

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



“RELACIÓN ENTRE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA Y LA LECTURA INICIAL EN ALUMNOS DE PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS “HÉROES DEL CENEPa” Y “VIÑA ALTA” DE LA MOLINA – LIMA”.

Tesis para optar el grado de
Magíster en Fonoaudiología

Mariana Negro Delgado
Andrea Traverso Espinoza

Asesora: Dra. Esperanza Bernaola

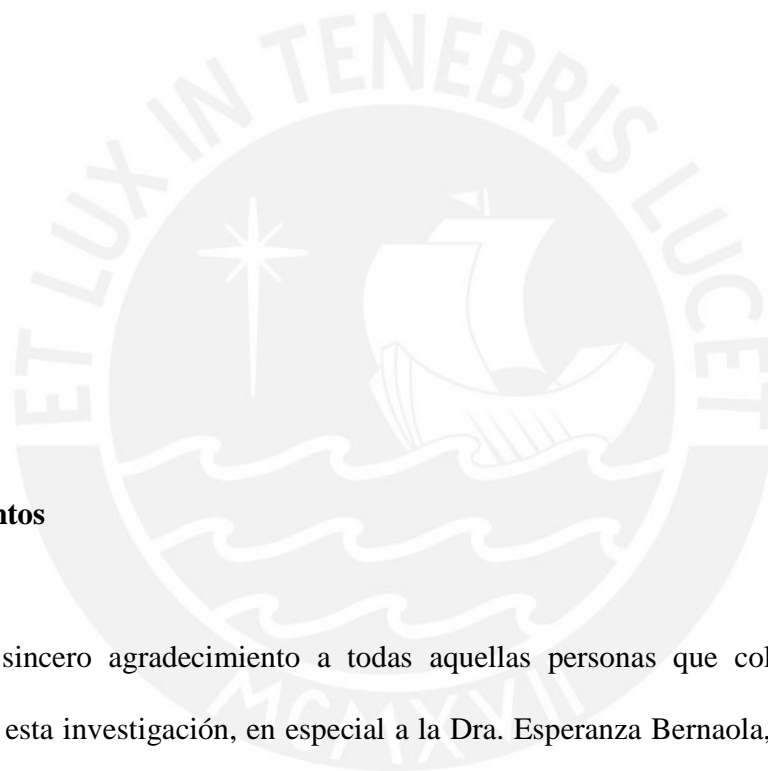
Jurados: Marcela Sandoval Palacios
Patricia Balarezo Vallejo

Lima, 2011



INFORME DE INVESTIGACIÓN

Título: “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”.



Agradecimientos

Nuestro más sincero agradecimiento a todas aquellas personas que colaboraron en la realización de esta investigación, en especial a la Dra. Esperanza Bernaola, quien nos guió durante todo el proceso de nuestro trabajo.

No podemos olvidar de agradecer a Patricia Balarezo, quien nos transmitió sus conocimientos y en todo momento nos dio su valioso apoyo.

Agradecemos a los directivos, profesoras, niños y niñas de las instituciones educativas públicas que nos facilitaron la realización de esta investigación.

A mis padres y hermano, Héctor, Marisa y André, quienes me dieron todo el apoyo moral y fuerzas para ser la persona que soy.

A mi mamá, María Teresa, esposo, Rodrigo, tías y hermano, por su apoyo incondicional y constante empuje día a día.

Finalmente agradecemos al Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje, por dos años de enseñanza y nuevos conocimientos.





A mis papás,
Héctor y Marisa
A mi mamá, María Teresa
Esposo, Rodrigo y tías.
Gracias, sin su apoyo nada
de esto hubiera sido realidad.

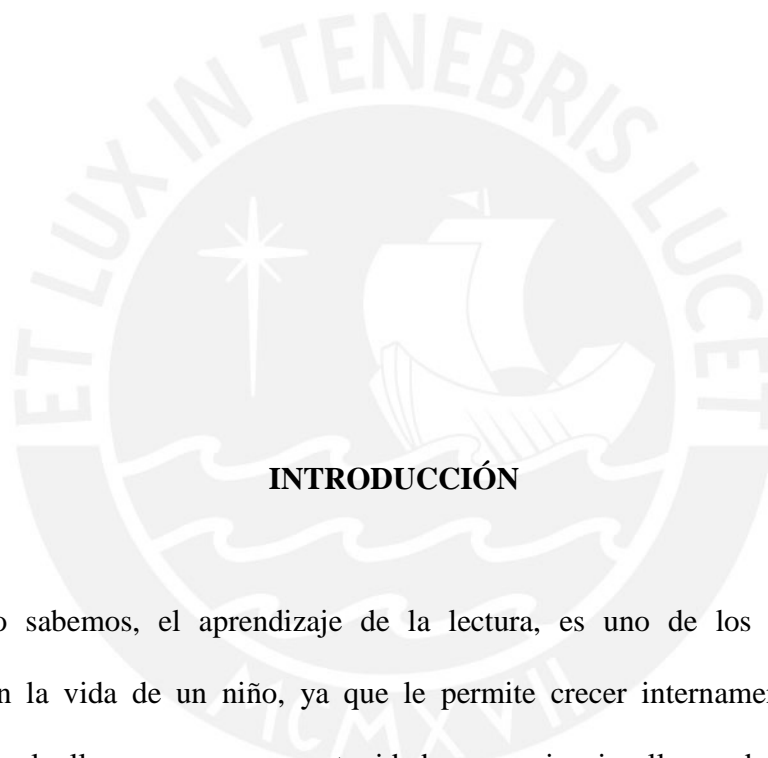
2.2.4.2	Enfoque psicolingüístico – cognitivo	63
2.2.4.3	Factores asociados al aprendizaje de la lectura	64
2.2.4.4	Procesos que intervienen en la lectura	71
2.2.4.4.1	Procesos perceptivos	
2.2.4.4.2	Procesos de acceso léxico	72
2.2.4.4.3	Procesos sintácticos	73
2.2.4.4.4	Procesos semánticos	73
2.2.4.5	Estadios o etapas del aprendizaje de la lectura	74
2.2.4.5.1	Clasificación según Utha Frith	
2.2.4.5.2	Clasificación según Chall	75
2.2.4.6	Métodos para la enseñanza de la lecto escritura	81
2.2.4.6.1	Método de marcha o progresión sintética	
2.2.4.6.2	Método de marcha o progresión analítica	83
2.3.	Definición de términos básicos	85
A.	Variables	
B.	Dimensiones de Conciencia Fonológica: Test de Habilidades Metalingüísticas (THM)	86
C.	Dimensiones de lectura: Prueba de Lectura inicial	87
2.4.	Hipótesis	87
A.	Hipótesis general	
B.	Hipótesis específicas	88
CAPÍTULO III		90
3.	Método de investigación	
3.1.	Tipo de investigación	
3.2.	Diseño de investigación	91
3.3.	Sujetos de investigación	92
3.4.	Instrumentos	93
3.5.	Variable de estudio	97
3.6.	Procedimientos de recolección de datos	98
3.7.	Técnicas de procesamientos y análisis de datos	99
CAPÍTULO IV		100
4.	Resultados	
4.1.	Presentación de datos	

4.2. Análisis de datos	100
4.2.1. Análisis para la variable conciencia fonológica	100
4.2.2. Análisis para la variable lectura inicial	105
4.2.3. Correlación entra las variables conciencia fonológica y lectura	108
4.3. Discusión de resultados	122
CAPÍTULO V	129
5. Resumen y Conclusiones	
5.1. Resumen del estudio	
5.2. Conclusiones	130
5.3. Sugerencias	132
BIBLIOGRAFÍA	133
ANEXOS	140
Matriz de Consistencia	141



ÍNDICE DE TABLAS

CAPÍTULO IV		Pág.
Tabla N° 1	Promedios, desviaciones estándar y coeficientes de variación para conciencia fonológica	101
Tabla N° 2	Niveles de conciencia fonológica	102 - 103
Tabla N° 3	Porcentaje de logro por componente de la conciencia fonológica	104
Tabla N° 4	Promedios, desviaciones estándar y coeficientes de variación para lectura inicial	106
Tabla N° 5	Niveles de lectura	106
Tabla N° 6	Porcentaje de logro por componente de los niveles de lectura	107
Tabla N° 7	Resultados de la prueba de bondad de ajuste para conciencia fonológica	109
Tabla N° 8	Resultados de la prueba de bondad de ajuste para lectura	110
Tabla N° 9	Correlación entre segmentación silábica y lectura	112
Tabla N° 10	Correlación entre supresión silábica inicial y lectura	113
Tabla N° 11	Correlación entre detección de rimas y lectura	115
Tabla N° 12	Correlación entre adición silábica inicial y lectura	116
Tabla N° 13	Correlación entre aislar fonemas y lectura	117
Tabla N° 14	Correlación entre unir fonemas y lectura	119
Tabla N° 15	Correlación entre contar fonemas y lectura	120
Tabla N° 16	Correlación entre conciencia fonológica y lectura	121



INTRODUCCIÓN

Como sabemos, el aprendizaje de la lectura, es uno de los momentos más importantes en la vida de un niño, ya que le permite crecer internamente brindándole seguridad y es la llave a nuevas oportunidad y experiencias llenas de imaginación y aventuras.

Pero ¿Cómo es que siendo maestras, logramos que este aprendizaje sea óptimo?, se da gracias a que existe un antecedente llamado conciencia fonológica la cual permite, interiorizar en los niños, la relación de las letras y sus sonidos.

La adecuada estimulación de ésta relación grafema-fonema, llamada, conciencia fonológica, permitirá formar en los niños engramas adecuados, los cuales le permitirán disfrutar de un aprendizaje sencillo y ameno de la lectura y escritura.

Es por ello, que consideramos importante estudiar la relación que existe entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura, por este motivo realizamos esta investigación, para conocer el nivel existente en los colegios públicos del distrito de la Molina, “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta”.

Nos propusimos realizar la siguiente investigación, la cual se divide en los siguientes capítulos:

En el primer capítulo, se plantea, el problema de estudio, la formulación de los objetivos, la importancia y justificación del estudio y las limitaciones de la investigación.

En el segundo capítulo, encontramos el marco teórico conceptual, tratándose en primer lugar los antecedentes del estudio en el Perú y, posteriormente las bases científicas; la cual se presenta dividida en tres grandes niveles: el primero, trata sobre el lenguaje, fundamentado en sus teorías y etapas de desarrollo; el segundo, explica las perspectivas conceptuales, desarrollo y factores que intervienen en el desarrollo de las habilidades metalingüísticas y, el tercero, explica la perspectivas conceptuales, desarrollo y componentes de la conciencia fonológica.

Siguiendo con el segundo capítulo, trataremos la relación entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura, dividiendo este apartado en perspectivas

conceptuales, enfoque psicolingüístico-cognitivo, factores y procesos asociados, estadíos o etapas y métodos relacionados con el aprendizaje de la lectura.

En el tercer capítulo trataremos sobre la metodología empleada, tipo y diseño de investigación, sujetos, instrumentos, variables de estudio, además, de las técnicas y procedimientos del análisis de datos.

En el cuarto capítulo, se presentan, analizan y se discuten los resultados de la investigación.

En el quinto capítulo, se da a conocer el resumen, las conclusiones del estudio y las sugerencias.

También, se considera bibliografía y anexos, como los dos instrumentos aplicados: THM y Prueba de Lectura Inicial y, la matriz de consistencia.

Consideramos que los resultados de esta investigación son valiosos puesto que permitirán, a los docentes de estos centros educativos públicos, dar mayor énfasis a infundir una adecuada estimulación de la conciencia fonológica en los niños.

CAPÍTULO I

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE ESTUDIO

1.1. Fundamentación del Problema

En nuestro país, existen algunas instituciones educativas que tienen una concepción tradicional sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura, puesto que, siguen los lineamientos perceptivo-motrices, centrado en un entrenamiento de las habilidades perceptivas-visuales.

Si el niño posee una buena coordinación viso-motora y estructuración espacio-temporal, así como, un adecuado esquema corporal y lateralización, además, de un coeficiente intelectual normal, no tendrá ningún problema en su acceso al aprendizaje de lectoescritura.

Lejos, de las instituciones educativas que mantienen un enfoque tradicional, existen aquellas, que bajo un marco cognitivo lingüístico, ponen énfasis en un entrenamiento que desarrolla las habilidades metalingüísticas y, en especial la conciencia fonológica para el aprendizaje de la lectoescritura.

A partir de lo expuesto anteriormente, podemos decir que el concepto de conciencia fonológica, es considerada una habilidad metalingüística, dirigida a comprender que un sonido o fonema está representado por un grafema o signo gráfico que a su vez, si se lo combina con otro, forman unidades sonoras y escritas que permiten construir una palabra que posee un determinado significado.

Así mismo, se le considera como la herramienta para reconocer, identificar, deslindar, manipular libremente y obrar con los sonidos (fonemas) que componen las palabras.

