

UNIVERSIDAD RICARDO PALMA

ESCUELA DE POSGRADO

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



**Conciencia fonológica y comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de
educación primaria en un colegio particular del distrito de Miraflores.**

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

Autora: Bachiller Márquez Serrano Claudia Fiorella

Asesor: Dr. Torres Acuña William

LIMA-PERÚ

2016

AGRADECIMIENTO

A la Dra. Ana Delgado por su cariño y apoyo constante para la realización de esta tesis.

A mis abuelas Ely y Juana por darme la fuerza siempre, A mis padres por su apoyo y cariño incondicional.

ÍNDICE

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	2
1.1 Formulación del problema.....	2
1.2 Justificación del estudio.....	6
1.3 Antecedentes relacionados con el tema	6
1.3.1 Internacionales.....	6
1.3.2 Nacionales	8
1.4 Objetivos generales y específicos	11
1.4.1 Objetivos General	11
1.4.2 Objetivos Específicos	11
1.5 Limitación del estudio	11
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	12
2.1 Bases teóricas relacionadas al tema.....	12
2.1.1 Conciencia fonológica	12
2.1.2 Lectura	14
2.1.3 Comprensión lectora.....	18
2.1.4 Relación entre conciencia fonológica y comprensión lectora	21
2.2 Definición de términos usados	22
2.3. Hipótesis	23
2.3.1 Hipótesis General:	23
2.3.2 Hipótesis Específicas	23
2.4 Variables.....	24
2.4.1 Variables correlacionadas:.....	24
2.4.2 Variables controladas:	24
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	25
3.1 Nivel y tipo de investigación	25
3.2 Diseño de investigación.....	25
3.3 Población y muestra.....	26
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	26
3.4.1 Test de Habilidades Metalingüísticas para tercer grado de primaria (THM)	26
3.4.2 Evaluación de la comprensión lectora ACL-3.....	34
3.5 Procedimiento de recolección de datos	40
3.6 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	40

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	41
4.1 Resultados descriptivos	41
4.2 Contrastación de hipótesis	49
4.3 Análisis y discusión de resultados	52
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	55
CONCLUSIONES.....	55
RECOMENDACIONES	56
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Confiabilidad del Test de Habilidades Metalingüísticas por el método de la consistencia interna alfa de Cronbach.	28
Tabla 2	Puntuaciones y clasificación según la tipología textual de los ítemes de la prueba ACL-3 para estudiantes de tercer grado de primaria.	39
Tabla 3	Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes totales de la Evaluación de la Compresión Lectora ACL-3 de los estudiantes de tercer grado.	41
Tabla 4	Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes de comprensión literal de la Evaluación de la Compresión Lectora ACL-3 de los estudiantes de tercer grado.	42
Tabla 5	Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes de reorganización de la Evaluación de la Compresión Lectora ACL-3 de los estudiantes de tercer grado.	43
Tabla 6	Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes de comprensión inferencial de la Evaluación de la Compresión Lectora ACL-3 de los estudiantes de tercer grado.	43
Tabla 7	Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes de comprensión crítica de la Evaluación de la Compresión Lectora ACL-3 de los estudiantes de tercer grado.	44
Tabla 8	Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes totales del THM de los estudiantes de tercer grado.	45
Tabla 9	Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes del subtest segmentación silábica del THM de los estudiantes de tercer grado.	46
Tabla 10	Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes del subtest supresión silábica del THM de los estudiantes de tercer grado.	46
Tabla 11	Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes del subtest detección de rimas del THM de los estudiantes de tercer grado.	47

Tabla 12 Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes del subtest adición silábica del THM de los estudiantes de tercer grado.	47
Tabla 13 Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes del subtest aislar fonemas del THM de los estudiantes de tercer grado.	48
Tabla 14 Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes del subtest unir fonemas del THM de los estudiantes de tercer grado.	48
Tabla 15 Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes del subtest contar fonemas del THM de los estudiantes de tercer grado.	49
Tabla 16 Correlación Rho de Spearman entre la conciencia fonológica y la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado.	50
Tabla 17 Correlación Rho de Spearman entre la conciencia fonológica y el componente literal de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado.	50
Tabla 18 Correlación Rho de Spearman entre la conciencia fonológica y el componente de reorganización de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado.	50
Tabla 19 Correlación Rho de Spearman entre la conciencia fonológica y el componente inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado.	51
Tabla 20 Correlación Rho de Spearman entre la conciencia fonológica y el componente del nivel crítico de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado.	51

RESUMEN

El presente estudio permitió comprobar si existía relación entre la conciencia fonológica y la comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa del distrito de Miraflores, mediante una investigación de tipo descriptiva correlacional.

Se trabajó con una muestra no probabilística intencionada de 60 estudiantes pertenecientes a dos secciones de tercer grado de primaria; en la recolección de datos para la investigación se utilizaron dos instrumentos, para conocer el nivel de conciencia fonológica se empleó el Test de Habilidades Metalingüísticas THM, la confiabilidad de esta prueba fue medida a través del coeficiente de alfa de Cronbach y presentó una validez de contenido de ítems por criterio de jueces. Para conocer el nivel de comprensión lectora teniendo en cuenta los componentes de la lectura se aplicó la Evaluación de la Comprensión Lectora ACL-3 adaptada por Delgado, Escurra y Torres.

Mediante la contrastación de las hipótesis en base a los resultados obtenidos, se pudo evidenciar la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la conciencia fonológica y la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de la institución educativa particular del distrito de Miraflores, considerando los puntajes totales de las pruebas, como el puntaje total del Test de Habilidades Metalingüísticas THM y los componentes literal, de reorganización, inferencial y crítico de la Evaluación de Comprensión Lectora ACL-3.

Palabras claves: conciencia fonológica, comprensión lectora, educación primaria, colegio particular.

INTRODUCCIÓN

En la vida social como en la escuela, la lectura juega un papel crucial para comunicarse y poder adquirir nuevos conocimientos. Sin embargo, su aprendizaje y dominio involucra una serie de procesos fonológicos, lingüísticos y cognitivos para lograr la decodificación efectiva y finalmente la construcción de una interpretación del lenguaje escrito o lectura comprensiva (Vieiro y Gomez, 2004).

En este sentido es importante que los niños desde los primeros grados de instrucción educativa desarrollen los procesos fonológicos que faciliten el aprendizaje lector y hagan posible su consolidación; es por esta razón que la presente investigación estudia la correlación existente entre la conciencia fonológica y la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa particular del distrito de Miraflores.

En el capítulo I se presenta la formulación del problema, la justificación del estudio, los antecedentes relacionados con el tema, la presentación de los objetivos generales y específicos y las limitaciones del estudio.

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

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

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

En el capítulo V se exponen las conclusiones y recomendaciones. Se complementa este trabajo con las referencias bibliográficas y anexos de los instrumentos utilizados en la investigación.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1 Formulación del problema.

La conciencia fonológica es la habilidad que permite manipular conscientemente los fonemas que conforman las palabras y darse cuenta de que están compuestas por unidades menores (Clemente, 2001). La conciencia fonológica es definida como la habilidad metalingüística de reflexionar y manipular los rasgos estructurales del habla; esto quiere decir que forma parte de los conocimientos metalingüísticos definidos como fonológico, sintáctico, léxico, semántico y, textual y pragmático y es la capacidad de las personas de darse cuenta o identificar las estructuras menores de las oraciones y palabras otorgándoles a su vez un fonema específico a cada una de ellas como señala Morais, Alegría y Content en 1997, Wagner y Torgensen en 1987, Morais y Mousty en 1992 (Jiménez y Ortiz, 2001).

La conciencia fonológica según el Centro Peruano de Audición y Lenguaje CPAL (2010) es la capacidad para reflexionar y manipular conscientemente los aspectos estructurales del lenguaje hablado, es decir el separar y unir los elementos simples de la palabra a nivel oral. Se puede dar en diferentes niveles de conocimiento, algunos de los cuales se darán previos al aprendizaje de la lectoescritura y otros posteriores a esta, muchos autores difieren en considerar unos y otros, pero existe un consenso en considerar a el conocimiento fonológico como múltiple y heterogéneo. Estos niveles son el conocimiento de la rima y aliteración, la conciencia silábica, la conciencia intrasilábica estos se darán previos a la lectoescritura; y la conciencia segmental que se da posterior a la lectoescritura.

Pero el aprendizaje de la lectura no puede ser entendido como la simple adquisición de códigos gráficos, sino que se trata del desarrollo de la capacidad de elaboración y utilización de la lengua escrita, leer es algo más que un mero acto de descifrado mecánico (conversión grafema-fonema), es sobre todo un acto de razonamiento que lleva al sujeto a la construcción activa y consciente de una interpretación del mensaje escrito (Vieiro y Gómez, 2004), de todo esto se desprende la importancia de la comprensión lectora, la cual no debe estar basada solamente en la enseñanza de técnicas de

descifrado o decodificación, sino en interpretación y adecuación de técnicas de lectura acordes al propósito que se tiene.

De esta manera se puede considerar a la lectura o acto lector como “... *algo más que reconocer palabras, es además comprender lo que se reconoce*” (Romero, 2001, p 20).

Según Alcaide (2004) leer es un proceso de interacción entre el texto y el lector, donde este intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura, construyendo así el significado del texto, es de aquí donde parte la intención verdadera de la comprensión lectora siendo una actividad estratégica ya que involucra no solo el decodificar los signos lingüísticos sino que va más allá apuntando a captar la intención y sentido del texto, es decir, la estructura ideativa y proposicional que el autor ha querido transmitir construyendo también puentes entre lo nuevo y lo ya aprendido, ya que el lector cuando lee no puede evitar interpretar según su conocimiento previo, experiencias, sentimientos, valores, tendencias, etc.

Pero antes de acceder a una comprensión lectora el niño debe ser capaz de realizar una comprensión literal es decir reconocer y recordar los hechos tal y como aparecen escritos en el texto y se logra mediante la adquisición de destrezas decodificadoras básicas que le permiten al alumno una lectura ágil y fluida. En este aspecto, el de la decodificación, es que la conciencia fonológica cumple un importante papel para asegurar la lectura, el entendimiento y comprensión del texto escrito.

Dado que la decodificación fonológica de lo escrito es el núcleo del aprendizaje de la lectura, resulta lógico suponer que la conciencia silábica tiene influencia en la decodificación básica de los significados de un texto, es decir, la comprensión literal. Se sabe que los sistemas de escritura alfabética exigen necesariamente el empleo de una ruta fonológica que permite acceder al significado. Ello implica la necesidad de que los niños aprendan las reglas de conversión grafema-fonema (Jiménez y Ortiz, 2001)

Es muy frecuente escuchar decir que si un niño confunde letras tales como la “b” por la “d” es un signo que indica la posibilidad de que tenga dislexia. Lamentablemente este es un error muy difundido y que está lejos de permitir comprender lo que significa este trastorno. Los signos de riesgo a tener en cuenta en un niño de preescolar, previos al inicio del aprendizaje de la lectura y escritura, son aquellos que lo muestran incapaz de jugar con los sonidos que integran las palabras habladas. Es así, por ejemplo, que actividades en las que se ejercite el reconocimiento de sonidos iniciales de las palabras, el reconocimiento de palabras que riman, el juego formando nuevas palabras a partir de determinados sonidos, el reconocimiento de cuál es la secuencia de sonidos que integran la palabra, el juego quitando o agregando sonidos a las palabras, permiten reconocer si un niño se encuentra en condiciones de aprender un código que le permitirá comunicarse, de esta manera. En este sentido Jiménez (2001) afirma que para aprender a leer en un sistema alfabético uno tiene que descubrir que sonido corresponde a cada letra o grupos de letras, lo que permitiría a los nuevos lectores identificar palabras no familiares.

Por ello la conciencia fonológica es un conocimiento básico para el buen aprendizaje de la lectoescritura y posteriormente comprensión adecuada de los textos escritos no solo para descifrarlos sino entenderlos y asociarlos a conocimientos previos usándolo como medio para aprender. La conciencia fonológica se puede empezar a desarrollar mediante diferentes actividades y juegos desde los 3 años y no solo previamente a la lectoescritura sino posterior a la adquisición de ésta, ya que ayuda a su reforzamiento y perfeccionamiento.

Como afirma Romero (2001) existe una fuerte relación entre la capacidad del niño para descifrar y ensamblar sonidos en las palabras y su progreso en el aprendizaje de la lectura por lo que después de la década de los setentas se centró más la atención al estudio del conocimiento de los fonemas de manera independiente y a su vez la necesidad de incluirla en el curriculum escolar de educación preescolar y del primer ciclo de educación primaria.

Los resultados de numerosas investigaciones convergen en que los niños que tienen mejores habilidades para manipular sílabas o fonemas aprenden a leer más rápido, independientemente del CI, del vocabulario y del nivel socioeconómico (Lonigan, Burgess, Anthony y Barker, 1998). Se sabe

que la ausencia de conciencia fonológica es un factor explicativo de las dificultades de aprendizaje que muestran muchos niños en el proceso de adquisición de la lectura y escritura (Jiménez, 2001).

