísticas de los estudiantes que estén cursando el primer grado de educación primaria, buscando reforzar algún componente que requiera mayor atención y así poder saber cuáles son las habilidades y fortalezas para elaborar estrategias pedagógicas adecuadas, ya que las habilidades metalingüísticas consisten, tal como lo define Tunmer y Herrmann (1989), y según Tapia (2008), en la capacidad de concientización y manipulación de los aspectos estructurales de los segmentos orales del habla, favoreciéndole en la lectoescritura y el dominio de algunos procesos básicos del mismo para poder diferenciar la naturaleza de las palabras y frases en los ámbitos fonológicos, semánticos, sintácticos y pragmáticos.

De lo expuesto se plantea la inquietud de responder la siguiente interrogante: ¿Difiere el nivel de las habilidades metalingüísticas en los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria, de acuerdo al tipo de gestión y de acuerdo al sexo?

1.2. Justificación del estudio

La presente investigación tiene por finalidad describir y comparar el desarrollo de la habilidades metalingüísticas entre los estudiantes de primer grado de educación primaria de una institución educativa estatal y otra particular y de acuerdo al sexo, de la UGEL 06 del distrito de Ate Vitarte.

Desde el punto de vista pedagógico los resultados presentados en la investigación pueden contribuir en la elaboración de un diagnóstico sobre las capacidades que tienen los estudiantes para iniciar el proceso lector y prevenir el retraso en la lectura. Asimismo, puede servir de apoyo y reflexión a los docentes que los motive a buscar cambios en las estrategias metodológicas en la planificación curricular para superar las dificultades que puedan presentar los estudiantes. Incluir en la diversificación curricular de la institución educativa capacidades que estimulen la conciencia fonológica ya que esta habilidad metalingüística está directamente relacionada con la lectura.

La razón fundamental de la presente investigación recae en buscar la base del éxito de la lectura a través de las habilidades metalingüísticas que poseen los estudiantes. Por lo tanto, es importante conocer antes del inicio del aprendizaje de la lectura, cuales son las habilidades con las que cuenta el estudiante.

Para lograr el desarrollo óptimo de los procesos fonológicos, es recomendable iniciar la ejercitación de la conciencia fonológica en la etapa preescolar, de manera lúdica con el

reconocimiento de rimas, que permite la manipulación de segmentos sonoros cada vez más finos hasta llegar al fonema, además de otra serie de habilidades necesarias para el posterior aprendizaje de la lectura y la escritura.

1.3. Antecedentes relacionados con el tema:

1.3.1. Investigaciones internacionales.

En cuanto a las habilidades metalingüísticas se reportan los siguientes estudios:

Domínguez y Cuetos (1992) realizaron un estudio en España, en la cual examinaron el papel que jugaban las habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y diferentes actividades que podían ser utilizadas para la enseñanza de estas habilidades. Para ello, construyeron tres programas de enseñanza (programa de identificación de fonemas, de omisión de fonemas y de rimas) destinados a desarrollar en los niños de educación infantil habilidades fonológicas. Estos programas fueron evaluados a través de un estudio longitudinal, en el que 48 niños prelectores recibieron sesiones diarias de enseñanza durante el período de diez semanas. Los resultados obtenidos permitieron afirmar que, primero era posible desarrollar habilidades metalingüísticas en los niños prelectores y segundo que tales habilidades parecían facilitar el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Por lo tanto, dentro del currículo de educación infantil, era necesario seleccionar actividades de enseñanza y aprendizaje destinadas a desarrollar en los niños habilidades de análisis fonológico.

Torneus (1994) investigó si la relación es causal o si la conciencia fonológica solamente cumple un papel facilitador del aprendizaje. Estudió en un seguimiento los efectos del entrenamiento en segmentar e integrar fonemas sobre la lectura. Este seguimiento mostró que las destrezas mencionadas producían un efecto causal sobre la lectura inicial. Sin embargo, más adelante, en etapas más avanzadas del aprendizaje se producían una interacción recíproca

ya que el mismo aprendizaje de la lectura facilitaba la automatización de los procesos fonológicos.

Liberman (1997, citado en Molina, 1997) comprobó que los niños con retraso lector tenían dificultades en juegos en que había que manipular segmentos del habla sobre todo a nivel de fonos, segmentación de fonemas inicial de una palabra y poniéndola al final (/seso/.../esos/. Al respecto planteó que era necesario saber operar con esos segmentos orales para poder acceder a la lectura en un sistema de escrituras alfabéticas como el inglés o el castellano. Asimismo, comprobó la existencia de una correlación positiva entre la habilidad de manipular segmentos orales y el rendimiento lector y evalúa el nivel de conciencia fonológica en niños de 4 a 6 años. La tarea en la que sometieron a su grupo consistió en dar golpes sobre la mesa en función del número de segmentos fonémicos o silábicos reconocidos por el niño en los ejemplos que el experimentador planteaba. Se concluyó que los estudiantes que habían sido entrenados en la lectura llegaron a porcentajes más altos cuando se trataba de reflexionar sobre segmentos orales.

Hernández, Valle y Jiménez (2001) llevaron a cabo un estudio de intervención con el objetivo de comprobar un programa de instrucción directa en conciencia fonémica con apoyo visual de letras, en niños con retraso lector si mejoraban en sus procesos fonológicos y la habilidad de decodificación. A su vez, trataron de determinar si el efecto de la edad influía sobre la eficacia del tratamiento; en una muestra de treinta y cuatro niños (entre 7-8 años de edad) distribuidos en un grupo control y otro experimental. Los resultados indicaron que todos los grupos que recibían instrucción directa en este tipo de habilidades mejoraban en comparación con el grupo control. Además, los niños más jóvenes obtuvieron mayores beneficios que los niños mayores con el mismo programa de entrenamiento. Esto sugirió que la edad constituía un factor importante que se debía tener en cuenta en el ámbito de la reeducación, ya que el déficit fonológico se consolidaba con la edad, comprometiendo el desarrollo de las habilidades lectoras y haciéndose más resistente a su recuperación. Por lo hallado se recomendó la temprana detección e intervención oportuna para revertir los bajos niveles de rendimiento lector que presentaban muchos de los estudiantes.

Arnaiz, Castejón, Ruiz y Guirao (2001) llevaron a cabo un estudio sobre el desarrollo de un programa de habilidades fonológicas y su aplicación en el acceso inicial a la lectoescritura en estudiantes de segundo ciclo de educación infantil. Este trabajo tuvo como objetivo comprobar la influencia de una enseñanza sistemática de habilidades fonológicas en el acceso a la lectura y escritura. Para ello, diseñaron un programa de desarrollo de habilidades fonológicas en el ámbito léxico, silábico y fonémico, que fue implementado durante dos años a niños de segundo ciclo de educación infantil. Los resultados indicaron que el grupo experimental obtuvo mejores puntuaciones que el grupo control en habilidades fonológicas, produciéndose asimismo un efecto positivo para la adquisición de la lectura y escritura en estos estudiantes.

Muñoz (2002) desarrolló un estudio con el objetivo de identificar y describir el nivel de desarrollo de la conciencia fonológica en niños de primer grado de enseñanza básica, describir el nivel de desempeño lector que lograban los niños en lectura de palabras y evaluar el grado de asociación entre el nivel de desarrollo de conciencia fonológica, el nivel de desarrollo lector, inteligencia no verbal y nivel educacional materno, al final del primer año de enseñanza. Participaron 108 niños (57 varones y 51 mujeres) con una edad promedio de 6 años 4 meses, de nivel socio económico bajo, pertenecientes al primer grado de enseñanza general básica de 7 colegios municipalizados de la comuna de Macul de Chile. Los resultados indicaron que la relación entre la lectura y conciencia fonológica era compleja, por ello debía ser considerada como un proceso de interacción constante entre ambas variables. En cuanto a la correlación entre conciencia fonológica y lectura al realizar el análisis se evidenció una asociación moderada y positiva, esto indicaba que los niños con mayores logros en tareas metafonológicas tendían a presentar un desempeño más eficiente en tareas de lecturas de palabras.

Hogan, Catts y Little (2005) efectuaron una investigación en la que analizaron la utilidad de las evaluaciones de conciencia fonológica en la predicción de la lectura en los primeros años

escolares. La muestra estuvo compuesta por 570 niños participantes de un estudio longitudinal. En educación inicial se evaluó la conciencia fonológica e identificación de letras; en segundo y cuarto grado se evaluó la conciencia fonológica, decodificación fonética y lectura de palabras. El análisis de trayectoria de las mediciones de conciencia fonológica e identificación de letras en educación inicial proporcionaron información para la predicción de la lectura en segundo grado. Las mediciones de la lectura ofrecieron información para la predicción de la lectura en cuarto grado. Se encontró una relación recíproca entre conciencia fonológica y lectura de palabras. En educación inicial la conciencia fonológica predijo la lectura de palabras en segundo grado y por el contrario, la lectura de palabras en segundo grado predijo la conciencia fonológica en cuarto grado.

Herrera y Defior (2005) desarrollaron un estudio cuyo objetivo fue profundizar en el conocimiento de las habilidades de la memoria y la conciencia fonológica de los niños prelectores, para determinar los factores tempranos que se relacionan con el aprendizaje de la lectura. El primer objetivo fue analizar si las habilidades de conciencia fonológica en particular las de segmentación silábica, se verían afectadas por factores relacionados con las características propias del sistema lingüístico español. La muestra con la que realizaron la investigación fue de 95 niños de educación infantil a los que se les midió su conocimiento de letras y distintas habilidades fonológicas. Los resultados pusieron de manifiesto que la tarea de segmentación silábica fue la que mejor realizaron los niños y que todas las pruebas fonológicas correlacionan con el conocimiento prelector.

Bravo, Villalón y Orellana (2006) se centraron en el estudio de la conciencia fonológica y su relación con el aprendizaje de la lectura en niños preescolares y en escolares del primer año básico de dependencia municipal de dos escuelas Chilenas, la evaluación de la conciencia fonológica consideró los procesos de segmentación de frases, segmentación silábica, inclusión de sílaba en palabras, aislamiento de fonema inicial, síntesis y análisis fonémicos. Los resultados arrojaron una alta correlación entre ambas variables, es decir, un alto desarrollo de conciencia fonológica permite la adquisición con mayor facilidad de la lectura. De esta forma posibilita predecir el aprendizaje de la lectura a partir del análisis del desarrollo alcanzado por el niño de la habilidad metafonológica en el primer año básico de formación escolar.

Díaz (2006) realizó un estudio sobre las habilidades metalingüísticas en 45 estudiantes de un nivel socioeconómico bajo de la ciudad de Bogotá (Colombia) en niños de condiciones intelectuales normales de 5 a 7 años de edad. Las pruebas que se aplicaron fueron en el siguiente orden: Conciencia fonológica, conciencia semántica, conciencia sintáctica y conciencia pragmática. Se utilizó un diseño pre post test, la primera prueba fue el de las habilidades metafonológicas y el conocimiento de letras. Se formaron tres grupos de evaluación, un grupo en conciencia fonémica con grafemas, otro grupo en conciencia fonémica sin grafemas, ambos grupos contrastados con un grupo control, en los cuales se intervino durante ocho semanas en forma diferenciada. Al finalizar el programa, los resultados demostraron que los niños que fueron entrenados en conciencia fonémica y grafemas mostraron mejores rendimientos sobre todo en tareas de segmentación de fonemas y que el progreso de las habilidades metalingüísticas se dieron dependiendo de la edad y del grado escolar, los cuales se encontraban directamente relacionados con el tipo de actividades propuestas en el aula.

Tapia (2007) realizó un estudio sobre la relación entre el desarrollo de la conciencia fonológica y la habilidad lectora, en una muestra de 59 estudiantes de primer grado de una escuela del cono urbano Bonaerense en Argentina. Para ello utilizó las adaptaciones del protocolo de conciencia fonológica de Defior (1994) que comprendió un conjunto de tareas metafonológicas y la prueba de habilidad lectora de Domínguez (1992) que requirió la lectura de palabras excepcionales y pseudopalabras. Los hallazgos encontrados en este estudio aportaron nuevos elementos para la revisión de la relación entre la conciencia fonológica y la lectura inicial en dos momentos claves: Al inicio de la enseñanza sistemática de la lectura y un segundo momento al final del primer año de escolaridad primaria cuando la lectura inicial ha seguido un aprendizaje continuo y sistemático.

1.3.2. Investigaciones nacionales.

Con respecto a las habilidades metalingüísticas se han encontrado los siguientes estudios:

Dioses y Panca (2000) estudiaron la relación de las habilidades metalingüísticas y rendimiento lector en alumnos del primer grado de primaria de colegios públicos y privados en San Juan de Lurigancho. Los sujetos de estudio fueron 200 estudiantes entre 6 y 7 años de edad que cursaban el primer grado de Educación Básica en dos colegios de San Juan de Lurigancho, uno público y el otro privado. Se utilizaron como instrumentos el Test de Habilidades Metalingüísticas (THM), y el Test de Análisis de la Lectoescritura-TALE. Se encontró que los alumnos de condición socioeconómica baja, que cursaban el primer grado de educación primaria en colegios públicos y privados de este distrito, mostraron diferencias significativas en sus habilidades metalingüísticas y rendimiento lector. El análisis de los resultados permitió llegar a la conclusión de que realmente la conciencia fonológica facilitaba el aprendizaje de la lectura puesto que es imprescindible segmentar las palabras en las unidades correspondientes y combinar esos sonidos para recién pronunciar las palabras. Es así como se comprobó que la conciencia fonológica presentó una relación estrecha con el aprendizaje lector. Los resultados mostraron también que los estudiantes de condición socioeconómica baja que cursaban el primer grado de educación primaria en colegios públicos, evidenciaron diferencias significativas en sus habilidades metalingüísticas y rendimiento lector con respecto a los alumnos que procedían de colegios privados. Asimismo, el análisis de las puntuaciones obtenidas, indicó que en la mayoría de los sub test administrados del Test de Habilidades Metalingüísticas (THM), los estudiantes que procedían de colegios privados obtuvieron un rendimiento significativamente mayor que los estudiantes de colegios públicos, se apreció que los primeros habían desarrollado mejor que los segundos, una serie de aspectos tales como su habilidad para segmentar palabras en sus sílabas componentes y su capacidad para identificar fonemas de una palabra, incluso hasta lograr aislar cada uno de ellos.

El análisis de la información, considerando la variable sexo, indicó que independientemente del colegio de procedencia, el rendimiento alcanzado por las niñas en las habilidades para unir fonemas y contar fonemas, era ligeramente superior con respecto al de los varones, ocurriendo lo mismo cuando el análisis se efectuó considerando la puntuación general. Los resultados también confirmaron que existieron diferencias favorables al grupo de niñas en el

rendimiento lector, tanto a nivel de cada uno de los aspectos examinados, como de manera global. En cuanto al rendimiento lector, se encontró que los estudiantes procedentes de colegios privados superaron a los estudiantes de colegios públicos, tanto en la lectura de letras, sílabas y palabras como en la lectura de textos y comprensión.

Rodríguez (2003) realizó una investigación comparativa de las habilidades metalingüísticas en estudiantes de instituciones educativas de gestión estatal y particular de Lima Metropolitana que cursaban el tercer grado de primaria. El grupo estuvo constituido por 120 estudiantes. Empleó el Test de Habilidades Metalingüísticas de Gómez et al. (1995). Arribó a las siguientes conclusiones: Los resultados evidenciaron una diferencia significativa entre los estudiantes de ambas instituciones, siendo los estudiantes de la institución de gestión privada los que obtuvieron puntuaciones más altas, frente a los estudiantes de la institución estatal, tanto a nivel general como en los diferentes componentes de la conciencia fonológica; siendo en las tareas de aislar y unir fonemas, donde se hallaron diferencias significativas más notorias de logros.

Panca (2004) investigó la relación entre habilidades metalingüísticas y rendimiento lector, con un grupo de estudiantes de condición socioeconómica baja que cursaban el primer grado de educación primaria. Para la recolección de datos se utilizaron el Test de Habilidades Metalingüísticas y el registro del Test de Lectura y Escritura (T.A.L.E) contaron con la participación 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, llegando a las siguientes conclusiones: Se encontró una relación positiva y estadísticamente significativa entre las habilidades metalingüísticas y el rendimiento lector, es decir cuando un niño desarrolla su conciencia fonológica podía entender el código alfabético de la lengua castellana en una forma de representación de su lenguaje, comprendiendo además las reglas de correspondencia entre las letras y sus sonidos. La conciencia fonológica facilitaría el

aprendizaje de la lectura dado que, para ello sería necesario segmentar las palabras en las unidades correspondientes y combinar estos sonidos para pronunciar las palabras.

Balarezo (2007) investigó si existían diferencias en el nivel de conciencia fonológica en los niños y niñas de primer grado de instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Pueblo Libre. Contó con una muestra de 1189 estudiantes, utilizando el Test de Habilidades Metalingüísticas como instrumento para la recolección de datos, llegando a las siguientes conclusiones: Se encontró diferencias significativas en el nivel de la conciencia fonológica en los estudiantes de instituciones educativas públicas y privadas, los estudiantes de instituciones privadas se ubicaron en un nivel sobresaliente en la habilidad de la conciencia fonológica; además el desarrollo de la conciencia fonológica se vio estimulada por la intervención de padres y de los profesores en la escuela.

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 de las ciudades de Lima y Huancayo. Para ello se 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 les aplicó el Test de Habilidades Metalingüísticas (THM) propuesto por Gómez et al. (1995) adaptado por Panca (2000) y el sub test de Comprensión de la Escala de Wechsler para niños (WISC-R). Los resultados mostraron que existía correlación altamente significativa, positiva y de grado moderado entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión. Al comparar las muestras de Lima y Huancayo no se encontraron diferencias significativas en las habilidades metalingüísticas, ni en comprensión. Cuando se comparó el puntaje general en habilidades metalingüísticas y comprensión entre hombres y mujeres, no se hallaron diferencias significativas.

Correa (2007) realizó un trabajo de investigación sobre la conciencia fonológica y la percepción visual en la lectura inicial de niños de primer grado de primaria. Se evaluó a 197 estudiantes de una institución educativa de estrato socioeconómico bajo de Lima. Los estudiantes pertenecían a diferentes secciones de la misma institución, conformado por 94 niños y 103 niñas entre los 5 y los 6 años de edad. Para el recojo de datos se utilizaron el Test de Habilidades Metalingüísticas (THM) Gómez et al. (1995), el Reversal Test (Edfelt, 1988), la Prueba de Comprensión de Lectura Inicial y la Prueba de un Minuto las últimas dos pruebas elaboradas por Thorne (1991).

Se llegó a las siguientes conclusiones: El desempeño de los niños en conciencia fonológica se ubicó en un estadio elemental; es decir, eran capaces de segmentar palabras en sílabas e identificar rimas, pero aún les era difícil operar con fonemas.

Zavala y Cuadros (2008) realizaron un trabajo longitudinal y experimental, en la Institución Educativa Parroquial San Vicente Ferrer del distrito de Los Olivos, acerca de la conciencia fonológica en los niños de educación inicial. Se aplicó un programa experimental que permitió desarrollar la conciencia fonológica en 60 niños y niñas de 5 años. A un grupo se le entrenó con ejercicios de conciencia fonológica y al otro grupo no. Ambos grupos se le evaluaron con el pre y post test. El programa experimental favoreció a los niños y niñas de 5 años quienes mejoraron significativamente el nivel de desarrollo de la conciencia fonológica en los siguientes factores: Segmentación léxica, aislar sílabas y fonemas, omitir sílabas y fonemas y reconocer si las palabras coincidirían en la sílaba inicial o final. Este programa mejoró significativamente el nivel de desarrollo de la conciencia fonológica a través del entrenamiento el cual consistió básicamente en ejercicios de expresión oral, función de sonidos comunes, discriminación de sonidos de sílabas y fonemas con diversas estructuras rítmicas, juegos lúdicos (zapateo, palmadas, saltos, etc.), nombres de objetos, animales y personas, ejercicios de memoria operacional de corto término. El desarrollo de la conciencia fonológica favoreció los futuros aprendizajes relacionados con la lectoescritura y además

detectó o predijo futuros problemas con la lectura desde la etapa pre escolar. Demostrándose que el grupo que recibió el entrenamiento cuando cursaron el primer grado, consiguieron un mejor rendimiento en el aprendizaje de la lectoescritura, en comparación con los niños que no fueron entrenados en esta área.

Asimismo, Velarde, Canales, Meléndez y Lingán (2010) realizaron un estudio para saber si era necesario el desarrollo de la conciencia fonológica para el aprendizaje de la lectura y del lenguaje escrito. El instrumento fue la Prueba de Habilidades Prelectoras (THP) y se aplicó en niños y niñas de la Provincia Constitucional del Callao. La muestra estuvo compuesta por 200 estudiantes que iniciaban el primer grado de educación primaria, siendo la edad media de 5 años 8 meses dentro de un rango que va desde los 5 años como mínimo hasta los 7 años 6 meses como máximo. Asimismo, se consideró dentro de la muestra cuatro niveles socio económico tomando como criterio el tipo de escuela: Pública o privada y el lugar de procedencia de los estudiantes. Las conclusiones de este estudio fueron: Se ratificó el modelo cognitivo y psicolingüístico de la lectura, que consideraba a la conciencia fonológica, la identificación de letras, la memoria verbal y el lenguaje oral como variables predictoras del aprendizaje de la lectura.