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

Es así, que entendemos como conciencia fonológica al conocimiento de los componentes silábicos y fonémicos del lenguaje oral (sílabas / fonema inicial, final, medios) y también, como la adquisición de diversos procesos que pueden efectuarse sobre el lenguaje oral, los cuales mencionamos a continuación: Reconocer semejanzas y diferencias fonológicas, segmentar las palabras, pronunciarlas omitiendo sílabas o fonemas o

agregándoles otros, articularlas a partir de secuencias fonémicas, efectuar inversión de secuencias silábicas / fonémicas, manipular deliberadamente estos componentes sonoros para formar nuevas palabras, etc. (Gimeno 1993).

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

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

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

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

Los resultados de las investigaciones sobre el aprendizaje de la lectura indican que hay una estrecha relación entre el desarrollo de los procesos que componen la conciencia fonológica y el inicio de ella (Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh y Shanahan 2001; Compton 2000; Stanovich 2000; O'Connor y Jenkins 1999; De Jong y Van der Leij 1999; Cardoso-Martins 2001; Carrillo 1994; Carrillo y Marín 1996; Bravo y Orellana 1999; Bravo, Villalón y Orellana 2001; Defior 1996; Sprenger-Charolles, Siegel y Bonnet 1998; Revista Scielo).

Además, los estudios de seguimiento de niños de inicial y primeros años básicos muestran que los procesos fonológicos mantienen su predictividad sobre el aprendizaje de la lectura durante varios años, lo cual indicaría que entre ambos hay una interacción posterior a la decodificación inicial (Byrne, Fielding-Barnsley y Ashey 2000; Revista Scielo).

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

El papel del educador, facilita a que los niños encuentren el significado de las palabras a medida que las decodifican; en una primera etapa, mientras mayor sea la sensibilidad del niño a rimas, ritmos y diferencias silábicas, mayor será su éxito en dominar los fonemas del lenguaje escrito (Zona de desarrollo próximo de Vigotsky: 1995).

Algunas de las estrategias que utilizan los maestros en los procesos fonológicos, son la segmentación de palabras, la omisión de fonemas, la integración de secuencias

fonémicas, entre otras, las cuales facilitan, en los niños, el aprendizaje del código (Zona de desarrollo próximo de Vigotsky: 1995).

Por todo lo anteriormente expuesto, consideramos importante validar la relación que existe entre la conciencia fonológica y la lectura en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima.

1.2. Formulación del Problema

A. General:

- ¿Qué relación existe entre el nivel de conciencia fonológica y el nivel de lectura inicial en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima?

B. Específicos:

- ¿Cuál es el nivel de conciencia fonológica que presentan los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima?
- ¿Cuál es el nivel de lectura inicial en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima?

- ¿Qué relación existe entre la conciencia fonológica: Dimensión Segmentación Silábica y el Nivel de Lectura en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima?
- ¿Qué relación existe entre la conciencia fonológica: Dimensión Supresión silábica Inicial y el Nivel de Lectura en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima?
- ¿Qué relación existe entre la conciencia fonológica: Dimensión Detección de Rimass y el Nivel de Lectura en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima?
- ¿Qué relación existe entre la conciencia fonológica: Dimensión Adición Silábica y el Nivel de Lectura en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima?
- ¿Qué relación existe entre la conciencia fonológica: Dimensión Aislar Fonemas y el Nivel de Lectura en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima?
- ¿Qué relación existe entre la conciencia fonológica: Dimensión Unir fonemas y el Nivel de Lectura en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima?
- ¿Qué relación existe entre la conciencia fonológica: Dimensión Contar Fonemas y el Nivel de Lectura en los alumnos de de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima?

1.3. Formulación de Objetivos

a) Objetivo General

- Determinar la relación que existe entre el nivel de conciencia fonológica y el nivel de lectura inicial en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima.

b) Objetivos Específicos

1. Identificar el nivel de conciencia fonológica que presentan los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima.

2. Identificar el nivel de lectura que presentan los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima.

3. Establecer la relación existente entre la conciencia fonológica: Dimensión Segmentación Silábica y el nivel de lectura en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima.

4. Establecer la relación existente entre la conciencia fonológica: Dimensión Supresión Silábica y el nivel de lectura en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima.

5. Establecer la relación existente entre la conciencia fonológica: Dimensión Detección de Rimas y el nivel de lectura en los alumnos de primer grado de educación

primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima.

6. Establecer la relación existente entre la conciencia fonológica: Dimensión Adición Silábica y el nivel de lectura en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima.

7. Establecer la relación existente entre la conciencia fonológica: Dimensión Aislar fonemas y el nivel de lectura en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima.

8. Establecer la relación existente entre la conciencia fonológica: Dimensión Unir Fonemas y el nivel de lectura en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima.

9. Establecer la relación existente entre la conciencia fonológica: Dimensión Contar Fonemas y el nivel de lectura en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima.

1.4. Importancia y Justificación del estudio

La conciencia fonológica es la capacidad del niño para reflexionar sobre los segmentos del lenguaje oral, implica una reflexión sobre segmentos como fonemas, sílabas, palabras o rimas.

La relación entre conciencia fonológica y lectoescritura es de carácter bidireccional y recíproco: la primera apoya y favorece la adquisición de la segunda, y la instrucción en lectoescritura desarrolla igualmente dicha conciencia.

La conciencia fonológica es una capacidad que se presenta como un paso antecesor para lograr un buen desarrollo lector, ya que los alumnos con dificultades son aquellos quienes difícilmente lograrán ser ávidos lectores.

A partir de los últimos resultados de la evaluación PISA 2009-2010 (MINEDU), se plantea la necesidad de que se incluya en el currículum escolar de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria, programas que favorezcan el desarrollo de la conciencia fonológica.

Para lograr el desarrollo óptimo de los procesos fonológicos en el nivel inicial, es recomendable la introducción de juegos y actividades que demanden en los niños, analizar palabras a nivel fonológico, con las cuales, desarrollarán una serie de habilidades necesarias para el posterior aprendizaje de la lectura y escritura.

La identificación temprana de aquellos alumnos con bajo nivel en conciencia fonológica es una tarea fundamental; si queremos que el niño desarrolle su competencia lectora, es necesario desarrollar habilidades estrechamente relacionadas con la competencia lingüística y metalingüística del alumno.

Para lograr que el niño posea un buen nivel de lectura, deberá presentársele diversas actividades tales como manipular segmentos del habla (fonos, sílabas y palabras),

contándolos, segmentando un fonema de una palabra para decir qué queda de ella e invertir dos fonemas, pretende que el niño construya sus propios pensamientos sobre el lenguaje oral, desarrollando así su propia competencia lingüística.

Es importante desarrollar la conciencia fonológica en los niños, ya que provoca una reflexión sobre la naturaleza de las palabras y las habilidades que implica el dominio de la lectoescritura. Diversos autores afirman que la etapa del desarrollo fonológico se sitúa entre los 3 y 7 años y que este conocimiento es aprendido.

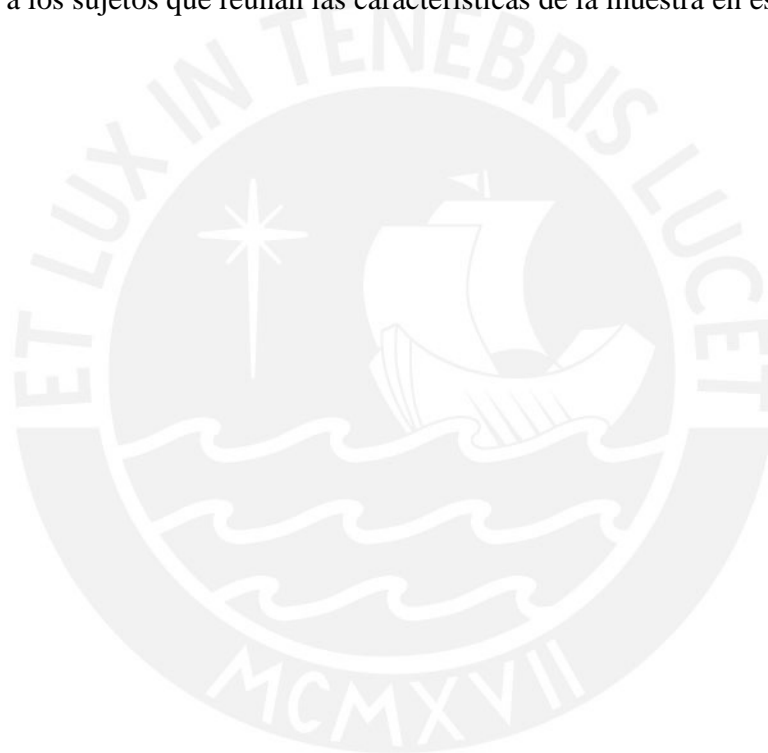
El desarrollo de la conciencia fonológica es un proceso sumamente importante y, que los maestros y padres deben tener en cuenta, puesto que facilita la comprensión en la medida que favorece la fluidez lectora.

Por ello, nuestro trabajo es importante y se justifica en dos niveles:

- A nivel teórico en la medida que nuestros datos y resultados pasarán a formar parte del cuerpo teórico existente hasta la actualidad del tema en estudio.
- A nivel práctico por cuanto nuestros 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.

1.5. Limitaciones de la Investigación

- Poca bibliografía especializada en las diversas bibliotecas de las universidades, y la dificultad en el acceso a las mismas por el tiempo restringido para los visitantes, hecho que limita la búsqueda de datos bibliográficos.
- Debido al tipo de muestreo utilizado (intencional), nuestros datos sólo serán generalizables a los sujetos que reúnan las características de la muestra en estudio.





CAPITULO II

2. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes del estudio

2.1.1. En el Perú

En este apartado describimos una serie de estudios que hemos podido hallar relacionados con nuestro tema de investigación.

Balarezo Vallejo, Patricia (2007), realizó un estudio titulado “Nivel de Conciencia Fonológica en los niños y niñas de primer grado de Instituciones Educativas Públicas y Privadas del distrito de Pueblo Libre”.

Dicha investigación tuvo como objetivo general determinar si existen diferencias significativas en el nivel de Conciencia Fonológica en los niños y niñas de primer grado de Instituciones Educativas Públicas y Privadas del distrito de Pueblo Libre. El tipo de investigación es descriptiva y contó con una población conformada por 1189 niños de primer grado de primaria utilizando el Test de Habilidades metalingüísticas como instrumento para la recolección de datos, llegando a las siguientes conclusiones:

- Existen diferencias significativas en nivel de conciencia fonológica en los niños y niñas de instituciones educativas públicas y privadas.
- Los niños y las niñas de instituciones educativas privadas se ubican en un nivel sobresaliente de la habilidad de conciencia fonológica.
- Los niños de ambos tipos de instituciones educativas presentan un nivel sobresaliente de conciencia fonológica.
- El desarrollo de conciencia fonológica se ve estimulado por la intervención de los padres y de los profesores en la escuela.

Campos Aguirre, Fiorella (2004), realizó un estudio titulado “Desarrollar la expresión oral a través de sílabas y fonemas estimulando la conciencia fonológica en niños de 5 años de edad del C.E.I “María Auxiliadora” del distrito de Magdalena del Mar”.

El estudio tuvo como objetivo general fue mejorar significativamente el nivel de la expresión oral en el niño de 5 años de edad aplicando técnicas de Conciencia Fonológica.

El tipo de investigación fue científico – fáctico porque se basa en la observación y experimentación, pre-experimental porque esta investigación se trabaja con un solo grupo, aplicada o tecnológica porque todos los resultados del pre-test y post test serán contrastados en la realidad observada en niños de 5 años de edad. Para el recojo de datos utilizó la observación directa e indirecta, llegando a las siguientes conclusiones:

- El programa de Estimulación y desarrollo de la Expresión Oral para niños de 5 años de edad es realmente efectivo y útil para el desarrollo de la Conciencia Fonológica.
- Un número significativo de niños poseen deficiencias en la expresión debido a la falta de estimulación y el trato que reciben en casa.
- Es posible mejorar la expresión oral de los niños a través de las actividades y la práctica de ejercicios.

Castillo Villareal, Ana María, y Muñoz López, Shirley Polita (2009) sustentaron la tesis titulada “Influencia del programa leer y comprende en niños del segundo grado de educación primaria I.E.P. San Antonio Abad” para optar el título de Grado de Magister en Fonoaudiología. El objetivo general fue experimentar los efectos del programa “Leer y Comprender” en el aprendizaje de la comprensión lectora en un grupo de niños del segundo grado de primaria. El tipo de investigación es cuasi-experimental con un grupo de control no equivalente, utilizaron para la recolección de datos utilizaron el “programa leer y comprender”; contaron con una población de 120 niños y niñas que cursan el primer al sexto grado de educación primaria en la Institución Educativa Privada “San Antonio de Abad” del distrito de San Miguel; de los cuales 8 niñas y 14 niños conformaron la muestra

seleccionada siendo ellos de la institución en mención y, el grupo control estuvo compuesto por 10 niños y 12 niñas, de la institución Educativa Primaria “Karol Wojtila”. Ambos grupos cursan el segundo grado de primaria, pudiendo llegar a las siguientes conclusiones:

- El programa “Leer y Comprender” es efectivo para el mejoramiento de la identificación de situaciones contenidas en los textos de lectura en niños del segundo grado de primaria de instituciones educativas privadas.
- El programa “Leer y Comprender” es efectivo para el mejoramiento de la identificación de situaciones relevantes en los textos de lectura en niños del segundo grado de primaria en instituciones educativas privadas.
- El programa “Leer y Comprender” es efectivo para el mejoramiento la realización de inferencias extraídas de los textos de lectura en niños del segundo grado de primaria de instituciones educativas privadas.
- El programa “Leer y Comprender” es efectivo para el mejoramiento de la redacción de textos con situaciones contenidas en los textos de lectura en niños del segundo grado de primaria de instituciones educativas privadas.
- El programa “Leer y Comprender” no es efectivo para el mejoramiento de la creatividad en las situaciones contenidas en los textos de lectura en niños del segundo grado de primaria de instituciones educativas privadas.
- El programa “Leer y Comprender” es efectivo para el mejoramiento en términos globales de la comprensión lectora en niños del segundo grado de primaria de instituciones educativas privadas.