Investigaciones realizadas en el campo de la lectura como las de Carreño en el 2000 y 2004, Claux y La Rosa en el 2004, Cueto, Andrade y León en el 2003, entre otros y las últimas evaluaciones nacionales PISA y del MINEDU coinciden en señalar que el rendimiento en comprensión de lectura de los estudiantes peruanos se encuentra por debajo de lo esperado, de acuerdo al grado que cursan.

Según la evaluación realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) para el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) en el 2013, establece como nota promedio de 496 para comprensión lectora; sin embargo, Perú obtuvo solo 384 de puntaje quedando en el último lugar de los 66 países evaluados de diferentes continentes.

Estas alarmantes estadísticas plantean la necesidad de que se incluya en el currículum escolar de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria, programas que ayuden a mejorar la comprensión lectora a través de diferentes aspectos como favoreciendo el desarrollo de la conciencia fonológica. La identificación temprana de aquellos alumnos con bajo nivel en conciencia fonológica es una tarea fundamental; si se quiere que el niño desarrolle su competencia lectora, es necesario desarrollar habilidades estrechamente relacionadas con la competencia lingüística y metalingüística del alumno.

Es por esto que en el presente trabajo de investigación se busca responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué relación existe entre la conciencia fonológica y el nivel de comprensión lectora de niños de tercer grado de primaria de un colegio particular del distrito de Miraflores?

1.2 Justificación del estudio

Los niños que son considerados a menudo como “malos lectores” tienen por lo general deficiencias en sus habilidades de comprensión y decodificación de textos. Según García Vidal (2000) si se producen dificultades en la ruta fonológica (conciencia fonológica), también los tendrán en la ruta léxica, el lector no podrá acceder al significado de las frases y párrafos ya que su memoria de trabajo estará enfocada en la decodificación de palabras en vez de estar en la interpretación del mensaje.

Es por esto importante el trabajo desde los primeros años de escuela en ejercitar la conciencia fonológica en sus diferentes niveles para lograr que el proceso de conversión grafema- fonema sea lo más fluido posible.

El presente trabajo de investigación pretende brindar sustento teórico para futuras investigaciones del tema y además de manera práctica los resultados permitirán tomar las medidas necesarias para atender las dificultades de lectura y de adquisición de la conciencia fonológica, ya sea del trabajo en el aula o del trabajo individualizado terapéutico; a través de la elaboración de metodologías o programas que ayuden a mejorar la conciencia fonológica y comprensión lectora de los niños de tercer grado de primaria.

1.3 Antecedentes relacionados con el tema

1.3.1 Internacionales

Pinto (2007) presentó el programa para estimular la conciencia fonológica en pre-escolares con TEL. La muestra estuvo conformada por 15 niños con TEL que cursaban primer nivel de transición en una escuela de lenguaje de la comuna de Santiago de Chile, en la Región Metropolitana, con un promedio de 4 años 8 meses, de estrato socioeconómico medio, medio-bajo. Para medir el impacto del programa de conciencia fonológica se aplicó el Test de Evaluación de Procesos de Simplificación Fonológicos, TEPROSIF y además la Prueba destinada a Evaluar Habilidades Metalingüísticas de Tipo Fonológicas.

Los resultados de este estudio permitieron concluir que el programa diseñado era una herramienta útil de ser aplicada en niños preescolares con TEL. Se evidencia en base a la investigación efectuada que aquellos niños que recibieron un programa estructurado de estimulación de conciencia fonológica rindieron significativamente mejor en habilidades metafonológicas y otros aspectos del lenguaje, respecto a su desempeño anterior.

Aguilar (2010) realizó una investigación para identificar la velocidad de nombrar y la conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura en una muestra de 85 alumnos (47 niños y 38 niñas) de tercer grado de primaria, procedentes de dos colegios públicos. La edad media de los participantes al empezar el estudio era de 5 años y 6 meses, los alumnos seleccionados no presentaban trastornos del desarrollo ni déficit cognitivos, sensoriales o necesidades educativas derivadas de dificultades socioeconómicas, la mayoría de los niños procedían de clase media o clase media-baja y estaban escolarizados desde los 3 años. Para obtener los resultados se utilizaron tres instrumentos, la prueba PECO para evaluar la conciencia fonológica, el Test RAN para evaluar la velocidad de nombrar y la prueba de lectura PROLEC-R para la lectura de palabras y pseudopalabras.

Los resultados establecieron que en la primera fase del estudio se encontró un amplio rango de resultados de conciencia fonológica desde niños con puntaje muy bajo y con puntaje muy alto, en cuanto al tiempo de velocidad de nombrado era mayor al nombrar dígitos que dibujos, y no había diferencia significativa entre nombrar dígitos y letras. En cuanto a los resultados de la decodificación lectora los aciertos en palabras fueron mayores que de pseudopalabras

García (2012) desarrolló una investigación para identificar el nivel de comprensión lectora de los niños y niñas de Escuelas Públicas de Umán, Provincia de Yucatán. La muestra se determinó mediante la aplicación de un muestreo irrestricto aleatorio, siendo el tamaño de ésta de 275 alumnos, pertenecientes a un total de seis escuelas. De los 275 alumnos participantes en el estudio, 147 (53.4%) fueron hombres en tanto que 128 (46.6%) fueron mujeres y la edad promedio de los mismos fue de 11 años nueve meses. Para poder medir el nivel de comprensión lectora se utilizó una prueba de carácter cuantitativo, la Prueba de Evaluación de la Comprensión Lectora (Prueba ACL-5) de Gloria Catalá, Mireia Catalá, Encarna Molina y Rosa Monclús del 2007.

Los resultados obtenidos reflejaron que los alumnos presentaban serias dificultades en la comprensión lectora lo que representaba un factor limitante en los procesos de adquisición de otros conocimientos escolares, además también se identificó que existían debilidades en la comprensión literal, capacidad reorganizativa, comprensión inferencial y comprensión crítica, siendo en esta última en la que se encontró mayores deficiencias.

También se evidenció en la observación cualitativa la falta de habilidades metalingüísticas, la falta de familiaridad con el uso del diccionario ante la presencia de palabras cuyo significado no podía desprenderse del contexto, y numerosos errores ortográficos que obstaculizaban la lectura fluida.

López (2013) llevó a cabo un estudio predictivo del nivel de comprensión lectora en estudiantes españoles de tercer grado de primaria, estudiando el reconocimiento de palabras, velocidad lectora, inteligencia verbal y no verbal y memoria de trabajo, a través de dos instrumentos el test PROLEC-R y el test DARC, la investigación fue realizada en una muestra de 33 estudiantes de tercer grado de escuelas de clase media de Madrid, de los cuales 13 eran niñas y 20 eran niños y sus edades se encontraba entre los 8 años 1 mes y 9 años 4 meses.

Los resultados mostraron, que la velocidad lectora y el reconocimiento de palabras fueron mejores predictores de la comprensión en español que la precisión lectora, además que la fluidez de decodificación (con pseudopalabras) y la ortografía fueron mejores predictores de la lectura en español.

1.3.2 Nacionales

Velarde (2001) realizó un estudio para determinar la relación que hay entre la conciencia fonológica y los procesos de decodificación y comprensión lectora en 60 estudiantes de 8 años de edad del tercer grado de primaria pertenecientes a dos niveles socioeconómicos distintos de instituciones educativas públicas y privadas de la región Callao. Para tal efecto empleó diversos instrumentos como la Prueba de Inteligencia WISC-R para el nivel escolar; La Prueba de Análisis Fonémico PAF; la Prueba de

Conciencia Fonémica PCF; La Prueba Exploratoria de Dislexia Específica PEDE y la Prueba de Comprensión Lectora CLP.

Los resultados que se encontraron en el nivel socioeconómico bajo, indicaban la existencia de una correlación significativa entre el nivel de conciencia fonémica y el nivel de decodificación lectora pero no con la variable comprensión lectora, sin embargo, los resultados fueron diferentes para el grupo de niños de nivel socioeconómico medio donde se evidenció la existencia de una correlación significativa entre la variable conciencia fonológica y la decodificación lectora y una relación significativa con la variable comprensión lectora, demostrando así, que son las variables fonológicas las que presentan un grado de asociación significativa sobre el proceso de lectura. Finalmente, la autora concluyó confirmando la existencia de una correlación significativa entre las variables nivel de conciencia fonémica y nivel de decodificación lectora.

Traverso (2011) realizó una investigación para conocer la relación entre la conciencia fonológica y la lectura inicial en alumnos de primer grado de educación primaria de los Centros Educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima”, para ello la muestra estuvo conformada por los alumnos de primer grado de educación primaria 35 niños del Centro Educativo “Héroes del Cenepa” y 35 niños del Centro Educativo “Viña Alta” de La Molina – Lima, teniendo un total de 70 niños. Para poder medir el nivel de conciencia fonológica y lectura inicial se aplicó el Test de Habilidades Metalingüísticas de Gómez de 1995 y la Prueba de Lectura (nivel 1) – María Victoria de la Cruz.

Los resultados de esta investigación señalaron que la relación entre el nivel de conciencia fonológica y el nivel de lectura inicial, en los alumnos de ambos centros educativos era altamente significativa; sin embargo, presentaban un nivel de lectura inicial promedio. Además, se obtuvo una correlación moderada, directa y altamente significativa entre la dimensión segmentación silábica, supresión silábica, detección de rimas y el nivel de lectura inicial. Mientras que la correlación entre la dimensión adición silábica, aislar fonemas y el nivel de lectura inicial fue baja, directa y significativa. Como sugerencia se propuso diseñar y realizar programas de intervención para estimular de la

conciencia fonológica y realizar capacitaciones a los docentes para mejorar sus estrategias y metodologías en la enseñanza de conciencia fonológica y lectura inicial.

Barraza (2010) realizó una investigación para medir la relación entre la conciencia fonológica y comprensión de lectura inicial en alumnos de primer grado de una institución educativa del Callao, para ello utilizó una muestra de 45 niños entre 5 y 7 años de los cuales 24 eran hombres y 21 eran mujeres. Se utilizó la Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO) de Ramos Sánchez y la Prueba de Comprensión de Lectura Inicial de Cecilia Thorne.

Los resultados indicaron que existía una correlación alta y significativa entre la conciencia fonológica y la comprensión de lectura inicial indicando que los niños con mayores logros en tareas fonológicas tendían a presentar un desempeño más eficiente en la comprensión de lectura inicial.

Correa (2007) desarrolló una investigación para conocer la conciencia fonológica y percepción visual en la lectura inicial que tenían los niños de primer grado, para lo cual seleccionó una muestra de 197 estudiantes de primer grado de primaria de un colegio de estrato socioeconómico bajo de Lima, conformado por 94 niños y 103 niñas entre los 5 y los 6 años de edad. Para poder medir las variables se utilizó cuatro pruebas, el Test de Habilidades Metalingüísticas (THM) de Gómez, el Reversal Test, la Prueba de Comprensión de Lectura Inicial de Thorne y la Prueba de Un Minuto de Thorne.

Los resultados señalaron que en cuanto al desempeño en conciencia fonológica los niños fueron capaces de segmentar palabras en sílabas e identificar rimas, pero aún les fue difícil operar con fonemas; la mayoría también presentó un nivel bajo en percepción visual, a su vez el desempeño de los niños en decodificación fue lento y en su mayoría sólo llegaron a alcanzar un nivel de comprensión literal. También se pudo concluir que la conciencia fonológica y la percepción visual influyeron positivamente en el rendimiento lector, tanto en rapidez como en comprensión, no se apreciaron diferencias según género.

1.4 Objetivos generales y específicos

1.4.1 Objetivos General

Conocer la relación entre la conciencia fonológica y la comprensión lectora en niños de tercer grado de educación primaria de un colegio particular del distrito de Miraflores.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar el nivel de conciencia fonológica de los niños de tercer grado de primaria de un colegio particular del distrito de Miraflores.
- Identificar el nivel de comprensión lectora de los niños de tercer grado de primaria de un colegio particular del distrito de Miraflores.
- Conocer la relación entre la conciencia fonológica y el componente literal de la comprensión lectora en los participantes.
- Establecer la relación entre la conciencia fonológica y el componente de reorganización de la comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado de primaria de un colegio particular del distrito de Miraflores.
- Conocer la relación entre la conciencia fonológica y el componente inferencial de la comprensión lectora en los participantes.
- Establecer la relación entre la conciencia fonológica y el componente de nivel crítico de la comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado.

1.5 Limitación del estudio

Debido a que se ha utilizado un muestreo de tipo no probabilístico intencionado los resultados obtenidos no se pueden generalizar a otros grupos solo a la población de donde se extrajo la muestra.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Bases teóricas relacionadas al tema

2.1.1 Conciencia fonológica

2.1.1.1 Definición

Se puede afirmar que la conciencia fonológica “... *es la capacidad para reflexionar y manipular los sonidos de la lengua*” (Vieiro y Gómez, 2004, p.157).