Velarde y Canales (2010) realizaron un estudio para comprobar los efectos de un programa de habilidades metafonológicas titulado “Jugando con los sonidos” se aplicó en estudiantes de tercero y cuarto grado de primaria de 8 a 10 años de edad pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo de la provincia Constitucional del Callao. Se distribuyeron dos grupos de pre test y el grupo experimental. Los resultados demostraron que los estudiantes del pre test revelaron un bajo rendimiento en conciencia fonológica, decodificación y comprensión lectora y los estudiantes del grupo experimental demostraron un mejor rendimiento en conciencia fonológica en cada uno de los sub test: Síntesis fonémica, aislar fonemas, segmentar fonemas y omitir fonemas, también mejoraron significativamente su nivel de decodificación lectora y la comprensión.

Céspedes (2010) realizó una investigación comparativa de la conciencia fonológica entre niños y niñas de 5 años de una institución educativa. La muestra estuvo conformada por 50 estudiantes de 5 años del nivel inicial de los cuales 28 fueron niños y 22 niñas, de la I.E. N° 84 del Callao. Se evaluó el nivel de conciencia fonológica, medido con el Test de Habilidades Metalingüísticas propuesto por Gómez et al. (1995) y adaptado por Panca (2000). Al procesar los resultados del post test se encontró que el 64% de los estudiantes que conformaban la muestra, se ubicó en un término intermedio mientras que el 16% en un nivel por debajo de lo esperado y el 20% en un nivel superior al promedio. El análisis de comparación de medias señaló que no existían diferencias significativas en cuanto al sexo, de esta manera tanto niños como niñas poseían un rendimiento homogéneo en el THM, tanto en el puntaje global como al interior de los subtests.

De la Cruz (2010) estudió el desempeño de la conciencia fonológica en sus diferentes niveles en 250 estudiantes de primer grado. Esta habilidad se evaluó aplicando el Test de Habilidades Metalingüísticas de Gómez et al. (1995) adaptado por Panca (2000). Los resultados indicaron que sólo el 1.6% de la muestra evaluada poseía un desempeño avanzado en conciencia fonológica, mientras que el 98.4% se ubicaba por debajo de los puntajes esperados. Un análisis entre los subtests del (THM) encontró que los desempeños metafonológicos fueron mejores en los niveles de rima y sílabas frente a los fonemas lo que explicaría las dificultades en el aprendizaje de la lectura.

Rodríguez (2010) estudió la relación entre los procesos de lenguaje oral y los niveles de conciencia fonológica en los niños de 5 años. Se aplicó la Prueba de Evaluación Oral de Ramos, Cuadrado y Fernández (2008) y el Test de Habilidades Metalingüísticas de Gómez, et al. (1995). Se concluyó que se debía estimular los procesos del lenguaje oral para desarrollar los niveles de conciencia fonológica y así poder garantizar en los estudiantes un alto nivel de comprensión lectora.

Matalinares, Díaz, Yaringaño y Sotelo (2011) realizaron una investigación sobre las habilidades metalingüísticas y la memoria en niños de primer grado y segundo grado de primaria de Lima Metropolitana. Se evaluó a 164 niños de ambos sexos, cuyas edades fluctuaban entre los 6 y 7 años de edad, a quienes se les aplicó el Test de Habilidades Metalingüísticas propuesta por Gómez et al. (1995) adaptado por Panca (2000) y el sub test de memoria de dígitos de la Escala de Wechsler para niños (WISC III). Los resultados mostraron que existía correlación entre las habilidades metalingüísticas y la memoria de los niños. Se halló una correlación positiva entre la segmentación silábica, la supresión silábica, la detección de rimas, el unir fonemas y el contar fonemas con la retención de dígitos en orden progresivo. También se halló correlaciones positivas entre segmentación silábica, supresión silábica, aislar fonemas y contar fonemas con la retención de dígitos en orden inverso. Se encontró diferencias en las habilidades metalingüísticas y en la retención de dígitos en orden progresivo e inverso, según el grado de estudio.

1.4. Objetivo general y específicos.

1.4.1. General

Comparar los niveles de las habilidades metalingüísticas entre los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria, de acuerdo al tipo de gestión educativa y de acuerdo al sexo.

1.4.2. Específicos

a. Identificar el desarrollo del componente de segmentación silábica, de los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de una institución pública y privada y de acuerdo al sexo.

b. Identificar el desarrollo del componente de supresión silábica, de los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de una institución pública y privada y de acuerdo al sexo.

c. Identificar el desarrollo del componente de detección de rimas, de los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de una institución pública y privada y de acuerdo al sexo.

d. Identificar el desarrollo del componente de adición silábica, de los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de una institución pública y privada y de acuerdo al sexo.

e. Identificar el desarrollo del componente de aislar fonemas, de los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de una institución pública y privada y de acuerdo al sexo.

f. Identificar el desarrollo del componente de unir fonemas, de los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de una institución pública y privada y de acuerdo al sexo.

g. Identificar el desarrollo del componente de contar fonemas, de los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de una institución pública y privada y de acuerdo al sexo.

h. Comparar el componente de segmentación silábica entre los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de una institución educativa pública y privada.

Comparar el componente de supresión silábica entre los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de una institución educativa pública y privada.

j. Comparar el componente de detección de rimas entre los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de una institución educativa pública y privada.

k. Comparar el componente de adición silábica entre los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de una institución educativa pública y privada.

l. Comparar el componente de aislar fonemas entre los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de una institución educativa pública y privada.

m. Comparar el componente de unir fonemas entre los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de una institución educativa pública y privada.

- n. Comparar el componente de contar fonemas entre los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de una institución educativa pública y privada.
- ñ. Comparar el componente de segmentación silábica entre los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de acuerdo al sexo.
- o. Comparar el componente de supresión silábica entre los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de acuerdo al sexo.
- p. Comparar el componente de detección de rimas entre los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de acuerdo al sexo.
- q. Comparar el componente de adición silábica entre los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de acuerdo al sexo.
- r. Comparar el componente de aislar fonemas entre los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de acuerdo al sexo.
- s. Comparar el componente de unir fonemas entre los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de acuerdo al sexo.
- t. Comparar el componente de contar fonemas entre los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de acuerdo al sexo.

1.5. Limitación de estudio

Para este estudio se escogió de manera no probabilística e intencionada dos instituciones educativas, una estatal y otra particular de la UGEL 06 del distrito de Ate Vitarte.

Los estudiantes seleccionados pertenecieron al primer grado de educación primaria de nivel socioeconómico medio y bajo. Por ello hay una limitada capacidad de generalización. Por lo tanto, los hallazgos solo serán válidos para los estudiantes de primer grado de ambas instituciones.

Otra limitación fue en el ámbito de la obtención de la muestra, por la dificultad para tener acceso a las instituciones educativas estatales y privadas, donde se evidenció cierto hermetismo debido a que se relacionó la investigación como un modo de averiguar el trabajo docente en el aula y, por ende, la imagen de la institución educativa.

CAPÍTULO II : MARCO TEÓRICO

2.1. Bases teóricas relacionadas con el tema

2.1.1. El lenguaje

2.1.1.1. Definición

El lenguaje es un elemento imprescindible en nuestra cotidianeidad, estudiado por diversos autores como: Jean Piaget (1972), Chomsky (1982), Skinner (1981), entre otros, quienes sustentan diferentes teorías sobre el desarrollo y la adquisición del lenguaje.

El lenguaje para Piaget (1972) es un instrumento de la capacidad cognoscitiva y afectiva de la persona, esto implica que el conocimiento lingüístico que tiene el niño, depende de cuánto conoce su entorno.

Asimismo, gracias al lenguaje se puede alcanzar ³⁷ a superación y el logro de los objetivos personales. Porque: *“El lenguaje debe aportar a los que aprenden, las habilidades y los conocimientos mínimos necesarios para desenvolverse en el mundo donde viven, además debe contribuir a la conservación de la autonomía personal”* (Cassany, Luna y Sanz, 1998, p. 36).

El lenguaje según Aguado (2002) es una de las múltiples actividades psicológicas que el hombre realiza, la cual es sin duda una de las más definitorias de su condición y está presente desde el primer año de vida y lo acompaña a casi todas sus actividades.

Para Owens (2003) el lenguaje es un código socialmente compartido utilizado para representar pensamientos y conceptos, por tal motivo es visto también como una herramienta que permite transmitir ideas, a través de la producción y creación de enunciados compartidos por un grupo social.

El lenguaje según Pérez y Salmerón (2006) es un instrumento de comunicación exclusivo del ser humano. Es el requisito más complejo y completo que se aprende de manera natural, a través, de una serie de intercambios con el medio ambiente e interlocutores.

2.1.2. El lenguaje oral

2.1.2.1. Definición

El lenguaje oral es la capacidad que tienen las personas para manifestar en forma verbal sus ideas, sentimientos, emociones, pensamientos deseos o necesidades, porque es una de las herramientas fundamentales de comunicación. El mundo personal y social está basado en el uso adecuado del lenguaje oral.

Cassany et al. (1998, p. 35) señalaron que *“La lengua oral, es el eje de la vida social, común a todas las culturas. No se conoce ninguna sociedad que haya creado un sistema de comunicación prescindiendo del lenguaje oral”*

2.1.2.2. Importancia del lenguaje oral

Son muchas las razones para afirmar que el lenguaje es de suma importancia en la vida de todo ser humano, porque el lenguaje marca la diferencia entre las personas y los animales, también, porque es la base de la teoría cognitiva, asimismo, por medio del lenguaje la persona se apropia de todos los conocimientos que existen en la cultura ya que: *“El lenguaje se usa para aspectos sociales, culturales, artísticos y científicos. El lenguaje es poesía y creación, a la vez que es necesario para sobrevivir. La conducta social se basa en gran parte en las posibilidades de comunicación”* (Payuelo y Rondal, 2003, p. 87), y por qué no decirlo, el

lenguaje sirve como medio para la comunicación interpersonal que se traduce en resultados personales, sociales y económicos.

2.1.2.3. Desarrollo del lenguaje oral

El aprendizaje del lenguaje oral en el niño es básico desde el primer año de vida, porque la comunicación empieza desde el momento del nacimiento, pero emite sus primeras palabras a los 6 meses de vida; antes de los seis meses, el niño ya puede discriminar los contrastes fonémicos que pueden pertenecer o no a su futura lengua materna; hacia los seis y ocho meses, el niño empieza a tener control de la fonación y de manera bastante clara a nivel de la prosodia; entre los 8 y 10 meses la influencia de su entorno hace disminuir la capacidad discriminativa. Se puede observar que en los primeros 15 meses de vida de un niño, existe un aumento de la actividad vocal y perceptiva, el niño toma conciencia de lo que le rodea y por lo tanto a dar un nombre de acuerdo a sus intereses, (Rondal, 2003).

2.1.3. Etapas del desarrollo del lenguaje

Aguado (2002) considera dos etapas del desarrollo del lenguaje. Cada una de estas etapas va marcando el surgimiento de nuevas propiedades y cualidades fonéticas, sintácticas y semánticas a medida que el niño crece.

Etapa pre lingüística

Conocida como la etapa pre verbal, comprende el primer año de vida. Debido a los sonidos producidos por el niño en esta etapa, como los gorgojeos o arrullos, laleos, chillidos se le considera como la etapa del nivel fónico. La comunicación que establece el niño es básicamente afectiva y gestual en su inter relación con el adulto.

Owens (2003) sostiene que a medida que los niños van desarrollándose conocen el mundo a través de la exploración y manipulación de su entorno. Lo fundamental en esta etapa es la interacción entre el niño y el adulto y cómo adapta e integra de los estímulos externos apropiándose de ellos.

Etapa lingüística

Comprende desde los doce meses hasta los siete años. Es la etapa en la que el niño expresa sus primeras palabras con significado y ejecuta órdenes sencillas al comprender algunas palabras.

En esta etapa el niño va descubriendo su entorno con gran independencia al desplazarse por sí mismo, ampliando de esta manera sus contenidos mentales. Se aprecia en la expresión del niño la presencia de palabras monosílabas y bisílabas, se inicia el desarrollo de la conciencia fonológica y la integración de normas familiares, sociales, gramaticales y de un lenguaje cada vez más locutivo.

2.1.4. La lectura

2.1.4.1. Definición

Leer, es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito, manteniendo activo al lector que procesa y examina el texto, esto dependerá del interés que tenga para el lector leer. Según Solé (2000) para leer se necesita, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto los objetivos, ideas y experiencias previas; se necesita implicarse en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en el propio bagaje y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se habla.

Pinzás (2002, p.25) refiere que *“La lectura es la construcción personal, pues el significado que el lector elabora no está determinado sólo por el texto sino por el tipo de interacción que el lector lleva a cabo con él. En esta interacción, el sujeto lector aporta varios elementos al texto. La interacción activa entre el texto y el lector conduce a una suerte de lectura triangular (lector, texto, autor) que generan los significados”*

Para aprender a leer es importante desarrollar los procesos cognitivos y psicolingüísticos siendo esta indispensable para la lectura inicial, estos procesos son: La conciencia fonológica, el reconocimiento visual-ortográfico de las palabras impresas, la habilidad para establecer analogías verbales, procesos sintácticos orales y la construcción de la noción del lenguaje alfabético. Bravo (1999) presenta los procesos básicos del aprendizaje de la lectura en tres niveles; el nivel cognitivo basado en la percepción y la discriminación visual, el nivel de complejidad y abstracción de conocimientos y experiencias previas y el nivel de la memoria verbal el cual comprende el procesamiento fonológico y el procesamiento visual-ortográfico.

La lectura no deriva directamente de capacidades innatas que pueden ser activadas por el sólo contacto con un ambiente letrado sino de habilidades y destrezas de orden cognitivo y neuropsicológico que necesitan ser activadas por métodos pedagógicos adecuados. Esta interacción permite que los niños establezcan procesos activos y mediadores entre los signos gráficos y su léxico personal (Bravo, 2004).

Hoy en día diferentes autores coinciden en afirmar que la lectura es un proceso complejo en el que se realizan operaciones mentales con la finalidad de comprender el texto escrito (Thorne, 2005).

Vela, García y Peña (2005) definen a la lectura comprensiva como un acto de razonamiento hacia la construcción de una interpretación de un mensaje escrito a partir de la información que proporciona el texto y los conocimientos de los lectores; significa ver más allá de una simple decodificación o descifrado de los signos gráficos y organización del texto. Organizar

los símbolos en palabras y las frases en conceptos, para luego predecir acerca del contenido de la lectura y con ello recrear lo que dice el autor que implica también imaginar y finalmente evaluar a través de la comparación de lo personal con lo que dice el autor y obtener conclusiones previas.

La lectura era entendida básicamente como un proceso de decodificación, es decir, la identificación de signos gráficos y su respectiva traducción a signos acústicos. Esta concepción respondía a la práctica antiguamente extendida de dar prioridad en las aulas a la lectura oral y dar escaso uso a la lectura silenciosa. Asimismo, se debía al poco conocimiento que se tenía del proceso lector (Cabrera, 1994). Es en la segunda década del siglo XX cuando la lectura se comienza a investigar en profundidad, prestando atención al desarrollo de los procesos de construcción de significado y comprensión (García, 2006).

La lectura es una habilidad que en general la institución educativa asume bajo su responsabilidad, especialmente durante los primeros años de escolaridad. Si bien hay estudiantes que han tenido algunas experiencias de lectura antes de ingresar al sistema escolar, su aprendizaje formal empieza recién bajo la responsabilidad de la escuela (Correa, 2007).

La lectura es importante dentro y fuera de la escuela. Por ello, muchos autores han incursionado en su estudio preocupándose por su relación con los procesos mentales que ésta implica, ya que: *“La lectura es un proceso interactivo en el que el producto final, la comprensión del texto, depende simultáneamente de los datos proporcionados, por este, de los conocimientos de distintos tipos que posee el lector y de las actividades que se realiza durante la lectura.”* (Rojas, Hidalgo y Chauca, 2008, p.34 y 35).

2.1.4.2. Etapas del aprendizaje de la lectura

El modelo pionero de las etapas de la lectura sistematizado por Frith (1985, citado en Bravo, 1995) divide las etapas del aprendizaje de la lectura en tres:

Etapas logográficas.

Denominada también etapa de claves visuales (Gough, Juel, Griffith, 1992) o pre alfabética (Ehri, 1999). En esta etapa los niños son capaces de reconocer palabras familiares, estas palabras las reconoce globalmente valiéndose de la forma en que se presentan las palabras y del contexto en el que aparecen. Las conexiones entre el estímulo (letras, palabras) y la información fonológica almacenadas son arbitrarias, producto de aprendizajes memorísticos (Ehri, 1999).

El niño puede reconocer palabras como por ejemplo: Coca cola, Mc Donald, o su propio nombre en la medida que las ve escritas una y otra vez en su contexto. En esta etapa el niño reconoce las palabras mediante la estrategia ideográfica, puede leer logotipos que le son familiares al asociar la forma escrita con el significado.

Los procesos mentales que se activan para reconocer las palabras son la memoria y la percepción visual, al igual que sucede para reconocer dibujos u objetos.

El niño puede reconocer la palabra cuando ésta está representada en el mismo contexto y esto se logra siempre que la persona cercana al niño señale la palabra asociándola con su significado y en la medida que ve la palabra escrita permanentemente, lo que le ayudará a mejorar su capacidad de reconocimiento.

En esta etapa no se produce una auténtica lectura sólo se realiza una simple asociación ideográfica, por lo mismo el niño suele cometer confusiones para reconocer algunas palabras, esto se debe a que aún no identifica las letras como signos lingüísticos sino como dibujos, por tal

motivo utiliza el contexto para reconocer la palabra valiéndose del contorno de esta (tamaño, forma, color, etc.) siempre y cuando no cambien estos elementos familiares.

En algunas situaciones es recomendable ambientar el aula con tarjetas letradas para estimular la etapa logográfica. Sin embargo, es necesario recordar que al hacerlo, el docente no puede pensar que a través de este proceso el niño va a aprender a leer, simplemente está utilizando una serie de medidas para aproximarle a la siguiente etapa donde se da verdaderamente la lectura (Velarde, 2010).

Etapa alfabética

En esta etapa los niños deben aprender aplicar las reglas de conversión: Grafema-fonema. Pueden leer palabras y pseudopalabras, aprenden a realizar la decodificación fonológica que es la base en el aprendizaje lector. La decodificación fonológica es la capacidad de realizar el análisis grafo fonémico, es decir segmentar las palabras en sus letras correspondientes asignándole a cada letra el sonido correspondiente (correspondencia grafema-fonema) esta correspondencia debe ser realizada siguiendo un orden, según se encuentren ubicadas las letras en la palabra. Al asignar cada fonema con su grafema el niño tiene que realizar la síntesis fonémica uniendo todos los sonidos y leer globalmente la palabra para acceder a su significado.

En esta etapa se activa la conciencia fonológica, habilidad que consiste en reflexionar sobre los aspectos del lenguaje hablado (Jiménez y Ortiz, 1995).

El trabajo del docente de educación primaria será lograr una auténtica decodificación, para lograr este objetivo deberá enseñar a los estudiantes a dominar las reglas de conversión

grafema-fonema, empezando de manera progresiva, iniciando primero con el reconocimiento de las vocales, después las sílabas directas e inversas y llegar a los grupos consonánticos con lo que trabajará de manera sistemática con cada uno de ellos para acceder a la palabra y finalmente a la oración.

Esta es la etapa que requiere más tiempo de aprendizaje en la lectura ya que para aprender a leer se debe hacer uso de la estrategia fonológica, teniendo en cuenta que el idioma castellano posee una ortografía transparente. Es la etapa donde se producen los principales problemas en la lectura, por ser un aprendizaje arbitrario que requiere un trabajo intenso de la memoria a corto plazo, a largo plazo y la memoria de trabajo.

Es importante mencionar, que el Ministerio de Educación, en el Diseño Curricular (DCN, 2009) no ha considerado en el área de Comunicación, capacidades relacionadas con el uso de las Reglas de conversión grafema-fonema, pues el enfoque de esta área es comunicativo textual, este mismo enfoque se continúa en el nuevo Diseño Curricular (DCN, 2015). Frente a esta problemática algunos docentes recurren al apoyo de los padres de familia solicitando textos de lectura que compensen de alguna manera las carencias del texto oficial, sin embargo tampoco estos textos están sustentados con un modelo psicolingüístico. No obstante, algunos docentes de manera creativa utilizan diversas estrategias metodológicas de manera positiva, como el uso de letras móviles como un material que favorece la correspondencia grafema-fonema, también recurren al trabajo individual sobre todo con los estudiantes que presentan dificultades en el almacenamiento de la información que lo ayuda en el logro de su aprendizaje lector.

Sería conveniente que el Diseño Curricular plantee también un modelo cognitivo y psicolingüístico de la lectura considerando los procesos lingüísticos que intervienen en ella.