Correa Medina, Elizabeth Judith (2007), realizó un estudio titulado “Conciencia Fonológica y Percepción Visual en la Lectura Inicial de Niños del primer grado de Primaria”. El objetivo general determinar la relación de la conciencia fonológica y la percepción visual en el desempeño de la lectura en un grupo de alumnos de un colegio estatal de condición socioeconómica baja, que cursan el primer grado de Educación primaria.

Se trabajó con una muestra conformada por 197 niños entre los 5 y 6 años de edad, de los cuales 103 eran niñas y 94 eran niños. Los alumnos pertenecían a diferentes secciones del mismo centro educativo. La investigación corresponde al método descriptivo y su diseño es correlacional y, para el recojo de datos se utilizó el Test de Habilidades Metalingüísticas (T.H.M.- Gómez, P; Valero, J; Buandes, R y Pérez, A; 1995), el Reversal Test (Edfelt, A; 1988), la Prueba de Comprensión de Lectura Inicial (1991) y la Prueba de un minuto (1991), la últimas dos elaboradas por Cecilia thorne.

Se arribaron a las siguientes conclusiones:

- El desempeño de los niños en conciencia fonológica se ubica en un estadio elemental, es decir son capaces de segmentar palabras en sílabas e identificar rimas pero aún les es difícil operar con fonemas.
- El nivel de percepción visual en los niños evaluados, aún falta desarrollar. El
- 52.79% se ubican en los niveles Deficiente y Bajo, mientras que el 47.21% de la muestra se sitúa por encima de los puntajes esperados.

- La conciencia fonológica y la percepción visual influyen positivamente en el rendimiento lector, tanto en rapidez como en comprensión.

La conciencia fonológica posee una mayor relación con la rapidez y la comprensión de lectura que la percepción visual.

Panca Chiuche, Noemí (2004) sustentó la tesis titulada “Relación entre habilidades metalingüísticas y rendimiento lector en un grupo de alumnos de condición socioeconómica baja que cursan el primer grado de educación primaria” para optar el diploma de segunda especialidad en audición lenguaje y aprendizaje. El objetivo general fue determinar si existe relación positiva y significativa entre las habilidades metalingüísticas y rendimiento lector en un grupo de alumnos de condición socioeconómica baja que cursan el primer grado de educación primaria. El tipo de investigación fue descriptivo: transversal correlacional. Utilizaron para la recolección de datos el test de habilidades metalingüísticas y el registro de lectura para primer grado del Test de Análisis de Lectura y Escritura (T.A.L.E) contaron con una población de 111 niños y niñas que cursan el primer grado de educación primaria en el Centro Educativo Fe y Alegría #37 “Montenegro” del distrito de San Juan de Lurigancho en Lima; pudiendo llegar a las siguientes conclusiones:

- El rendimiento lector en los alumnos de condición socioeconómica baja del colegio “Fe y Alegría #37” en función a sus habilidades metalingüísticas, tiene un relación positiva de 0.703 con un nivel de significación de 0.001.

- Cuando un niño desarrolla su conciencia fonológica puede entender que el código alfabético de nuestra lengua castellana es una forma de representación de su lenguaje, comprendiendo además las reglas de correspondencia entre las letras y sus sonidos.
- La conciencia fonológica facilita el aprendizaje de la lectura dado que, para ello, es necesario segmentar las palabras en las unidades correspondientes y combinar estos sonidos para pronunciar las palabras.

2.2. Bases Científicas

2.2.1 El lenguaje y sus teorías

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

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

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

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

Considera que las frases dichas por los niños se clasifican en dos grandes grupos: las del lenguaje egocéntrico y las del lenguaje socializado; estas a su vez se dividen en las siguientes categorías:

a. Lenguaje Egocéntrico: Repetición o Ecolalia

- El monólogo
- El monólogo colectivo

b. Lenguaje Socializado: La información adaptada

- La crítica
- Las órdenes, ruegos y amenazas
- Las preguntas
- Las respuestas

Lenguaje egocéntrico: Es egocéntrico, porque el niño habla más de sí mismo y no se ocupa de saber a quién habla ni si es escuchado, ya que no trata de ponerse en el punto de vista de su interlocutor; el niño sólo le pide un interés aparente, aunque se haga evidente la ilusión de que es oído y comprendido.

1. Repetición o ecolalia: Se da la repetición de sílabas luego de haberlas oído, tengan o no, sentido para él. Desde el punto de vista social, la imitación parece ser una confusión entre el yo y el no-yo, de tal manera que el niño se identifica con el objeto imitado, sin saber que está imitando; se repite creyendo que se expresa una idea propia.

2. El monólogo: el niño habla para sí, sus palabras carecen de función social y sólo sirven para acompañar o reemplazar la acción como si pensase en voz alta, desligándose dos acciones importantes: primero, el niño está obligado a hablar mientras actúa, incluso cuando está sólo, para acompañar su acción; segundo, el niño puede utilizar la palabra para producir lo que la acción no puede realizar por sí misma, creando una realidad con la palabra (fabulación) o actuando por la palabra, sin contacto con las personas ni con las cosas (lenguaje mágico).

3. Monólogo en pareja o colectivo: cada niño asocia al otro su acción o a su pensamiento momentáneo, pero sin preocuparse por ser oído o comprendido realmente. El punto de vista del interlocutor es irrelevante; el interlocutor sólo funciona como incitante, ya que se suma al placer de hablar por hablar el de monologar ante otros. Se supone que en el monólogo colectivo todo el mundo escucha, pero las frases dichas son sólo expresiones en voz alta del pensamiento de los integrantes del grupo, sin ambiciones de intentar comunicar nada a nadie.

Lenguaje Socializado:

1. La información adaptada: el niño desea comunicar su pensamiento, informando algo que le pueda interesar y que influya en su conducta, llegando así al intercambio o discusión.

2. La crítica y la burla: por lo general contienen juicios de valor muy subjetivos, su función más que comunicar el pensamiento es, satisfacer necesidades no intelectuales,

como la combatividad o el amor propio, cuyo fin es, afirmar la superioridad del yo y denigrar al otro.

3. Las órdenes, ruegos y amenazas: dado que las órdenes y amenazas son fáciles de reconocer, es importante hacer algunas menciones con respecto a lo que se entiende como "ruegos" los cuales son pedidos hechos en forma no interrogativa.

4. Las preguntas: la mayoría exigen una respuesta del otro interlocutor, por tal motivo puede considerarse dentro del lenguaje socializado, pero hay que tener cuidado con aquellas preguntas que no lo hace ya que constituirían monólogo.

5. Las respuestas: son dadas a las preguntas (con signo de interrogación) y a las órdenes propiamente dichas; más no forman parte del lenguaje espontáneo del niño.

En relación a lo anterior, vemos que el lenguaje egocéntrico va disminuyendo con el pasar del tiempo, siendo hasta los 7 años, la edad en la cual los niños piensan y actúan de un modo más egocéntrico que los adultos.

Este pensar y actuar egocéntrico, dependen de la interacción entre la actividad del niño y de su medio ambiente; el cual disminuye cuando el niño coopera con otros o cuando existe diálogo con algún otro adulto.

Skinner (1981), sostiene que el desarrollo del lenguaje se da a través de conductas aprendidas, es decir, que el aprendizaje del lenguaje se basa en el modelado, la imitación, la práctica y el refuerzo selectivo.

Él, sostuvo que para lograr comprender el habla, la escritura y demás usos del lenguaje, éstos, se deben reconocer como formas de conductas; del mismo modo, sostiene,

que la conducta verbal se aprende en términos de relaciones importantes entre esta misma y, los eventos ambientales, es decir en un medio social.

En, “Verbal Behavior”, Skinner plantea que “La conducta verbal se caracteriza por ser una conducta reforzada a través de la mediación de otras personas, en la actividad del escucha”. Las conductas del hablante y el escucha conforman juntas lo que podría denominarse un episodio completo.

En suma, se puede decir que Skinner:

1. Toma la idea de lenguaje como entidad y como instrumento, es decir, algo que la persona adquiere y posee con herramientas para expresar ideas y estados mentales. La conducta verbal está libre de las relaciones espaciales, temporales y mecánicas que prevalecen entre la conducta operante y las consecuencias no sociales.
2. Acepta el concepto del lenguaje como objeto de estudio por su propio derecho, rechazando la concepción del lenguaje como usar palabras, comunicar ideas, compartir el significado, expresar pensamientos, etc.
3. El lenguaje es de tipo voluntario, se selecciona por las consecuencias ambientales y se investiga por análisis funcional.
4. Debido a otros hablantes, es que las consecuencias de la conducta verbal están regidas por otras personas, las variables son sociales: la conducta de los otros, controla la conducta verbal del hablante.
5. No considera al lenguaje como un conjunto de palabras que refieren a objetos, si no, que sostiene que las variables determinan su ocurrencia en un momento particular. En el contexto, el significado se comprende al identificar las variables que controlan la emisión.

La teoría cognoscitiva, según Vigotsky (1995), sostiene que el lenguaje y el pensamiento están separados y son distintos hasta los dos años aproximadamente, Luego de ello, el pensamiento adquiere algunas características verbales y el habla se combina con la razón.

Vigotsky (1995), toma al lenguaje como una herramienta que convierte al ser humano en un ser de comunicación social. Sostiene, que la palabra codifica la experiencia y que se encuentra ligada a la acción; así pues la palabra da la posibilidad de operar mentalmente los objetos, donde cada palabra cuenta con un significado específico para el contexto situacional.

Para Chomsky (1982), la teoría psicolingüística, plantea que las personas poseen un dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL) la cual programa el cerebro analizando lo escuchado y así descifrar sus reglas.

En sus estudios sostiene que existe en todas las personas, una tendencia innata para iniciar el aprendizaje del lenguaje, el cual no puede ser explicado por otras teorías, ya que la organización de la lengua está determinada por estructuras lingüísticas específicas que restringen su adquisición.

Por lo tanto, las personas nacen con un conjunto de facultades específicas que influyen en la adquisición del conocimiento, confirmando así que el lenguaje es algo propio del ser humano y está predispuesto a adquirirlo.

La importancia de esta teoría se centra en que para Chomsky (Citado por Papalia D., 2001), el hombre posee una capacidad para crear o producir un número de oraciones infinitas.

2.2.1.1 Etapas del desarrollo del lenguaje

Es importante conocer el desarrollo del niño para tener mejor comprensión sobre el desarrollo del lenguaje, de este modo, Aguado (2002), considera a la pre lingüística y lingüística, como etapas del desarrollo del lenguaje, estableciendo lo siguiente:

A.- Etapa pre lingüística:

Es el período más importante que se inicia desde los cero meses hasta las primeras palabras con significado dadas entre los 12 – 15 meses, puesto que es el momento ideal para estimular al bebé y lograr el posterior desarrollo de su lenguaje.

Los recién nacidos tienen movimientos reflejos, siendo el más importante y el primero a desarrollar el de la succión. Sus primeros sonidos producidos son los gorjeos, los estornudos y los llantos.

Owens (2003), menciona que a medida que van desarrollándose, se caracterizan por ser detectores sensoriales, explorando y a manipulando el mundo.

En esta primera etapa, lo fundamental es la interacción dada entre el niño y el adulto y cómo, él se apropia de los estímulos exteriores.

B.- Etapa lingüística:

Esta etapa se conforma desde los doce meses hasta los siete años del niño, es aquí, cuando expresa sus primeras palabras con significado, comprendiendo también, algunas palabras y órdenes sencillas.

Se caracteriza por ser una etapa interactiva ya que el niño descubre un nuevo mundo, puesto que tiene la facilidad de desplazarse por sí sólo, explorando objetos y aumentando sus contenidos mentales.

2.2.2 Habilidades metalingüísticas

2.2.2.1 Perspectivas conceptuales

Para Vidal y Manjón (2000), el conocimiento lingüístico en relación a la conciencia metalingüística ha sido tema fundamental de la investigación psicológica desde los años setenta, a pesar de que desde el principio se mostraron desacuerdos respecto a la definición de ésta.

Le Normand, (citado por Narbona 1993), considera que la conciencia metalingüística le permite al niño discernir las ambigüedades, diferenciar los enunciados

gramaticales y no gramaticales y de controlar su lengua hasta el punto de hacer rimas, poesía y juegos de palabras.