Además, según Jiménez y Ortiz (2001) es la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado. Se le conoce también como conciencia fonémica o metaconocimiento fonológico pero ambos términos se refieren a la capacidad del niño para reflexionar sobre los segmentos del lenguaje oral e implica desde la manipulación de los segmentos mínimos del habla (fonemas) hasta los segmentos más amplios como palabras, rimas, etc.

Es importante que se desarrolle dentro de la curricula desde años previos a la lectoescritura pues al conocer el código fonético de la lengua se comprende mejor la relación entre el sonido y su representación gráfica, por ello es necesario ayudar a los niños a que se hagan conscientes de la estructura fonológica de la lengua de manera gradual y progresiva.

2.1.1.2 Niveles

Según Jiménez y Ortiz (2001) la conciencia fonológica no constituye una entidad homogénea, sino que se desarrolla en diferentes niveles. En relación al estudio de estos niveles se han propuestos dos interpretaciones diferentes, una primera interpretación establece los niveles de acuerdo a la dificultad de las tareas y éstas varían dependiendo de las demandas lingüísticas, analíticas y de memoria que se requieran. La segunda interpretación establece los niveles de conciencia fonológica en función de la unidad lingüística.

Atendiendo la idea de estos diferentes niveles de conciencia fonológica Jiménez y Ortiz (2001) proponen tres niveles: Conciencia silábica, conciencia intrasilábica y conciencia fonémica.

1. Conocimiento silábico: Se refiere a la capacidad de segmentar, identificar y manipular las sílabas de 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. Se evidencia en la tarea de omisión silábica inicial y final Ejm: maleta: ma-le-ta.

2. Conocimiento intrasilábico: Se alude a la toma de conciencia de los componentes internos de una sílaba. Esto permite segmentar una sílaba entre onset y rima, el onset está constituido 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). Se puede evidenciar en la tarea de emparejamiento entre rimas inicial o final. Ejm: sol: s-ol.

3. Conocimiento fonémico: Se refiere a la identificación del primer fonema de la sílaba o palabra. Permite atender a los fonemas como unidades que pueden ser manipuladas para formar nuevas palabras.

La conciencia silábica se desarrolla antes que la conciencia fonémica ya que la sílaba es la unidad básica de articulación y se percibe con más facilidad mientras que los fonemas son más difíciles de percibir porque están coarticulados en las palabras.

2.1.1.3 Ejercitar la conciencia fonológica

Según Jiménez y Ortiz (2001) en pre escolar se debe buscar ejercitar la conciencia fonológica en un orden progresivo de acuerdo a su dificultad y tipo de tarea como son la rima, la sílaba y el fonema, realizándolo a través de materiales concretos, imágenes y el uso de juegos orales y motores. Actualmente también existen diversos programas educativos que ayudan a los niños desde edades muy tempranas a ejercitar su conciencia fonológica.

Como afirma Defior y Tudela (1994) se debe considerar tareas de segmentación, identificación, adición, omisión e inversión, inicialmente de sílabas y posteriormente de fonemas (es decir análisis y

síntesis). Además, la posición de la sílaba o fonema dentro de la palabra es decir inicial, medial o final. Es importante presentar a los niños oraciones y palabras que forman parte de su contexto social para que se sienta familiarizado con ellas.

En relación a las actividades que se realicen, éstas deben apuntar a garantizar la estimulación de los niños mediante distintas modalidades, a través de la presentación multisensorial de los estímulos, es decir, de manera visual, auditiva y/o táctilmente, mediante la manipulación directa de objetos concretos y generando una actividad kinésica por parte de los niños a fin de facilitar la incorporación de los contenidos.

2.1.2 Lectura

2.1.2.1 Definición

Es una tarea audiovisual en la que se obtiene significados mediante símbolos, a través de dos procesos de decodificación y comprensión.

Según Pinzás (1995) la lectura es un proceso interactivo, constructivo, estratégico y metacognitivo. Es interactiva porque la información ofrecida por el texto y los conocimientos previos del lector se relacionan mutuamente para producir un significado particular. Es constructiva porque es una interpretación personal, donde las personas participan activamente frente al texto, imaginando, interpretando o construyendo una idea de su posible significado. Es estratégica porque los métodos y ritmos de lectura varían según la meta, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema. Es metacognitiva porque debe controlar, guiar y monitorear los propios procesos de pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problemas y desarrollar estrategias correctivas cuando esta falla.

2.1.2.2 Proceso lector

Según Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2007) el poder leer permite tener acceso a la cultura y a la forma en la cual se concibe al mundo. La lectura es un medio que acerca a la comprensión de los demás, de los acontecimientos vividos y todo lo que se ha concebido o imaginado.

Dentro de la escuela, la lectura es una herramienta que ayuda en diferentes actividades diarias como ubicar la información que se desea, saber usar un diccionario, buscar en un índice, resolver problemas, interpretar gráficos, planos, etc. Así como diferenciar entre lo principal y secundario, estableciendo relaciones e inferencias en diferentes tipos de textos. Es decir, la lectura influye y afecta todos los actos comunicativos ya que se interrelaciona con los aspectos asimilativos-comprensivos y expresivos- comunicativos y por lo tanto debe de ejercitarse como una capacidad integral y no como una capacidad aislada. De este modo la lectura se concibe desde un modelo interactivo ya que es una base y el resultante de más conocimientos.

Es importante conocer la naturaleza y condiciones que favorecen el aprendizaje de la lectura para entender las actitudes de los niños hacia la lectura y así también adecuar la enseñanza a sus necesidades. La enseñanza de la lectura se da desde tres enfoques (Catalá et al., 2007):

1. El modelo bottom-up: Se da cuando el lector procesa los componentes del texto empezando con las letras, palabras, oraciones de manera ascendente hasta la comprensión total del texto. Aquí se tiene más en cuenta las habilidades de decodificación.
2. El modelo top-down: Es en el cual el lector proyecta sus conocimientos previos estableciendo anticipaciones sobre el contenido del texto dando mucha importancia al reconocimiento global de las palabras.
3. El modelo interactivo: Establece que se deben usar los dos modelos anteriores, utilizando simultáneamente su conocimiento del texto y del mundo comprendiendo el significado de lo que lee y enriqueciendo sus conocimientos anteriores.

Según Sánchez (2010) el aprendizaje de la lectura es un tema de interés constante para pedagogos, psicólogos y padres. Frecuentemente se observa que niños a quienes se considera normales o incluso, con inteligencia superior, o con nivel sociocultural medio y sin trastornos emocionales graves, tienen

dificultades para aprender a leer o no consiguen hacerlo al mismo ritmo que los demás niños de su edad resultándoles muchas veces difícil tener éxito académico.

Tradicionalmente se han planteado dos posturas contrapuestas sobre cuál es el momento idóneo para comenzar la enseñanza de la lectura. Por una parte, se considera que es necesario esperar a que el niño madure, y por otra, se anima a que el contacto con la lectura ocurra lo más tempranamente posible. Posponer la experiencia de la lectura tiene efectos a largo plazo sobre el nivel y las capacidades lectoras que el niño desarrollará en el futuro como señala Cohen en 1984 (Sellés, 2006). Por otro lado, si se fuerza y plantea demasiado pronto la adquisición de la lectura, se dificulta su adquisición, lo cual afecta a la autoestima y expectativas del niño, generando una actitud de rechazo ante este tipo de actividades. Ambas posturas, aunque contrapuestas pueden llegar a encontrarse, dado que el peligro está tanto en retrasar el inicio como en forzar el aprendizaje.

Desde una concepción constructivista, el aprendizaje de la lectura deberá tener un carácter significativo y se debe comenzar a enseñar a leer cuando para el niño ésta tenga un significado pleno. Si se considera al aprendiz como un ser activo que aprende haciendo, se debe presentar la lectura en el momento en que el niño sea capaz de realizarla, primero con ayuda y luego por sí mismo cuando pueda reconocer el significado de la actividad, esta forma de aprender además de mejorar el aprendizaje, favorece la motivación y expectativas del aprendiz generando una actitud positiva a la lectura. Por lo tanto, no es recomendado presentar tareas de lectura a niños que todavía no han adquirido hitos evolutivos básicos que les permitan aprender de forma activa.

Para que tenga lugar un buen aprendizaje lector, el niño debe tener desarrollados ciertos aspectos fonológicos, lingüísticos y cognitivos.

Según Gallego (2006) no existen razones de tipo psicológico o de desarrollo para posponer el aprendizaje de la lectura hasta los seis años, pero si deben cumplirse unas condiciones previas normalmente ligadas a la maduración neurológica y por lo tanto relativas a su edad. Estos requisitos o factores necesarios para el aprendizaje de la lectura, se pueden considerar como “predictores” y se refieren a ciertas características medibles de un niño que van asociadas a un determinado desarrollo del aprendizaje.

2.1.2.3 Predictores de la lectura

Definir los predictores va a permitir conocer la secuencia en el desarrollo de la adquisición lectora, y de esta manera, poder identificar a los niños que presentan retrasos o déficits en este desarrollo y que por lo tanto necesitarán de una intervención temprana que prevengan futuras dificultades lectoras (Sellés, 2006).

1. Conocimiento fonológico: La lectura es una actividad que requiere una gran toma de conciencia de la estructura fonológica del lenguaje oral, por esta razón, la mayor parte de las investigaciones han encontrado una fuerte relación entre la adquisición de habilidades fonológicas y el aprendizaje de la lectura alfabética. Según los investigadores Cain, Bryant y Oakhill en el 2000 (Sánchez, 2010) los niños que no adquieran bien este conocimiento presentarán múltiples dificultades por el fenómeno de la coarticulación o asimilación de fonemas y falta de transparencia en la relación grafema-fonema.

2. Conocimiento alfabético: Es la identificación o reconocimiento de las letras. El conocimiento del nombre de las letras es un buen predictor del futuro rendimiento lector. Establece una relación causal con el conocimiento del nombre de las letras y el aprendizaje del sonido de estas.

3. Velocidad de denominación: Es el tiempo que tarda el niño en nombrar aquello que se le presenta, siendo muy importante para agilizar el proceso de lectura.

2.1.2.4 Velocidad lectora

Catalá et al. (2007) afirma que la lectura comprende tres aspectos importantes, la exactitud de decodificación, comprensión lectora y velocidad lectora.

En este sentido la velocidad lectora es el resultado del dominio de las habilidades de descodificación y de comprensión que está asociada a la rapidez con que la mente puede captar aquello que se le ofrece para ser leído.

Al leer, los ojos perciben conjuntos de letras o de palabras escritas, considerado el soporte gráfico. Estos conjuntos o bloques son captados por los ojos y enviados directamente al cerebro en la lectura visual, que precede siempre a la lectura oral, es decir emisión fónica. El objetivo de las clases de lectura es hacer adquirir cuanto antes la lectura visual y que esta sea inmediata y automática.

Durante la lectura los ojos enfocan las palabras por delante de las que se pronuncian y eso permite una lectura expresiva utilizando las señales contextuales, sin embargo, se debe tener presente que entre la visualización y la pronunciación existe un brevísimo lapsus en el cual se graban las palabras en la memoria, por consiguiente, las palabras que se pronuncian se basan en la memoria. La velocidad lectora, que viene dada por la velocidad con que la mente puede captar aquello que los ojos ven, es diferente, en la lectura silenciosa que en la oral.

La velocidad de la lectura debe adecuarse al tipo de material que se lee y a la intención lectora. Cada texto depende del conocimiento previo que se tenga de él, del tema que trate, del tipo de expresión que el autor utilice o de la finalidad que se le da, y requerirá de una adaptación propia, osea la flexibilización necesaria para captar su sentido.

2.1.3 Comprensión lectora

2.1.3.1 Definición

La comprensión lectora según Vieiro y Gómez (2004) es algo más que procesar de manera secuencial las letras y frases de un texto, ya que de ser así los alumnos aprenderían a leer, pero difícilmente leerían para aprender, por ello se debe integrar el acto lector a la comprensión e intención del texto.

Romero (2001) afirma que la comprensión de un texto no es solamente contar de manera literal o repetir de memoria lo que se ha leído, implica también hacer inferencias haciendo conexiones lógicas entre las ideas del texto con las partes de información ausentes y expresándolas de manera diferente.

Según García Vidal (2000) se puede concebir a la comprensión lectora como un producto y proceso, como producto sería el resultado de la interacción entre el lector y el texto el cual se guardará en la memoria de largo plazo para ser evocada posteriormente, y entendida como proceso cuando se recibe la información del texto quedándose solo en la memoria inmediata.