Cueto (1989, citado por Monfort, 1995) refiere que para los niños hablantes del castellano la etapa logográfica es muy corta, pues a los 5 ó 6 años ya están en la etapa alfabética, mientras

que los que hablan el inglés la etapa logográfica se prolonga hasta los 7 y 8 años de edad. Concluyéndose de esta forma que la etapa alfabética es la más importante en el idioma castellano.

Las propuestas de Stuart y Coltheart (1988) y Byrne (1992) sostienen que para alcanzar la competencia lectora no es necesario superar obligatoriamente ciertas etapas. Si los estudiantes poseen un conocimiento sobre la estructura de la palabra hablada y la relación que existe entre fonemas y grafemas, entonces acceden directamente a una lectura alfabética sin pasar por la etapa logográfica.

Etapa ortográfica

Para que un estudiante se convierta en un lector hábil no sólo debe dominar las reglas de conversión grafema-fonema, debe ser capaz de leer una gran cantidad de palabras de manera global, para que ingrese recién a la etapa visual ortográfica. Morton (1989) define la etapa visual ortográfica como la habilidad que consiste en la construcción de unidades amplias de reconocimiento sobre el nivel alfabético que permite que la parte fonémica sea reconocida al instante. Para lograr un dominio de este nivel de lectura es necesario e indispensable el uso de la estrategia visual o la vía directa de la lectura. Esta vía permite leer las palabras a golpe de vista, sin necesidad de realizar la decodificación fonológica. Esta estrategia se logra dominar a través de la práctica, leyendo continuamente la palabra.

Al decodificar la palabra por la vía fonológica o indirecta se forma una representación léxica ortográfica de la palabra y así se va incrementando gran cantidad de palabras que pueden ser reconocidas por la vía directa. En la medida que los estudiantes consiguen reconocer palabras con mayor rapidez, se automatiza el acceso al léxico dejando el espacio y el tiempo necesario

para realizar las operaciones cognitivas relacionadas con la comprensión lectora. Algunos autores como: Bravo (2005) Cuetos (2008) Cuadro (2007) asocian el dominio de la comprensión lectora con la velocidad léxica.

Según Frith (1985) las habilidades ortográficas aumentan asombrosamente a partir de los 7 u 8 años. Muchos niños no acceden a la etapa ortográfica, estos estudiantes pueden leer pero esta lectura es lenta lo que afectará directamente su comprensión lectora.

De igual manera, el desarrollo ortográfico está directamente relacionado con el conocimiento de la estructura fonológica de las palabras adquiridas en la etapa alfabética (Seymour, 1994). La atención a letras individuales, consideradas en la etapa anterior ofrece una base sólida para la adquisición o mejora de las representaciones ortográficas de las palabras, que son la base de la lectura eficaz y fluida.

Analizando las etapas de la lectura, se puede establecer que en la etapa alfabética, el niño desarrolla el procedimiento fonológico y en la etapa ortográfica, el procedimiento visual.

2.1.5. Habilidades Metalingüísticas

2.1.5.1. Definición

Tunmer y Herriman (1984, citados por Jiménez y Ortiz, 1995) consideran la habilidad metalingüística como la capacidad para reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado; teniendo en cuenta, que en este contexto, la expresión "rasgos estructurales" del lenguaje se refiere concretamente a los fonemas, las palabras, la estructura de las proposiciones y la de los grupos de proposiciones interrelacionados, de manera que, en función de cuál sea su objeto particular, puede referirse a cualquier aspecto del lenguaje, ya sea sintáctico, léxico, pragmático o fonológico.

Algunos autores han reconocido que para leer y escribir exitosamente se requiere de las llamadas habilidades metalingüísticas. Estos autores sugieren que dichas habilidades tienen que ver con la capacidad para describir y analizar el sistema lingüístico. Los sujetos pueden analizar, pensar, reflexionar sobre la forma, el contenido o el uso del lenguaje en contextos comunicativos. Además dicho conocimiento se relaciona estrechamente con los procesos de alfabetización (Gombert, 1992; Kamhi, Lee y Nelson, 1985; Van Kleeck, 1995).

Read (1991, citado en Vidal y Manjón, 2000) define a las habilidades metalingüísticas como el conocimiento y la capacidad lingüística que posee el hablante para entender y manejar los aspectos de su lengua, lo que incluye un amplio manejo de habilidades diferentes según el aspecto del lenguaje que se requiera hacer uso.

Del mismo modo, Carrillo y Marín (1992) refieren que la habilidad metalingüística es la capacidad que debe ser diferenciada de los usos del sistema del lenguaje para crear y comprender enunciados y por otro lado del metalenguaje como el fonema, la palabra, frase, etc, quedando la conciencia metalingüística referida básicamente a los aspectos del metalenguaje.

Soprano y Chevie-Muller (1993 citado en Narbona, 2000) consideran a las habilidades metalingüísticas como la conciencia que posee el sujeto sobre su lengua, tanto de la conciencia fonémica, conciencia léxica, sintáctica y semántica.

Gómez et al. (2005, p.584) se refieren a las habilidades metalingüísticas como el “*Saber escuchar los sonidos de la lengua; percibir los movimientos articulatorios; diferenciar auditiva y cenestésicamente todos los fonemas; captar la estructura silábico-fonética de las palabras; manipular segmentos del lenguaje en operaciones de análisis y síntesis*”, tales

destrezas, dependiendo si están presentes o ausentes contribuirían a predecir el posterior aprendizaje de la lectura y escritura.

Es así que, se puede definir las habilidades metalingüísticas como la conciencia y dominio que posee el niño de la organización y funciones de su lengua, consiguiendo diferenciar la naturaleza de las palabras y frases en los ámbitos fonológico, semántico, sintáctico y pragmático.

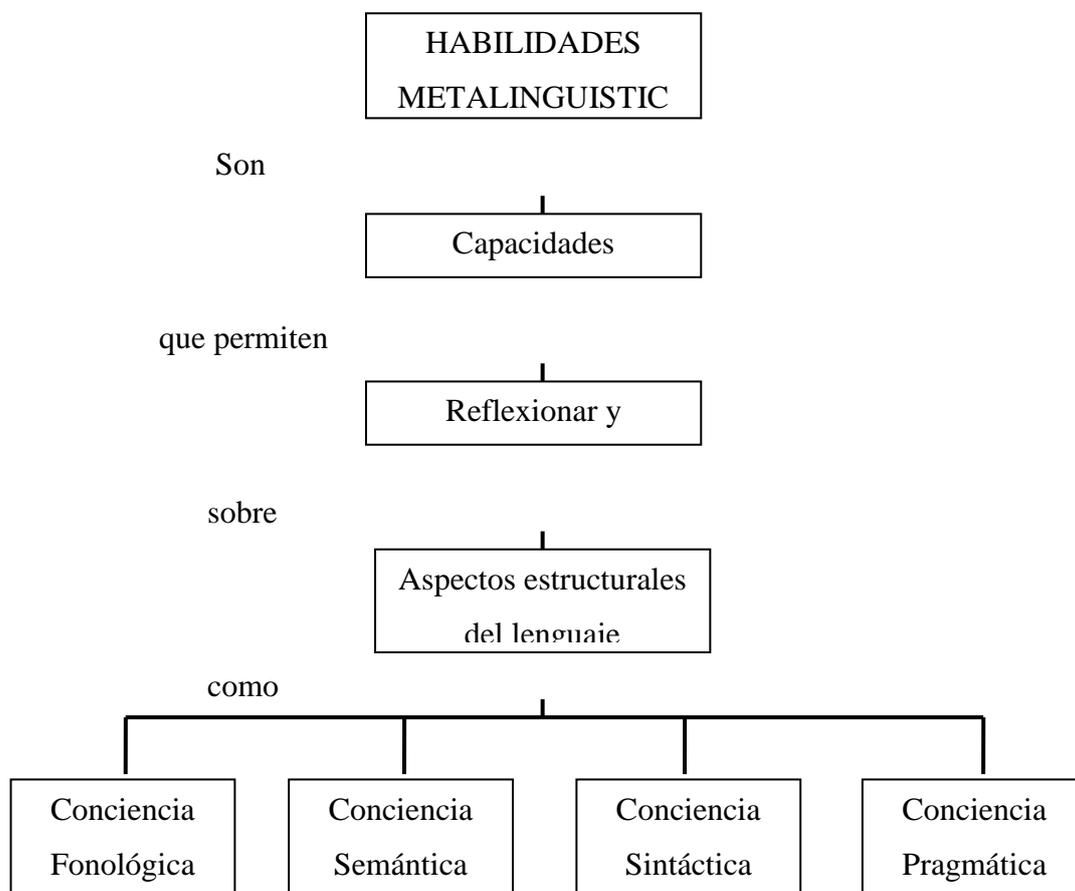


Figura 1. Habilidades metalingüísticas (Negro y Traverso, 2011)

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

Tunmer, Herriman y Nesdale (1984) refieren que la conciencia fonológica debe ser el punto de partida de toda investigación en el área del lenguaje, por ser el fonema la unidad más elemental de la lengua. Se destaca como un indicador de esta habilidad, el desarrollo de la capacidad de segmentación de las palabras. La adquisición de la conciencia fonológica, es considerada como un logro de gran importancia, principalmente por la relación existente entre esta y el aprendizaje de la lectura (Bravo, 2003; Tunmer et al, 1984).

Ortiz (2007) sostiene que la conciencia fonológica es la capacidad que tiene el estudiante de llegar a manipular y reconocer la existencia de unidades lingüísticas básicas (sonidos, palabras y frases) de manera vivencial y práctica.

La conciencia fonológica abarca las habilidades de identificar y manipular las palabras que componen las frases (conciencia léxica), las sílabas que componen las palabras (conciencia silábica), hasta llegar a la conciencia de las unidades más pequeñas del habla, los fonemas (conciencia fonémica), la cual puede considerarse como una habilidad que presta atención a los sonidos de las palabras, como unidades abstractas y manipulables. Por lo tanto, el niño que se enfrenta al aprendizaje formal de la lectura, debe tener información y conocimiento, de las estructuras relevantes de la palabra, siendo una de estas el fonema. Como consecuencia de ello, el niño tiene que ser capaz de segmentar y reconocer el fonema visual (grafema correspondiente) y auditivamente (Jiménez, 1995).

La capacidad de hacer un análisis fonémico supone la capacidad de prestar atención a las propiedades formales del lenguaje sin tener en cuenta los significados. La aparición de los primeros comportamientos metafonológicos pueden ser provocados a la edad de 5 años, en

sesiones simples de entrenamiento que no reposan necesariamente en la instrucción explícita de características fonológicas concernidas o de procedimientos eficaces para llevar a cabo una segmentación (Gombert, 1990).

Desde 5 a 6 años, la mayoría de los niños poseen las capacidades necesarias para la aparición de comportamientos metafonológicos. De hecho estos comportamientos parecen poder manifestarse desde que el funcionamiento epifonológico está bien establecido. Aparecerá entonces, al final de las actividades de manipulación fonológica intencionalmente provocada, generalmente más a los 6 y 7 años, con la aparición de actividades de manipulación en el aprendizaje de la lectura y de la escritura de un lenguaje alfabético (Gombert, 1990).

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

“La metasemántica se refiere a la capacidad de identificar el sistema lingüístico como un código convencional arbitrario y a la capacidad de utilizar las palabras o elementos superiores a una palabra sin que sus significados se vean afectados” (Gombert 1990, p.87).

Gombert (1990) plantea que el control metasemántico tiene que ver con la capacidad de reconocer el sistema de la lengua como un código convencional y arbitrario y la de manipular las palabras o los elementos significantes de talla superior a la palabra, sin que los significados correspondientes se encuentren automáticamente afectados. Establece una distinción teórica entre el control metasemántico y el control metalexical, este último relacionado a la posibilidad de que el sujeto sea capaz de aislar la palabra e identificarla como un elemento del vocabulario.

Gombert (1990) al explicar sobre los comportamientos metaléxicos y metasemánticos, indica que desde los 5-7 años 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 10 ó 12 años, para encontrar secciones lexicales elaboradas de comprensiones conceptuales de metáforas y definiciones correctas de términos metalingüísticos como palabra o frase.

Díaz (2006) define la conciencia semántica como el proceso de simbolización de objetos y eventos así mismo, se refiere a la habilidad para recuperar palabras identificando su significado.

Conciencia sintáctica: Es la capacidad para manipular los aspectos de la estructura interna de las oraciones y muy importantes para desarrollar las habilidades de comprensión.

La habilidad metasintáctica se refiere a la posibilidad de que el estudiante razone conscientemente sobre los aspectos sintácticos del lenguaje y de que controle deliberadamente el uso de las reglas gramaticales (Gombert 1990).

El conocimiento consciente de la sintaxis se manifiesta en los discursos metalingüísticos que refiere a la gramática de frases. El control metasintáctico, está en juego en las decisiones deliberadas de parte del sujeto, de aplicar tal o cual regla gramatical en la elaboración de sus propios mensajes verbales (autocorrecciones) y sobre las de otro (heterocorrecciones) (Gombert, 1990).

Según Gombert (1990) al mencionar los comportamientos metasintácticos, explica que a los 6-7 años se puede encontrar juicios que parecen traducir una identificación consciente de la no aplicación de una regla sintáctica y su aplicación consciente es un poco más tardía.

Conciencia pragmática: Supone la interpretación del hecho comunicativo.

Pratt y Nesdale (1984, p.105) consideran a la conciencia pragmática como “*El conocimiento acerca de las relaciones que se dan dentro del sistema lingüístico en sí mismo y las relaciones que se establecen entre este sistema y el contexto en el que se integra el lenguaje*”

Para Pratt y Nesdale (1984) el estudio de la pragmática se relaciona con el significado del lenguaje que se utiliza para la función de transmitir informaciones e intenciones entre los participantes, en cualquier tipo o secuencia de comunicación. Existe una gran cantidad de factores que deben considerarse al momento de estudiar la comunicación y su significado, entre los que comúnmente se encuentran; el verbal (estructura gramatical, semántica), de entonación (el tono, la tensión, momentos), lingüística contexto (es decir, un conjunto de proposiciones), el paralingüístico (riendo, gritando, haciendo una pausa, el bostezo), kinestésico (las expresiones faciales, movimientos de la cabeza y el cuerpo, los gestos, la mirada y el contacto visual), la relación de los participantes (el papel, la edad, el sexo) y la situación (el hogar, la escuela).

Pratt y Nesdale (1984) señalan que las investigaciones relacionadas con la conciencia pragmática se han centrado principalmente en tres áreas. La primera se enfoca en la capacidad de adecuación de los niños ante la percepción de mensajes ambiguos, la segunda área estudia la adecuación de los niños de la información recibida para su posterior comprensión y finalmente la tercera, estudia la capacidad de adaptar el discurso en función de la situación y el contexto en el que se encuentran.

Gombert (1990) define la conciencia pragmática como el dominio de las relaciones existentes entre el sistema lingüístico y el contexto de utilización.

Gombert (1990) al referirse a los comportamientos metapragmáticos, sostiene que alrededor de los 6 y 7 años se manifiestan conductas que revelan, sin ambigüedad, una reflexión o control del lenguaje. Esto se manifiesta tanto en lo que concierne al control de las ambigüedades referenciales como, al tomar en consideración por parte del emisor, las características del destinatario, debiendo existir concordancia entre el uso del lenguaje y el contexto de emisión.

2.1.5.2 Desarrollo de las habilidades metalingüísticas

Con relación a las habilidades metalingüísticas y el desarrollo del pensamiento, Le Normand (Norbona, 1993) considera que éstos se dan en tres etapas:

I Etapa: El niño juzga la aceptabilidad del enunciado de acuerdo a la comprensión del mismo.

II Etapa: La aceptabilidad de los enunciados está en función de los acontecimientos descritos por el lenguaje.

III Etapa: El niño ya es capaz de evaluar los enunciados a partir de criterios gramaticales.

De igual manera, los niños van comparando constantemente sus producciones lingüísticas con las del medio. De esta manera, progresa su lenguaje.

Respecto al momento evolutivo en el que emerge la conciencia metalingüística, Jiménez y Ortiz (1995) destacan tres explicaciones, que a continuación se describen:

1.- Se considera que la habilidad metalingüística, es parte del proceso de adquisición del lenguaje oral y por este motivo se desarrolla a la par.

2.- La adquisición del lenguaje oral se logra antes que la conciencia metalingüística y sostiene también que, es una consecuencia de la intervención de la escolaridad en la vida del niño, principalmente en el aprendizaje de la lectura, la cual facilita el desarrollo de la conciencia metalingüística y ésta vez a su vez, repercute en el desarrollo metacognitivo.

3.- Por último, se asume que la conciencia metalingüística se desarrolla entre los 4 y 8 años, es decir, cuando ya ha terminado el proceso de adquisición del lenguaje oral. Se aprecia que el funcionamiento lingüístico está relacionado con un cambio general en la capacidad de procesamiento de la información que concuerda con la aparición de nuevos procesos cognitivos durante el mismo período. Así, la conciencia metalingüística se desarrolla en la segunda infancia y está relacionada con el desarrollo metacognitivo que ocurre en este período.

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

Considerando las tres explicaciones de Jiménez y Ortiz (1995) acerca del desarrollo de las habilidades metalingüísticas, Calero, Maldonado y Sebastian (1999) plantean la existencia de los factores que a continuación se detallan:

Factores generales: Entre estas se consideran; la estimulación verbal brindada por la familia, el entorno sociocultural y las habilidades cognitivas del niño. Es decir, son todas las posibilidades de comunicación que percibe el niño en su interacción sociocultural con la

contraparte de sus habilidades, que le permitirán desarrollar óptimos niveles de desarrollo lingüístico.

Estimulación específica: A través de los programas de estimulación de habilidades metalingüísticas (conciencia fonológica, semántica, sintáctica y pragmática). El nivel de mayor complejidad es el fonológico, donde es necesario instrucción o entrenamiento específico para que los niños adquieran el conocimiento fonológico, puesto que no surge espontáneamente sino que hay que ayudarles a través de la enseñanza explícita. Este factor se encuentra respaldado por investigaciones de Morais, Cary, Alegría y Bertelson (citados en Carrillo y Marín, 1992) quienes demostraron que las habilidades metalingüísticas no se desarrollan de modo espontáneo con el simple contacto con el lenguaje si no que es necesaria la intervención específica para que el niño descubra la estructura segmental del habla. Se deben considerar programas de habilidades fonológicas de estimulación específica, como parte del desarrollo del lenguaje, enfocando dos destrezas: Escuchar y mencionar la manipulación de los segmentos del habla, palabras, sílabas, sonidos que deben darse en situaciones lúdicas, estimulando la realización de juegos verbales y sobre todo dar apoyo gráfico progresivamente.

2.1.6 Conciencia fonológica

2.1.6.1 Definición

La conciencia fonológica es uno de los cuatro tipos generales del conocimiento metalingüístico, más relacionado con el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Ugarte (2000) define la conciencia fonológica a la reflexión dirigida a comprender que un sonido o fonema está representado por un grafema o signo gráfico que a su vez, si se le combina con otros, forman unidades sonoras y escritas que permiten construir una palabra que tiene un determinado significado otorgado arbitrariamente por el hombre. La comprensión de esta idea lleva a entender que si el niño no presenta una adecuada relación entre sonido y la

representación escrita de una unidad léxica (letra), no podrá decodificar correctamente la palabra, lo que obviamente modificará su significado. Por otra parte, si el niño no tiene claridad sobre esta relación fonema-grafema, presentará errores que pese a ser corregidos durante el acto mismo de la lectura, harán de esta algo lento, complicado y cansado, que terminará influyendo en la comprensión. Así mismo, si el niño no reconoce la palabra como una unidad, presentará dificultades para comprender una oración ya que no tendrá claridad de donde termina o comienza cada palabra, lo que afectará la comprensión global del texto. Por último, si el niño no logra segmentar las palabras en forma silábica, presentará una lectura desorganizada que no corresponderá a la forma en que se utiliza la palabra en su lenguaje hablado; así por ejemplo, si el niño en su lenguaje utiliza la palabra fue al leerla la segmenta en forma errónea como fu-e no reconocerá ese tiempo verbal de inmediato y deberá releer la palabra, lo que en definitiva retardará y perjudicará la comprensión.

Bravo (2004, p. 87) define la conciencia fonológica “*Como la toma de conciencia de los componentes fonémicos del lenguaje oral (segmentación fonémica, aislamiento del fonema inicial, aislamiento del fonema final, secuencias fonémicas) y el dominio de diversos procesos que los niños pueden efectuar de manera consciente sobre el lenguaje*”. Estos se desarrollan en diferentes niveles de complejidad cognitiva, partiendo con el desarrollo del lenguaje oral y permitiendo aproximarse al lenguaje escrito, varían además, en su complejidad, desde los pasivos, algunos de los cuales se presentarían de manera implícita e inconsciente, alrededor de los dos o tres años de edad, a los más complejos, los que requerirán de educación formal. Según Bravo (2005) su desarrollo sería una característica del período alfabético, etapa en donde se realiza el aprendizaje de la relación existente entre fonemas y sus letras respectivas, lo que posibilita la adquisición de la habilidad de trabajar con ellas. Por ello se asume que la conciencia fonológica es la capacidad que tiene la persona para operar evidentemente con los segmentos de la palabra.