Read (citado por Vidal y Manjón, 2000:124), fue uno de los primeros en definir las habilidades metalingüísticas como un tipo de conocimiento lingüístico, que consiste en la capacidad del hablante para entender a los diferentes aspectos de la lengua de la que es usuario y saber que posee tal conocimiento, lo que supondría que incluye un amplio conjunto de habilidades diferentes, según cuál sea el aspecto del lenguaje que tengamos en cuenta en cada caso.

Por otro lado, Soprano y Chevir-Muller (citados por Narbona, 2000:141) se refieren a la conciencia que posee el sujeto acerca de su lengua, tanto de la conciencia fónica como del conocimiento acerca de los conceptos de palabra y frase, discriminación de palabra / no palabra y, frase /no frase, concepto diferencial de palabra concreta y palabra abstracta, de sustantivo, de adjetivo, adverbio, etc.

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

Del mismo modo, Carrillo y Marín (1992) refiriéndose al conocimiento metalingüístico refieren que es la capacidad que debe ser distinguida, por un lado, de los usos del sistema del lenguaje para producir y comprender enunciados, y por otro lado, de los que se conoce como metalenguaje, tales como fonema, palabra, frase, etc., quedando la conciencia metalingüística referida exclusivamente a la conciencia de aspectos a los que se refieren aquellos términos.

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

- Conciencia Fonológica: se refiere a la capacidad de reconocer y relacionar el sonido (fonética) con cada grafema.
- Conciencia Semántica: Se refiere a la habilidad para realizar operaciones que permitan segmentar frases en palabras, inversiones, comparaciones entre oraciones, suprimir, añadir, etc.
- Conciencia Sintáctica: Es la capacidad para manipular aspectos de la estructura interna de las oraciones y muy importante para desarrollar las habilidades de comprensión.
- Conciencia Pragmática: Supone la interpretación del hecho comunicativo.

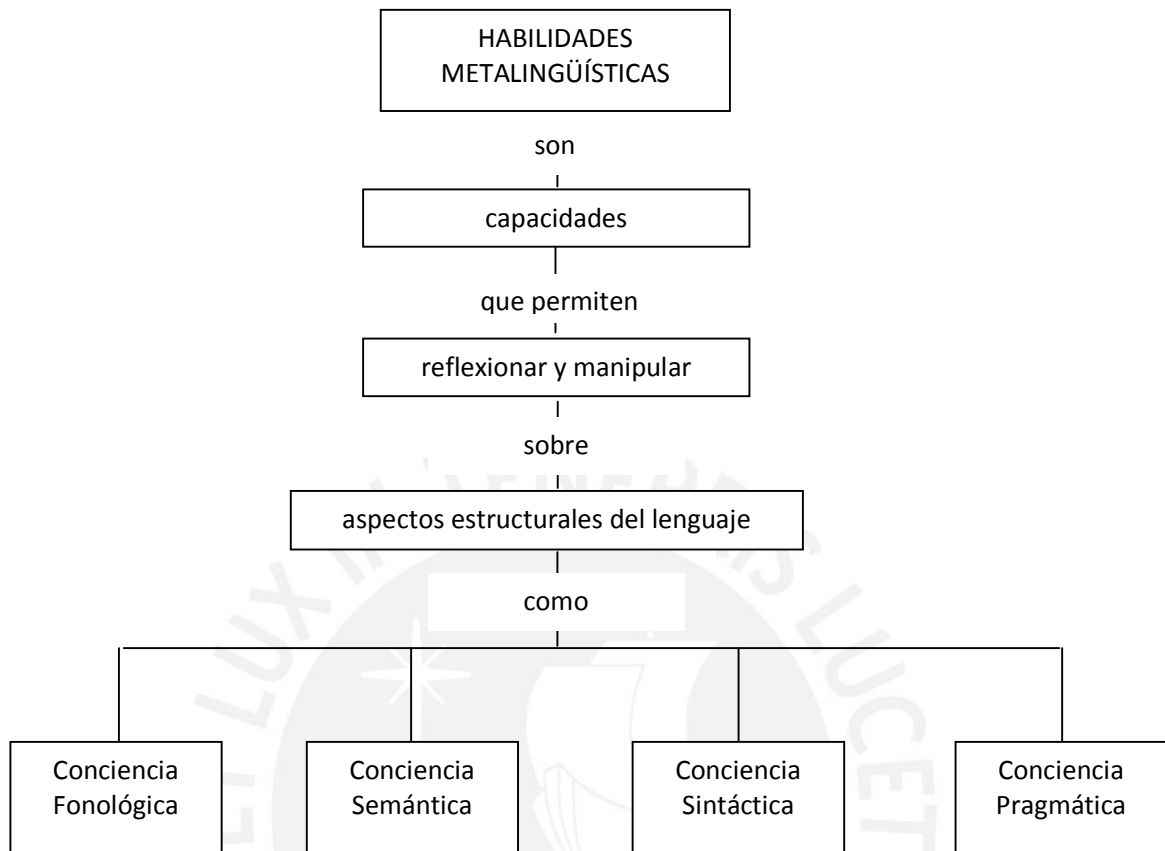


Figura N° 1 Habilidades metalingüísticas. Elaboración propia.

2.2.2.2 Desarrollo de las Habilidades Metalingüística

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

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

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

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

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

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

1. Se considera que la habilidad metalingüística, es parte del proceso de adquisición del lenguaje oral y, por este motivo se desarrolla a la par.
2. La adquisición del lenguaje oral se logra antes que la conciencia metalingüística y sostiene también que, es una consecuencia de la intervención de la escolaridad en la vida del niño, principalmente en el aprendizaje de la lectura, la cual facilita el desarrollo de la conciencia metalingüística y ésta a su vez, repercute en el desarrollo metacognitivo.
3. Por último, se asume que la conciencia metalingüística se desarrolla entre los 4-8 años, es decir, cuando ya ha terminado el proceso de adquisición del lenguaje oral. Se aprecia que el funcionamiento lingüístico está relacionado con un cambio general en la capacidad de procesamiento de la información que concuerda con la aparición de nuevos

procesos cognitivos durante el mismo período. Así, la conciencia metalingüística se desarrolla en la segunda infancia y está relacionada con el desarrollo del control metacognitivo que ocurre durante este período.

2.2.2.3 Factores que intervienen en el desarrollo de las habilidades metalingüísticas

Considerando las tres explicaciones de, Jiménez y Ortiz (1995), acerca del desarrollo de las habilidades metalingüísticas, se describirán los factores que influyen en el desarrollo de las mismas.

Calero, Maldonado y Sebastian (1999) plantean la existencia de los factores que a continuación se detallan:

1. Generales: Entre estas tenemos la estimulación verbal brindada por la familia, el entorno sociocultural y las habilidades cognitivas del niño. Es decir, son todas las posibilidades de comunicación que recibe el niño en su interacción sociocultural con la contraparte de sus habilidades, que le permitirán desarrollar óptimos niveles de desarrollo lingüístico.
2. Estimulación Específica: A través de los programas de estimulación de habilidades metalingüísticas, (conciencia fonológica, semántica, sintáctica y pragmática). El nivel de mayor complejidad es el fonológico, donde es necesario instrucción o entrenamiento específico para que los niños adquieran el conocimiento fonológico, puesto que no surge espontáneamente sino que hay que ayudarles a través de la enseñanza explícita. Este factor

se encuentra respaldado por investigaciones de Morais, Cary, Alegría y Bertelson, (citados por Carrillo y Marín 1992) quienes demostraron que las habilidades metalingüísticas no se desarrollan en un modo espontáneo con el simple contacto con el lenguaje si no que es necesaria la intervención específica para que el sujeto descubra la estructura segmental del habla.

Considerar que los programas enseñen las habilidades fonológicas, las cuales deben realizarse como parte del desarrollo del lenguaje.

En cuanto a las recomendaciones para la elaboración de programas de estimulación específica, debemos enfocar dos destrezas: escuchar y mencionar la manipulación de los segmentos del habla, palabras, sílabas, sonidos que deben darse en situaciones lúdicas, estimulando la realización de juegos verbales y sobre todo dar progresivamente apoyo gráfico.

2.2.3. Conciencia fonológica

2.2.3.1. Perspectivas conceptuales

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

La conciencia fonológica, se refiere al conocimiento de las unidades de sonido (fonemas) usados en un lenguaje, incluyendo la habilidad de oír y producir fonemas separados. Mattingly (1972), Wagner y Torgesen (1987) la definen como “conciencia y acceso a la fonología del lenguaje de cada uno”. (Citados por Carrillo y Marín 1992).

Algunas veces llamada conciencia fonémica, este conocimiento incluye el reconocimiento de que las palabras están compuestas por unidades de sonido y que estas pueden ser combinadas para formar palabras (Mayer, 2002:29).

Para Mann (Carrillo y Marín 1992: 51), considera que la conciencia fonológica es la conciencia explícita de la existencia de unidades fonológicas tales como los fonemas, las sílabas. Por su parte, Tunmer y Col (citados por Tejedor y Rodríguez 1996) la definen como la capacidad para ejecutar operaciones mentales sobre el producto del mecanismo de percepción del habla.

Por otro lado, Jiménez y Ortiz (1995), mencionan que la conciencia fonológica se refiere a la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado.

Por ello, se asume que la conciencia fonológica es la capacidad que tiene una persona para operar evidentemente con los segmentos de la palabra.

2.2.3.2. Desarrollo de la conciencia fonológica

El castellano cuenta con 27 letras y 24 fonemas, esto hace que la conciencia fonológica en los hispanohablantes se centre principalmente en la conciencia de la relación entre reglas y sonidos (reglas de conversión grafema-fonema) y sólo secundariamente en la representación de los sonidos en la memoria a largo plazo; cabe destacar, por otro lado, que en el idioma inglés al tener una pronunciación irregular, la conciencia fonológica no se centra en la conciencia de las correspondencias entre letras y sonidos, sino que, más bien consiste en la representación de los sonidos en la memoria a largo plazo.

Esta adquisición de 24 fonemas del castellano, se da de manera progresiva, Owens (2003), afirma, que algunos niños de dos años de edad, demuestran que tienen cierta conciencia del sistema de sonidos, hacen rimas y juegan con los sonidos del lenguaje.

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

La aparición del lenguaje escrito es posterior al lenguaje oral. Pues, desde los cuatro años de edad debido a, la estructuración de su sistema fonológico, el niño tiene la posibilidad de producir correctamente todos los sonidos del habla, esto se evidencia en su

capacidad de reflexionar sobre un enunciado y manipular estructuras (sílabas, rimas, palabras, etc.).

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

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

- Segmentación silábica
- Contar e identificar sílabas
- Contar las sílabas de una palabra
- Identificar una sílaba en una palabra
- Supresión de la sílaba inicial
- Omitir una sílaba en una palabras
- Adición silábica
- Añadir una sílaba para formar una palabra
- Aislamiento de fonemas
- Omitir el fonema de una palabra
- Unión de fonemas

- Añadir un fonema para formar una palabra
- Identificación y conteo de fonemas
- Contar los fonemas de una palabra
- Identificar un fonema en una palabra
- Identificación de un fonema que cambia entre dos palabras
- Discriminación cualitativa de los elementos de la palabra
- Identificación de palabras que responden a una determinada estructura vocálica:
 - Consonante-vocal-consonante (CVC)
 - Vocal-consonante-vocal (VCV)
 - Consonante-consonante-vocal (CCV)
 - Vocal-consonante (VC)
 - Consonante-vocal (CV)
- Selección de palabras que responden a la misma estructura vocálica que la expuesta en el modelo.
- Discriminación cuantitativa de los elementos de la palabras:
- Reconocimiento de palabras de una, dos y tres sílabas
- Detección de rimas

2.2.3.3 Componentes de la conciencia fonológica

Morais en 1991, (citado por Vidal y Manjón 2000: 126) argumenta que hay diferentes clases de conciencia fonológica, puesto que, este tipo peculiar de conocimiento es siempre conciencia de alguna propiedad o unidad fonológica en particular, de modo que alguien puede ser muy competente en un tipo de conciencia fonológica y serlo poco en otro.

Cuando se habla de conciencia fonológica, se señala que el conocimiento fonológico no puede entenderse como algo homogéneo, sino que existen diferentes niveles de conocimiento que contribuyen al desarrollo total de su conocimiento. Un análisis al respecto ha sido efectuado por Arnaiz y Ruiz (2001:24), quienes mencionan dos interpretaciones diferentes al respecto:

- Sugiere que una primera interpretación de los niveles de conciencia fonológica se establecen de acuerdo a la dificultad de las tareas, la cual puede variar dependiendo de las demandas cognitivas (analíticas y de memoria) que requieran. Así, Adán en 1990, diferencia hasta cinco niveles de dificultad en las tareas que miden la conciencia fonológica, que son en orden de complejidad (Jiménez y Ortiz, 2000:24):

- Recordar rimas familiares.
- Reconocer y clasificar patrones de rima y aliteración en palabras.
- Tareas de recomposición de sílabas en palabras, o de separación de algún componente de la sílaba.