Para poder comprender un texto es necesario dominar las habilidades de decodificación y relacionar lo leído con los conocimientos propios, pero lo que ayudará a controlar la capacidad de comprensión son las habilidades de metacompreensión lectora, o habilidades de control de la comprensión a través del análisis de las circunstancias que llevan al fallo o deficiencia en la

comprensión, así como las habilidades para remediarlo; muchas veces al leer se aplican de manera inconsciente, pero es importante que en la escuela se enseñen y ejerciten para que su uso sea de manera consciente y controlada (García Vidal, 2000).

Otro aspecto importante para la buena comprensión lectora, es el fomentar el propio juicio frente al texto o frente a las afirmaciones que los profesores ofrecen a sus alumnos, buscar que ellos no acepten como válido todo lo que se les brinda, sino que puedan desarrollar la capacidad de juzgar, reafirmar su propio pensamiento, argumentar sus propias propuestas y reforzar su espíritu crítico.

Según Sánchez (2010) se espera que el alumno sea capaz de extraer información de textos, de interpretar esa información desde sus conocimientos y metas personales, y de reflexionar sobre los conocimientos elaborados; de esta manera la meta de la educación es convertir a los individuos en personas comunicativas creativas y críticas, y así puedan usar el lenguaje como herramienta de transformación sobre la experiencia y el conocimiento, pudiendo comprender la información, pero también expresar.

Los maestros deben brindar en la escuela diferentes motivaciones para la comprensión de textos y por otro lado la manifestación de aquello que se ha comprendido, hablando o escribiendo, ya que la lectura, escritura y el habla están estrechamente ligadas. Integrar la lectura y escritura implica enseñar de manera correlacionada, ya que enseñar a los alumnos a escribir (planificar, componer, estructurar sus propios pensamientos) contribuye a que mejoren su comprensión lectora ya que se vuelven más conscientes de como los autores organizan sus ideas volviéndolos más sensibles a comprender como otros escriben.

Sánchez (2010) afirma que, para conseguir buenos lectores, capaces de asimilar la información que les proporciona la lectura y hacer un uso creativo de ella, es esencial la actitud emocional que se cree ante la misma. Mientras la lectura esté vinculada a situaciones reales, significativas para él, se incentivará el interés por conseguir una información que se considera necesaria como por ejemplo saber qué dicen las cartas de los amigos con quienes se ha establecido correspondencia escolar, poder conocer las reglas escritas de un juego, continuar aquel libro tan interesante, etc., son motivos que ratifican la necesidad de dominarla.

Por otro lado, para que se llegue a un buen hábito lector, es necesario que el niño disfrute leer, por ello se debe evitar la imposición. Muchas veces los maestros, con la pretensión de conseguir unos objetivos lectores, obligan, y eso es probablemente lo que más pueda provocar la actitud contraria, el rechazo.

A pesar de que se piense que no se debe imponer, es necesario dedicar tiempo y proporcionar unas condiciones que favorezcan el acto de la lectura.

2.1.3.2 Componentes de la comprensión lectora

Según Catalá et al. (2007) el estudio de la comprensión lectora tiene en cuenta ciertos componentes que se utilizan de manera simultánea durante la lectura, estos son:

1. La comprensión literal: Comprende el reconocimiento de todo lo que aparece en el texto de manera explícita. Para poder desarrollarla se debe enseñar a los niños a distinguir entre la información relevante y secundaria, así como encontrar la idea principal del texto, analizar la causa y efecto dentro de un texto, identificar analogías, así como sinónimos y antónimos, dominar el vocabulario básico, etc.

2. La reorganización: Comprende el acto de sintetizar, esquematizar o resumir el texto reordenando las ideas a fin de hacer una síntesis comprensiva. Para poder desarrollar la reorganización, primero el niño tiene que ser capaz de reconocer y suprimir la información trivial de un texto, reorganizar la información presentada, hacer un resumen con las ideas más resaltantes y que dan sentido al texto, crear títulos que engloben el sentido del texto, etc. Para ello se debe enseñar estrategias de organización a través de mapas conceptuales, cuadros sinópticos o de doble entrada.

3. La comprensión inferencial: Se encarga de activar el conocimiento previo realizando anticipaciones al contenido del texto, logrando de esta manera una interacción constante entre el lector y el texto. Para poder desarrollarla el maestro debe estimular a los alumnos a formular hipótesis de lo que podría suceder en el texto, predecir resultados, inferir significados que no están explícitos en el texto, prever un final diferente al presentado, etc.

4. El nivel crítico: Comprende la capacidad de formular juicios propios o crear una interpretación personal a partir de situaciones narradas en el texto, de esta manera un buen lector debe ser capaz de poder deducir, expresar opinión y emitir juicios acerca de una realidad presentada. Para desarrollarla se debe ejercitar la capacidad de juzgar el contenido de un texto, distinguir un hecho de una opinión, analizar la intención del autor, etc.

2.1.4 Relación entre conciencia fonológica y comprensión lectora

Según se afirma en un documento del Centro Peruano de Audición y Lenguaje CPAL (2010) es indispensable, para el aprendizaje de la lectoescritura, que el alumno tome conciencia de la escritura fonológica de la palabra hablada y comprenda que el sistema de representación ortográfica de la lengua se basa precisamente en la división de las palabras, en sus segmentos fonológicos en los que los grafemas representan una unidad de sonido, por ello es importante su ejercitación para poder garantizar la automatización del reconocimiento de la palabra con precisión, velocidad y fluidez, lo cual impactará en la comprensión lectora literal e inferencial.

Es por ello que se empieza a trabajar en el reconocimiento y análisis fonológico desde los primeros grados de inicial y este trabajo debe seguir incluso en los años posteriores de educación primaria en los que el niño ya adquirió la capacidad de leer, pero esta debe seguir perfeccionándose hasta tener una decodificación automática y esta actividad no reste tiempo ni sea una distracción al momento de leer. Si el niño no tiene completa claridad sobre la relación fonema- grafema, presentará sucesivos errores que, aunque pueden ser solucionados en la marcha de la lectura de igual manera harán que este proceso sea más lento, complicado y cansado lo cual terminará influyendo en su comprensión.

Esto quiere decir que la relación directa entre la conciencia fonológica y comprensión lectora está en que la primera sentará las bases para la decodificación de los textos lo cual después será el primer paso para que el niño logre una comprensión de textos satisfactoria, si el niño no logra desarrollar esta capacidad tendrá dificultades posteriormente al enfrentarse a textos más largos y complejos que le exijan utilizar procesos de comprensión más difíciles.

La relación entre la conciencia fonológica y la lectura es bidireccional ya que el nivel de conciencia fonológica predice el aprendizaje de la lectura y se necesita un nivel mínimo de conciencia

fonológica para poder acceder al aprendizaje inicial de la lectura; pero a su vez el aprendizaje de la lectura ayuda a desarrollar niveles más avanzados de conciencia fonológica, esta mayor conciencia fonológica facilita a su vez un mayor progreso en la lectura como señalan Wagner, Torgesen y Rasote en 1994 (Jiménez y Ortiz, 2001).

2.2 Definición de términos usados

Conciencia fonológica: Es la capacidad de identificar y disgregar los elementos mínimos de la cadena hablada, pudiendo separarla en palabra, sílaba y fonema. Es el tomar conciencia de que a cada signo gráfico le corresponde un sonido o fonema diferente.

Comprensión lectora: Es la capacidad de descifrar los grafemas de un texto presentado y comprender el mensaje que éste quiere transmitir al lector, siendo así capaz de identificar la idea principal y secundarias del mismo; a su vez para lograr la buena comprensión del texto es necesario manejar las habilidades de meta comprensión para ser capaz de monitorear el uso de estrategias que ayuden a entender la lectura.

Componente literal: Es el encargado de identificar dentro de la lectura frases o palabras de manera textual, para ello es importante poder distinguir la información principal de la información poco relevante.

Componente de reorganización: Es el que permite reconocer, organizar o resumir la información presentada con la ayuda de diferentes organizadores visuales y conceptuales.

Componente inferencial: En este componente el lector debe ser capaz de relacionar ideas del texto con conocimientos o experiencias previas para poder establecer relaciones, suposiciones o hipótesis de lo que el escritor quiere transmitir.

Nivel crítico: En este nivel el lector establece un juicio u opinión personal acerca del texto, relacionándolo con sus experiencias previas y el contexto actual del lector

2.3. Hipótesis

2.3.1 Hipótesis General:

H₁: Existe una relación estadísticamente significativa entre la conciencia fonológica y la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de una institución educativa particular del distrito de Miraflores.

2.3.2 Hipótesis Específicas:

H_{1.1}: Existe una relación estadísticamente significativa entre la conciencia fonológica y el componente literal de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de una institución educativa particular del distrito de Miraflores.

H_{1.2}: Existe una relación estadísticamente significativa entre la conciencia fonológica y el componente de reorganización de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de una institución educativa particular del distrito de Miraflores.

H_{1.3}: Existe una relación estadísticamente significativa entre la conciencia fonológica y el componente inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de una institución educativa particular del distrito de Miraflores.

H_{1.4}: Existe una relación estadísticamente significativa entre la conciencia fonológica y el componente de nivel crítico de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de una institución educativa particular del distrito de Miraflores.

2.4 Variables

2.4.1 Variables correlacionadas:

- Conciencia fonológica: Medida a través del Test de Habilidades Metalingüísticas THM adaptada por María Dolores Rodríguez Tigre.
- Comprensión lectora: Medida a través de la Prueba de Comprensión Lectora ACL-3.

2.4.2 Variables controladas:

- Sexo: Varones.
- Grado de instrucción: Tercer grado de primaria.
- Tipo de gestión: Institución educativa particular.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Nivel y tipo de investigación

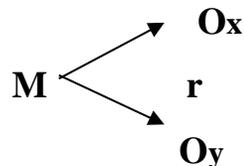
Teniendo en cuenta el tipo de investigación según Sánchez y Reyes (2015) es una investigación de tipo sustantivo descriptivo ya que busca conocer una realidad como se presenta en un espacio y tiempo determinado, queriendo describir qué y cómo se presenta.

Además, la presente investigación utiliza el método descriptivo ya que según Sánchez y Reyes (2015) busca describir, analizar e interpretar las variables tal como se dan en el presente, en su estado actual y forma natural, siendo en este caso las variables de conciencia fonológica y comprensión lectora en los niños de tercer grado de primaria de un colegio particular de Miraflores.

3.2 Diseño de investigación

La investigación utilizará el diseño de investigación correlacional el cual permite determinar el grado de relación existente entre dos o más variables de interés en una misma muestra de sujetos o eventos observados (Sánchez y Reyes, 2015).

El diagrama del diseño de investigación correlacional es:



En este esquema M son los niños de tercer grado de primaria de un colegio particular de Miraflores y los subíndices x, y en cada O nos indican las observaciones obtenidas en cada una de dos variables distintas (Sánchez y Reyes, 2015). En el caso de esta investigación las observaciones corresponderán a la variable conciencia fonológica (x) y comprensión lectora (y), y finalmente la r hace mención a la posible relación existente entre las variables estudiadas.

3.3 Población y muestra

La población está conformada por todos los estudiantes de sexo masculino de tercer grado de primaria pertenecientes a una institución educativa particular ubicada en el distrito de Miraflores. La institución educativa cuenta con 5 secciones de tercer grado de primaria con 30 niños cada una, siendo un total de 150 niños.

El muestreo se realizó de manera no probabilística intencional, ya que se seleccionó la muestra de manera que sea representativa con respecto a la población, pero esta representatividad fue subjetiva según la opinión de la investigadora. (Sánchez y Reyes, 2015).

En la muestra participaron solo dos de las secciones de tercer grado de la institución educativa, sección A y sección B conformando un total de 60 participantes.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1 Test de Habilidades Metalingüísticas para tercer grado de primaria (THM)

a. Ficha técnica:

Nombre:	Test de Habilidades Metalingüísticas (THM)
Autores:	Gómez, Valero, Buades y Pérez (1995)
Adaptación en Perú:	María Dolores Rodríguez Tigre.
Administración:	Individual
Duración:	30 minutos
Grado de aplicación:	Tercer grado de primaria
Significación:	Valoración del grado de desarrollo de las habilidades metalingüísticas al inicio del aprendizaje sistemático de la lecto-escritura.
Puntuación:	Criterial

b. Descripción de la prueba:

La prueba está compuesta por siete sub-pruebas las cuales son segmentación silábica, supresión silábica, detección rimas, adiciones silábicas, aislar fonemas, unión de fonemas y contar fonemas.

Según Gómez, Valero, Buades y Pérez (1995) el THM permite rastrear varios niveles de conciencia fonológica. El estadio elemental vendría configurado por los subtest 1 (habilidad para segmentar en silabas) y 3 (identificación de rimas silábicas en posición inicial y final de palabra).

El nivel intermedio se refiere a la competencia de manipular segmentos silábicos en operaciones de adición y supresión (subtest 2 y 4) y la aptitud para discriminar palabras en función de sus sonidos iniciales y finales (subtest 5).