Desarrollo de la conciencia fonológica.

Diversos estudios realizados, coinciden que, en el desarrollo de la conciencia fonológica intervienen diversos factores, como lo confirman Payuelo y Rondal (2003) que estos pueden ser el género, la posición que ocupa respecto del conjunto de hermanos, las expectativas de los padres, el estado de salud y las experiencias lingüísticas a los que se ve sometido el niño y de acuerdo a esto, se puede decir que las primeras consonantes hacen su aparición desde el balbuceo antes de ser integradas a las palabras.

Por su parte Pinzás (2001) afirma que la conciencia fonológica aparece entre los 3 y 5 años de la etapa pre escolar, antes de aprender a leer, porque es la etapa en que el niño desarrolla su vocabulario. Cuando el niño aprende a leer, la conciencia fonológica se ve grandemente estimulada; por consiguiente estas habilidades no son innatas en el ser humano, sino que deben ser enseñadas desde los primeros años de educación inicial, lo que permitirá a los estudiantes un desempeño satisfactorio en el aprendizaje de la lectoescritura.

Del mismo modo, Baldassari (2010) sostiene que el desarrollo de la conciencia fonológica en los niños se realiza en forma lenta porque el fonema es un concepto abstracto, los fonemas no se escuchan en el lenguaje hablado de manera que se pueda separar uno de otros.

La conciencia fonológica evoluciona con el tiempo, a la edad de cinco años aproximadamente se puede percibir en los niños el desarrollo del lenguaje hablado; por ello se puede afirmar que es el momento de máximo desarrollo del lenguaje, pues la mayoría de los niños han adquirido el suficiente conocimiento de grafemas, sílabas y palabras; factores relacionados con el aprendizaje de la lectura y escritura.

La aparición del lenguaje escrito es posterior al lenguaje oral. Pues, desde los cuatro años de edad debido a la estructura de su sistema fonológico, el niño tiene la posibilidad de producir correctamente todos los sonidos del habla, esto se evidencia en su capacidad de reflexionar sobre un enunciado y manipular estructuras (sílabas, rimas, palabras, etc.).

Debido a estas características del desarrollo del lenguaje que presenta el niño, se puede concluir que posee un conocimiento de la fonología, pues, empieza a manifestar su capacidad para detectar y para producir rimas, además que el desarrollo de esta habilidad se ve estimulada por las diferentes actividades de aprendizaje de la lectura y la escritura a las que está expuesto el niño.

Las actividades que favorecen el desarrollo de la conciencia fonológica suelen ir desde el análisis de la palabra a la sílaba y el fonema, por eso, se busca trabajar tanto a nivel de escucha como de manipulación de las unidades lingüísticas a través de diversos tipos de ejercicios:

- Segmentación silábica
- Contar e identificar sílabas
- Contar las sílabas de una palabra
- Identificar una sílaba en una palabra
- Supresión de la sílaba inicial
- Omitir una sílaba en una palabra
- Adición silábica
- Añadir una sílaba para formar una palabra
- Aislamiento de fonemas
- Omitir el fonema de una palabra
- Unión de fonemas
- Añadir un fonema para formar una palabra
- Identificación y conteo de fonemas
- Contar los fonemas de una palabra
- Identificar un fonema que cambia entre dos palabras
- Discriminación cualitativa de los elementos de la palabra

- Identificación de palabras que responden a una determinada estructura vocálica:
- Consonante-vocal-consonante (CVC)
- Vocal-consonante-vocal (VCV)
- Consonante-consonante-vocal (CCV)
- Vocal-consonante-(VC)
- Consonante-vocal (CV)
- Selección de palabras que responden a la misma estructura vocálica que la expuesta en el modelo.
- Discriminación cuantitativa de los elementos de la palabra.
- Reconocimiento de palabras de una, dos y tres sílabas.
- Detección de rimas.

2.1.6.3. Componentes de la conciencia fonológica

Gómez et al. (1995) consideran siete componentes de la conciencia fonológica, los cuales se presenta a continuación:

Segmentación silábica: Según Carrillo y Marín (1992) es la habilidad que tiene una persona para pronunciar una secuencia de sílabas que forman la palabra.

Supresión silábica: Consiste en manipular los segmentos silábicos omitiendo una sílaba de la palabra ya sea al inicio, medio o final, tanto de una palabra como de pseudopalabras.

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

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

Aislar fonemas: Es una tarea de análisis fonémico que consiste en descubrir un fonema al inicio o al final de una palabra.

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

Contar fonemas: Se refiere a la habilidad de identificar y saber el número de fonemas que conforman una palabra.

2.1.6.4. Niveles de conciencia fonológica

Jiménez y Ortiz (1995) atendiendo la idea de los diferentes niveles de conciencia fonológica proponen tres niveles:

Conciencia silábica: Es la habilidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra. Las investigaciones han documentado que ésta es una de las habilidades de más fácil reconocimiento para niños y adultos analfabetos; y que puede presentarse incluso antes de la enseñanza formal de la lectura. Es un tipo de segmentación que se presenta también en lectores iniciales (Vernon, 1997, citado en Muñoz, 2000).

Conciencia intrasilábica: Se refiere a la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de onset y rima. El onset es una parte integrante de la sílaba constituida por la consonante o bloque de consonantes inicial (ej. /fl/ en flor). La otra parte de la sílaba es la rima, formada por la vocal y consonantes siguientes (ej. /or/ en flor).

Conciencia fonémica: Es la habilidad metalingüística que implica la comprensión de que las palabras habladas están constituidas por unidades sonoras que son los fonemas. Es decir la habilidad para prestar atención consciente a los sonidos de las palabras como unidades abstractas y manipulables (Adams, 1990, citado en Jiménez y Ortiz, 1995).

La conciencia fonológica en el proceso lector

Tradicionalmente la lectura ha sido considerada como un proceso perceptivo-visual, de ahí que se haya dado un especial énfasis en la escuela a experiencias de aprendizaje encaminadas a madurar en los niños determinadas capacidades de naturaleza perceptiva o viso espacial. La hipótesis tradicional de que los problemas de lectura eran atribuidos por déficits perceptivos (Capotilla, Danelon y Seabra, 2004) perduró por cerca de 50 años. Actualmente, el volumen de estudios realizados en el campo de investigación tanto básica como aplicada sobre la lectura, coinciden en demostrar la importancia de las habilidades fonológicas en este tipo de aprendizaje.

Para Bravo (2002) el desarrollo de los procesos que configuran la conciencia fonológica hace que los niños tomen conciencia de los componentes fónicos del lenguaje oral y su relación con el significado de las palabras. También facilita su asociación con el lenguaje escrito. En la medida en que toma conciencia que las palabras están compuestas por sonidos diferentes que contribuyen a su significado, que pueden rimar entre sí, tener inicios y finales semejantes o se pueden segmentar y añadir, empiezan a apropiarse del momento de descodificación.

Referente a los estudios sobre este tema, se conoce que la ausencia de conciencia fonológica es un factor explicativo de las dificultades de aprendizaje en el proceso de adquisición de la lectura y escritura (Jiménez y Ortiz, 1995; Márquez y De la Osa, 2003) puesto que el aprendizaje de la lectura exige emparejar unidades sonoras y gráficas, siendo necesario que los niños desarrollen la capacidad para analizar la estructura fonológica de la lengua.

Del mismo modo, los estudios que han considerado la influencia a largo plazo de las habilidades fonológicas sobre el desarrollo lector revelan que la conciencia fonológica es uno de los predictores más relevantes de la capacidad lectora (Márquez y De la Osa, 2003). Asimismo, la mayor parte de las investigaciones de seguimiento efectuadas desde los años previos al ingreso al primer año de primaria hasta la enseñanza convencional de la lectura,

han determinado que la conciencia fonológica tiene predictividad sobre este aprendizaje. Por ejemplo, Siegel y Bonnet (1998, citados en Bravo, Villalón y Orellana, 2002) señalan que el desarrollo de la conciencia fonológica es un requisito previo para iniciar el aprendizaje lector en todos los idiomas.

Parrilla, Kirby y McQuarrie (1994, citados en Bravo, Villalón y Orellana, 2004), estudiaron algunos factores que intervienen en la lectura entre nivel inicial y tercer año básico, mediante pruebas de memoria verbal, articulación de palabras y conciencia fonológica, las que fueron evaluadas en el nivel inicial. Sus resultados señalaron que entre el primero y tercer año básico, la conciencia fonológica fue el factor más relevante que interviene en la lectura, los otros procesos evaluados obtuvieron menor puntaje.

Una investigación factorial de Høien, Lundberg, Stanovich y Bjaalid (1995, citados en Bravo, Villalón y Orellana, 2002) en niños con y sin experiencia lectora, mostró que en la conciencia fonológica existen tres componentes básicos; un factor fonema, un factor sílaba y un factor rima. De estos tres factores, el que obtuvo mayor peso sobre el aprendizaje de la lectura fue el factor fonema.

Rabazo y Moreno (2004) realizaron un análisis del contenido de un conjunto de 25 artículos diseminados en diferentes revistas científicas españolas, con el objetivo de conocer el tratamiento que recibió la conciencia fonológica y su relación con el aprendizaje de la lecto-escritura en el ámbito español. A partir del análisis de los artículos, se concluye que para la adquisición comprensiva de la lectura y de la escritura se requiere del conocimiento de la estructura fonológica del lenguaje hablado. La instrucción en habilidades que suponen reflexionar y manipular las distintas unidades fonológicas durante el periodo de educación infantil, favorece el proceso de adquisición de la lectura y escritura. De igual manera los estudiantes que tienen dificultades en la lectoescritura se benefician con la instrucción en habilidades fonológicas.

Por último, los resultados de los estudios experimentales llevados a cabo muestran que el entrenamiento en habilidades fonológicas ya sea silábico, intrasilábico o fonémico, mejora la ejecución en tareas de conciencia fonológica y facilita la adquisición de la lectura y escritura, especialmente cuando el entrenamiento incluye el conocimiento de las correspondencias letras-sonidos (Blachman, 1994, citado por Márquez y De la Osa, 2003).

2.2. Definición de conceptos usados

a) **Habilidades metalingüísticas:** Son habilidades necesarias para manipular los rasgos estructurales del lenguaje hablado, siendo de gran utilidad para la lectura y la escritura, que necesitan de estas habilidades para su desarrollo, tanto a nivel de comprensión como de producción de textos.

b) **Conciencia fonológica:** Es la conciencia que tiene la persona sobre los sonidos de su propia lengua. Reconocer que las palabras están formadas por sílabas y fonemas. Su desarrollo se da progresivamente durante los primeros años.

c) **Conciencia semántica:** Es la capacidad para realizar operaciones que permitan segmentar frases en palabras, inversiones, comparaciones entre oraciones, suprimir, añadir, etc. Capacidad de reconocer el sistema de la lengua como código convencional y arbitrario, y la de manipular las palabras o los elementos significantes de talla superior a la palabra, sin que los significados correspondientes se encuentren automáticamente afectados.

d) **Conciencia sintáctica:** Es la capacidad para manipular aspectos de la estructura interna de las oraciones y muy importante para desarrollar las habilidades de comprensión. Se refiere a la posibilidad del sujeto de razonar conscientemente el uso de reglas gramaticales.

e) Conciencia pragmática: Es la interpretación del hecho comunicativo. Conocimiento que se tiene acerca de las relaciones que se crean dentro del sistema lingüístico en sí mismo (por ejemplo, a través de distintas frases) y con las relaciones que se dan entre el sistema lingüístico y el contexto en el que el lenguaje está integrado.

f) Lectura: Es una actividad compleja que desemboca en la construcción de una representación mental del significado del texto, es decir que no puede reducirse a la simple percepción de unos gráficos, ya que lo esencial en ella es la transformación de ciertos símbolos lingüísticos en significados, a través de un recorrido del lenguaje al pensamiento.

g) Lenguaje: Es un código socialmente compartido utilizado para representar pensamientos y conceptos, por tal motivo es visto también, como una herramienta que permite transmitir ideas a través de la producción y creación de enunciados, compartidos por un grupo social.

h) Conciencia silábica: Es habilidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra.

i) Conciencia intrasilábica: Es la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de onset y rima.

2.3. Hipótesis.

2.3.1. Generales

H₁: Existen diferencias estadísticamente significativas en las habilidades metalingüísticas entre los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria en una institución pública y una privada de la UGEL06.

H₂: Existen diferencias estadísticamente significativas en las habilidades metalingüísticas entre los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de acuerdo al sexo.

2.3.2. Específicas:

H_{1.1}: Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de desarrollo de la habilidad de segmentación silábica entre los estudiantes que cursan el primer grado de primaria en una institución pública y privada de la UGEL 06.

H_{1.2}: Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de desarrollo de la habilidad de supresión silábica entre los estudiantes que cursan el primer grado de primaria en una institución pública y privada de la UGEL 06.

H_{1.3}: Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de desarrollo de la habilidad de detección de rimas entre los estudiantes que cursan el primer grado de primaria en una institución pública y privada de la UGEL 06.

H_{1.4}: Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de desarrollo de la habilidad de adición silábica entre los estudiantes que cursan el primer grado de primaria en una institución pública y privada de la UGEL 06.

H_{1.5}: Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de desarrollo de la habilidad de aislar fonemas entre los estudiantes que cursan el primer grado de primaria en una institución pública y privada de la UGEL 06.

H_{1.6}: Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de desarrollo de la habilidad de unir fonemas entre los estudiantes que cursan el primer grado de primaria en una institución pública y privada de la UGEL 06.

H_{1.7}: Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de desarrollo de la habilidad de contar fonemas entre los estudiantes que cursan el primer grado de primaria en una institución pública y privada de la UGEL 06.

H_{2.1}: Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de desarrollo de la habilidad de segmentación silábica entre los estudiantes varones y mujeres que cursan el primer grado de primaria.

H_{2.2}: Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de desarrollo de la habilidad de supresión silábica entre los estudiantes varones y mujeres que cursan el primer grado de primaria.

H_{2.3}: Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de desarrollo de la habilidad de detección de rimas entre los estudiantes varones y mujeres que cursan el primer grado de primaria.

H_{2.4}: Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de desarrollo de la habilidad de adición silábica entre los estudiantes varones y mujeres que cursan el primer grado de primaria.

H_{2.5}: Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de desarrollo de la habilidad de aislar fonemas entre los estudiantes varones y mujeres que cursan el primer grado de primaria.

H_{2.6}: Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de desarrollo de la habilidad de unir fonemas entre los estudiantes varones y mujeres que cursan el primer grado de primaria.

H_{2.7}: Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de desarrollo de la habilidad de contar fonemas entre los estudiantes varones y mujeres que cursan el primer grado de primaria.

2.4. Variables

Variabes de comparación:

Nivel de desarrollo de las habilidades metalingüísticas: Medido a través del Test de Habilidades Metalingüísticas (THM) Buades, Gómez, Pérez y Valero (1995) adaptado por Panca (2000).

Tipo de gestión: Institución educativa pública y privada.

Sexo: Varones y mujeres.

VARIABLES CONTROLADAS:

Grado escolar: Estudiantes de primer grado de educación primaria.

Edad: 6 años cinco meses.

CAPÍTULO III : METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo y método de investigación.

El presente estudio corresponde a una investigación sustantiva descriptiva, porque está orientada a describir, predecir y explicar la realidad de los objetos de estudio con lo cual se va en búsqueda de principios y leyes generales que permita organizar una teoría científica (Sánchez y Reyes, 2015).

El método utilizado es descriptivo por que describe, analiza e interpreta hechos o fenómenos, tal como se presentan en la realidad (Sánchez y Reyes, 2015). En esta investigación se describe las propiedades del objeto de estudio, en este caso el nivel de las habilidades metalingüísticas entre los estudiantes de primer grado de educación primaria de una institución pública y otra privada, comparándose además por sexo de la UGEL 06.

3.2. Diseño de investigación

En la investigación se ha utilizado el diseño descriptivo comparativo, que permite recolectar información relevante en dos muestras con respecto a un mismo fenómeno o aspecto de interés y luego caracterizar este fenómeno en base a la comparación de los datos recogidos (Sánchez y Reyes, 2015). En este estudio se busca conocer el nivel de las habilidades metalingüísticas entre los estudiantes de primer grado de educación primaria de una institución educativa pública y otra privada y de acuerdo al sexo, de la UGEL 06 del distrito de Ate Vitarte.

Se ha medido cada muestra y luego se ha analizado la comparación entre ambas muestras con el siguiente diagrama:

$M_1 \dots\dots\dots O_1$

$O_1 \neq O_2$

$M_2 \dots\dots\dots O_2$

Donde:

M_1 : Estudiantes de primer grado de una institución educativa pública.

M_2 : Estudiantes de primer grado de una institución educativa privada.

O_1 : Observaciones del nivel de desarrollo de las habilidades metalingüísticas en la institución educativa pública.

O_2 : Observaciones del nivel de desarrollo de las habilidades metalingüísticas en la institución educativa privada.

(\neq) : Comparación del nivel de desarrollo de las habilidades metalingüísticas.

3.3. Población y muestra

La investigación se llevó a cabo en una institución educativa estatal y una institución educativa particular ambas pertenecientes a la UGEL 06 del distrito de Ate Vitarte.

La institución educativa estatal cuenta con los tres niveles educativos: Inicial, primaria y secundaria, con una población de 1450 estudiantes varones y mujeres y funciona en dos turnos: Mañana y tarde.

La institución educativa particular atiende dos niveles educativos: Inicial y primaria, con una población de 345 estudiantes varones y mujeres y funciona en un solo turno mañana.

La muestra estuvo conformada por 100 estudiantes de primer grado de educación primaria, de los cuales 50 estudiantes de ambos sexos pertenecían a una institución educativa pública y 50 estudiantes de ambos sexos a una institución educativa privada.

Para el desarrollo de esta investigación se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencionado. Se tomó la muestra de dos secciones de primer grado: A y C compuesta por 25 estudiantes varones y 25 mujeres de una institución educativa estatal de la UGEL 06 de Ate Vitarte y tres secciones de primer grado: A, B y C compuesta por 25 estudiantes varones y 25 mujeres de una institución educativa privada de la UGEL 06 de Ate Vitarte.

Los estudiantes pertenecen a familias de un nivel socioeconómico medio bajo. La constitución de estas familias tenían las características de tipo funcional y disfuncional. Algunos de estos estudiantes se encuentran afectados emocionalmente por la ausencia de uno de los padres en el hogar y una escasa armonía familiar.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1. Test de Habilidades Metalingüísticas (THM)

a. Ficha técnica:

Nombre : Test de Habilidades Metalingüísticas (THM)

Autores : Gómez, Valero, Buades y Pérez (1995)

Adaptación : Noemí Panca Chiuche (2000)

Aplicación : Individual

Duración : 30 minutos

Aplicación : Alumnos que finalizan la etapa de educación infantil y que comienzan el primer grado de educación primaria. También se puede aplicar a estudiantes de grados superiores con dificultades en lecto-escritura.

Objetivo : Valoración del grado de desarrollo de las habilidades metalingüísticas al inicio del aprendizaje de la lecto-escritura.

b. Descripción de la prueba:

Esta prueba fue creada por Gómez, Valero, Buades y Pérez (1995) y adaptada por Panca (2000) y consta de 102 ítems divididos en siete sub test, cuyos ítems se distribuyen de la siguiente forma:

Segmentación silábica: Consta de 20 ítems, según Carrillo y Marín (1992) es la habilidad que tiene una persona para pronunciar una secuencia de silabas que formen la palabra.

Supresión silábica: Conformado por 12 ítems, en este subtest el evaluado debe manipular los segmentos silábicos omitiendo una silaba de la palabra ya sea al inicio al medio o al final de una palabra o pseudopalabra.

Detección de rimas: Consta de 12 ítems, se refiere a la habilidad para comparar las palabras y discriminar los sonidos que tienen en común, estos sonidos pueden estar al inicio o al final de las palabras.

Adición silábica: Tiene 10 ítems, en este subtest deben de juntar las silabas y formar la palabra que sale.

Aislar fonemas: Consta de 8 ítems, en este subtest el evaluado debe analizar y descubrir que fonema está al inicio y final de una palabra.

Unir fonemas: Está conformado por 20 ítems, en este subtest el evaluado tiene que tener la capacidad para retener y unir los sonidos con la finalidad de formar una palabra.

Contar fonemas: Constituido por 20 ítems, es la habilidad de identificar y saber el número de fonemas que conforman una palabra.

c. Validez

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

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

d. Confiabilidad

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

e. Normas de aplicación

Se exigen condiciones básicas como lo indican Aguilar, García y Prosopio (2012):

Un espacio cómodo que permita la concentración del estudiante, que sea tranquilo, con buena iluminación.

Debe haber un buen rapport entre el evaluador y el estudiante, planteándole la situación como una actividad lúdica.

De preferencia el examinador se sentará al lado del estudiante.

Se debe tener preparado el material para aplicar la prueba que consiste en:

Un manual, un cuadernillo de dibujos, un protocolo de respuestas.

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

Segmentación silábica

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

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

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

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

Supresión silábica

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

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

3. Detección de rimas

Rimas iniciales

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

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

Después se brinda el ejemplo Nro 2 “mo”.