- Segmentación de las palabras en fonemas.
- Añadir, omitir o invertir fonemas y producir la palabra o pseudo palabra resultante.

Leong y Morais en 1991(citados por Arnaiz y Ruiz, 2000:25):, por su parte, hacen la distinción entre tareas de clasificación o emparejamiento y tareas de segmentación. De esta forma se diferencian dos tipos de conocimiento fonológico:

“El conocimiento fonológico analítico, que implica la facultad de poder aislar conscientemente los elementos fónicos o fonémicos de una palabra”.

“El conocimiento fonológico holístico, como capacidad para poder realizar juicio sobre una pronunciación buscando la rima o aliteración con respecto a otra expresión”.

Del mismo modo, Gimeno (1993) plantea dos tipos de tareas primordiales que son: “Tareas de segmentación, en las que se analiza los sonidos del discurso oral, diferenciando las palabras que constituyen la frase, o analizando las sílabas o fonemas que constituyen la palabra”.

“Tareas de síntesis, en las que se debe recomponer una palabra compuesta a partir de dos palabras simples o componer una palabra a partir de las sílabas o fonemas que la constituyen”.

Debido a que aumentan las demandas cognitivas y lingüísticas de las tareas, se requieren mayores niveles de conciencia fonológica para resolverlas. Esto sugiere que al momento de establecer niveles se enfatice más las tareas solicitadas.

- La segunda interpretación considera que los niveles de conciencia fonológica están en ella misma, puesto que no es una entidad homogénea, sino que tiene diferentes unidades. Así, se señalan diferentes niveles de conciencia fonológica en función de la unidad lingüística que se va a reflexionar o manipular.

Dentro de esta interpretación, surge el problema de determinar cuáles son los niveles de la conciencia fonológica. Ante esta dificultad, es importante el planteamiento de Stuart en 1987, citado por Arnaiz y Ruiz (2000: 25), propone como criterio la clasificación de los niveles de la conciencia fonológica: conciencia fonética y conciencia fonémica.

Considerando el concepto fonema que no sólo hace referencia a lo fonológico sino que se refiere también al significado.

Igualmente dentro del nivel fonético, se considera la fonética acústica y la articulatoria que incluye la conciencia de sílabas, intrasílabas y los segmentos fonéticos o rasgos articulatorios.

Por su parte, Treiman (1991) y Treiman y Zukowski (1991), proponen un modelo jerárquico de niveles de conciencia fonológica en el que se diferencian tres niveles, estos son la conciencia silábica, intrasilábica y fonémica (Arnaiz y Ruiz, 2001: 26).

En la última instancia, los niveles de conocimiento fonológico planteados por Arnaiz y Ruiz (2001) son:

1. Conciencia de la rima y aliteración

Consiste en descubrir que dos palabras comparten un mismo grupo de sonido inicial o final. Numerosas investigaciones establecen una importante relación entre las habilidades ligadas a la rima y su progreso posterior en la lecto-escritura. Así, se demuestra que la tarea de rima no es muy favorable a la hora de incrementar los niveles de conocimiento fonológico en los niños; sin embargo, opinan que esta tarea es útil en los momentos iniciales por su carácter atractivo y su facilidad, siendo una buena estrategia para desarrollar en los niños la habilidad de descentración del significado y para conseguir que presten atención a la forma fonológica del lenguaje (Arnaiz y Ruiz, 2001: 27).

2. Conciencia Silábica

Escoriza y Barberan (1991) expresan que la sílaba constituye el segmento oral más pequeño articulable independiente y se caracteriza por ser más accesible que el resto de las unidades sublexicales, para la percepción y producción del habla (Arnaiz y Ruiz 2001: 28).

Por sus propiedades sonoras, la sílaba es también la base para el análisis segmental del habla. Por ejemplo, los niños son capaces de segmentar las palabras en sílabas transformando el ritmo oral en movimientos rítmicos sin necesidad de ser conscientes de la unidad silábica. Así, la sílaba, se diferencia del fonema que, es mucho más abstracto,

constituye una unidad fácilmente perceptible en el habla y, además, resulta un menor esfuerzo analítico para su extracción en una palabra.

Es importante resaltar que el análisis silábico del lenguaje y en particular la identificación exacta de los límites entre sílabas, depende en gran medida, de la complejidad de las propias estructuras silábicas que forman las palabras, para ello presentamos tareas y criterios que faciliten su desarrollo:

Tareas:

- Aislar sílabas en palabras.
- Aislar la sílaba inicial / final/ medial.
- Omisión de sílabas finales / iniciales.
- Segmentar palabras bisilábicas
- Recomponer palabras trisilábicas

Criterios:

- Descubrir palabras que coinciden en la sílaba inicial.
- Descubrir palabras que no riman.
- Descubrir palabras que coinciden en la sílaba final.
- Emplear sílabas directas simples (CV) después indirectas (VC) y sílabas (CVC) / (CCV)

3. Conciencia Intrasilábica

El conocimiento intrasilábico se refiere a la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de *onset* o ataque y rima o final. El *onset* es la parte integrante de la sílaba constituida por la consonante o bloque de consonantes iniciales y a la rima es la parte de la sílaba formada por la vocal y consonantes siguientes. Igualmente, la rima está constituida por un núcleo vocálico y la coda.

4. Conciencia Segmental o Fonológica

El conocimiento segmental es la habilidad para prestar atención consciente a los sonidos de las palabras como unidades abstractas y manipulables.

Existe una diferencia entre conciencia fonética y fonémica, la cual se basa en que, debido a la naturaleza abstracta de los fonemas, postula deben existir dos tipos de conciencia de unidades sonoras mínimas de las palabras, así tenemos:

a. Conciencia Fonética: Se refiere a la percepción de los rasgos acústicos y articulados, por lo que este tipo de conciencia es considerada más sencilla que la fonémica.

b. Conciencia Fonémica: Se refiere a la comprensión y al conocimiento consciente de que el habla está compuesta de unidades identificables como palabra hablada, sílabas y sonidos.

Algunas tareas que mejoran la adquisición de estas conciencias:

- Reconocimiento de fonemas en posición inicial.
- Omisión de fonemas finales.
- Omisión de fonemas iniciales.
- Asociar fonema y grafía.
- Aislar fonemas intermedios.

Para Gómez y cols. (1995), consideran siete componentes de la conciencia fonológica, los cuales se presentan a continuación:

1. Segmentación silábica: Según los autores Carrillo y Marín (1992), es la habilidad que una persona tiene para pronunciar una secuencia de sílabas que forman la palabra.
2. Supresión silábica: Consiste en manipular los segmentos silábicos omitiendo una sílaba de la palabra ya sea al inicio, medio o final, tanto de una palabra como de pseudo palabras.
3. Detección de rimas: Es la habilidad para comparar las palabras y discriminar los sonidos que tienen en común, estos sonidos pueden estar al inicio o al final de las palabras.
4. Adición silábica: Consiste en unir una sílaba con otra para obtener una palabra.
5. Aislar fonemas: Es una tarea de análisis fonémico que consiste en descubrir un fonema al inicio o final de una palabra.

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

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

2.2.4 Relación entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura

En el aprendizaje de la lectura y escritura, la habilidad metalingüística que debe desarrollarse tempranamente, es la conciencia fonológica, por esta razón, se considera importante su entrenamiento en los niños para favorecer el desarrollo de la lectura.

La adquisición de la lectura, se da sobre la base de un sistema escrito, el cual representa el lenguaje oral. A pesar de que en las primeras etapas de adquisición de la lectura los niños sólo utilizan algunas estrategias como el reconocimiento visual, también, emplean una ruta fonológica.

Debido a esta relación, se considera importante que los niños estén familiarizados con las reglas de conversión grafemas – fonemas, la cual se logrará únicamente con la ejercitación de su conciencia fonológica; ya que aprender a leer requiere en el niño, obligatoriamente, la habilidad o capacidad de conocer el sonido de cada grafema y así permitirle obtener el sonido adecuado de la combinación de dos o más grafemas.

Chall (1996), menciona, que, existen ciertas habilidades que los niños deben adquirir para lograr un desarrollo óptimo de la lectoescritura:

- Organización corporal: esquema corporal y dominio postural (global y fino)
- Organización espacial: lateralización
- Organización perceptiva – motriz: coordinación óculo-manual
- Discriminación auditiva
- Organización temporal
- Desarrollo intelectual: memoria, simbolización, abstracción, asociación
- Lenguaje expresivo y receptivo
- Dominio del soporte e instrumento
- Lectura y escritura de códigos

Para tal efecto se habla sobre la teoría de la mediación fónica; llamada también, “lectura por el oído”, tiene sus orígenes en los trabajos del neurólogo Carl C. Wernicke a finales del siglo XIX.

Según, esta teoría, el lector necesita tender un “puente fónico” entre el símbolo impreso de la palabra y el significado que ella representa. El proceso mental que el lector realiza en el reconocimiento de palabras sigue la secuencia representada en el siguiente cuadro, esto es:

- En un inicio, el lector identifica las letras que componen la palabra escrita usando su sistema de análisis visual. Pone en juego sus habilidades de discriminación visual para analizar el código escrito.
- Una vez identificado el código de las letras, el lector hace la traducción del sistema gráfico al fónico con el uso de sus habilidades de reconocimiento.
- Establecida la sonorización de la palabra, el proceso sigue igual que si se tratara de una palabra oída donde, si la palabra es familiar, el lector accede a su memoria permanente de vocabulario oral, activando así aquella unidad particular de reconocimiento que da significado a la palabra sonorizada; en el caso de palabras no conocidas por el lector, si ésta se encuentra dentro de un texto puede utilizar claves contextuales para acceder a su significado, y si se trata de palabras aisladas puede utilizar otras fuentes de significado como es el uso de claves estructurales (raíz, familia, derivados, etc.) o el uso de claves semánticas (diccionarios, etc.), al mismo tiempo que aumenta su sistema de reconocimiento auditivo de palabras.

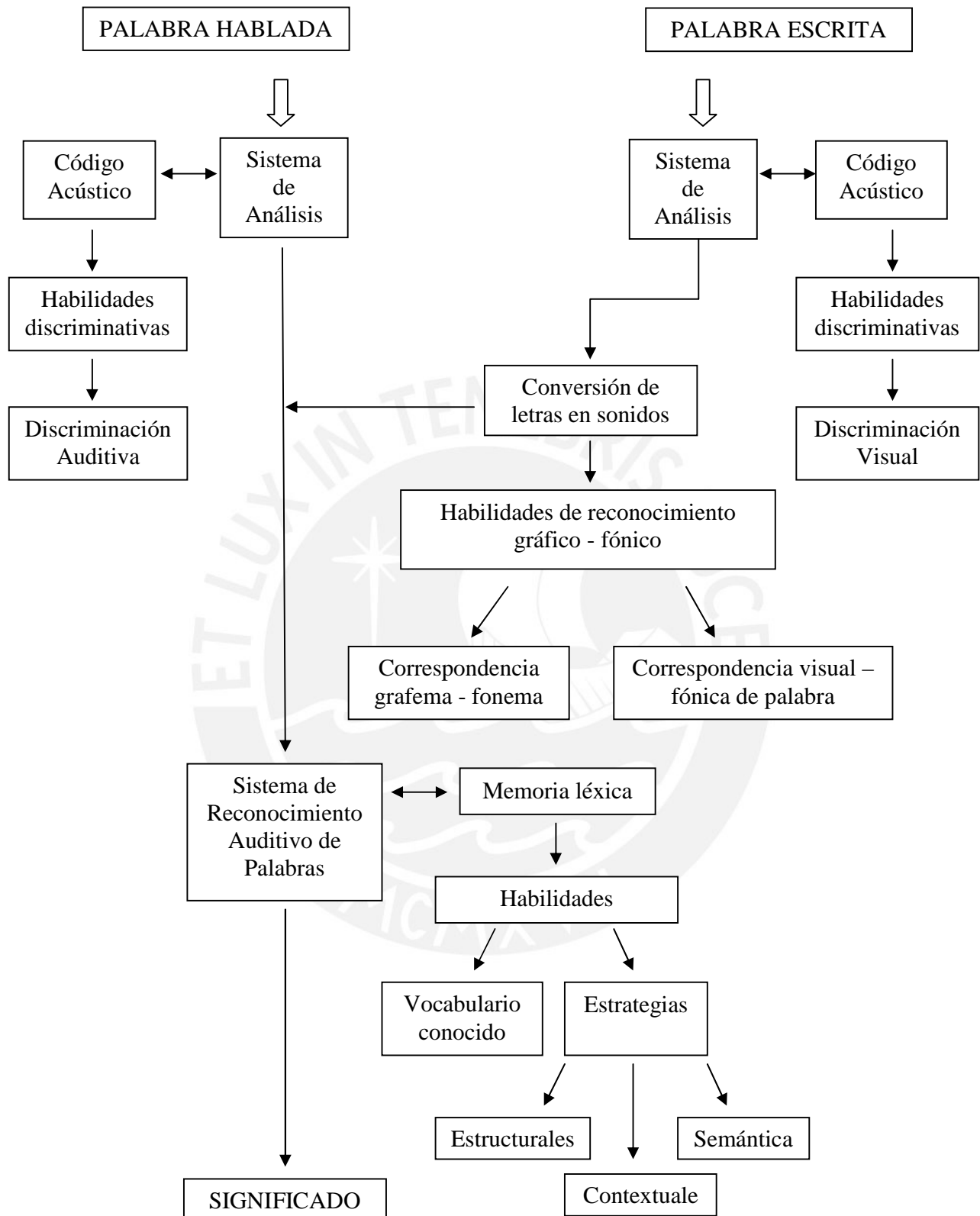


Figura N° 3: Teoría de mediación fónica en el reconocimiento de la palabra. En Cabrera, Donoso y Marín, 1994, Pág.45.