El registro más avanzado se caracterizará por la capacidad para manejar fonemas en actividades e análisis y síntesis (subtest 6 y 7).

c. Validez de contenido

Rodríguez (2003) realizó la validez de contenido de ítems por criterio de jueces, solicitando a 5 expertos que señalaran si los ítems correspondían a cada una de las sub pruebas, encontrando que todos los ítems debían permanecer en cada una de las sub pruebas porque alcanzaron valores V de Aiken iguales a 1.00, con lo cual se señaló que el instrumento tiene validez de contenido por criterio de jueces.

d. Confiabilidad

Rodríguez (2003) señala que la prueba de Habilidades Metalingüísticas THM presenta confiabilidad por alfa de Cronbach con coeficientes que oscilan entre .74 y .90 lo cual permite señalar que la prueba es confiable.

Tabla 1
Confiabilidad del Test de Habilidades Metalingüísticas por el método de la consistencia interna alfa de Cronbach.

Subtest	Alfa de Cronbach
1. Segmentación Silábica	.76
2. Supresión Silábica	.84
3. Rimas	.86
4. Adiciones Silábicas	.72
5. Aislar fonemas	.61
6. Unir Fonemas	.91
7. Contar Fonemas	.89
Test Total	.94

e. Normas de aplicación

Según Gómez et al. (1995) las normas de aplicación son:

Instrucciones Generales

Las condiciones óptimas de realización de la prueba exigen la presencia de unas condiciones básicas, como son:

- Un espacio cómodo para el niño y el examinador, donde haya silencio y una iluminación adecuada que permita la concentración del alumno.
- El examinador deberá conseguir un buen “rapport” y conexión con el niño planteándole la situación de examen como una actividad lúdica.
- Será necesario que el examinador, previamente, disponga del material preciso para la realización de la prueba.
- El examinador se colocará el lado del niño con el fin de facilitar la interacción con el mismo.

Instrucciones Específicas

- Supresión Silábica

Material: Libro de dibujos THM (dibujos sobre papel azul)

Procedimiento: Se abre el libro por el ejemplo 1 (dibujo de la mano) y se dice al niño:

“Mira, vamos a ver estos dibujos uno a uno y jugaremos a no decir el primer “trocito” de su nombre. ¡Fíjate bien! Esto es una mano, ¿no es cierto?, pues bien, vamos a decir “mano” sin pronunciar el primer trocito. Tendremos que decir solo “no” ¿verdad?”

A continuación, se pasa al ejemplo 2 (“zapato”) y se repite la misma operación y aclaraciones. Se espera unos instantes para comprobar que el niño ha comprendido la consigna del trabajo. De no ser así, se insistirá, de nuevo, en los ejemplos.

A continuación, se pasará a la realización de la subprueba con la presentación de los demás dibujos. Se administrarán todos los elementos de la subprueba.

Una vez concluidas las demostraciones, el examinador no prestará más ayuda al niño. Tan sólo se limitará a repetir la consigna de trabajo tantas veces como ítems tiene la subprueba.

- Detección de Rimas

Material: lápiz o pintura de color. Dibujos págs. 3 y 4 protocolo.

- Procedimiento rimas iniciales. Se le mostrarán al niño los cuatro dibujos de los ejemplos, nombrándole cada uno de ellos:

“Mira vamos a jugar ahora con estos dibujos. Esto es una carreta, esto es un cerrojo, esto es un cepillo, esto es un caracol”.

Señalaremos el primer dibujo diciéndole: “Mira, esto es una carreta, el primer trocito de esta palabra es “ca”, ¿verdad? Ahora tu me vas a decir cuál de estos dos dibujos (señalando cerrojo y caracol), comienza por el mismo trocito que carreta, es decir “ca”. Si el niño elige el caracol le indicaremos que una los dos dibujos, carreta y caracol, con una línea continua utilizando el lápiz.

Se seguirá con el segundo ejemplo procediendo de la misma forma.

Si el niño realiza correctamente los ejemplos, se pasará a la realización de la subprueba, nombrándole, previamente, todos los dibujos: araña, salero, rana, pelota, playa, cuna, sandía, pera, aro, cubo, raqueta, plátano. Finalmente, le diremos: “Junta con una raya los dibujos que empiecen de la misma forma”.

- **Procedimiento rimas finales.** Se le mostrarán al niño los cuatro dibujos de los ejemplos, nombrándolos:

“Mira, vamos a seguir con estos dibujos. Esto es una ventana, esto es una trompeta, esto es una bicicleta, esto es una campana”.

Seguidamente le haremos fijarse en el primer dibujo – ventana- le diremos: “Mira, ventana termina en “ana”: dime tú qué dibujo de estos (señalando bicicleta y campana), termina también, por “ana”. Si el niño indica “campana”, le pediremos que una los dos dibujos con una línea continua ayudándose del lápiz. A continuación se procederá igualmente con el segundo ejemplo.

Si el niño realiza correctamente los ejemplos, se pasará a la realización de la subprueba, nombrándole, previamente, todos los dibujos: gota, tenedor, antena, puente, silla, zapato, fuente, gato, pelota, tambor, ballena, sombrilla. Finalmente le diremos: “Junta con una raya los dibujos que terminen de la misma forma”.

- **Adiciones Silábicas**

Material: es una subprueba de realización oral exclusivamente. El examinador se guiará por el protocolo.

Procedimiento adiciones iniciales

“Ahora vamos a juntar trocitos de palabras. Yo te voy a decir los trocitos, tu los juntas y me dices que palabra sale”.

“Mira, presta atención: Si tenemos –pa- y luego decimos –to- ¿qué palabra sale? Pato, verdad. Ahora vamos a hacer otras palabras” (Se continuará con los ejemplos impresos en el protocolo de respuestas).

A continuación, se aplican los cuatro ítems correspondientes a la primera parte de la subprueba.

Procedimiento adiciones finales

“Ahora vamos a seguir juntando trocitos para ver qué palabras salen. Fijate bien porque es algo diferente a lo de antes”

“Escucha si tenemos –ta- , pero antes decimos – go- , ¿Qué palabra sale? Gota, ¿No es así?”. (Se continúa de la misma forma con los dos ejemplos restantes).

A continuación, se aplican los cuatro ítems correspondientes a la segunda parte de la subprueba.

- Aislar Fonemas

Material: libro de dibujos THM (dibujos sobre papel verde)

Procedimiento fonema inicial: Se le muestra al niño la primera lámina de dibujos a la vez que se le nombran todos (silla, cigarro, jirafa, fuego, gorro). A continuación se le pregunta: “¿Cuál de estos dibujos empieza por /ffff/? Fuego, muy bien”.

1. Dibujos: (dado, ladrillo, raqueta, calamar, tambor). Señalar el que empieza por /rrrrr/.
2. Dibujos: (estampilla, fantasma, dedo, llavero, ciclista). Señalar el que empieza por /zzzz/.
3. Dibujos: (nariz, mano, pimienta, pandereta, chupón). Señalar el que empieza por /mmmm/.

Procedimiento fonema final: Se le muestra al alumno la lámina de ejemplos a la vez que se le nombran los dibujos (buzón, tijeras, sol, chorizo, maíz). A continuación se le pregunta: “¿Cuál de estos dibujos termina por /ssss/? Tijeras, muy bien”.

1. Dibujos: (camión, ángel, lápiz, tenedor, lentes). Señalar el que termina por /rrrr/.
2. Dibujos: (dinero, pincel, botón, pez, ventilador). Señalar el que termina por /nnnn/.

3. Dibujos: (raíz, patineta, alfiler, pastillas, caracol). Señalar el que termina por /llll/.

Procedimiento vocales: Se le muestra al escolar la lámina de los ejemplos a la vez que se nombra cada uno de ellos (ficha, rata, dardo, uña, sillón). A continuación se le pregunta:

“¿Cuál de estos dibujos tiene dos veces el ruidito/a/? Rata, muy bien”

1. Dibujos: (dragón, moto, mazo, dedal, chino). Señalar el que tiene dos veces el sonido /o/.

2. Dibujos: (televisor, carro, mecha, bota, llave). Señalar el que tiene 2 veces el sonido /e/.

- Unir Fonemas

La finalidad de esta subprueba es valorar la habilidad del alumno para sintetizar sonidos e integrarlos en palabras significativas.

En primer lugar, se debe tener en cuenta por parte del examinador, que en la emisión oral de los fonemas hace referencia al sonido “puro” que representan, no recurriendo a apoyaturas vocálicas ni pronunciando el nombre del grafema.

Por ejemplo, el fonema/m/, se emite:

- /mm/ Si.
- /ma/ No. Igualmente con cualquier apoyo en otra vocal.
- /eme/ No.

Estas consideraciones son, igualmente extensibles al subtest 5 “Aislar fonemas”

Por otra parte, el examinador deberá ser riguroso con respecto a los intervalos de presentación entre uno y otro fonema. Obviamente, intervalos de presentación muy cortos facilitan el reconocimiento global de la palabra. Y a la inversa.

Como norma general, la emisión de cada fonema más su correspondiente intervalo será de, aproximadamente medio segundo.

Por ejemplo:

/n/ /o/	/g/ /o/ /l/	/c/ /a/ /s/ /a/	/r/ /a/ /t/ /o/ /n/
<u>1 seg.</u>	<u>1.5 seg.</u>	<u>2 seg.</u>	<u>2.5 seg.</u>

Como sugerencia, se propone que el examinador se ejercite, previamente, con un cronómetro para una correcta administración del subtest.

Material: hoja de protocolo de respuestas.

Procedimiento:

“Ahora voy a pronunciar unos sonidos, los pronunciaré y tu los juntarás para adivinar las palabras que estoy diciendo. Mira, vamos con un ejemplo:

/n/ /o/ ¿Qué estoy diciendo?

Se espera a que el alumno responda y 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?

Vamos a seguir, si te fijas, verás como aciertas muchas palabras”

Se continúa así con el resto de las demostraciones prestando las ayudas necesarias para que el alumno comprenda la naturaleza de la tarea.

- Contar fonemas

Material: hoja de protocolo de respuestas.

Procedimiento: Se le dice al niño:

“*Mira te voy a decir unas palabras y tu tienes que contar los ruiditos que tienen*”. Se comienza por el ejemplo 1, y se le explica:

“Mira, si yo digo /nnnnnnooooo/ ¿Cuántos sonidos diferentes oyes?

“Hay dos ruiditos diferentes /nnn/ y /ooo/ ¿verdad?”

A continuación, se seguirá de la misma forma con todos los ejemplos asegurándonos de que el niño ha comprendido la naturaleza de la tarea.

Una vez terminados los ejemplos comienza a administrarse los ítems de la prueba, pronunciando las palabras normalmente, sin alargar los sonidos de las mismas. Tal apoyo solo se presta en las actividades de demostración. Después de 5 fallos consecutivos, la prueba se dejará de aplicar

f. Normas de corrección y puntuación

Las puntuaciones de las siete sub-pruebas oscilan entre el 0 y el 1. Así, la máxima puntuación que se puede obtener en la prueba es 7 y la mínima es 0.

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

3.4.2 Evaluación de la comprensión lectora ACL-3

a. Ficha técnica:

Nombre:	Evaluación de la comprensión lectora ACL 3
Autores:	Gloria Catalá, Mireia Catalá, Encarna Molina, Rosa Monclús (2007)
Administración:	Colectiva
Duración:	45 minutos
Grado de aplicación:	Tercer grado de primaria
Significación:	Aspecto narrativo expositivo, matemático y poético de la comprensión lectora.
Puntuación:	Percentiles

b. Descripción de la prueba:

Como afirma Catalá et al.(2007) la prueba está compuesta por 7 textos y 25 ítems; después de cada texto se presentan unas preguntas de comprensión para responder de acuerdo a lo leído, el primer texto “Ana va a ballet” contiene cuatro preguntas , el texto “ A buscar setas” contiene 3 preguntas, el texto “El renacuajo” contiene 4 preguntas, el texto “Cálculo mental” contiene 3 preguntas, el texto “Los pájaros” contiene 4 preguntas, el texto “Ramón y Nieves” contiene 4 preguntas y finalmente el texto “Son de abril...” presenta 3 preguntas.

Las preguntas pertenecen en orden indistinto a la tipología textual narrativa (11 preguntas), expositiva (8 preguntas), matemática (3 preguntas) y poética (3 preguntas).

A su vez los ítems se clasifican de acuerdo a los componentes de la comprensión lectora, 9 ítems pertenecen a la comprensión literal, 5 ítems a la reorganización, 8 ítems a la comprensión inferencial y 3 ítems a la comprensión crítica.

c. Validez

Se llevó a cabo la adaptación psicométrica de la Evaluación de la Comprensión Lectora ACL-3 realizando el estudio de la validez de constructo a través del análisis factorial confirmatorio aplicándose el programa AMOS 5.0 (Delgado, Ecurra y Torres, s/f).

d. Confiabilidad

La Evaluación de la Comprensión Lectora ACL-3 presenta confiabilidad por coeficiente de consistencia interna de alfa de Cronbach de .75 lo cual permite señalar que la prueba es confiable (Delgado, Ecurra y torres, s/f).

e. Normas de aplicación

Instrucciones generales:

Según Delgado, Ecurra y Torres (s/f). Catalá et al. señalan que la prueba puede ser aplicada individualmente, pero lo más habitual es la aplicación colectiva a un aula, para obtener una visión más detallada de la comprensión lectora de cada alumno, así como del nivel global del grupo.