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

Rimas finales

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

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

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

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

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

4. Adiciones silábicas

Adiciones iniciales

"Ahora vamos a juntar varias partes que forman una palabra. Yo voy a decir cada una de las partes, tú 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 hacer otras palabras. Continúa con los ejemplos: vi, no; pe, lo.

5. Aislar fonemas

Fonema inicial

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

Dado, ladrillo, raqueta, camarón, tambor.

Señala el que empieza con /rrr/

Silla, fantasma, dedo, llavero, 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 por /rrr/

Dinero, pincel, botón, pez, ventilador.

Señala el que termina por /nnn/

Raíz, patín, alfiler, pastillas, caracol.

Señala el que termina por /lll/

Vocales

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

Dragón, moto, taza, pera, chino.

Señala el que tiene dos veces el sonido/ o/

Tele, bota, mecha, luna, llave.

Señala el que tiene dos veces el sonido /e/

6. Unir fonemas

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

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

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

7. Contar fonemas

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

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

f. Normas de puntuación:

Las puntuaciones de todas las sub pruebas oscilan entre 0 y 1, siendo la máxima puntuación que puede obtener el examinado 7 y la mínima 0.

Cada ítem correctamente resuelto por el estudiante se valora como 1 punto.

La puntuación en cada sub tests se obtiene hallando el cociente entre el número de aciertos del examinado y el número total de ítems del sub test.

La puntuación total de la prueba es la suma de todos los cocientes de los sub tests.

De acuerdo a los resultados totales obtenidos se agrupan en 4 categorías:

De 0 a 1.75: Los estudiantes carecen de las habilidades fonológicas básicas que facilitan el acceso a la lectoescritura.

De 1.75 a 3.50: Estudiantes capaces de desenvolverse con éxito en las sub pruebas 1 y 3, pero con dificultades para operar con eslabones silábicos, así como para identificar palabras con premisas fonémicas determinadas.

De 3.50 a 5.25: Los estudiantes puntúan consistentemente en los cinco primeros subtest del THM. Fracasan, sin embargo con respecto a las exigencias que plantean las pruebas 6 y 7.

De 5,25 a 7: Estudiantes con un comportamiento fonológico brillante en todas las partes de la prueba.

3.5 Procedimiento para la recolección de datos

Para el presente estudio se ha considerado a los estudiantes de una institución educativa estatal y una institución educativa particular de la UGEL 06 del Ate Vitarte, con una edad de 6 años, de ambos sexos. Se coordinó de manera personal con las Directoras de ambas instituciones para que autorizaran realizar esta investigación.

Se tomó el Test de Habilidades Metalingüísticas a 50 estudiantes de cada institución educativa primer grado de primaria. Se evaluaron de cuatro a cinco niños por día de cada institución educativa, los estudiantes evaluados del colegio público pertenecían al turno tarde y los estudiantes evaluados del colegio privado pertenecían al turno mañana. Se terminó de evaluar después de tres semanas. La aplicación del test se realizó de forma individual, en un ambiente tranquilo que brindaron las directoras de ambas instituciones.

3.6. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Análisis psicométrico del Test de Habilidades Metalingüísticas

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

Análisis descriptivo

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

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

Donde:

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

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

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

donde

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

siendo m_1, \dots, m_n son los valores medios del estadístico ordenado, de variables aleatorias independientes e idénticamente distribuidas,

muestreadas de distribuciones normales. V es la matriz de covarianzas de ese estadístico de orden.

La hipótesis nula se rechazará si W es demasiado pequeño.³

c. Análisis inferencial

Se utilizó la prueba de U de Mann Whitney

Siendo la fórmula:

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

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

Donde n_1 y n_2 son los tamaños respectivos de cada muestra; R_1 y R_2 es la suma de los rangos de las observaciones de las muestras 1 y 2 respectivamente.

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

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1. Resultados

4.1.1. Composición de la muestra

La muestra está conformada por 100 estudiantes de primer grado de educación primaria, de los cuales 50 estudiantes pertenecen a una institución educativa pública y 50 estudiantes pertenecen a una institución educativa privada. De acuerdo al sexo 25 varones y 25 mujeres, tanto de una institución pública como de una institución privada.

Tabla 1. Composición de la muestra por sexo y tipo de gestión educativa

Tipo de gestión	Género		Total
	Varones	Mujeres	
Público	25	25	50
Privado	25	25	50
Total	50	50	100

4.1.2. Análisis descriptivo

El análisis descriptivo de las habilidades metalingüísticas permite apreciar la puntuación de cada variable de la prueba THM y el puntaje total, notándose que existen diferencias significativas en las puntuaciones, siendo la puntuación mínima 3.95, la media 5.40 y la máxima 6.78, con una desviación estándar 0.62.

Tabla 2. Análisis descriptivo de las habilidades metalingüísticas

Habilidades metalingüísticas	Mínimo	Máximo	Media	D. E.
Segmentación silábica	.75	1.00	.97	.05
Supresión silábica	.17	1.00	.89	.15
Detección rimas	.33	1.00	.85	.18
Adición silábica	.10	1.00	.96	.13
Aislar fonemas	.25	1.00	.89	.14
Unir fonemas	.05	1.00	.52	.33
Contar fonemas	.00	0.95	.31	.21
Total de habilidades metalingüísticas	3.95	6.78	5.40	0.62

El análisis del supuesto de normalidad de las variables estudiadas de acuerdo al tipo de gestión educativa aplicando la prueba de Shapiro-Wilks (ver Tabla 3), permite apreciar que en todos los casos existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) por lo que se concluye que las muestras proceden de poblaciones con distribuciones que no son normales, por lo cual se recomienda que para realizar los contrastes de hipótesis se deben aplicar estadísticas no paramétricas (Siegel y Castellan, 2012).

Tabla 3. Análisis de la normalidad de las variables estudiadas por tipo de gestión educativa

Habilidades metalingüísticas	Tipo de gestión	de S - W	gl	p
Segmentación silábica	Público	.739	50	<.001
	Privado	.603	50	<.001
Supresión silábica	Público	.766	50	<.001
	Privado	.745	50	<.001
Detección rimas	Público	.717	50	<.001
	Privado	.825	50	<.001
Adición silábica	Público	.338	50	<.001
	Privado	.316	50	<.001
Aislar fonemas	Público	.798	50	<.001
	Privado	.695	50	<.001
Unir fonemas	Público	.811	50	<.001
	Privado	.869	50	<.001
Contar fonemas	Público	.930	50	<.001
	Privado	.852	50	<.001
Total de habilidades metalingüísticas	Público	.927	50	<.001
	Privado	.883	50	<.001

En lo que concierne a la revisión del supuesto de normalidad de las variables estudiadas de acuerdo al sexo utilizando la prueba de Shapiro-Wilks, en la tabla 4 se encuentra que todos los análisis estadísticos, indican que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$), lo que permite indicar que las muestras proceden de poblaciones con distribuciones que no son normales, por lo que se recomienda aplicar para los contrastes de hipótesis estadísticas no paramétricas (Siegel y Castellan, 2012).

Tabla 4. Análisis de la normalidad de las variables estudiadas de acuerdo al sexo

Habilidades metalingüísticas	Sexo	S - W	gl	p
Segmentación silábica	Masculino	.707	50	<.001
	Femenino	.640	50	<.001
Supresión silábica	Masculino	.734	50	<.001
	Femenino	.758	50	<.001
Detección rimas	Masculino	.829	50	<.001
	Femenino	.705	50	<.001
Adición silábica	Masculino	.369	50	<.001
	Femenino	.293	50	<.001
Aislar fonemas	Masculino	.753	50	<.001
	Femenino	.747	50	<.001
Unir fonemas	Masculino	.882	50	<.001
	Femenino	.867	50	<.001
Contar fonemas	Masculino	.898	50	<.001

	Femenino	.939	50	<.001
Total de Habilidades metalingüísticas	Masculino	.941	50	<.001
	Femenino	.932	50	<.001

4.1.3. Análisis inferencial

El contraste de la hipótesis general H_1 en la cual se indica que existen diferencias significativas en las habilidades metalingüísticas entre los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria, de acuerdo al tipo de institución educativa, en la tabla 5 se aprecia que existe una diferencia estadísticamente significativa ($U(99) = 796.50$, $Z = -3.127$, $p = .002$), la cual presenta un tamaño del efecto mediano ($r = .31$), notándose que los estudiantes del colegio particular alcanzan un mejor desempeño ($R_p = 59.57$) que los estudiantes del colegio estatal ($R_p = 41.43$), por lo que se concluye que la hipótesis H_1 se válida.

Tabla 5. Análisis comparativo del total de habilidades metalingüísticas según el tipo de institución educativa

	Público	Privado						
Habilidades metalingüísticas	n =50	n =50	Rp	Rp	U	Z	p	r
Total de Habilidades metalingüísticas	41.43	59.57	796.50	-3.127	.002	.31		

Nota: Se aplicó la r como medidas del tamaño del efecto

La tabla 6 permite apreciar el análisis comparativo de los componentes de las habilidades metalingüísticas según el tipo de gestión educativa.

En el componente de segmentación silábica se observa en la prueba estadística de U Mann Whitney se obtiene un valor de 1100.00, y un Z de -1.182, el cual no es estadísticamente significativo ($p = .237$) lo que indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de acuerdo al tipo de gestión educativa con respecto al componente de segmentación silábica, por lo que se concluye que la hipótesis específica $H_{1.1}$ no se valida.

Con relación al componente de supresión silábica se aprecia en la prueba estadística de U Mann Whitney alcanza un valor de 1118.00, y un Z de -0.961, el cual no es estadísticamente significativo ($p = .337$) lo que indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de acuerdo al tipo de gestión educativa con respecto al componente de supresión silábica, por lo que se concluye que la hipótesis específica $H_{1.2}$ no se valida.

En el componente de detección de rimas se encuentra que la prueba estadística de U Mann Whitney, presenta un valor de 1061.50, y un Z de -1.398, el cual no es estadísticamente significativo ($p = .162$) lo cual indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de acuerdo al tipo de gestión educativa con respecto al componente de detección de rimas, por lo que se puede concluir que la hipótesis específica $H_{1.3}$ no se valida.

En lo que respecta al componente de adición silábica se aprecia en la prueba estadística de U Mann Whitney, obtiene un valor de 1223.00, y un Z de -0.343, el cual no es estadísticamente significativo ($p = .732$) lo que indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de

acuerdo al tipo de gestión educativa con respecto al componente de adición silábica, por lo que se concluye que la hipótesis específica $H_{1,4}$ no se valida.

En el componente de aislar fonemas la prueba estadística de U Mann Whitney, alcanza un valor de 1136.00, y un Z de -0.853, el cual no es estadísticamente significativo ($p = .394$) lo que indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de acuerdo al tipo de gestión educativa con respecto al componente de aislar fonemas de manera que la hipótesis específica $H_{1,5}$ no se valida.

En el componente de unir fonemas se observa que la prueba estadística de U Mann Whitney, presenta un valor de 355.00, y un Z de -6.188, que es estadísticamente significativo ($p = .001$) y presenta un mediano tamaño del efecto ($r = .62$), lo que indica que existen diferencias relevantes y estadísticamente significativas entre los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de acuerdo al tipo de gestión educativa con respecto al componente de unir fonemas, notándose que los estudiantes de gestión privada alcanzan un mejor desempeño en este componente ($R_p=68.40$) que los estudiantes de gestión pública ($R_p=32.60$) por lo que se concluye que la hipótesis específica $H_{1,6}$ se valida.

En lo que respecta al componente de contar fonemas se observa en la prueba estadística de U Mann Whitney, obtiene un valor de 814.00, y un Z de -3.018, que es estadísticamente significativo ($p = .003$) y un moderado tamaño del efecto ($r = .30$), lo que indica que existen diferencias relevantes y estadísticamente significativas entre los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de acuerdo al tipo de gestión educativa con respecto al componente de contar fonemas, notándose que los estudiantes de gestión privada alcanzan un mejor desempeño en esta variable ($R_p=59.22$) que los estudiantes de gestión pública ($R_p=41.78$) de manera que la hipótesis específica es $H_{1,7}$ se valida.

Tabla 6. Análisis comparativo de los componentes de las habilidades metalingüísticas según el tipo de gestión educativa

Habilidades metalingüísticas	Publico	Privado	U	Z	p	r
	n = 50	n= 50				
	Rp	Rp				
Segmentación silábica	47.50	53.50	1100.00	-1.182	.237	.12
Supresión silábica	47.86	53.14	1118.00	-0.961	.337	.10
Detección rimas	54.27	46.73	1061.50	-1.398	.162	.14
Adición silábica	49.96	51.04	1223.00	-0.343	.732	.03
Aislar fonemas	48.22	52.78	1136.00	-0.853	.394	.09
Unir fonemas	32.60	68.40	355.00	-6.188	.001	.62
Contar fonemas	41.78	59.22	814.00	-3.018	.003	.30

Nota: Se aplicó la r como medida del tamaño del efecto.

El contraste de la hipótesis general H_2 en la cual se indica que existen diferencias significativas en las habilidades metalingüísticas entre los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de una institución pública y una privada, de acuerdo al sexo, en la tabla 7 se puede notar que no existen diferencias estadísticas significativas ($U(99) = 1039.00$, $Z = -1.455$, $p = .146$), las cuales presentan un pequeño tamaño del efecto ($r = .15$), por lo que se concluye que la hipótesis H_2 no se valida.

Tabla 7. Análisis comparativo del total de habilidades metalingüísticas según el sexo

	Masculino	Femenino				
Habilidades	n= 50	n = 50				
metalingüísticas	Rp	Rp	U	Z	p	r
Total de Habilidades metalingüísticas	46.28	54.72	1039.00	-1.455	.146	.15

Nota: Se aplicó la r como medida del tamaño del efecto

La tabla 8 permite apreciar el análisis comparativo de los componentes de las habilidades metalingüísticas según el sexo.

En el componente de segmentación silábica se observa que la prueba estadística de U Mann Whitney obtiene un valor de 1049.001, y un Z de -1.584, que no es estadísticamente significativo ($p = .113$) lo cual indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes varones y mujeres con respecto al componente de segmentación silábica de las habilidades metalingüísticas, por lo que se concluye que la hipótesis específica $H_{2.1}$ no se valida.

En lo que respecta al componente de supresión silábica se aprecia que la prueba estadística de U Mann Whitney obtiene un valor de 1162.500, y un Z de -0.637, que no es estadísticamente significativo ($p = .524$) lo cual indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes varones y mujeres con respecto al componente de supresión silábica de las habilidades metalingüísticas de manera que la hipótesis específica $H_{2.2}$ no se valida.

En el componente de detección de rimas se encuentra que la prueba estadística de U Mann Whitney alcanza un valor de 943.500, y un Z de -2.274, que es estadísticamente significativo ($p = .023$) y un moderado tamaño del efecto ($r = .23$) lo que indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes varones y mujeres con respecto al componente de detección de rimas de las habilidades metalingüísticas, notándose que las estudiantes mujeres alcanzan un mayor desempeño ($R_p = 56.63$) que los estudiantes varones ($R_p = 44.37$), por lo que se concluye que la hipótesis específica $H_{2.3}$ se valida.

En relación al componente de adición silábica se observa que la prueba estadística de U Mann Whitney presenta un valor de 1226.001, y un Z de -0.305, el cual no es estadísticamente significativo ($p = .76$) lo que indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes varones y mujeres con respecto al componente de detección de rimas de las habilidades metalingüísticas, por lo que se puede concluir que la hipótesis específica $H_{2.4}$ no se valida.

En el componente de aislar fonemas se observa que la prueba estadística de U Mann Whitney obtiene un valor de 1148.001, y un Z de -0.763, que no es estadísticamente significativo ($p = .445$) lo que indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes varones y mujeres con respecto al componente de aislar fonemas de las habilidades metalingüísticas, por lo que se concluye que la hipótesis específica $H_{2.5}$ no se valida.

En lo que respecta al componente de unir fonemas se observa que la prueba estadística de U Mann Whitney presenta un valor de 1074.500, y un Z de -1.213 el cual no es estadísticamente significativo ($p = .225$) lo que indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes varones y mujeres con respecto al componente de unir fonemas de las habilidades metalingüísticas, por lo que se concluye que se puede concluir que la hipótesis específica $H_{2.6}$ no se valida.

En el componente de contar fonemas se observa que la prueba estadística de U Mann Whitney alcanza un valor de 1213.500, y un Z de -0.253, el cual no es estadísticamente significativo ($p = .801$) lo que indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes varones y mujeres con respecto a la variable de contar fonemas de las habilidades metalingüísticas, de manera que la hipótesis específica H_{2.7} no se valida.

Tabla 8. Análisis comparativo de los componentes de las habilidades metalingüísticas según el sexo

Habilidades metalingüísticas	Varones	Mujeres	U	Z	p	r
	n = 50	n = 50				
	Rp	Rp				
Segmentación silábica	46.48	54.52	1049.001	-1.584	.113	.16
Supresión silábica	48.75	52.25	1162.500	-0.637	.524	.06
Detección rimas	44.37	56.63	943.500	-2.274	.023	.23
Adición silábica	50.02	50.98	1226.001	-0.305	.761	.03
Aislar fonemas	48.46	52.54	1148.001	-0.763	.445	.08
Unir fonemas	46.99	54.01	1074.500	-1.213	.225	.12
Contar fonemas	51.23	49.77	1213.500	-0.253	.801	.03
Total de Habilidades metalingüísticas	46.28	54.72	1039.001	-1.455	.146	.15

Nota: Se aplicó la r como medida del tamaño del efecto

4.2. Análisis y discusión de resultados

Los resultados del presente estudio demuestran la importancia del análisis de las habilidades metalingüísticas de los estudiantes de primer grado de educación primaria para reforzar el entrenamiento de las habilidades fonológicas ya que son estas habilidades las que facilitan la adquisición de la lectoescritura, especialmente cuando el entrenamiento incluye el conocimiento de la correspondencia entre grafemas y fonemas.

Para lograr que los estudiantes adquieran un buen nivel de lectura, los docentes deben presentar a los estudiantes desde la etapa preescolar de manera progresiva diversas actividades tales como manipular segmentos del habla (fonos, sílabas y palabras), contándolos, segmentado un fonema de una palabra para decir que queda de ella e invertir dos fonemas, es decir, que el estudiante construya sus propios pensamientos sobre el lenguaje oral, desarrollando así su propia competencia lingüística.

Los estudios acerca del desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica sugieren que primero el niño toma conciencia de las palabras como componentes de la frase, luego adquieren la habilidad para realizar tareas silábicas, intrasilábicas y finalmente la manipulación de unidades fonémicas reconociéndose así la importancia de la habilidad metalingüística en el proceso del aprendizaje de la lectura.

El aprendizaje de la lectura en el idioma castellano constituye un segundo código de comunicación cuyo proceso de adquisición es de mayor complejidad, puesto que encierra la dificultad de tener que aprender a efectuar una decodificación fonológica de los componentes de las palabras para lograr una adecuada comprensión.

Tomando como base lo expuesto, en el presente estudio se establecieron las comparaciones de las habilidades metalingüísticas entre los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de una institución pública y una privada de la Ugel 6 de Ate Vitarte y de acuerdo al sexo, quienes fueron evaluados con el Test de Habilidades Metalingüísticas (THM) adaptado por Panca (2000).

Con respecto al análisis de la hipótesis general H_1 la cual plantea que existen diferencias significativas en las habilidades metalingüísticas entre los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de acuerdo al tipo de gestión educativa, los hallazgos observados en la tabla 5, demuestran que los estudiantes del colegio particular alcanzan un mejor desempeño que los estudiantes del colegio estatal, por lo que hipótesis se valida. Estos resultados concuerdan con lo reportado por Dioses y Panca (2000) quienes también encontraron que los estudiantes que cursaban el primer grado de educación primaria en colegios privados y públicos de San Juan de Lurigancho, evidenciaban diferencias significativas en sus habilidades metalingüísticas y rendimiento lector con respecto a los estudiantes que procedían de colegios privados. En el análisis de las puntuaciones obtenidas, indicaron que en la mayoría de los subtest administrados del Test de Habilidades Metalingüísticas (THM), los estudiantes procedentes de colegios privados obtuvieron un rendimiento significativo mayor que los estudiantes de colegios públicos.

Asimismo, Rodríguez (2003) en un estudio comparativo de las habilidades metalingüísticas en una muestra de 120 estudiantes de tercer grado de educación primaria de instituciones educativas públicas y privadas de Lima Metropolitana, también encontró que los estudiantes de colegios privados evidenciaron un nivel de desarrollo mayor en todos los subtests de las habilidades metalingüísticas, con respecto a los estudiantes de colegios públicos.

Balarezo (2007) al realizar un estudio del nivel de conciencia fonológica en los niños y niñas de primer grado de educación primaria en instituciones públicas y privadas del distrito de Pueblo Libre, también encontró diferencias significativas en los sub test del Test de Habilidades Metalingüísticas (THM) siendo los estudiantes de instituciones privadas quienes se ubicaron en un nivel sobresaliente con respecto a los estudiantes de instituciones públicas.