Puyuelo (2003), manifiesta que para darse un adecuado aprendizaje de la lectura, el niño debe desarrollar ciertos aspectos fonológicos, lingüísticos y cognitivos, los cuales deberán ser aprehendidos por él, ya que, la escritura y lectura, necesitan de ciertos requisitos:

- Desarrollo de la conciencia fonológica (conversión grafema a fonema).
- Adecuado desarrollo de representaciones léxicas.
- Amplia memoria operativa.
- Capacidad de rima y aliteración, referido a relacionar palabras que terminan o comienzan con el mismo sonido.
- Poseer una buena memoria semántica, que le permitirá almacenar un gran número de significados.

2.2.4.1. Perspectivas conceptuales de la lectura

Debido a que la delimitación del término “lectura” ha sido una constante de la literatura especializada en el tema, a continuación presentamos las siguientes definiciones según diversos autores:

Saber leer supone una especie de interacción por la cual el sentido codificado por un autor en estímulos visuales, se transforma en sentido en la mente del lector, incluyendo siempre en esta interacción las tres facetas siguientes: materia legible, conocimiento por parte del lector y actividades fisiológicas e intelectuales.

Alliende y Condermarín (1986) plantean que la “lectura comprende una serie de operaciones parciales que a veces se suelen confundir con la totalidad del proceso”. Consideran a la “decodificación” como la primera operación, que implica la capacidad para identificar un signo gráfico por un nombre o un sonido. En otras palabras, implica básicamente dos cosas: reconocer signos escritos y transformarlos en lenguaje oral.

Según Ferrández (1986 citado por Huerta y Matamala, 1995:19), la lectura es la “actividad comprensiva y reflexiva sobre el escrito, más que la traducción a formas articuladas de ciertos signos gráficos representativos de la palabra y frase”.

Desde un enfoque psicolingüístico, García, Madruga y Luque (1993, citados por Vidal y Manjón, 2000), refieren que la lectura es una actividad compleja que desemboca en la construcción de una representación mental del significado del texto, es decir que no puede reducirse a la simple percepción de unos gráficos, ya que lo esencial en ella es la transformación de ciertos símbolos lingüísticos en significados, a través de un recorrido del lenguaje al pensamiento.

Un proceso en el que resulta claro y objetivo el punto de inicio: una serie de patrones gráficos y con respecto al cual la tarea de la investigación consiste en “caracterizar de la forma más precisa y posible el estado final, es decir el tipo de representación mental que se produce y las transformaciones intermedias de los procesos que interactúan para lograr esa representación mental”.

Al hablar de lectura, ciertos autores enfatizan exclusivamente los procesos de reconocimiento de palabras por ser exclusivos de la lectura y consideran que el sujeto lee cuando es capaz de transformar los finos gráficos en significados, siendo el aspecto de comprensión otra rama. En cambio, hay quienes incluyen los procesos de comprensión, aunque consideran que el proceso clave de la lectura es el reconocimiento de palabras, pero esto no se detiene ahí, sino que debe ser capaz de extraer el mensaje del texto.

En el campo de la fonología se utiliza la teoría de los “rasgos distintivos de los sonidos” de Jakobson, el niño aprende los diferentes sonidos sobre la base de los atributos que los distinguen.

Los rasgos distintivos de las letras permiten, graduar las dificultades en la percepción visual de las letras por la forma, “los rasgos distintivos de los sonidos” se pueden utilizar para predecir qué sonidos son más difíciles de discriminar y, por ello, presentarán mayores dificultades en su adquisición.

La habilidad discriminativa, en la lectura hace referencia a la habilidad para identificar pares de sonidos como iguales o diferentes. Al igual que la discriminación visual, también se le reconoce su importancia en los primeros estadios del aprendizaje lector; la discriminación auditiva aparece como una habilidad con gran valor predictivo en el rendimiento lector.

Existe una necesidad de desarrollar en el niño una concienciación sobre las diferencias y similitudes de los sonidos de una lengua, tanto desde el punto de vista de los

movimientos finos y complejos que lo generan – su pronunciación – como de su reconocimiento acústico – su audición-. Estos autores identifican dos tipos básicos de errores en la discriminación de sonidos:

- La confusión entre sonidos que se articulan de manera parecida, pero en diferente zona del aparato fonador (/p/ y /t/).
- La confusión entre sonidos que se articulan en una misma zona del aparato fonador, aunque de modo diferente (/t/ y /d/).

Estas confusiones, según los mismos autores, pueden producirse a tres niveles de maduración:

- Problemas de habilidades de discriminación auditiva: Se confunden los sonidos porque aún no se distinguen acústicamente:
- Problemas de pronunciación: Se confunden los sonidos porque aún no se dominan los movimientos finos y su localización en las zonas diversas del aparato fonador.
- Problema en la transcripción gráfica de los sonidos: se pronuncian bien los sonidos, pero se transcriben mal porque el niño no es consciente de su pronunciación.

2.2.4.2 Enfoque psicolingüístico-cognitivo de la lectura

Este enfoque, cuestiona el modelo clásico neuro-perceptivo motor y sugiere que las dificultades de la lectura debían explicarse no tanto en relación con las supuestas habilidades viso-espaciales subyacentes, sino, desde la perspectiva del modo en que la lengua escrita representa al lenguaje oral. (Vidal y Manjón 2000:35).

Además, plantea, que para preparar al niño para leer es necesario desarrollar habilidades que estén relacionadas estrechamente con la lectura y en ese sentido se habla de la competencia lingüística y metalingüística. (Calero y cols, 1999:35).

Así, este enfoque se basa en que el alumno debe adquirir un nivel de desarrollo del lenguaje oral, antes de empezar a leer y además, ser entrenado en la manipulación de los segmentos del habla (fonos, sílaba y palabras), ya sea contándolos, segmentándolos, agregando fonemas, entre otros.

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

Calero (1999:36) plantea algunos fundamentos para este modelo:

- La inexistencia de datos que, relacionan entrenamiento en habilidades neuro-perceptivo-motoras y un efecto significativo y positivo sobre el rendimiento lector posterior del niño.
- Las letras tiene más carga lingüística que visual.
- Preparar al niño para la lectura es fundamental y debe manipular materiales orales y escritos para dicho proceso.
- Existen investigaciones que demuestran que enseñar a niños prelectores la manipulación de segmentos orales mínimos como fonemas, sílabas y palabras antes de la enseñanza de la lectura, consigue un mejor rendimiento lector posterior.

2.2.4.3 Factores asociados al aprendizaje de la lectura

Es frecuente establecer la distinción entre factores internos (psicofisiológicos y emocionales) y externos (ambientales, familiares y escolares); no obstante, debería ser obvio que tal diferenciación sólo obedece a razones metodológicas de clasificación, puesto que la realidad demuestra que son muchas las ocasiones dónde es difícil establecer una clara frontera entre ambas clases de factores en la dinámica personal del sujeto.

Dentro de la amplia gama de factores condicionantes del aprendizaje y desarrollo de la lectura, los que han sido objeto de mayor atención, según Cabrera, T. Donoso (1994) son los siguientes:

1. Factores motrices
2. Factores sensoriales
3. Factores lingüísticos
4. Factores cognitivos
5. Factores emocionales
6. Factores ambientales, familiares y sociales
7. Factores escolares

A continuación se exponen siete factores que mantienen una relación más directa con el aprendizaje lector y cuya presencia es frecuente en los casos de alumnos con dificultades en la lectura.

1. Factores Motrices

En la evolución psicomotora del niño pueden distinguirse varios componentes relacionados entre sí y cuyo nivel de maduración influye en el éxito del aprendizaje lector: la conciencia del niño sobre su esquema corporal, el desarrollo de la orientación espacial y el de la orientación temporal.

- **Conciencia del esquema corporal:** Es la organización de las sensaciones relativas al propio cuerpo en relación con la información que le llega del entorno.

El niño desarrolla su imagen corporal a partir de las experiencias del cuerpo en diversas situaciones, tomando conciencia de sí mismo como una parte diferenciada del todo que le rodea. Para el aprendizaje lector es importante que el niño posea una imagen clara de su propio cuerpo que le sirva como punto de referencia para elaborar el sentido de la lateralidad y direccionalidad, propios ya de su organización en el espacio.

- Organización espacial: Es la relación que establece el niño con los objetos en el espacio para llegar progresivamente a la adquisición de la noción de espacio y de la relación de los objetos entre sí. Entre los factores que intervienen en la organización del espacio, destacan: la lateralidad, de la direccionalidad y el desarrollo de la percepción espacial.

La estructuración y organización espacial debe ser adquirida hacia los 6 y 7 años. Ocupa un lugar importante en el aprendizaje de la lectura por su estrecha relación fundamentalmente con las habilidades de discriminación visual y de reconocimiento gráfico – fónico. Estas habilidades posibilitan que el sujeto distinga cuando dos letras o palabras son iguales o diferentes y pueda establecer las relaciones entre los dos códigos: el hablado y el escrito.

- La organización temporal: La noción del tiempo es motriz, se va construyendo a partir de la duración del movimiento. La adquisición del ritmo (movimientos en cadencia) y la estructuración u organización espacial (relaciones temporales) tienen gran importancia en la adquisición de la lectura en cuanto a la comprensión de las acciones en el tiempo que ocurren en el pasaje que se lee; es importante también a nivel de habilidades más básicas de

reconocimiento de palabras aprehender la sucesión de las letras dentro de la palabra y de las palabras en las frases en las correspondencias acústico – gráficas, e, igualmente, juegan un papel relevante en el desarrollo de una lectura oral eficaz.

2. Factores Sensoriales

La capacidad visual y la capacidad auditiva del niño ocupan un lugar preferente en el ámbito de los factores sensoriales por su estrecha relación con las habilidades lectoras básicas de discriminación visual y discriminación auditiva.

3. Factores lingüísticos

Las alteraciones y trastorno en el lenguaje del niño crean problemas y dificultades en su aprendizaje lector, tal como lo afirma Azcoaga (1973; Cabrera y Donoso 1994), en su obra cuando acentúa la importancia de las perturbaciones del lenguaje en el fracaso lector.

Como característica general del lenguaje del niño que aprende a leer, Azcoaga (1973:155; citado por Cabrera y Donoso 1994) escribe que “el lenguaje es ya un segundo sistema de señales que no sólo vincula al niño con la realidad sino que sustituye a ésta y permite proyectarse hacia el pasado y el futuro”; o como lo hace Piaget (1972): “el niño sustituye sus monólogos colectivos por el lenguaje socializado”. Los aspectos concretos del nivel lingüísticos del niño a las edades de 6 y 7 años y cuya madurez facilita su iniciación lectora son:

- En relación a su expresión oral:

Adquiere perfección en la articulación: puede articular todos los fonemas en las palabras no muy largas, con o sin significado y todas las posibles combinaciones silábicas. Presenta un nivel de comunicación con forma gramatical correcta, con un mayor uso de adjetivos y adverbios relacionados con las distancias, longitudes y cantidades. Utiliza cada vez más un vocabulario de tipo social y escolar, frente al dominio casi exclusivo del tipo familiar. Los conceptos de nociones corporales, espaciales y temporales los tiene bastante adquiridos.

- En relación a la comprensión oral:

Posee el desarrollo necesario para permitirle una discriminación auditiva fina. Comprende términos abstractos que le introducirán más tarde en la lógica. Comprende términos que contienen comparación de contrarios de una manera objetiva y abstracta. La ampliación del vocabulario.

4. Factores cognitivos

Abordamos la relación entre inteligencia y lectura atendiendo a las dos cuestiones que tradicionalmente han preocupado a teóricos, docentes e investigadores:

- La relación entre el nivel intelectual y el rendimiento lector.

La conclusión más consistente que se desprende de es afirmar que la relación entre inteligencia y lectura aumenta a medida que aumenta también la edad y nivel escolar del niño, a pesar de la relación positiva entre lectura e inteligencia a

medida que aumentan los años escolares, no hay que entenderla en términos absolutos: muchos niños considerados como inteligentes no realizan un progreso normal en la lectura.

En la actualidad se aconseja ser prudentes y tomar en consideración otras variables, como las familiares y las emocionales, así como un control más riguroso de los instrumentos de medida utilizados a fin de esclarecer la relación entre la inteligencia y la lectura.

5. Factores emocionales

El desarrollo personal e intelectual del niño atraviesa una fase crítica en los años escolares en los que comienza el aprendizaje lector. En el terreno intelectual el niño inicia una actitud más objetiva sobre la realidad que le abrirá las puertas del pensamiento lógico, facilitando la aprehensión cognitiva del sistema relacional del código escrito; sin embargo, en el área afectiva las experiencias infantiles sobre la realidad exterior serán perturbadoras y conflictivas.