Puede aplicarse al iniciar el año para determinar el punto de partida de los alumnos, obteniendo información para planificar el trabajo que deba realizarse y utilizarla nuevamente al finalizar el año escolar, para analizar el progreso realizado.

Los conjuntos de textos de esta prueba forman una unidad que incluye diferentes aspectos de la comprensión lectora; por lo tanto, los textos administrados de manera independiente no tienen ningún valor.

El material que cada alumno debe tener durante la prueba es el cuaderno de texto ACL – 3 para los alumnos de tercero de primaria, un lápiz de color negro, un borrador y un tajador.

A fin de que la prueba sea realizada con el máximo de objetividad y condiciones favorables para el alumno, se recomienda aplicarla a primera hora de la mañana, en un clima de concentración y de tranquilidad. Los alumnos deben de estar convenientemente separados para evitar que se pueda copiar.

El tiempo estimado de trabajo efectivo para toda la prueba es de una hora.

Instrucciones específicas

Como afirman Delgado, Ecurra y Torres (s/f) Catalá et al. presentan las siguientes instrucciones específicas para esta prueba:

Se debe comenzar por el texto de entrenamiento, para que los alumnos entiendan la mecánica de la prueba, el cual está encabezado por el título “Ejemplo para comentar colectivamente”:

- En primer lugar, se pide a los alumnos que lo lean individualmente y en silencio.
- Luego, el maestro lo lee en voz alta, de manera expresiva.
- Se lee la primera pregunta y las diferentes alternativas.
- Después de dejar un espacio de tiempo para que piensen cuál es la opción correcta, se pide a algún alumno que responda cuál ha elegido y que razone por qué. Se contrasta su respuesta con la de los demás.

- Se sigue igual con las otras preguntas del ejemplo, comentando conjuntamente aquellos aspectos que pueden ser confusos.
- Aclarar que algunas veces no encontrarán explícitamente en el texto la respuesta a las preguntas, pero que la pueden deducir si se lee bien y se comprende el conjunto.

Además, es importante aclarar que no es una prueba de rapidez ni de memoria. Los alumnos deben leer despacio y con atención cada texto, y volver a él siempre que sea necesario. También, deben leer cada pregunta y tener en cuenta todas las posibles respuestas, eligiendo la que de entre ellas se considera la más adecuada por el sentido del texto. En caso de duda, deben elegir la que creen más probable. Es importante que respondan a todas las preguntas y que no se deje ninguna en blanco.

En cada pregunta solo se puede marcar una sola letra, correspondiente a una alternativa: A), B), C), D) o E).

Deben marcar sobre el mismo cuestionario con un círculo la letra correspondiente a la alternativa elegida. En el caso de que el alumno crea haberse equivocado, puede rectificar tachando la letra marcada y marcando con un círculo aquella que considera más acertada, o simplemente borrando si lo ha hecho con lápiz. En el texto de ejemplo ya viene marcada la de la primera pregunta, pero conviene en los primeros grados explicar en la pizarra cómo hacerlo, para evitar que escriban algo o que marquen la respuesta completa.

Desde esta parte ya no se harán más aclaraciones, ni ayudas de ningún tipo. Se debe trabajar en silencio absoluto hasta la finalización de la prueba. Los alumnos irán leyendo y resolviendo los textos solos, con total independencia y autonomía, siguiendo cada uno su ritmo individual.

Los alumnos pueden hacer una revisión del trabajo antes de entregarlo. A medida que los alumnos van acabando, el maestro recoge el cuaderno de la prueba de cada uno evitando que haya ruido que pueda perturbar la concentración de los demás.

Es importante asegurarse de que todos han contestado todas las preguntas a fin de evaluar los resultados globales de la prueba. Si un alumno deja algunas preguntas en blanco, conviene facilitarle el momento y la situación adecuados para acabar las que le faltan.

f. Normas de corrección y puntuación

Delgado et al. (s/f) señalan que Catalá, et al. indican que el alumnado no debe ver nunca la corrección de las pruebas, ni se deben dar explicaciones ni hacer aclaraciones posteriores, ya que las invalidaríamos como tales. Esta es una prueba objetiva por lo que solo debe utilizarse con la finalidad que le corresponde y nunca como material de aprendizaje.

Por parte del maestro, la corrección es muy simple:

- Comparar las respuestas dadas con la tabla de respuestas correctas (ver clave de respuestas en la tabla 2).
- Por cada respuesta acertada se dará un punto.
- Si el alumno ha marcado dos o más alternativas o ha dejado alguna pregunta sin contestar, la puntuación de aquel ítem será cero.
- La suma de todas las respuestas acertadas dará la puntuación total.

La puntuación máxima es de 25 puntos, con el resultado total se consultará la tabla de baremos y se obtendrá la puntuación correspondiente en percentiles.

En caso de que se quiera utilizar la prueba a principio de año como evaluación inicial, será necesario interpretar los resultados obtenidos teniendo en cuenta que los baremos dados corresponden a mediados de año por lo que puede darse una notable diferencia.

Si se observa que los resultados globales de la prueba se apartan de nuestras expectativas respecto a algún alumno, es recomendable analizar las respuestas que ha dado y los errores cometidos pudiendo detectar el motivo del error. Para la interpretación puede ayudar tener en cuenta el tipo de pregunta: literal, de reorganización, inferencial o crítica a fin de poder trabajar en aquellos aspectos donde presente más carencias y conocer las estrategias que acostumbra a utilizar el alumno para interpretar la información.

Los resultados se deben valorar teniendo en cuenta la situación inicial de los alumnos, el trabajo realizado en el aula para mejorar la comprensión lectora y otros aspectos individuales o generales que hayan podido incidir en los resultados y realizar una programación más ajustada tanto a las necesidades de cada alumno como a las del grado.

Clave de respuestas

Tabla 2

Puntuaciones y clasificación según la tipología textual de los ítems de la prueba ACL-3 para estudiantes de tercer grado de primaria.

Tipología textual	Texto	Pregunta	Alternativa correcta
Narrativo	3.1 Ana va al ballet	1	C
		2	D
		3	A
		4	E
Narrativo	3.2 A buscar setas	5	B
		6	D
		7	E
Expositivo	3.3 El renacuajo	8	A
		9	B
		10	E
		11	D
Matemático	3.4 Cálculo mental	12	C
		13	B
		14	A
Expositivo	3.5 Los pájaros	15	C
		16	D
		17	D
		18	B
Narrativo	3.6 Ramón y Nieves	19	B
		20	A
		21	E
		22	C
Poético	3.7 Son de abril...	23	C
		24	E
		25	A

3.5 Procedimiento de recolección de datos

Para la aplicación de los instrumentos primero se solicitó autorización a la Directora de una institución educativa particular del distrito de Miraflores. Posteriormente con la coordinadora de estudios del plantel y profesoras de aula de las dos secciones seleccionadas como muestra, sección A y B, se coordinó las fechas y horarios para la aplicación de los instrumentos.

La prueba THM se aplicó de manera individual y la Prueba ACL-3 se aplicó de manera colectiva.

3.6 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Los datos de las variables fueron procesados obteniendo el coeficiente de correlación Spearman (r_s), el cual es una medida de relación lineal entre dos variables y además es un índice no paramétrico de interacción de variables (Siegel y Castellan, 2003). Se eligió este estadístico debido a que los participantes fueron seleccionados de manera no probabilística intencional. El análisis se realizó con el programa estadístico del SPSS.

La fórmula de este estadístico es:

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

Donde:

r_s = Coeficiente de correlación Spearman

1 = Constante

6 = Constante

d^2 = Desviaciones

n = Cantidad de datos

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 Resultados descriptivos

En la tabla 3 se muestra la distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes totales de la Evaluación de Comprensión Lectora ACL-3 de los estudiantes de tercer grado, se observa que 7 niños lo cual es un equivalente al 12.5%, obtienen puntajes similares a la media aritmética del grupo, además se observa que 21 estudiantes (37.5%) obtuvieron un puntaje por debajo de la media, mientras que 28 (50.1%) obtuvieron un puntaje por encima de la media lo que muestra que su nivel de comprensión lectora se encuentra por encima del promedio esperado para los estudiantes de tercer grado de primaria.

Tabla 3: *Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes totales de la Evaluación de la Comprensión Lectora ACL-3 de los estudiantes de tercer grado de una institución educativa particular del distrito de Miraflores*

Puntaje	f	%
8	4	7.1
10	1	1.8
11	4	7.1
12	3	5.4
13	6	10.7
14	3	5.4
15	7	12.5
16	3	5.4
17	7	12.5
18	7	12.5
19	5	8.9
20	2	3.6
21	2	3.6
22	2	3.6
Total	56	100.0
Media	15.38	
D. E.	3.63	

En la tabla 4 se presenta la distribución de frecuencias y porcentajes del componente de comprensión literal de la Evaluación de Comprensión Lectora ACL-3 de los estudiantes de tercer grado, se observa que 16 (28.6 %) se encuentran por debajo de la media, mientras que 29 estudiantes equivalentes al 51.8 % se encuentran por encima de la media, lo que demuestra que su nivel en el componente literal de la comprensión lectora se encuentra por encima del promedio esperado según su grupo normativo.

Tabla 4.

Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes de comprensión literal de la Evaluación de la Comprensión Lectora ACL-3 de los estudiantes de tercer grado de una institución educativa particular del distrito de Miraflores

Puntaje	f	%
2	1	1.8
3	10	17.9
4	5	8.9
5	11	19.6
6	16	28.6
7	9	16.1
8	4	7.1
Total	56	100.0
Media	5.32	
D. E.	1.57	

A continuación, en la tabla 5 se presenta la distribución de frecuencias y porcentajes del componente de reorganización de la Evaluación de Comprensión Lectora ACL-3 de los estudiantes de tercer grado, se observa que el mayor número de estudiantes se encuentran en la media siendo ésta de 18, lo que equivale al 32.1% , mientras que 19 estudiantes (33.9%) se encuentran por encima de la media y de igual manera 19 estudiantes equivalentes a 33.9% se encuentran por debajo de la media, lo que demuestra que igual número de participantes presentan un componente de reorganización por encima y por debajo del nivel esperado para su grupo normativo.

Tabla 5.

Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes de reorganización de la Evaluación de la Compresión Lectora ACL-3 de los estudiantes de tercer grado de una institución educativa particular del distrito de Miraflores

Puntaje	f	%
1	7	12.5
2	12	21.4
3	18	32.1
4	13	23.2
5	6	10.7
Total	56	100.0
Media	2.98	
D. E.	1.18	

Así mismo, en la tabla 6 se presenta la distribución de frecuencias y porcentajes del componente de comprensión inferencial de la Evaluación de Compresión Lectora ACL-3 de los estudiantes de tercer grado, se observa que 20 estudiantes lo que equivale al 35.7 % se encuentran por debajo de la media, mientras que 24 estudiantes (42.9%) obtienen puntajes por encima de la media, lo que demuestra que su nivel en el componente inferencial de la comprensión lectora se encuentra por encima del promedio esperado para los estudiantes de tercer grado de primaria.

Tabla 6.

Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes de comprensión inferencial de la Evaluación de la Compresión Lectora ACL-3 de los estudiantes de tercer grado de una institución educativa particular del distrito de Miraflores

Puntaje	f	%
1	1	1.8
2	1	1.8
3	5	8.9
4	13	23.2
5	12	21.4
6	15	26.8
7	8	14.3
8	1	1.8
Total	56	100.0
Media	5.07	
D. E.	1.44	

En cuanto a la distribución de frecuencias y porcentajes del componente de comprensión crítica de la Evaluación de Comprensión Lectora ACL-3 de los estudiantes de tercer grado (Tabla 7), se observa como resultado que 54 estudiantes equivalentes al 96.4% obtienen puntajes superiores a la media, mientras que solo 1 estudiante (1.8%) se encuentra por debajo de la media, lo que demuestra que el nivel de los participantes en el componente de comprensión crítica de comprensión lectora se encuentra por encima del promedio esperado para su grupo normativo.

Tabla 7.

Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes de comprensión crítica de la Evaluación de la Comprensión Lectora ACL-3 de los estudiantes de tercer grado de una institución educativa particular del distrito de Miraflores.