En el contraste de la hipótesis general H_2 la cual indica que existen diferencias significativas en las habilidades metalingüísticas entre los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de acuerdo al sexo, los resultados presentados en la tabla 7, demuestran que no existen diferencias estadísticamente significativas entre varones y mujeres, por lo cual la hipótesis no se valida. Estos resultados son similares con lo hallado por Matalinares y Díaz (2007) quienes en una muestra de 155 estudiantes de primer grado de primaria de 6 años, de ambos sexos procedentes de las ciudades de Lima y Huancayo los resultados demostraron que no existían diferencias significativas entre los varones y mujeres al comparar el puntaje general en las habilidades metalingüísticas.

Al respecto Céspedes (2010) en un estudio realizado con una muestra de 50 estudiantes de 5 años de ambos sexos en una institución educativa del Callao reporta que no existían diferencias significativas entre los varones y mujeres en las habilidades metalingüísticas, ambos obtuvieron un rendimiento homogéneo tanto en el puntaje global como al interior de los sub tests del (THM).

Con relación a la hipótesis específica $H_{1.1}$ la cual plantea que existen diferencias significativas en el nivel de desarrollo de la habilidad de segmentación silábica entre los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de acuerdo al tipo de gestión educativa, los hallazgos presentados en la tabla 6 demuestran que no existen diferencias estadísticamente significativas, por lo cual la hipótesis no se valida, lo que indica que los estudiantes de ambas instituciones se encuentran en la misma capacidad para realizar actividades de segmentación silábica.

Este hallazgo contradice a los resultados del estudio realizado por Rodríguez (2003) al demostrar que los estudiantes de tercer grado de educación primaria del colegio particular alcanzaron un mejor desempeño en la habilidad de segmentación silábica obteniendo el 59% de logro en este sub test con respecto a los estudiantes del colegio estatal quienes obtuvieron un logro del 41%.

Con respecto a la hipótesis específica $H_{1,2}$ se plantea que existen diferencias significativas en el nivel de desarrollo de la habilidad de supresión silábica entre los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de acuerdo al tipo de gestión educativa, los resultados presentados en la tabla 6 demuestran que no existen diferencias estadísticamente significativas, por lo cual la hipótesis no se valida, lo que indica que los estudiantes de ambas instituciones se encuentran en un mismo nivel de desarrollo para realizar tareas de supresión silábica.

Con respecto a la hipótesis específica $H_{1,3}$ se indica que existen diferencias significativas en el nivel de desarrollo de la habilidad de detección de rimas entre los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de acuerdo al tipo de gestión educativa, los hallazgos presentados en la tabla 6 demuestran que no existen diferencias estadísticamente significativas, por lo cual se concluye que la hipótesis no se valida, lo que indica que los estudiantes de ambas instituciones se encuentran en la misma capacidad para desarrollar tareas de detección de rimas.

Domínguez (1992) en un estudio realizado en España con niños prelectores de educación inicial, quienes realizaron tareas de omisión de fonemas, identificación de fonemas, y reconocimiento de rimas, señala que los resultados demostraron que las tareas de rimas no ejercieron gran influencia en el aprendizaje de la lectura, sin embargo las tareas de omisión e

identificación de fonemas fueron las que incrementaron el nivel de conciencia fonológica necesaria para facilitar el aprendizaje de la lectoescritura.

En el análisis de la hipótesis específica $H_{1.4}$ la cual indica que existen diferencias significativas en el nivel de desarrollo de la habilidad de adición silábica entre los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de acuerdo al tipo de gestión educativa, los resultados presentados en la tabla 6, demuestran que no existen diferencias estadísticamente significativas, por lo que se concluye que esta hipótesis no se valida, lo que indica que los estudiantes de ambas instituciones se encuentran en el mismo nivel de desarrollo para realizar tareas de adición silábica.

La hipótesis específica $H_{1.5}$ plantea que existen diferencias significativas en el nivel de desarrollo de la habilidad de aislar fonemas entre los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria, los hallazgos presentados en la tabla 6, demuestran que no existen diferencias estadísticamente significativas, por lo que se concluye que la hipótesis no se valida, lo que indica que los estudiantes de ambas instituciones tienden a desarrollar las tareas de aislar fonemas con la misma capacidad.

Con respecto a la habilidad de aislar fonemas, el estudio realizado por Velarde y Canales (2010) demuestra la relación de esta habilidad con la lectura al aplicar un programa: “Jugando con los sonidos”, con estudiantes de 8 a 10 años de tercero y cuarto grado de primaria en el Cercado del Callao, los resultados revelaron que los estudiantes lograron mejorar significativamente el nivel de codificación y comprensión lectora al realizar tareas segmentar y aislar fonemas.

Matalinares et al. (2011) en su investigación sobre las habilidades metalingüísticas y la memoria en niños de primer de 6 y 7 años de edad, de Lima Metropolitana, halló correlaciones positivas entre aislar fonemas con la retención de dígitos en orden inverso.

En relación a la hipótesis específica H_{1.6} la cual indica que existen diferencias significativas en el nivel de desarrollo de la habilidad de unir fonemas entre los estudiantes que cursan el primer grado de educación primaria de acuerdo al tipo de gestión educativa, los resultados presentados en la tabla 6, demuestran que los estudiantes del colegio particular alcanzan un mejor desempeño en esta habilidad que los estudiantes del colegio estatal, lo cual indica que la hipótesis se valida.

Este hallazgo es similar a lo reportado por Rodríguez (2003) al demostrar los resultados de su investigación, que los estudiantes de tercer grado de primaria del colegio particular obtuvieron las puntuaciones más altas en las tareas de unir fonemas con respecto a los estudiantes del colegio estatal. Matalinares et. al., (2011), en su investigación halló correlaciones positivas entre la habilidad de unir fonemas con la retención de dígitos en orden inverso.

Asimismo, Coltheart (1986, citado en Muñoz, 2000) sustenta que para la “ruta fonológica” implicada en la lectura, se deben dar tres mecanismos: Análisis grafémico, asignación de fonemas y la unión de fonemas, que es la combinación de sonidos para su pronunciación final. Gracias a estos mecanismos, es sumamente importante el desarrollo de las habilidades fonológicas en cuanto a su influencia directa y relación con la lectura, puesto que el niño tiene que haber aprendido previamente los sonidos correspondientes a cada letra, de este modo debe ser capaz de segmentar las palabras en sus grafemas y asignar a cada grafema el sonido correspondiente, para que finalmente aprenda a unir los fonemas, estableciendo así el sonido correcto de la palabra, debiendo seguir un orden determinado en el momento de pronunciar la palabra.

La hipótesis específica H_{1.7} plantea que existen diferencias significativas en el nivel de desarrollo de la habilidad de contar fonemas entre los estudiantes que cursan el primer grado

de educación primaria de acuerdo al tipo de gestión educativa, los hallazgos presentados en la tabla 6, demuestran que los estudiantes del colegio particular alcanzan un mejor desempeño en esta habilidad que los estudiantes del colegio estatal, lo cual indica que la hipótesis se valida.

El hecho de encontrar una puntuación significativa más alta en las habilidades de unir y contar fonemas en el desarrollo de las habilidades metalingüísticas por los estudiantes de primer grado de la institución educativa particular, confirma que tienen mejor capacidad para el desarrollo de estas tareas; a excepción de las otras habilidades: Segmentación silábica, adición silábica, supresión silábica, detección de rimas y aislar fonemas, evidenciando que los estudiantes de ambas instituciones tienden a desarrollar las habilidades mencionadas con la misma capacidad obteniendo un mismo nivel de puntuación.

Así mismo, sobre las tareas de fonológicas Torneus (1994) en un estudio de seguimiento sobre los efectos del entrenamiento en segmentar o integrar fonemas sobre la lectura, este seguimiento mostró que las destrezas mencionadas producían un efecto causal sobre la lectura inicial.

La conciencia fonológica es la habilidad metalingüística que tiene que ver principalmente con las tareas de asilar, unir y contar fonemas. En tal sentido de Hernández-Valle y Jiménez (2001) en un estudio con en niños de segundo y en tercer año con retraso lector, encontraron que la ejercitación de la conciencia fonológica facilitaba la comprensión de las relaciones entre fonemas y grafemas antes de la enseñanza del código alfabético, lo que permitió un mejor aprovechamiento de la enseñanza de la lectura. Este hallazgo concuerda con los datos hallados en las investigaciones realizadas por Rodríguez (2003), Panca (2004) y Balarezo (2007), quienes demostraron que existe una relación directa y significativa entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura.

La hipótesis específica H_{2.1} indica que existen diferencias significativas en el nivel de desarrollo de la habilidad de segmentación silábica entre los estudiantes de primer grado de educación primaria de acuerdo al sexo, los hallazgos presentados en la tabla 8 demuestran que no existen diferencias estadísticamente significativas, por lo que se concluye que la hipótesis no se valida, lo que indica que tanto las mujeres como los varones poseen un rendimiento homogéneo al realizar actividades de segmentación silábica.

Con respecto a la hipótesis específica H_{2.2} la cual indica que existen diferencias significativas en el nivel de desarrollo de la habilidad de supresión silábica entre los estudiantes de primer grado de educación primaria de acuerdo al sexo, los hallazgos presentados en la tabla 8 indican que no existen diferencias estadísticamente significativas, por lo que se concluye que la hipótesis no se valida, lo que indica que tanto las niñas como los niños poseen un rendimiento homogéneo al realizar actividades de supresión silábica.

Con referencia a la hipótesis específica H_{2.3} la cual indica que existen diferencias significativas en el nivel de desarrollo de la habilidad de detección de rimas entre los estudiantes de primer grado de educación primaria de acuerdo al sexo, los resultados presentados en la tabla 8, demuestran que las mujeres alcanzan un mejor desempeño en esta habilidad que los varones, lo que indica que la hipótesis se valida.

La hipótesis específica H_{2.4} plantea que existen diferencias significativas en el nivel de desarrollo de la habilidad de adición silábica entre los estudiantes de primer grado de educación primaria de acuerdo al sexo, los hallazgos presentados en la tabla 8, demuestran que no existen diferencias estadísticamente significativas, por lo que la hipótesis no se valida, lo que indica que tanto las mujeres como los varones poseen un rendimiento homogéneo al realizar actividades de adición silábica.

Con respecto a la hipótesis específica H_{2.5} la cual indica que existen diferencias significativas en el nivel de desarrollo de la habilidad de aislar fonemas entre los estudiantes de primer grado de educación primaria de acuerdo al sexo, los resultados presentados en la tabla 8 demuestran que no existen diferencias estadísticamente significativas, por lo que esta hipótesis no se valida, lo que indica que tanto las mujeres como los varones poseen un rendimiento homogéneo al realizar actividades de aislar fonemas.

Con respecto a la hipótesis específica H_{2.6} la cual indica que existen diferencias significativas en el nivel de desarrollo de la habilidad de unir fonemas entre los estudiantes de primer grado de educación de acuerdo al sexo, los hallazgos presentados en la tabla 8 demuestran que no existen diferencias estadísticamente significativas, por lo que se concluye que la hipótesis no se valida, lo que indica que tanto las mujeres como los varones poseen un rendimiento homogéneo al realizar tareas de unir fonemas.

Con referencia a la hipótesis específica H_{2.7} la cual plantea que existen diferencias significativas en el nivel de desarrollo de la habilidad de contar fonemas entre los estudiantes de primer grado de educación primaria de acuerdo al sexo, los resultados presentados en la tabla 8 demuestran que no existen diferencias estadísticamente significativas, por lo que esta hipótesis no se valida, lo que indica que tanto las mujeres como los varones poseen un rendimiento homogéneo al realizar actividades de contar fonemas.

En el contraste de las dos últimas hipótesis mencionadas, en los estudios realizados por Dioses y Panca (2000) al considerar la variable sexo, sostienen que el rendimiento alcanzado por las niñas en las habilidades para unir fonemas y contar fonemas fue ligeramente superior con respecto a los varones. Los resultados también confirman que existieron diferencias favorables al grupo de niñas en el rendimiento lector.

Los resultados presentados con relación al sexo, demuestran en su mayoría que el sexo no tiene implicancias significativas en el desarrollo de las habilidades metalingüísticas. Asimismo, la enseñanza en las instituciones educativas es impartida por igual a los estudiantes tanto varones como mujeres, las habilidades metalingüísticas no son innatas, deben ser estimuladas como lo afirma Pinzás (2001) lo que permitirá que los estudiantes tengan un desempeño satisfactorio en el aprendizaje de la lectoescritura.

Para leer y escribir exitosamente se requiere de las habilidades metalingüísticas. Los estudiantes con dificultades en lectura o escritura presentan problemas en las habilidades metalingüísticas; esto se relaciona con el conocimiento alfabético y su posterior desarrollo. La conciencia del lenguaje es fundamental para el éxito en los procesos de lectura y escritura. El desempeño metalingüístico de los estudiantes puede mejorar y hacerse más complejo debido a los procesos de lectura y escritura que se adquieren en la escuela.

Los estudiantes con déficit metalingüístico pueden manifestar dificultades al identificar los grafemas y su relación con el fonema, al reconocer las palabras. Es decir, tendrán dificultades con la decodificación del texto, lo cual dificultaría la comprensión lectora.

Los resultados obtenidos en la investigación con respecto al puntaje total de las habilidades metalingüísticas, ubica a los estudiantes de primer grado de instituciones públicas y privadas en un nivel intermedio y avanzado al haber obtenido en el Test de habilidades metalingüísticas (THM) la puntuación mínima de 3.95 la media 5.40 y máxima de 6.78 con una desviación estándar 0.62. Sin embargo se debe tener en cuenta las diferencias significativas encontradas en la presente investigación sobre el nivel de desarrollo de las habilidades metalingüísticas entre los estudiantes de primer grado de educación primaria de gestión privada con respecto a los estudiantes de gestión pública, para empezar por evaluar las habilidades metalingüísticas desde el segundo ciclo de educación inicial en las instituciones educativas estatales para obtener información necesaria y diseñar un plan que permita a los estudiantes superar cualquier dificultad metalingüística. Se debe desarrollar con más énfasis en las aulas de educación inicial la conciencia fonológica, a través de actividades fonológicas

básicas lo que conllevaría a facilitar el acceso a la lectoescritura y a la vez se abriría el camino a una educación preventiva y no esperar que las dificultades existentes se hagan más álgidas en los primeros grados de educación primaria.

CAPÍTULO V : CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Después de analizar los resultados obtenidos en el desarrollo del estudio se plantean las siguientes conclusiones:

Los estudiantes de primer grado de educación primaria tanto de una institución pública como privada de la UGEL 06, presentan niveles intermedios de desarrollo en el Test de Habilidades Metalingüísticas (THM).

Los estudiantes varones como mujeres presentan resultados similares en las componentes del Test de Habilidades Metalingüísticas (THM).

124

Los estudiantes de primer grado de educación primaria de la institución educativa privada presentan un mejor desempeño en la prueba total de habilidades metalingüísticas que los estudiantes de la institución pública.

Los estudiantes de primer grado de educación primaria de la institución privada alcanzan mejores niveles en los componentes de unir fonemas y contar fonemas que los estudiantes de la institución pública.

Los estudiantes de primer grado de educación primaria de la institución privada y estatal alcanzan niveles similares en los componentes de segmentación silábica, supresión silábica, detección de rimas, adición silábica y aislar fonemas.

Las alumnas presentan un mejor rendimiento en el componente de detección de rimas que los alumnos.

Las alumnas y alumnos de primer grado de educación primaria de la institución pública y privada presentan rendimientos similares en los componentes de segmentación silábica, supresión silábica, adición silábica, aislar fonemas, unir fonemas y contar fonemas.

5.2. Recomendaciones

A partir de los resultados del estudio se plantean las siguientes recomendaciones:

Sería importante hacer la réplica de la investigación en otros contextos para establecer la influencia de las habilidades metalingüísticas en otras áreas del currículum.

Convendría aplicar el Test de Habilidades Metalingüísticas a los estudiantes de primer grado al inicio del año escolar a fin de hacer un diagnóstico para desarrollar las acciones correspondientes.

El Ministerio de Educación debería promover capacitaciones desde el enfoque comunicativo textual sobre conciencia fonológica a partir del segundo ciclo de educación inicial y seleccionar las estrategias que puedan emplear los docentes para aplicarlas en el aula, que conlleve a los estudiantes al éxito de la lectoescritura en los primeros grados de primaria.

Diseñar programas de prevención y recuperación psicopedagógica en las instituciones educativas estatales y privadas, buscando estimular la conciencia fonológica para incrementar los niveles de lectura inicial en los estudiantes.

Sensibilizar a los docentes y padres de familia a través de talleres de escuela de padres sobre la importancia e influencia de las habilidades metalingüísticas en el aprendizaje de la lectoescritura.

Referencias Bibliográficas

- Aguado, G. (2002). *El desarrollo del lenguaje de 0a 3 años*. Madrid, España: Editorial CEPE, S.L.
- Aguilar, J., García, T. y Prosopio, S. (2012). Resultado del Test de Habilidades Metalingüísticas (THM) recuperado de repositorio. Ugil.edu.pe/.../2012_prosopio_Habilidades de conciencia fonológica.
- Alliende, F. y Condemarín, M. (1997). *De la asignatura de castellano al área del lenguaje*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). *Tests Psicológicos*. México: Prentice Hall.
- Arnaiz, P., Castejón, J., Ruiz, M., y Guirao, J. (2001). *La lectoescritura en la educación infantil: Unidades didácticas y aprendizaje significativo*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Balarezo, P. (2007). *Nivel de conciencia fonológica en los niños y niñas de primer grado de Instituciones públicas y privadas del distrito de Pueblo Libre*. Universidad Pontificia Católica del Perú.
- Baldassari, A. (2010). *Conciencia fonológica y decodificación lectora en alumnos de primer grado de primaria. Ventanilla*. (Tesis no publicada. Para optar el grado académico de Maestro en Educación en la mención de Psicopedagogía). Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú.
- Bravo, L. (1995). *Lenguaje y dislexia. Enfoque cognitivo del retardo lector*. Santiago. Chile: Editorial Universidad Católica.
- Bravo, L. (1999). La Conciencia Fonológica y el Aprendizaje de la Lectura, *Boletín de Investigación Educativa*, 14; 27-32. Universidad Católica de Chile.
- Bravo, L. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento Educativo*, 27, 49-68. Recuperado el 14 de agosto del 2012 de: <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/177/public/177-428-1-PB.pdf>.

- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer grado básico. *Psyke*.11(1), 175-182.
- Bravo, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: Diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Revista electrónica Estudios Pedagógicos*.30(7)-19. En línea:
<http://www.scielo.cl/php?script=arttext&pid=S071807052004003000001&Ing=en&nrm=iso>.
- Bravo, L. (2004). La conciencia Fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje de la lectura inicial. *Revista latinoamericana de Psicología*, 1(36), 14-36.
- Bravo, L. (2005). *Lectura inicial y psicología cognitiva*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bravo, L., Villalón M., Orellana, E. (2006). Predictividad del rendimiento en la lectura: Una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latino Americana de Psicología*, 1(38), 9-20.
- Byrne, B. (1992). *Los estudios realizados en el procedimiento de adquisición de la lectura: Justificación, hipótesis y datos de adquisición en la lectura*. En P.B. Gouh, L.C. Ehri y R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition* (pp. 1 - 34). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cabrera, M. (1994). *El proceso Lector y su Evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Calero, A., Pérez., R., Maldonado, A., y Sebastián, M. (1999). *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en educación infantil*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Capotilla, F., Danelon, C., y Reabra, A. (2004). Habilidades cognitivas que predicen competencia de lectura y escritura. *Psicología educativa*. 6(2), 13-26.
- Carrillo. M. y Marín, J. (1992). *Desarrollo meta fonológico y adquisición de la lectura: Un estudio de entrenamiento*. Madrid Centro de publicaciones-Secretaría general técnica.
Recuperado de: www.ulbosque.edu.co/sites/default/files/.../articulo_6pdf.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1998). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Catalá, M., Catalá, G., y Molina, E. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora: pruebas ACL (1° al 6° de primaria)*. Barcelona: Graó.
- Céspedes, S. A. (2010). *Comparación de la conciencia fonológica en niños y niñas de 5 años de la I.E.84 del Callao*. [Resumen] (Tesis para optar el título de Licenciado en Psicología). Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado el 20 de enero de

- 2011, de [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/421/Correa Medina Elizabeth Com-WindowsInter](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/421/Correa%20Medina%20Elizabeth%20Com-WindowsInter).
- Compón, D. (2000). Modela el crecimiento de la habilidad de decodificación de niños de primer grado año. *En los estudios científicos de la lectura*,4, 219-254.
- Correa, E. (2007). *Conciencia fonológica y percepción visual en la lectura inicial de niños de primer grado de primaria*. (Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educacional). Universidad Católica del Perú.
- Cuadro, A., Trías, D., y Castro, C. (2007). Ayudando a futuros lectores. Montevideo: *Prensa Médica. Latinoamericana*.
- Cueto, S., y Díaz, J. (1999). Impacto de la Educación Inicial en el rendimiento en primer grado de primaria en escuelas públicas urbanas de Lima. *Revista de Psicología de la PUPC*, XVII(1),76-79.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Chomsky, N. (1982). *Reflexiones acerca del lenguaje: Adquisición de las estructuras cognitivas*. México: Trillas.
- Dávila, M. (2012). *Habilidades metalingüísticas y decodificación lectora en alumnos de primer grado de primaria de una institución educativa del Callao*. (Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación. Mención en Problemas de Aprendizaje) Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Defior, S. (1994). La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 6, 90-113.
- De la Cruz, V. (2010). *Niveles de conciencia fonológica en estudiantes de 1er.Grado de Instituciones Educativas Públicas de Pachacutec*. (Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación en mención de Psicopedagogía). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Dioses, A. y Panca, N. (2000). *Habilidades metalingüísticas y rendimiento lector en alumnos del primer grado de primaria de colegios públicos y privados de San Juan de Lurigancho*. En línea: <http://www.cpal.edu.pe>.
- Díaz, J. (2006). *Habilidades metalingüísticas en niños alfabetizados de bajo nivel socioeconómico*. Umbral Científico (número 008). Fundación Universitaria Manuela Beltrán pp12-20. Documento en línea recuperado el 20/08/11. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/30400803.pdf>.