De otra, también en torno a esta edad, como señala Piaget (1972), el niño adquiere cierta capacidad de cooperación, ya no confunde sus propios puntos de vista con los de otros, sino que los disocia para coordinarlos; comienza a admitir reglas colectivas de juego y, lo que es más importante, a respetar las reglas no ya fruto de una voluntad exterior, sino como resultado de un acuerdo explícito o tácito “entre amigos”.

6. Factores ambientales, familiares y sociales

Es difícil desligar los factores ambientales del niño como los emocionales, Malmquist (1976, citado por Cabrera y Donoso 1994), destaca la relación afectiva de los padres, sobre todo con la madre, y las vivencias lingüísticas del niño en el medio familiar como los condicionantes ambientales más importantes del aprendizaje lector. Otras investigaciones ratifican igualmente la relación positiva entre la lectura de cuentos por parte de los padres a sus hijos y el desarrollo del lenguaje de éstos y el éxito en su aprendizaje lector, puesto que el niño se adecúa a las estructuras lingüísticas, sintaxis y exposición de ideas semejantes a las que encontrará en sus primeras experiencias lectoras (Lapp y Flood, 1978; Cabrera y Donoso 1994).

7. Factores escolares

Es sabido que para el éxito en el aprendizaje lector las condiciones escolares donde se lleva a cabo; se hace referencia a la interacción que se establece entre el maestro y el alumno en el momento específico de la enseñanza de la lectura como uno de los factores educativos más determinantes del rendimiento lector del niño.

2.2.4.4 Procesos que intervienen en la lectura

2.2.4.4.1 Procesos perceptivos

Los procesos perceptivos en el caso de la lectura serían aquellos que se encargan de transformar la información impresa en algún tipo de código viso-espacial, almacenando estos inputs transformados brevemente en la memoria sensorial, permitiendo así que la memoria operativa seleccione y trate los rasgos más relevantes para reconocerlos como unidades lingüísticas y/o como representaciones “ortográficas”.

Para ello, se requieren de algunas operaciones consecutivas como:

- Movimientos de los ojos a modo de pequeños saltos que se alternan con períodos de fijación en que permanecen inmóviles. De esta forma, el proceso que realiza una persona mientras lee consiste en fijar trozos del texto y mediante un movimiento de ojos pasar al siguiente trozo de texto y así sucesivamente. Esta información es registrada en varios almacenes antes de ser reconocida, registrándose primero en la memoria icónica.
- Análisis visual, es el siguiente almacén de la memoria a corto plazo, las palabras se reconocen como unidades lingüísticas.

2.2.4.4.2 Procesos de acceso léxico

Son los encargados de la transformación de esas representaciones ortográficas en conceptos. En principio, estos procesos pueden operar mediante el reconocimiento gestáltico de cada palabra escrita, tratándola como una unidad o bien una estrategia fonológica, es decir, transformando las representaciones ortográficas en representaciones fonológicas gracias a la utilización del código de correspondencia grafo-fonémico.

- **La ruta léxica o visual**, permite comparar la forma ortográfica de la palabra con las representaciones almacenadas en la memoria para comprobar a cual se parece; este almacén es el léxico visual, donde se encuentran todas las palabras que conoce el lector. Luego de haber identificado la palabra, se pasará al siguiente almacén, que es el léxico semántico, donde se puede averiguar a qué concepto hace referencia. Si es que se tuviera que leer en voz alta pasaría a la representación fonológica, activando el léxico fonológico.

- **La ruta fonológica**, permite identificar las letras que componen la palabra en el sistema de análisis visual, luego se recuperan los sonidos que corresponden a esas letras a través de un mecanismo de conversión grafema-fonema. Cuando se ha recuperado la pronunciación de la palabra se consulta en el léxico auditivo la representación que corresponde a esos sonidos y finalmente, esa representación activa el significado en el correspondiente sistema semántico.

2.2.4.4.3 Procesos Sintácticos

Considerados los responsables del procesamiento de las relaciones (sintácticas y gramaticales) entre las palabras, un procesamiento que resulta necesario para poder construir las proposiciones que relacionan los conceptos hallados al acceder al léxico interno según Vidal y Manjón (2000).

Este proceso de análisis sintáctico considera tres operaciones:

- Asignación de las etiquetas correspondiente a las distintas áreas de palabras que componen la oración.
- Especificación de las relaciones existentes entre esos componentes.
- Construcción de la estructura correspondiente, mediante un ordenamiento jerárquico de los componentes.

2.2.4.4.4 Procesos Semánticos

Según Sainz (1991), cit. por Vidal y Manjón (2000), señala que son los responsables del análisis del contenido conceptual y proposicional de las oraciones, así como del conjunto de operaciones que relacionan unas proposiciones con otras para formar la estructura global de significado que propone el texto.

Es así, que cuando el lector ya ha establecido la relación entre los diferentes componentes de la oración, se pasa al último proceso que consiste en la extracción del mensaje de la oración para luego integrarlo a sus conocimientos, es en este último subproceso donde integra la información en la memoria, afirmando así que el proceso de comprensión ha finalizado.

2.2.4.5 Estadíos o etapas del aprendizaje de la lectura

2.2.4.5.1. Utha Frith 1985 (citada por Iribaren en 2005:76), clasifica el aprendizaje de la lectura en tres estadíos o etapas:

- Logográfica: El niño aún no conoce las letras, pero reconoce un pequeño grupo de palabras como si se tratase de dibujos. Generalmente, se trata de palabras que ha visto descritas en repetidas ocasiones, tales como su nombre y el de sus amigos, anuncios familiares para él (como por ejemplo logos de Wong, Kentucky, Pizza Hut, etc.).
- Alfabética: En esta etapa el niño tiene que aprender que las palabras están formadas por letras y que cada letra (o grupo de letras) se pronuncia de una manera determinada. Tiene por tanto, que aprender a identificar las letras y a pronunciarlas pero tiene la ventaja de que una vez aprendidas pueda leerlas, sean o no conocidas.
- Ortográfica: Después de ver escritas una y otra vez las mismas palabras el lector termina por formar una representación de esas palabras, que podrá reconocer directamente

sin tener que transformar cada letra en sonido. Cuanto más avanzado esté en lectura mayor número de palabras reconocerá.

Recapitulando estas tres etapas, podemos inferir que en la alfabética, el niño desarrolla el procedimiento fonológico y los métodos fonéticos; en la ortográfica, el procedimiento visual y los métodos globales.

Así, Cuetos (1989) cit. por Monfort (1995: 391), refiere que para los niños hablantes del castellano la etapa logográfica es muy corta, pues a los 5 ó 6 años ya están en la alfabética, mientras que en los de habla inglesa, la etapa logográfica se prolonga hasta los 7 u 8 años. Por tal motivo, podemos concluir que la etapa alfabética es la más importante en el idioma castellano.

2.2.4.5.2. Clasificación según Chall (1996)

Chall (1996), hace mención que en la actualidad el aprendizaje lector, se contempla como un proceso inacabado que va mejorando progresivamente en la medida que se ejercita. Desde esta perspectiva la importancia tradicional concedida a la enseñanza en los primeros estadios del aprendizaje se amplía a toda la escolaridad.

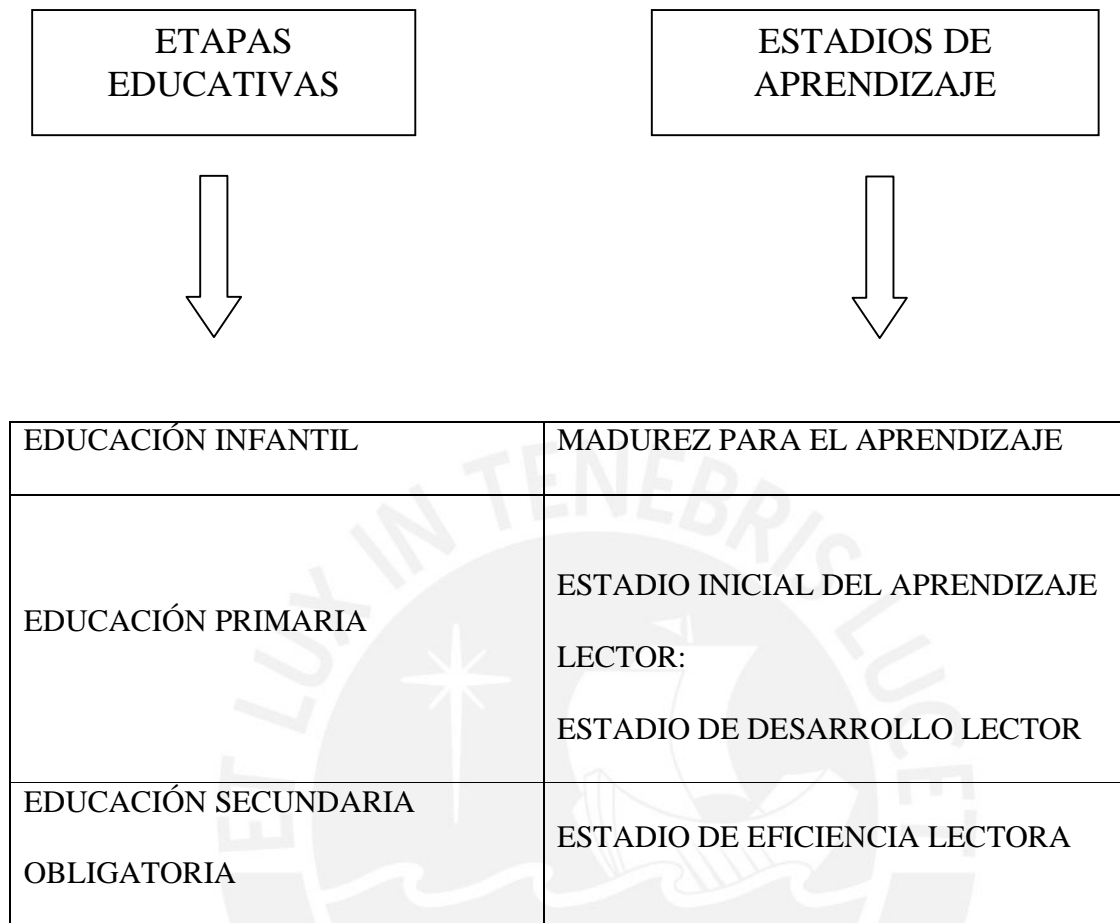


Figura N° 3 Relación entre las etapas educativas y los estadios del aprendizaje lector. De El Proceso Lector y su Evaluación por F. Cabrera, T. Donoso, Ma. Marín, 1994, Pág. 120.

Decir madurez para el aprendizaje, es decir desarrollo de las habilidades lingüísticas, motrices, discriminatorias visuales y auditivas, pensamiento conceptual y aptitud para concentrarse. Todos estos aspectos se consideran prerequisites para el aprendizaje lector. Las modernas corrientes cognitivo lingüísticas afirman que entre los 2 y 5 años se da en el niño un interés por el descifrado de los signos gráficos, así como la

elaboración de una idea sobre el mundo que le rodea que estará presente en el aprendizaje de la lectura.

Se puede decir que este período se inicia en el nacimiento y continúa hasta el estadio inicial del aprendizaje lector.

Hacia los cinco años, el niño debe tener adquiridas una serie de habilidades que le capacitaran para el correcto aprendizaje de la lectura y de la escritura. Se reconoce la primacía de las condiciones ambientales familiares y pedagógicas en el desarrollo de la lectura temprana.

En un principio la madurez para el aprendizaje se caracterizó como el intervalo más apropiado para el aprendizaje de la lectura. En la actualidad se ha abandonado el concepto de madurez entendido como “período crítico” de tipo cognitivo y se relaciona con la adquisición y desarrollo en el niño de aquellas habilidades que guardan cierta relación significativa, por su carácter pronóstico, con el éxito en la iniciación lectora.

Chall (1996), propone que los estadios del aprendizaje de la lectura se dividen en cuatro:

- Estadio cero: la pre lectura, la cual abarca desde los 6 meses a los 6 años, el niño pretende leer, y le gusta repasar las páginas de los libros que se le han leído; aprende a nombrar las letras del alfabeto; reconoce algunos signos; escribe su nombre. El niño va adquiriendo el gusto por la lectura a partir de las respuestas del adulto, cuando éste aprecia su interés por las historias. La mayor parte de los niños reconocen los dibujos de los libros

que se les han leído. Comprenden muchas palabras y al llegar a los 6 años pueden leer algunas por sí mismos.

- Estadio uno: etapa inicial de la lectura: Se entiende el dominio de la lectura en esta etapa como la adquisición por parte del niño de la capacidad de descifrar signos gráficos mediante la asociación de imágenes visuales, estímulos auditivos y ejercicios motrices, traducirlos en emisiones sonoras y comprender su significado (Cabrera, 1994). En este periodo la dificultad radica en encontrar la correlación entre el lenguaje hablado y el sistema de signos escritos vinculados entre sí por reglas convencionales y arbitrarias.