Puntaje	f	%
1	1	1.8
2	1	1.8
3	5	8.9
4	13	23.2
5	12	21.4
6	15	26.8
7	8	14.3
8	1	1.8
Total	56	100.0
Media	2.00	
D. E.	0.79	

A continuación, se puede observar en la tabla 8 la distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes totales del Test de Habilidades Metalingüísticas THM de los estudiantes de tercer grado, donde se observa que 25 estudiantes, lo que equivale al 44.8 %, obtienen puntajes por debajo de la media, mientras que 28 estudiantes (50%) se encuentran por encima de la media, lo que demuestra que su nivel de conciencia fonológica se encuentra por encima del promedio esperado para los estudiantes de tercer grado de primaria.

Tabla 8.

Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes totales del THM de los estudiantes de tercer grado de una institución educativa particular del distrito de Miraflores.

Puntaje	f	%
4.80	1	1.8
4.90	2	3.6
5.00	2	3.6
5.20	2	3.6
5.40	1	1.8
5.50	7	12.5
5.60	1	1.8
5.70	9	16.1
5.80	3	5.4
5.90	5	8.9
6.00	7	12.5
6.10	4	7.1
6.20	1	1.8
6.30	4	7.1
6.40	1	1.8
6.50	2	3.6
6.60	2	3.6
6.70	1	1.8
6.80	1	1.8
Total	56	100.0
Media	5.83	
D. E.	0.46	

En la tabla 9 se presenta la distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes del subtest de segmentación silábica del Test de Habilidades Metalingüísticas THM de los estudiantes de tercer grado, donde se observa que 4 estudiantes, lo que equivale al 7.1%, se encuentran por debajo de la media, mientras que 52 estudiantes (92.9%) obtienen puntajes similares a la media aritmética, lo que demuestra que su nivel de segmentación silábica de conciencia fonológica se encuentra en el promedio esperado para su grupo normativo.

Tabla 9: *Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes del subtest segmentación silábica del THM de los estudiantes de tercer grado de una institución educativa particular del distrito de Miraflores.*

Puntaje	f	%
0.9	4	7.1
1.0	52	92.9
Total	56	100.0
Media	0.99	
D. E.	0.03	

En cuanto a la distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes del subtest de supresión silábica del Test de Habilidades Metalingüísticas THM de los estudiantes de tercer grado (Tabla 10), los resultados muestran que 18 estudiantes (32.1%) obtuvieron puntajes por debajo de la media, mientras que 30 estudiantes equivalentes al 53.6% se encuentran por encima de la media, lo que demuestra que el nivel de los estudiantes en supresión silábica de conciencia fonológica se encuentra por encima del promedio esperado para los estudiantes de tercer grado de primaria.

Tabla 10: *Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes del subtest supresión silábica del THM de los estudiantes de tercer grado de una institución educativa particular del distrito de Miraflores.*

Puntaje	f	%
0.6	4	7.1
0.7	4	7.1
0.8	10	17.9
0.9	8	14.3
1.0	30	53.6
Total	56	100.0
Media	0.90	
D. E.	0.13	

En lo referente a la distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes del subtest de detección de rimas del Test de Habilidades Metalingüísticas THM de los estudiantes de tercer grado presentada en la tabla 11, se observa que 23 estudiantes, equivalentes al 41.1%, se encuentran por debajo de la media, mientras que 24 estudiantes (42.9 %) obtienen puntajes superiores a la media, lo que demuestra que el nivel de detección de rimas de conciencia fonológica en dichos estudiantes se encuentra por encima del promedio esperado para su grupo normativo.

Tabla 11: *Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes del subtest detección de rimas del THM de los estudiantes de tercer grado de una institución educativa particular del distrito de Miraflores.*

Puntaje	f	%
0.6	3	5.4
0.7	4	7.1
0.8	16	28.6
0.9	9	16.1
1.0	24	42.9
Total	56	100.0
Media	0.88	
D. E.	0.12	

A continuación se presenta la distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes del subtest de adición silábica del Test de Habilidades Metalingüísticas THM de los estudiantes de tercer grado (Tabla 12), donde se observa que 18 estudiantes, equivalentes al 32.1% obtienen puntajes similares a la media del grupo, mientras 15 estudiantes (26.8%) se encuentran por debajo de la media, y además 23 estudiantes, los cuales representan el 41.1%, se encuentran por encima de la media, lo que demuestra que en el subtest de adición silábica la mayoría de los participantes se encuentra rindiendo por encima del promedio esperado o en el promedio esperado para el grupo.

Tabla 12: *Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes del subtest adición silábica del THM de los estudiantes de tercer grado de una institución educativa particular del distrito de Miraflores.*

Puntaje	f	%
0.5	1	1.8
0.6	10	17.9
0.7	4	7.1
0.8	18	32.1
0.9	7	12.5
1.0	16	28.6
Total	56	100.0
Media	0.82	
D. E.	0.15	

En la tabla 13 se presenta la distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes del subtest aislar fonemas del Test de Habilidades Metalingüísticas THM de los estudiantes de tercer grado, donde se observa que 21 estudiantes (37.5%) obtienen puntuaciones por debajo de la media, mientras que 32 estudiantes, equivalentes al 57.1%, se encuentran por encima de la media, lo cual evidencia

que el nivel de la mayoría de los estudiantes en el subtest aislar fonemas se encuentra por encima del promedio esperado.

Tabla 13: *Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes del subtest aislar fonemas del THM de los estudiantes de tercer grado de una institución educativa particular del distrito de Miraflores*

Puntaje	f	%
0.4	1	1.8
0.5	1	1.8
0.7	7	12.5
0.8	12	21.4
0.9	3	5.4
1.0	32	57.1
Total	56	100.0
Media	0.90	
D. E.	0.14	

Como se observa en la tabla 14 se presenta la distribución de frecuencias y porcentajes del subtest unir fonemas del Test de Habilidades Metalingüísticas THM de los estudiantes de tercer grado, en la cual 15 estudiantes, equivalentes al 26.8% del total, se encuentran en la media, mientras que 18 estudiantes (32.1%) se encuentran por debajo de la media, y 23 estudiantes, equivalentes al 41.1%, se encuentran por encima de la media, lo que demuestra que la mayoría de los estudiantes en el subtest unir fonemas obtienen puntajes que se encuentran por encima del promedio esperado para su grupo normativo.

Tabla 14: *Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes del subtest unir fonemas del THM de los estudiantes de tercer grado de una institución educativa particular del distrito de Miraflores.*

Puntaje	f	%
0.5	5	8.9
0.6	5	8.9
0.7	8	14.3
0.8	15	26.8
0.9	13	23.2
1.0	10	17.9
Total	56	100.0
Media	0.80	
D. E.	0.15	

En cuanto a la distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes del subtest contar fonemas del Test de Habilidades Metalingüísticas THM de los estudiantes de tercer grado (Tabla 15), los resultados muestran que 17 estudiantes (30.4%) obtuvieron puntajes por debajo de la media, mientras que 25 estudiantes (44.7 %) se encuentran por encima de la media, lo que demuestra que la mayor parte de los participantes se encuentra rindiendo por encima del promedio esperado para su grupo normativo.

Tabla 15: *Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes del subtest contar fonemas del THM de los estudiantes de tercer grado de una institución educativa particular del distrito de Miraflores.*

Puntaje	f	%
0.2	2	3.6
0.3	1	1.8
0.4	14	25.0
0.5	14	25.0
0.6	14	25.0
0.7	7	12.5
0.8	2	3.6
1.0	2	3.6
Total	56	100.0
Media	0.54	
D. E.	0.16	

4.2 Contrastación de hipótesis

Se presenta el análisis de la correlación entre la conciencia fonológica y la comprensión lectora, mostrando los resultados de la Evaluación de la Comprensión Lectora ACL-3 y del Test de Habilidades Metalingüísticas THM.

Así, en la tabla 16 se observa la correlación entre la conciencia fonológica y la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado utilizando la prueba Rho de Spearman, donde se puede apreciar que el coeficiente de correlación obtenido es positivo, alto y significativo ($\rho = .64$, $p < .001$) y el tamaño del efecto es grande, lo que explica que a mejor nivel de conciencia fonológica hay mayor comprensión lectora por lo que se valida la hipótesis H_1 .

Tabla 16: *Correlación Rho de Spearman entre la conciencia fonológica y la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de una institución educativa particular del distrito de Miraflores*

	Puntaje total ACL-3	n	p	r ²
Puntaje total THM	.64	56	.000	.41

En la tabla 17 se aprecia el análisis de datos correspondiente al resultado de la correlación entre el nivel de conciencia fonológica y el componente literal de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado utilizando la prueba Rho de Spearman, donde el coeficiente de relación obtenido es significativo ($\rho = .44$, $p < .001$) y el tamaño del efecto es mediano, lo que indica que a mejor nivel de conciencia fonológica hay un mayor nivel del componente literal de la comprensión lectora, por lo que se valida la hipótesis H_{1.1}.

Tabla 17: *Correlación Rho de Spearman entre la conciencia fonológica y el componente literal de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de una institución educativa particular del distrito de Miraflores*

	Componente literal ACL-3	n	p	r ²
Puntaje total THM	.44	56	.001	.19

En cuanto a la hipótesis específica H_{1.2} que se refiere a la existencia de una relación estadísticamente significativa entre conciencia fonológica y el componente de reorganización de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado presentada en la tabla 18, los resultados muestran un coeficiente Rho de Spearman, significativo ($\rho = .34$, $p < .009$) y el tamaño del efecto es mediano. Este resultado permite señalar que se valida la hipótesis específica H_{1.2}.

Tabla 18: *Correlación Rho de Spearman entre la conciencia fonológica y el componente de reorganización de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de una institución educativa particular del distrito de Miraflores*

	Componente reorganización ACL-3	n	p	r ²
Puntaje total THM	.34	56	.009	.12

En la tabla 19 se aprecia el análisis de datos correspondiente al resultado de la correlación entre el nivel de conciencia fonológica y el componente inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado utilizando la prueba Rho de Spearman, donde el coeficiente de relación obtenido es alto, positivo y significativo ($\rho = .69$, $p < .000$), con un tamaño del efecto grande lo que explica que a mejor nivel de conciencia fonológica hay un mayor nivel del componente inferencial de la comprensión lectora por lo que se valida la hipótesis H_{1.3}.

Tabla 19: *Correlación Rho de Spearman entre la conciencia fonológica y el componente inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de una institución educativa particular del distrito de Miraflores*

	Componente inferencial ACL-3	n	p	r ²
Puntaje total THM	.69	56	.000	.48

El análisis de la correlación entre conciencia fonológica y el componente del nivel crítico de la comprensión lectora presentada en estudiantes de tercer grado utilizando la prueba Rho de Spearman, en la tabla 20, permite apreciar que la correlación obtenida es estadísticamente significativa ($\rho = .44$, $p < .001$) y el tamaño del efecto es mediano, lo cual establece que a mejor nivel de conciencia fonológica hay un mayor nivel del componente crítico de la comprensión lectora por lo que se valida la hipótesis H_{1.4}.

Tabla 20: *Correlación Rho de Spearman entre la conciencia fonológica y el componente del nivel crítico de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de una institución educativa particular del distrito de Miraflores*

	Componente nivel crítico ACL-3	n	p	r ²
Puntaje total THM	.43	56	.001	.19

4.3 Análisis y discusión de resultados

Actualmente el nivel de comprensión lectora en niños de primaria es aún preocupante en el Perú, por lo cual es necesario trabajar en los factores que podrían estar influyendo en la poca capacidad y efectividad de los estudiantes para leer y entender adecuadamente un texto.

En este sentido Jiménez y Ortiz (2001) considera no solo que la conciencia fonológica facilita la adquisición lectora sino que es un requisito necesario para iniciarse en el aprendizaje de la misma y posteriormente facilitaría el progreso en la lectura y en una buena comprensión lectora, es por ello que desarrollar la conciencia fonológica desde antes, durante y después de haber adquirido la capacidad de decodificar puede influenciar positivamente en el rendimiento de la comprensión de lectura.

Lamentablemente muchos estudiantes al iniciarse en la lectura o al presentar problemas en ésta habilidad se les entrenaba en la percepción visual dejando de lado la percepción auditiva y aún más la conciencia fonológica ya que como afirma Jiménez (1995) el modelo perceptivo visual en el aprendizaje de la lectura era considerado como el único factor necesario para su aprendizaje formal, restando importancia a la conciencia fonológica.

En este sentido el objetivo de esta investigación ha permitido conocer la relación existente entre la comprensión lectora y la conciencia fonológica de los alumnos de tercer grado de primaria de una institución educativa privada del distrito de Miraflores. Para ello se aplicó el Test de Habilidades Metalingüísticas THM y la Prueba de Comprensión Lectora ACL-3 con el propósito de validar las hipótesis.