- Domínguez, A. (1992). *La enseñanza de habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Programas para educación infantil*. (Tesis Doctoral). Universidad de Salamanca.
- Domínguez, A. y Cuetos, F. (1992). Desarrollo de las habilidades de reconocimiento de palabras en niños con distinta competencia lectora. *Cognitiva*, 4(2), 193-208.
- Edfelt, A. (1998). *Manual de Reversal Test*. Adaptación castellana de Manual Villegas Besora. Barcelona: Herder.
- Ehri, L. (1992). *Reconceptualizar el desarrollo de la lectura de las palabras de vista y su relación con la decodificación*. En P.B. Gough, L.C. Ehri y R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition* (pp. 107 - 143). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eyzaguirre, B. y Le Foulón, C. (2001). *La calidad de la educación Chilena en cifras*. Estudios públicos, N° 84.
- Frith, U. (1985). *Un marco del Desarrollo de la dislexia*. Londres: Erbaum.
- García, J. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Gombert, E. (1990). *El desarrollo metalingüístico*. Paris. Presses Universitaires de France.
- Gombert, J. (1992). *Desarrollo Metalingüístico*. Chicago: Universidad de Chicago.
- Gómez, P., Valero, J., Buades, R., y Pérez, A. (1995). *Manual del Test de Habilidades Metalingüísticas*. Madrid: Instituto de Orientación Psicológica.
- Gómez, L., Pineda, D., y Aguirre, D. (2005). Conciencia fonológica en niños con trastorno de la atención sin dificultades en el aprendizaje. *Revista de Neurología*, 40(10), 581- 586.
- Gough, P.B., Juel, C, y Griffith, P, L. (1992). *Lectura, ortografía y el cifrado ortográfico*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hernández-Valle, I y Jiménez, J. (2001). Conciencia fonémica y retraso lector. ¿Es determinante la edad en la eficacia de la intervención?, *Infancia y aprendizaje*, 24, 379-395.
- Herrera, L y Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: *Conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y Denominación*. *Psyche*, 14(2), 81-95.
- Hogan, T, P., Catts, H., y Little, T. D. (2005). La relación entre la conciencia fonológica y la lectura: Implicaciones para la evaluación de la conciencia fonológica. (*Language, Spech, and Hearing Services in schools*, 36(4), 285-293.

- Jiménez, J. y Ortiz, M (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. España: Editorial Síntesis.
- Jiménez, J. y Ortiz, M (2000). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. España: Editorial Síntesis.
- Kamhi, A., Lee, R., y Nelson, L, K. (1985). Palabra sílaba y el sonido en la conciencia del lenguaje niños disléxicos. *En Diario de trastornos del habla 50*, 195-207.
- Márquez, J. y De la Osa, P. (2003). *Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector*. (Tesis de maestría no publicada). Universidad de Granada. Recuperado el 10 de Junio del 2012, de <http://hera.Ugr.es/tesisUgr/15808932-pdf>.
- 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*. UNMSM, 69-71.
- Matalinares, M., Díaz. G., Yaringaño, L, Sotelo, L. et al (2011). Relación entre habilidades metalingüísticas y la memoria en niños de primer grado y segundo grado de primaria de Lima Metropolitana. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Revista de investigación Psicológica*, 14(2), 71-83.
- Ministerio de Educación. (2009). Unidad de la Medición de la Calidad Educativa. PISA. 2006-2009-2010.Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación (2009). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima: World Color Perú. S.A
- Ministerio de Educación. (2010). *Resultados de la evaluación Censal de Estudiantes 2010-ECE 2010*. Recuperado el 23 de Noviembre del 2010. De http://www2.minedu.gob.pe/umc/ece2009/Resultados_ECE2010.ppt.
- Ministerio de Educación. (2010). *Guía de orientaciones técnicas para la aplicación de la Propuesta Pedagógica*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación. (2013). *Evaluación Censal de estudiantes (ECE, 2013)*.
- Ministerio de Educación. (2013). *Unidad de la Medición de la Calidad Educativa. PISA. 2012. Primeros resultados. Informe Nacional*.
- Ministerio de Educación (2015). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima, Perú: MINEDU.

- Molina, S. (1997). *El fracaso en el aprendizaje escolar. Dificultades globales de tipo adaptativo*. España: Ediciones ALJIBE.
- Monfort, M. (1995). *Enseñar a hablar: IV simposio de logopedia*. Madrid: Editorial CEPE.
- Morton, J. (1989). *Un conteo de la información – procesamiento de adquisición de la lectura*. In: A. Galaburda A. (ed.), *From reading to neurons* (pp. 43–66). Cambridge, MA: MIT Press.
- Muñoz, C. (2002). Aprendizaje de la lectura y conciencia fonológica: un enfoque psicolingüístico del proceso de alfabetización inicial. *Psyche*, 11(1), 29-42.
- Narbona, J. y Chevríe-Muller C. (1993). *El lenguaje del niño: Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona: Editorial Masson.
- Narbona, J. (2000). *El lenguaje del niño*. Barcelona: Masson.
- Negro, M., y Traverso, A. (2011). *Relación entre la conciencia fonológica y la lectura inicial en alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos: Héroes del Cenepa y Viña Alta de la Molina*. (Tesis para optar en grado de Magíster en Fonoaudiología). Universidad Católica del Perú.
- Ortiz, M. (2007). La expresión oral en educación infantil desde el marco de la conciencia fonológica. *Revista Digital Práctica Docente*, 8(2), recuperado el 10 de mayo del 2010, de http://www.cepgranada.org/_jmedina/articulos/n8_07/n8_22_2007.pdf.
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del Lenguaje*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Panca, N. (2000). Adaptación del *Test de Habilidades Metalingüísticas* de Buades, R., Gómez, P., Pérez, A y Valero, J. Lima. Perú.
- Panca, N. (2004). *Relación entre habilidades metalingüísticas y el 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.
- Payuelo, M. y Rondal, J. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*. Barcelona. España: Editorial Masson.
- Pérez, P. y Salmerón, L. (2006). Desarrollo de la comunicación y el lenguaje. *Revista pediátrica de Atención Primaria*. N° 32. Madrid.
- Piaget, J. (1972). *El lenguaje y el pensamiento: Estudios sobre la lógica del niño*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

- Pinzás, J. (2002). *Nuevas concepciones sobre la lectura*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pratt, C. y Nesdale, R. (1984). *Teoría de la Conciencia pragmática en los niños*. New York: Springer-Verlag Berlín Heidelberg. Pp. 105-125.
- Rabazo, M y Moreno, J. (2004). Análisis de la investigación en conocimiento fonológico. *Ciencia Psicológica*, 9, 132-145.
- Ramos, J., Cuadrado, I. y Fernández, I. (2008). *ELO Prueba para la Evaluación del Lenguaje Oral. (Manual y hoja de respuestas)*. Madrid: EOS.
- Rodríguez, M. (2003). *Las habilidades metalingüísticas en alumnos de tercer grado de primaria de colegio estatal y particular*. (Tesis de Maestría en Psicología con mención en Problemas de Aprendizaje) Universidad Ricardo palma. Lima. Perú.
- Rodríguez, M. (2010). *Procesos de lenguaje oral y los niveles de la Conciencia Fonológica en Preescolares*. [Resumen] (Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación en la Mención de Problemas de Aprendizaje). Universidad San Ignacio de Loyola. Lima. Perú.
- Rojas, F., Hidalgo, R y Chauca, M. (2008). *Promoviendo la Comprensión de Textos*. Lima: Imprenta Mary S.A.C.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseño de la investigación científica*. Lima: Business Support Aneth SRL.
- Seymour, P. (1994). *Implicaciones de los modelos cognitivos en la reeducación de la dislexia del desarrollo*. En J. Gregoire y B. Pierart (Eds.) *La evaluación de los transtornos de lectura: los nuevos modelos y sus implicaciones diagnósticas*. Bruxelles, De Boeck Universite.
- Siegel, S. y Castellan, N. (2003). *Estadística no paramétrica aplicada a las Ciencias de la conducta*. México: Trillas.
- Siegel, S. y Castellán, N. J. (2012). *Estadística no paramétrica: aplicada a las ciencias de la conducta*. México: Trillas.
- Skinner, B. F. (1981). *Conducta verbal*. México. D. F: Trillas.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2004). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Stuart, M. y Colthear, M. (1988). ¿Cómo desarrollar la lectura en una secuencia de etapas? *Cognition*, 30, 139 - 181.

- Tapia, V. (2007). *Desarrollo de la conciencia fonológica y la habilidad lectora en niños de primer grado*. (Tesis de Maestría). Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Tapia, V. (2008). Procesos cognitivos y desempeño lector. Facultad de Psicología de la UNMSM. En: *Revista de Investigación de Psicología*, 1(11), 37-68.
- Thorne, C. (1991). *Un estudio del inicio de la lectura en Lima*. Radboud Universiteit Nijmegen Nimega; KUN.
- Thorne, C. (2005). Contexto sociocultural, desarrollo del niño y la lectura inicial en el Perú. *Revista de Psicología de la PUCP*, 23(1), 139-163.
- Torneus, M. (1994). *La importancia de la metafonológica y habilidades metaformológicas para diferentes etapas del desarrollo de la lectura*. En Pavlidis, G. (ed.) *Perspectives on Dyslexia* (vol. 2: Cognition, Language and Treatment) Chichester: wiley y Sons.
- Tunmer, M., y cols. (1984). *Conciencia metalingüística en niños: Teoría, investigación e implicaciones*. New York: Springer- Verlag Berlín Heidelberg.
- Ugarte, C. (2000). *Niños con dificultades de aprendizaje*. Extracto de la Tesis Pontificia Universidad Católica de Chile. Diferencial Ceril, recuperados el 23 de mayo del 2010, de <http://ceril.cl/P60tea.tea.htm>.
- Van Kleeck, A. (1995). Forma y significado por separado en lectura temprana y enseñanza de la lectura. *Temas en trastornos del lenguaje*, 16, 27-49.
- Vega, J. y Alva, C (2008). *Métodos y técnicas de comprensión lectora*. Lima: Ediciones San Marcos.
- Vela, L. T., García, L. F., y Peña, C. J. (2005). Taller de redacción y comprensión lectora. Lima: Editorial. San Marcos.
- Velarde, E. (2010). Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: Diseño y validación de una prueba de habilidades Prelectoras en niños y niñas de la Provincia Constitucional del Callao. *Revista IIPSS. Facultad de Psicología. (UNMSM)*.13(1), 53-85.
- Velarde, E., Canales, R., Meléndez, M. y Lingán, 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 IIPSI de la facultad de Psicología, UNMSM*, 13(1), 53-85.
- Vidal, J., Manjón, D. (2000). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid. España: Editorial EOS.

Zavala, A. y Cuadros, J. (2008). Habilidades de conciencia fonológica. *Revista de investigación educativa*. Lima: Editorial Ministerio de Educación. Recuperado de: Editorial Ministerio de Educación Recuperado de:
http://www.minedu.gob.pe/disde/xtras/KAUSASUNCHIS_08.pdfrepositorio.usil.edu.pe/.../2012_prosopio_Habilidades-de-conciencia-fonológica.

ANEXOS

TEST DE HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS

Test de Habilidades Metalingüísticas THM

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

Nombre:
 Fecha de Nacimiento: Edad:
 Grado: Sección: Turno:
 I.E:
 Examinador: Fecha de Evaluación:

RESUMEN GLOBAL DE PUNTUACIONES

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

PERFIL DEL ALUMNO / A

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

PUNTUACIÓN GLOBAL OBTENIDA POR EL ALUMNO/A EN EL THM

1.- SEGMENTACIÓN SILÁBICA

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

4. ADICIONES SILÁBICAS

Dem: pa(to), bo (la), te(le)		D: (go)ta, (vi)no, (pe)lo	
1. su(ma)		1. (ro)sa	
2. lu(na)		2. (pi)pa	
3. ma(lo)		3. (ca)rro	
4. po(z)o		4. (mu)la	
5. co(la)		5. (pi)to	

6. UNIR FONEMAS

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

7. CONTAR FONEMAS

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

2.- SUPRESIÓN SILÁBICA

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

5. AISLAR FONEMAS

Fonema inicial: Dem: / fff / fuego

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

Fonema final: Dem: / z / lápiz

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

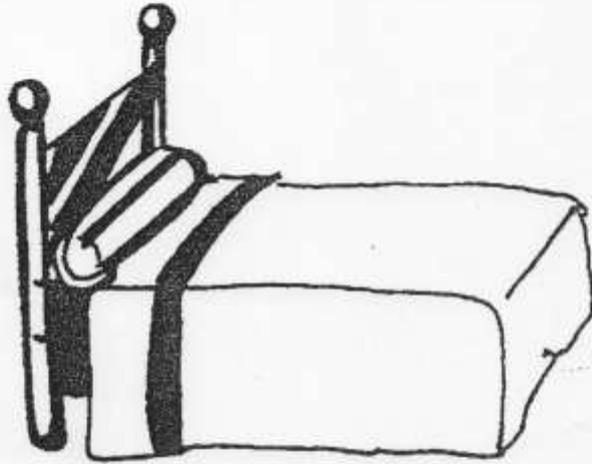
Vocales: Dem: / a - a / casa

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

OBSERVACIONES:

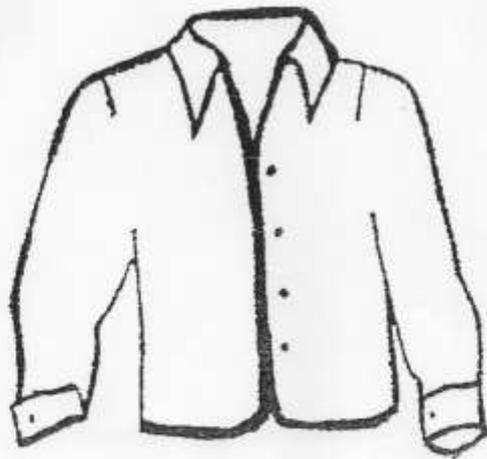
1

SEGMENTACIÓN SILÁBICA



2

SEGMENTACIÓN SILÁBICA



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

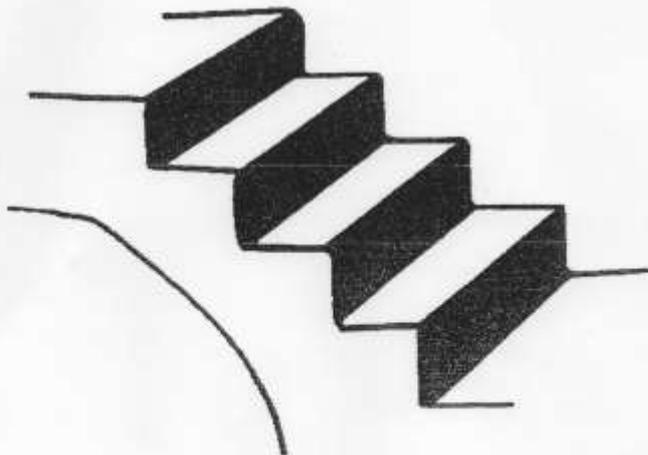
9

SEGMENTACIÓN SILÁBICA



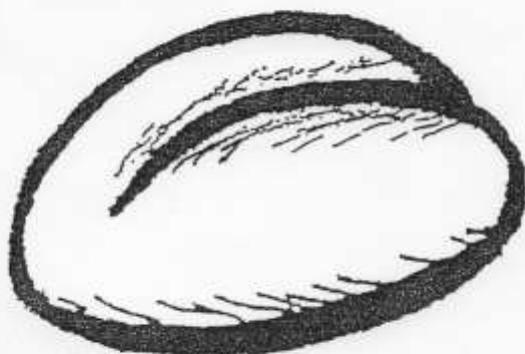
10

SEGMENTACIÓN SILÁBICA



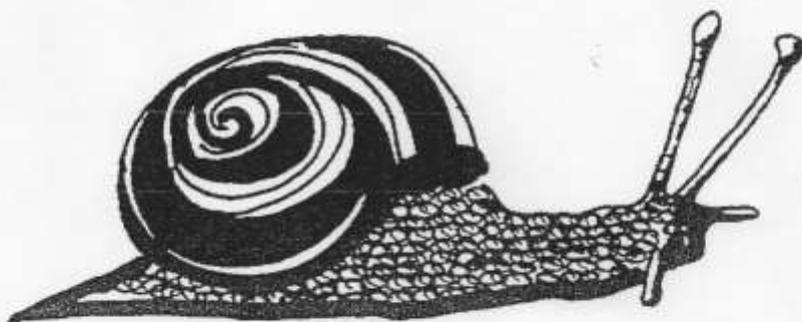
7

SEGMENTACIÓN SILÁBICA



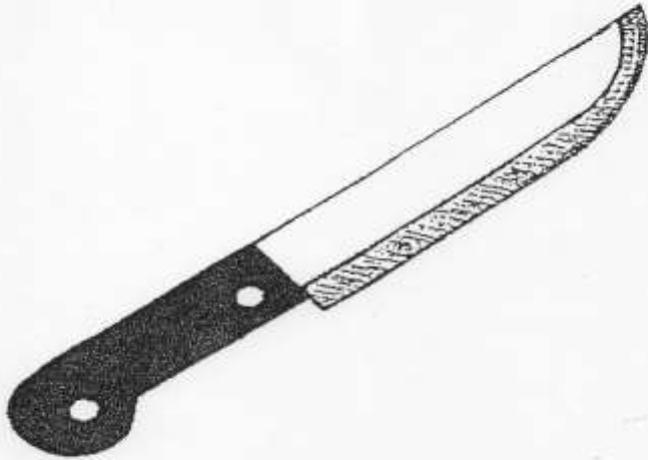
8

SEGMENTACIÓN SILÁBICA



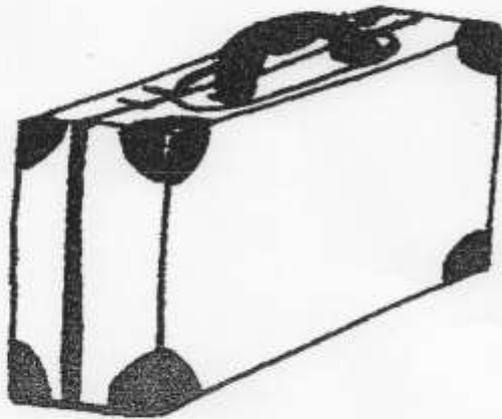
5

SEGMENTACIÓN SILÁBICA



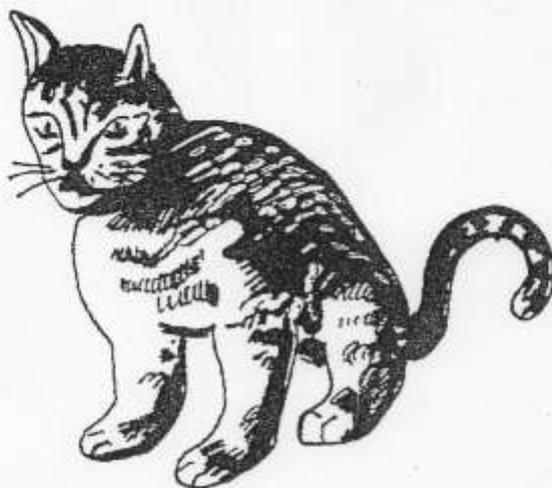
6

SEGMENTACIÓN SILÁBICA



3

SEGMENTACIÓN SILÁBICA



4

SEGMENTACIÓN SILÁBICA



19

SEGMENTACIÓN SILÁBICA



20

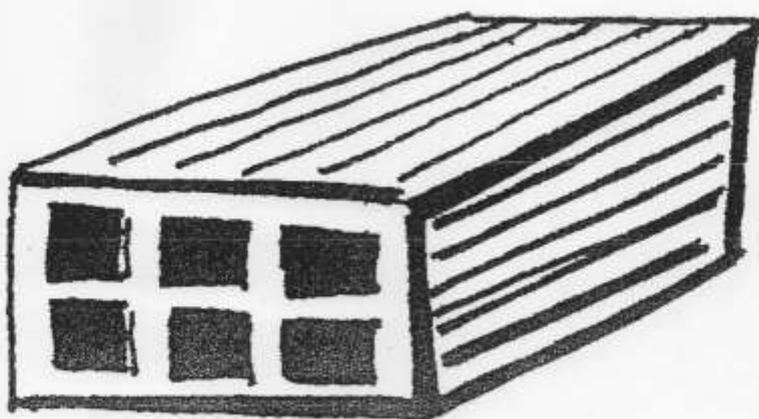
SEGMENTACIÓN SILÁBICA



17 SEGMENTACIÓN SILÁBICA



18 SEGMENTACIÓN SILÁBICA



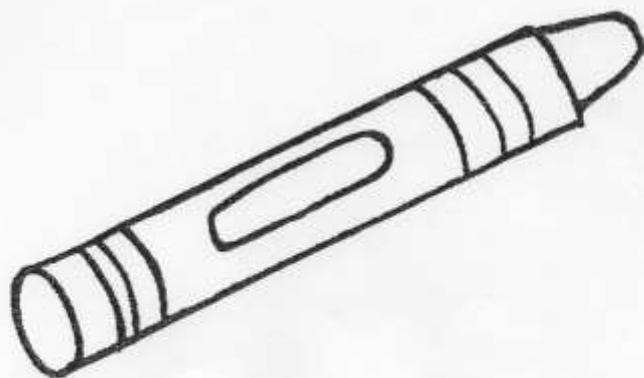
15

SEGMENTACIÓN SILÁBICA



16

SEGMENTACIÓN SILÁBICA



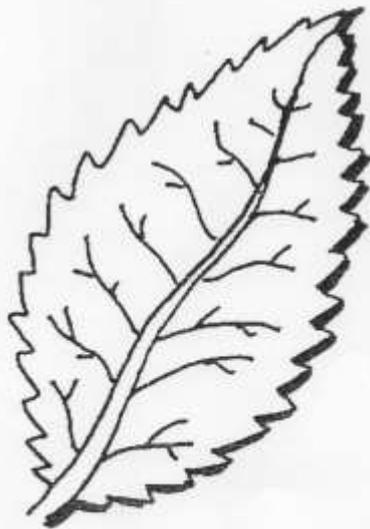
13

SEGMENTACIÓN SILÁBICA



14

SEGMENTACIÓN SILÁBICA



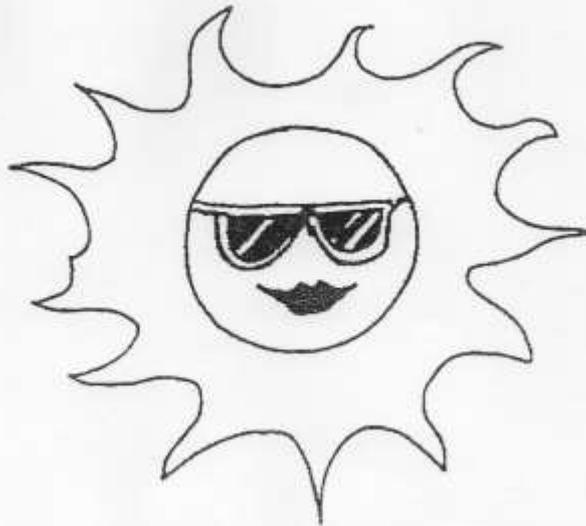
11

SEGMENTACIÓN SILÁBICA



12

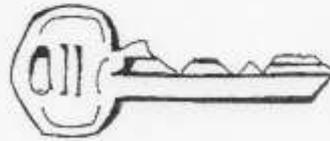
SEGMENTACIÓN SILÁBICA



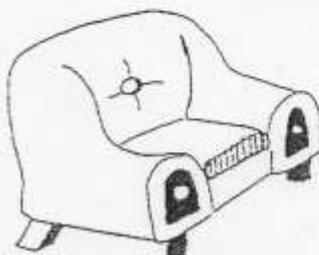
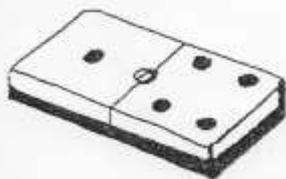
2

AISLAR FONEMAS

V



EJEMPLO VOCALES



1

AISLAR FONEMAS

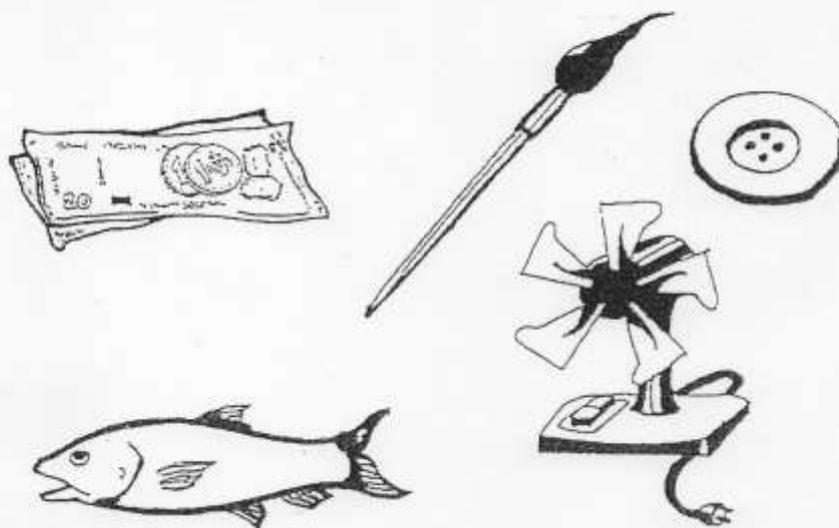
V



2

AISLAR FONEMAS

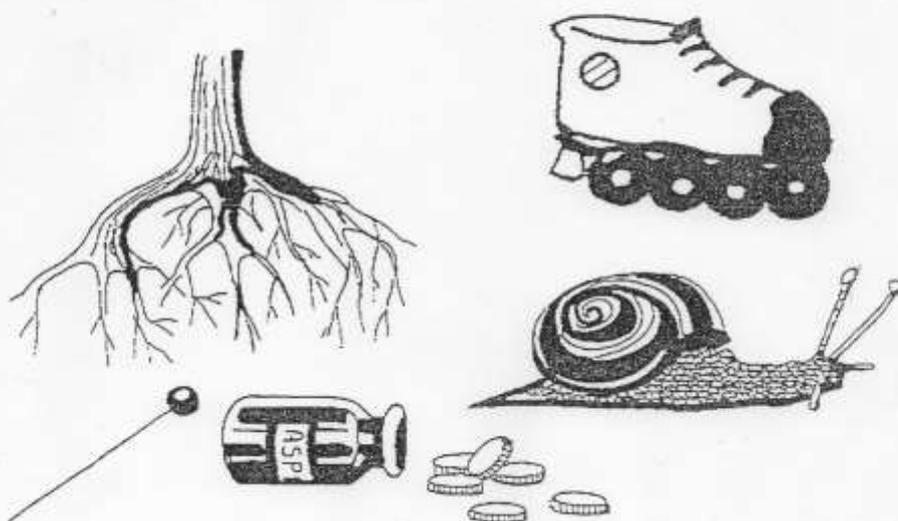
FF



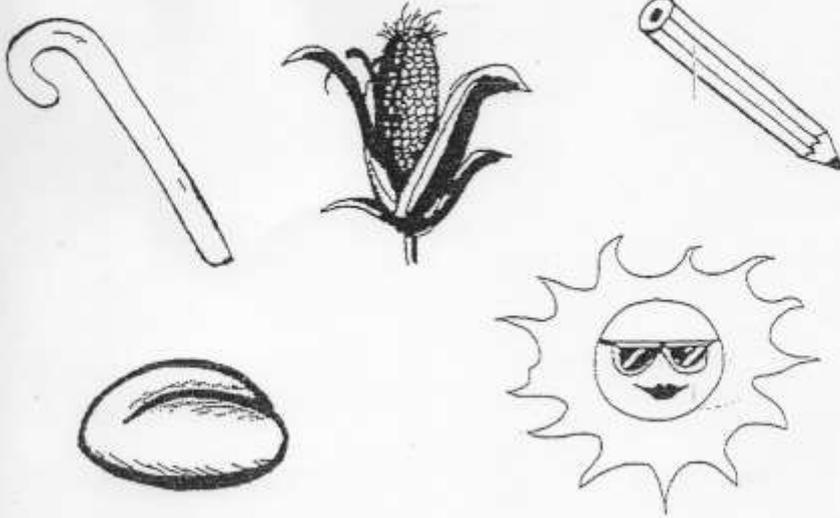
3

AISLAR FONEMAS

FF



EJEMPLO FONEMA FINAL



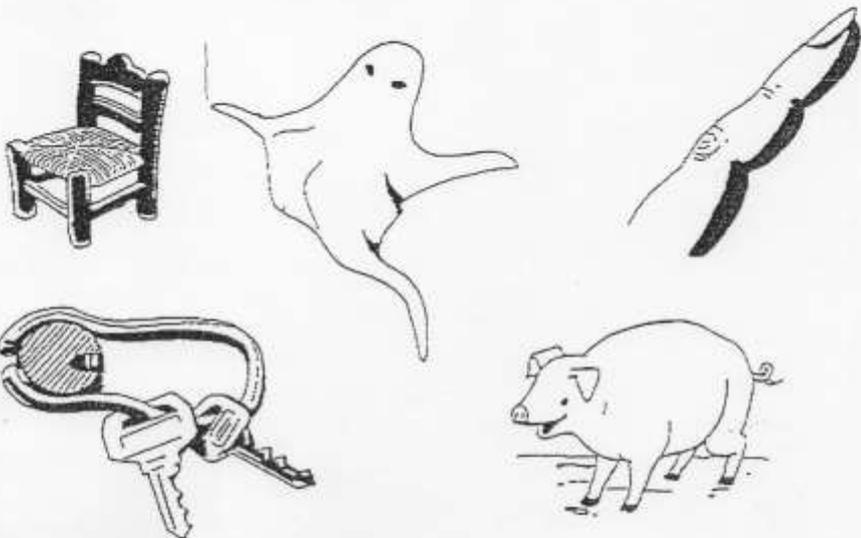
1

AISLAR FONEMAS

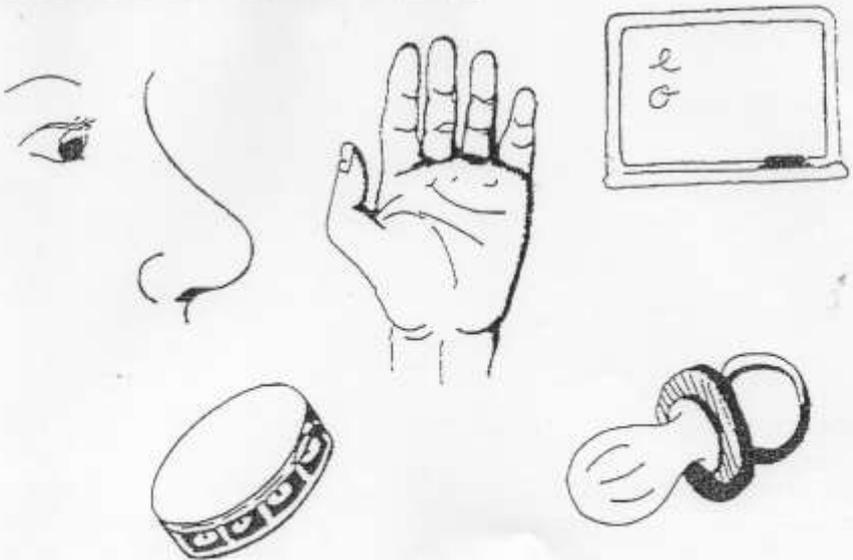
FF



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



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



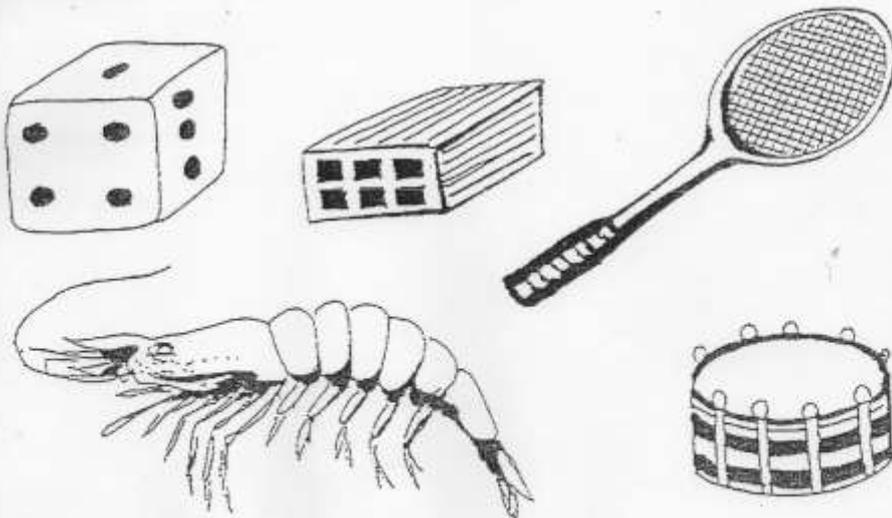
EJEMPLO FONEMA INICIAL



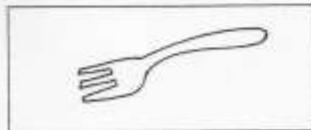
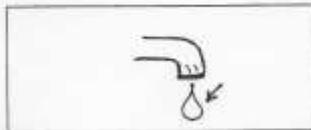
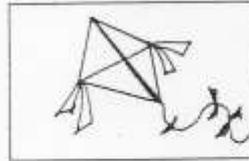
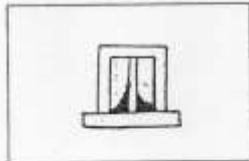
1

AISLAR FONEMAS

FI

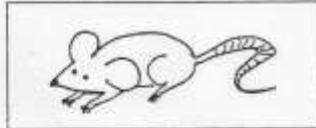


4.-
RIMAS
FINALES
PD: -----



3.-
RIMAS
INICIALES

PD: -----



11

SUPRESIÓN SILÁBICA



12

SUPRESIÓN SILÁBICA



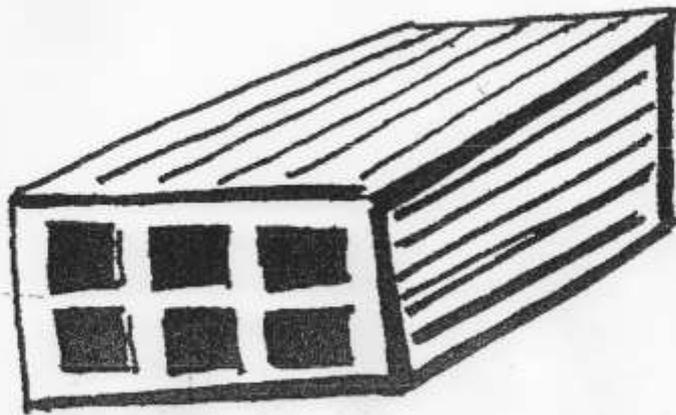
9

SUPRESIÓN SILÁBICA



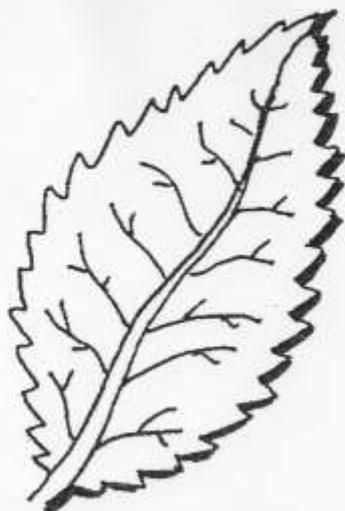
10

SUPRESIÓN SILÁBICA



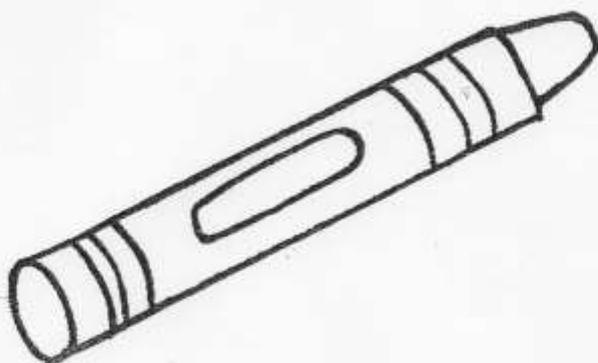
7

SUPRESIÓN SILÁBICA



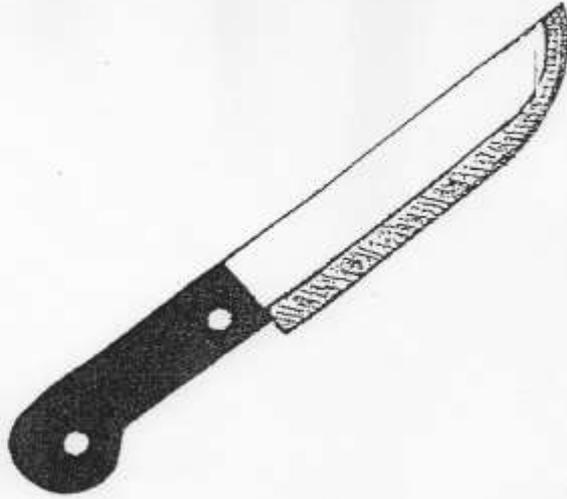
8

SUPRESIÓN SILÁBICA



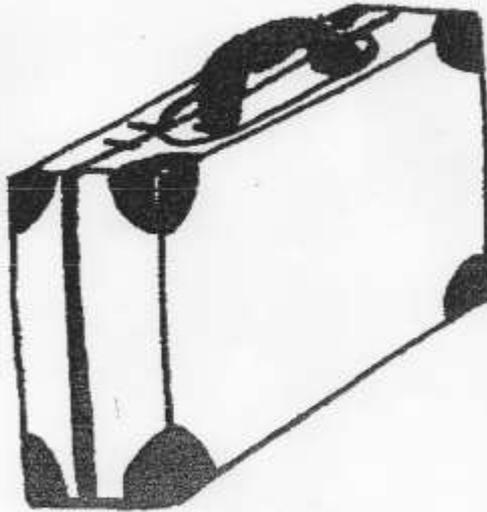
5

SUPRESIÓN SILÁBICA



6

SUPRESIÓN SILÁBICA



3

SUPRESIÓN SILÁBICA

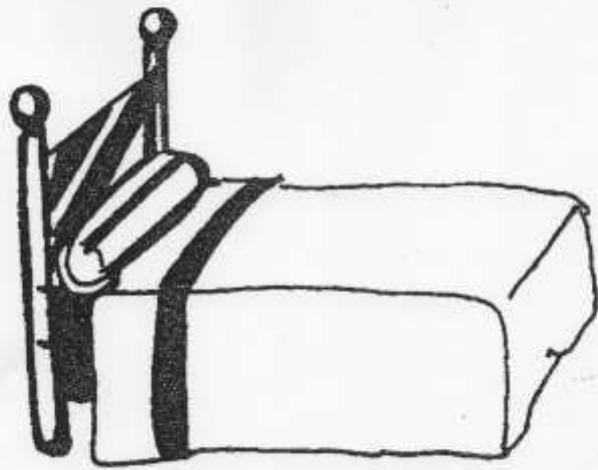


4

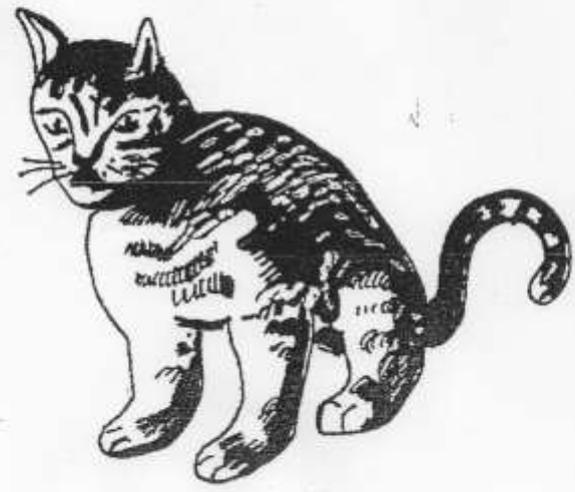
SUPRESIÓN SILÁBICA



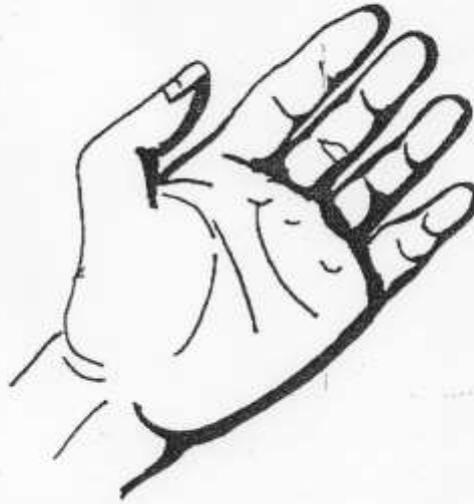
1 SUPRESIÓN SILÁBICA



2 SUPRESIÓN SILÁBICA



EJEMPLO 1 SUPRESIÓN SILÁBICA



EJEMPLO 2 SUPRESIÓN SILÁBICA