El análisis de la hipótesis general H_1 indica que es válida (Tabla 16), pues los resultados manifiestan que existe una relación positiva y significativa entre la comprensión lectora y la conciencia fonológica de los estudiantes de tercer grado de una institución educativa privada del distrito de Miraflores, este resultado coincide con el obtenido en la investigación de Velarde (2001) quién encontró una relación significativa entre el nivel de conciencia fonológica con la comprensión lectora, demostrando así que son las habilidades fonológicas las que presentan un grado de asociación significativa sobre el proceso de lectura y comprensión lectora. En este sentido García Vidal (2000) señala que la lectura comprensiva solo se logra si existen destrezas decodificadoras muy bien

desarrolladas de las letras en sonidos, ya que para comprender un texto es básico primero decodificarlo y que este proceso sea fluido y rápido para que su atención no se centre en esta actividad sino en comprender.

En relación al análisis de la hipótesis $H_{1,1}$ que señala la existencia de una correlación estadísticamente significativa entre la conciencia fonológica y el componente literal de la comprensión lectora en la muestra de estudiantes (Tabla 17), se encuentra que se valida esta hipótesis, al respecto García Vidal (2000) manifiesta que la comprensión literal se refiere a reconocer todo aquello que aparece de manera explícita en el texto y este tipo de comprensión es la más básica enseñándose en los primeros años de escolaridad cuando se está iniciando el aprendizaje formal de la lectura. Este tipo de componente involucra una lectura de reconocimiento y memoria (fijación, reconocimiento y evocación) y los estudiantes que presentan dificultad en este tipo de comprensión suelen tener una escasa comprensión de palabras y frases presentando errores de exactitud lectoescritora o conversión de grafema a fonema. En la investigación de Lopez (2013) realizada a estudiantes de tercer grado de Madrid para medir el nivel de comprensión lectora en cuanto al reconocimiento de palabras, velocidad lectora, inteligencia verbal y no verbal y memoria de trabajo los resultados coinciden en destacar el reconocimiento o decodificación acertada de palabras como la mejor predictora de la comprensión en español para la precisión lectora. Otra investigación como la de Correa (2007) identificó la relación entre la conciencia fonológica y percepción visual en la lectura inicial en los niños de primer grado de Lima, donde los resultados señalaron que en cuanto al desempeño en conciencia fonológica los niños que tuvieron dificultad para operar fonemas presentaron una decodificación lenta y en su mayoría sólo llegaron a alcanzar un nivel de comprensión literal.

Por otro lado, el análisis de la $H_{1,2}$ indica que esta se valida, pues existe una correlación estadísticamente significativa entre la conciencia fonológica y el componente de reorganización de la comprensión lectora en la muestra de estudiantes de tercer grado de una institución educativa particular del distrito de Miraflores (Tabla 18). Este resultado se corrobora por lo señalado por Catalá et al. (2007) quienes afirman que un buen proceso lector requiere del componente de reorganización para sintetizar y esquematizar la información del texto de manera mental, organizando las ideas presentadas, haciendo más clara la información y facilitando la comprensión del mismo. Así mismo

Solé (1998) establece que enseñar a leer supone enseñar a tener objetivos claros para la lectura, enseñar a aportar lo que se sabe y lo que se espera del texto, así como también enseñar a deslindar las ideas principales de las secundarias, a resumir y a sintetizar lo que se ha leído, organizando las ideas para su mejor comprensión enseñando que la interpretación del texto depende no sólo del mismo, sino del trabajo del lector.

La hipótesis $H_{1.3}$ se valida, pues se encontró una correlación estadísticamente significativa entre la conciencia fonológica y el componente inferencial de la comprensión lectora en los participantes (Tabla 19). Este resultado concuerda con lo reportado en la investigación de García (2012) quién realizó un estudio con niños de 11 años de escuelas públicas de Umán, provincia de Yucatán, para identificar el nivel de comprensión lectora y sus resultados arrojaron que los alumnos presentaban graves dificultades en comprender los textos brindados sobre todo en su capacidad de inferir o desprender el significado de una palabra del texto. Al respecto Miranda (1988) señala que el componente inferencial supone un grado superior de comprensión que los anteriores componentes, pues el lector debe contextualizar el significado de las palabras o frases presentadas, estableciendo relaciones de causalidad no explícitas en el texto activando su conocimiento previo y haciendo conjeturas que irá validando en una interacción constante con el texto.

Los resultados de la hipótesis $H_{1.4}$ indican que se valida, pues existe una correlación estadísticamente significativa entre la conciencia fonológica y el componente del nivel crítico de la comprensión lectora en la muestra de estudiantes de tercer grado de una institución educativa particular del distrito de Miraflores (Tabla 20). Al respecto Catalá et al. (2007) manifiestan que este componente implica la utilización de juicios propios, siendo subjetivos ya que el lector debe realizar una interpretación personal basada en sus opiniones, siendo un nivel más elevado de conceptualización el cual responde a un lector experto que puede diferenciar entre los hechos y la opinión, así como la relevancia e irrelevancia de los mismos. Mendoza (1998) refiere que leer es saber comprender, y, sobre todo, saber interpretar, o sea, saber llegar a establecer las opiniones propias, formuladas como valoraciones y juicios propios para de esta manera ser capaz de integrar las aportaciones, establecer inferencias de comprensión y, finalmente, elaborar su interpretación.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

1. Existe una relación estadísticamente significativa entre la conciencia fonológica y la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de una institución educativa particular del distrito de Miraflores.

2. Existe una relación estadísticamente significativa entre la conciencia fonológica y el componente literal de la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de una institución educativa particular del distrito de Miraflores.

3. Existe una relación estadísticamente significativa entre la conciencia fonológica y el componente de reorganización de la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de una institución educativa particular del distrito de Miraflores.

4. Existe una relación estadísticamente significativa entre la conciencia fonológica y el componente inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de una institución educativa particular del distrito de Miraflores.

5. Existe una relación estadísticamente significativa entre la conciencia fonológica y el componente de nivel crítico de la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado de una institución educativa particular del distrito de Miraflores.

RECOMENDACIONES

1. Es conveniente continuar realizando investigaciones sobre la correlación entre la conciencia fonológica y la comprensión lectora en los diferentes grados de educación primaria, pues la mayoría de investigaciones se enfocan en la relación de conciencia fonológica con aspectos referentes a la adquisición y producción de la lectura inicial.

2. Realizar investigaciones acerca de los componentes de la comprensión lectora en los diferentes grados de educación primaria, pues el desarrollo y trabajo en la mejora de la comprensión lectora es una de las principales preocupaciones en el aula.

3. La institución educativa debe integrar al currículo el trabajo de la conciencia fonológica desde los niveles más básicos hasta ejercicios de mayor complejidad desde el nivel inicial en adelante, para el desarrollo de habilidades fonológicas antes durante y después del proceso de adquisición de la lecto escritura.

4. Capacitar a los docentes en nuevas estrategias en la enseñanza de los componentes de la lectura desde el nivel inicial.

5. La institución educativa debe incentivar y motivar a los estudiantes en la lectura, mediante concursos de comprensión lectora; así como el equipamiento de la biblioteca para cada nivel con libros atractivos acordes a su edad, así como la enseñanza de estrategias de comprensión y hábitos de lectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, M. (1996). *La evaluación del lenguaje*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Aguilar, M. (2010). *Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura*. 22. Universidad de Cádiz (<http://www.psicothema.com/pdf/3749.pdf>).
- Alcaide, C, Silva, M, y Rosas, C. (2004). *Manual de comprensión lectora: Leyendo para comprender*. Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Alliende, F. (1994). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Barraza, M. (2010). *Conciencia fonológica y comprensión de lectura inicial en escolares de 1er grado de primaria de una institución educativa del Callao*. (Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación en la Mención de Problemas de Aprendizaje). Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.usil.edu.pe/wp-content/uploads/2014/07/2010-educativa-del-Calla.pdf>.
- Calderón, N. (2013). *Conciencia Fonológica* Recuperado de <http://www.nataliacalderon.com/concienciafonologica-g-91.xhtml>.
- Catalá, G, Catalá, M, Molina, E. y Monclús, R. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora: Pruebas ACL (1ro al 6to grado de primaria). Manual para la evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Editorial Graó.
- Centro Peruano de Audición y Lenguaje CPAL. (2010). *Perfil del estado auditivo, vocabulario, articulación y conocimiento fonológico de niños peruanos de 5 años*. Lima.
- Clemente, M (2001). *Enseñar a leer*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Correa, E. (2007). *Conciencia fonológica y percepción visual en la lectura inicial de niños del primer grado de primaria*. (Tesis para optar el Título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educacional). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/421/CORREA_MEDINA_ELIZABETH_CONCIENCIA_FONOLOGICA.pdf?sequence=1.
- Cuetos, F. (1996). *Psicología de la lectura: Diagnóstico y tratamiento*. Madrid: Editorial Escuela Española.

- Delgado, A, Ecurra, L y Torres, W (s/f). *Adaptación de la Evaluación de la comprensión lectora ACL-3 para Lima Metropolitana.*
- Defior, S. y Tudela, P. (1994). Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 6, 299-320.
- Galeote, M. (2007). *Adquisición del lenguaje.* Madrid: Editorial Pirámide.
- Gallego, C. (2006). *Los prerrequisitos lectores.* México: Congreso Internacional de Lectoescritura.
- García, G. (2012). *Comprensión Lectora en niños de escuelas primarias públicas de Umán* (Tesis para obtener el Grado Académico de Maestro en Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Yucatán). Yucatán, México. Recuperado de http://es.scribd.com/doc/217093356/Garcia-Georgina-Mie2012-Tesis-Comprension-Lectora#force_seo.
- García Vidal, J. (2000). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica.* Madrid: Editorial EOS.
- Gómez, P., Valero, J. Buades, R. y Pérez, A. (1995). *Test de habilidades metalingüísticas THM. Manual de habilidades metalingüísticas.* Madrid: Editorial EOS.
- Jiménez, J. y Ortiz, M. (2001). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención.* Madrid: Editorial Síntesis.
- Layme, L. (2013). *Comprensión y velocidad lectora en alumnos de sexto grado de un colegio estatal y uno particular del distrito de Lurin.* (Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Psicología con Mención en Problemas de Aprendizaje). Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.
- Lonigan, C. Burgess, S. Anthony, J. y Barker, T. (1998). Development of phonological sensitivity in 2 to 5 year old children. *Journal of Educational Psychology*. 90 (https://www.researchgate.net/publication/232551986_Development_of_phonological_sensitivity_in_2-to_5-year-old_children_Journal_of_Educational_Psychology_90_294-311)
- López, C. (2013). *A predictive study of reading comprehension in third-grade Spanish students, Psicothema*, 25 (<http://www.psicothema.com/pdf/4100.pdf>).
- Lucano, V. (2009). *Habilidades de conciencia fonológica que contribuyen en la comprensión lectora en los niños y niñas que culminaron el primer grado en los CEP. San Felipe y Colegio Peruano Chino Juan XXIII de los distritos de San Martín de Porras y San Miguel.* (Tesis para optar el Título de Licenciatura en Educación). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.

Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5702/LEON_LUCANO_OLIVA_ELABORACION_ESTIMULACION.pdf?sequence=1.

- Mendoza, A. (1998). *Tú, lector (Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura)*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Pinto, C. (2007). *Programa para estimular la Conciencia Fonológica en pre-escolares con TEL*. (Tesis de Titulación en Fonoaudiología). Universidad de Chile. Santiago de Chile, Chile. Recuperado de http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2007/pinto_c/sources/pinto_c.pdf.
- Pinzás, J. (1995). *Leer pensando: una introducción contemporánea de la lectura*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rodríguez, M. (2003). *Las Habilidades Metalingüísticas en alumnos del 3er grado de primaria de colegio estatal y particular*. (Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Psicología con Mención en Problemas de Aprendizaje). Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.
- Romero, J. (2001). *Prácticas de Comprensión Lectora*. Madrid: Editorial Alianza.
- Sánchez, E. (2010). *La lectura en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la Investigación Científica*. Lima: Editorial Visión Universitaria.
- Sellés, P. (2006). *Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura*. Aula Abierta. Universidad de Valencia.
- Siegel, S. y Castellan, J. (2003). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. México: Editorial Trillas.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Traverso, A. (2011). *Relación entre la Conciencia Fonológica y la Lectura Inicial en alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos "Héroes del Cenepa" y "Viña Alta" de La Molina – Lima*. (Tesis para optar el Grado Académico de Magíster en Fonoaudiología). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/918/NEGRO_MARIANA_Y%20TRAVERSO_ANDREA_RELACION_CONCIENCIA.pdf?sequence=1.
- Velarde, E. (2001). *Relación entre la conciencia fonológica y el nivel de decodificación y comprensión lectora en niños de 8 años del tercer grado de primaria de dos niveles*

socioeconómicos del mercado del Callao (Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Psicología). Universidad Femenina del Sagrado Corazón UNIFE, Lima, Perú.

Velarde, E. (2013). *La lectura en el Perú: una salida a la crisis*. Lima: Ediciones Garabato.

Vieiro, P. y Gómez, I. (2004). *Psicología de la Lectura*. Madrid: Editorial Pearson.