Chall (1996), subdivide este estadio en dos momentos. Denomina al primero de ellos como de lectura inicial y descodificación y lo sitúa entre las edades de 6 – 7 años. En este periodo el niño aprende a establecer la relación entre lo escrito y lo hablado; es capaz de leer textos cortos con palabras que tengan cierta similitud fonética. La lectura de historias breves que contienen palabras con elementos fonéticos semejantes y en las que se repiten las mismas palabras con bastante frecuencia favorece al niño la adquisición de las estructuras del lenguaje y el aprendizaje de nuevas palabras.

En este periodo hay un gran desfase entre la comprensión oral y escrita, el niño comprende muchas más palabras del lenguaje hablado que del escrito.

El segundo momento, dentro de este estadio inicial, lo describe Chall (1996), como de confirmación y fluidez y lo sitúa entre los 7 y 8 años.

Es importante para el niño, en este momento, tomar conciencia de que lo que puede ser escrito es lo mismo que lo que puede ser hablado; que sea capaz de discriminar todos los signos del lenguaje escrito así como de dominar la noción abstracta y general del sonido.

Pero no se trata solamente de que el niño aprenda a descodificar, sino también de que sea capaz de comprender e interpretar el significado de lo que lee.

En este estadio el acto de leer es, sobre todo, un proceso centrado en el texto, y para que sea significativo debe abarcar simultáneamente los siguientes niveles:

- Descifrado: en él se dan la transposición de los signos escritos a los hablados, conocidos previamente, y el reconocimiento de los significados de las palabras y de las frases, entendidas como símbolos que se corresponden con imágenes mentales que el niño tiene de dichos significados.
- Comprensión: por una parte, global de los significados de las frases, y en segundo término, toma de conciencia de un mensaje codificado en signos gráficos y convencionales.

Los objetivos que se corresponden con este estadio inicial del aprendizaje son:

- Relacionar los propósitos lectores y tipos de textos: Diferenciar entre el tipo de contenidos de diferentes textos sencillos, desde letreros y carteles, hasta poemas, cuentos y narraciones breves.

- Conocer las relaciones entre la lengua oral y escrita: Establecer las correspondencias entre fonemas y grafías y sus agrupaciones; signos de puntuación; funciones de las ilustraciones y dirección de la lectura.

- Conocer las estrategias de comprensión: Comprender el sentido global del texto y localizar informaciones específicas; formular conjeturas sencillas a partir de indicadores sencillos del texto como los títulos, o las ilustraciones; iniciarse en el aprendizaje de estrategias de control de la comprensión, como consultar al profesor u otros compañeros.

Desarrollar el interés y gusto por la lectura: Despertar la curiosidad y el interés por la lectura de textos literarios sencillos (cuentos, narraciones).

- Estadio dos: la consolidación y la fluidez: Hasta la actualidad no se le ha concedido demasiada importancia a este período. Se consideraba que, una vez superado el estadio inicial del aprendizaje lector, el objeto posterior del aprendizaje consistía en incrementar la velocidad lectora y la mejora de la comprensión, habilidades que sólo requerían una ejercitación.

Creemos relevante, enfatizar la importancia de continuar ejercitando el aprendizaje de la lectura a lo largo de toda la escolaridad.

- Estadio tres: leer para aprender: La lectura eficaz es aquella por la que se comprende y retiene todo lo que se lee. La eficiencia añade un aspecto a la eficacia; una

estrategia es eficiente cuando logra objetivos con un costo mínimo. Los dos aspectos fundamentales para una eficiencia lectora son la comprensión y la velocidad.

La lectura eficiente es aquella que combina de forma óptima la velocidad y la comprensión.

El lector eficiente es un lector flexible, es decir, es capaz de adecuar la velocidad a los objetivos de la lectura, para lo cual tiene en cuenta su finalidad o propósito lector, su familiaridad con el texto y la dificultad o facilidad del material.

La eficiencia lectora se concibe como la capacidad de poseer un nivel de comprensión que permite reconocer el contenido del discurso en diferentes tipos de textos, así como la capacidad de emitir una opinión personal sobre las ideas que contiene el discurso.

2.2.4.6 Métodos para la enseñanza de la lectoescritura

2.2.4.6.1 Método de Marcha o progresión sintética

Ferrández y cols., (1986:80), refieren que históricamente la lectura ha utilizado los métodos sintéticos mencionando, que los pasos formales de estos métodos son:

- Método alfabético: Enfatiza el nombre de las grafías y se basa en uso del abecedario. El alumno comienza conociendo el nombre de las vocales y luego de las consonantes; el problema se suscita cuando el alumno presenta dificultades para encadenar las grafías y formar la sílaba, pues nombra las dos grafías y no comprende por qué debe leer de una forma diferente.

Esto sucede debido al error inicial, haber dado patrones fonéticos inadecuados a la unidad mínima, en este caso el nombre de la grafía.

Para superar esta dificultad se crean cartillas y también juegos silábicos que presentados de forma lúdica y motivante, tienden a menguar las dificultades generadas.

- Método fónico: Considera al fonema como unidad mínima. Enseñar al niño el sonido que en sentido fónico tiene cada letra. Pasando luego a la enseñanza de sílabas, de palabras y frases.
- Método silábico: Este método considera que las consonantes no tienen sonidos por sí solas y deben ir unidas con las vocales para tener sonidos juntas. La enseñanza consiste en ver y pronunciar las vocales y consonantes con las vocales de apoyo. En este método la unidad básica es la sílaba. Método considerado la evolución de los métodos alfabético y fónico. La ventaja es que se le considera adecuado para el castellano; y como desventaja es que la sílaba aislada no posee valor significativo.

2.2.4.6.2 Método de marcha o progresión analítica

Se les denomina propiedades analíticas porque parten de las unidades con sentido (palabra o frases) van descendiendo hasta considerar a las unidades básicas sin sentido semántico.

El principio de globalización se encuentra respaldado por los postulados de la psicología evolutiva, que afirma que a los 6-7 años la percepción del niño es sincrética, es decir percibe más fácilmente las totalidades que las partes, ya que su percepción se caracteriza por ser una visión en conjunto.

De lo cual se desprende que si el niño estudia las frases y las palabras, antes que las sílabas y las letras, se está enseñando de acuerdo con las características psicogenéticas perceptivas correspondientes a este estadio último. Por ello se le denomina método natural de aprendizaje de la lectura y está dividido en:

- Método léxico: Considera que desde el inicio del aprendizaje de la lectura se debe incidir en el significado de lo que se lee.

Se subdivide en:

- Método de palabras normales, donde lo importante es que el alumno comprenda un conjunto de palabras que constituyen la base del aprendizaje posterior para lo cual se emplean rimas, versos, etc., cada palabra se acompaña de imágenes con el objetivo de apoyar icónicamente la comprensión lectora.

- Método de palabra clave, que lo constituye un número reducido de palabras que se utilizan repetidamente en frases y oraciones, dando atención a los detalles de las palabras, sílabas, letras y sonidos. Así, el alumno parte de palabras generadoras que componen los fonemas fundamentales de la lengua escrita. Los niños que aprenden con este método poseen mayor velocidad lectora, debido a que se enriquece mentalmente las formas lingüísticas.

- Método global o ideovisual: En este método se presentan las palabras por medio de la representación ideográfica de las mismas, por lo cual considera la maduración visual y auditiva, el pensamiento sincrético y la comprensión. Favorece la lectura comprensiva.

Actualmente, en algunos centros educativos limeños, se viene haciendo uso de los métodos de palabra clave y el global, los cuales son sustentados por Glenn Doman.

- Método natural: Parte de las bases del método ideo-visual, considerando que el aprendizaje de la lectura es un proceso visual de lenta elaboración. Se desarrolla en tres etapas: consideración global, discriminación espontánea y comparación y reconocimiento de los elementos comunes.

Está sustentado en el aprendizaje espontáneo de la lectura. Implica la interpretación de los dibujos del niño para luego asociarlos a las palabras.

2.3. Definición de Términos Básicos

A. Variables:

- **Conciencia Fonológica:** Conocimiento metalingüístico que consiste en tener conciencia de que las palabras se componen de unidades menores segmentables e intercambiables, a cada una de las cuales les corresponde un fonema y sonido de la lengua, y en tener la capacidad para establecer la correspondiente relación entre grafías y unidades fónicas.

- **Lectura Inicial:** Constituye propiamente el punto de partida del aprendizaje de la lectura. También se le denomina “etapa de decodificación”. Comprende el aprendizaje de una variedad de destrezas específicas que tienen como objetivo lograr que el niño establezca la relación entre los códigos visual y auditivo y el significado de las palabras. Esta etapa de lectura inicial continúa en forma natural al periodo de aprestamiento. En esta etapa el lector aprende la identificación de los signos gráficos con sus sonidos correspondientes, la asignación a la palabra del significado que tiene en esa oración y las relaciones que se establecen entre los elementos del texto, mediante una variedad de procedimientos. La lectura inicial es sólo una parte de la totalidad del proceso de adquisición de la lectura.

- Método: Tal como lo plantea Molina (1997), debe ser entendido como uno de los componentes del modelo didáctico por lo tanto es subordinado al mismo, siendo su finalidad indicar la progresión a seguir en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura.

- Sílabas: Es la cada división fonológica en la que se divide una palabra.

B. Dimensiones de conciencia fonológica: Test de Habilidades Metalingüísticas (THM)

- Segmentación Silábica: Habilidad para desglosar las palabras en unidades más pequeñas como las sílabas.
- Supresión Silábica Inicial: Habilidad para luego de haber separado las sílabas de cada palabra, omitir la primera sílaba de cada una y poder nombrar cuáles fueron las que le quedaron.
- Detección de Rimas: Habilidad para reconocer las frases o palabras que poseen un mismo efecto sonoro al final.
- Adición Silábica: Habilidad para añadir una sílaba a una palabra antes nombrada.
- Aislar Fonemas: Habilidad para omitir una de las sílabas de una palabra y descubrir los sonidos de las sílabas restantes.
- Unir Fonemas: Habilidad para unir sílabas indistintas separadas sin conocer anteriormente la palabra completa, creando una nueva palabras.

- Contar Fonemas: Habilidad para luego de segmentar una palabra en sílabas conocer de cuántas sílabas está compuesta.

C. Dimensiones de lectura: Prueba de lectura inicial

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

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

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

2.4. Hipótesis

a. Hipótesis General

H₁ Existe una relación significativa entre el nivel de conciencia fonológica y el nivel de lectura inicial en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima.

b. Hipótesis Específicas

H₁ El nivel de conciencia fonológica que presentan los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima es bajo.

H₂ El nivel de lectura inicial que presentan los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima es bajo.

H₃ Existe una relación significativa entre la conciencia fonológica: Dimensión segmentación silábica y el nivel de lectura en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima.

H₄ Existe una relación significativa entre la conciencia fonológica: Dimensión supresión silábica y el nivel de lectura en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima.

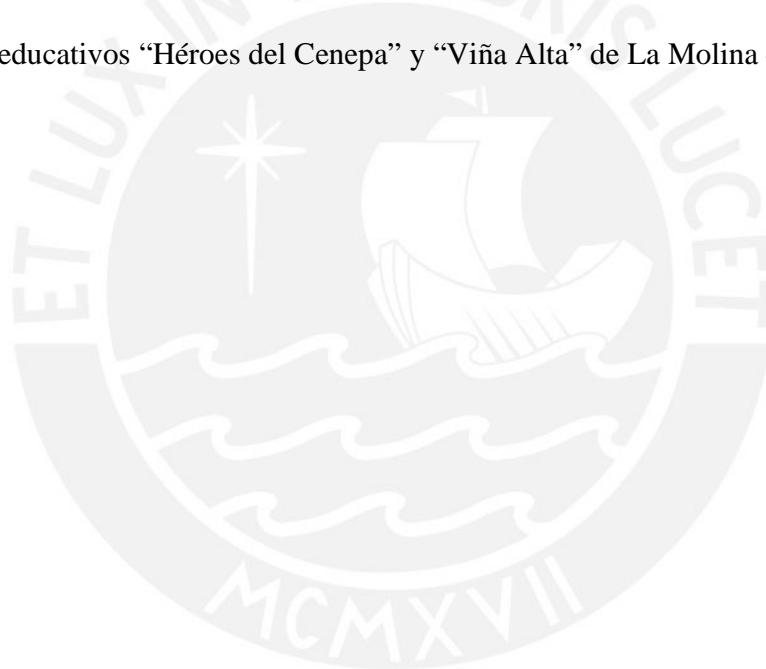
H₅ Existe una relación significativa entre la conciencia fonológica: Dimensión detección de rimas y el nivel de lectura en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima.

H₆ Existe una relación significativa entre la conciencia fonológica: Dimensión adición silábica y el nivel de lectura en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima.

H₇ Existe una relación significativa entre la conciencia fonológica: Dimensión aislar fonemas y el nivel de lectura en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima.

H₈ Existe una relación significativa entre la conciencia fonológica: Dimensión unir fonemas y el nivel de lectura en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima.

H₉ Existe una relación significativa entre la conciencia fonológica: Dimensión contar fonemas y el nivel de lectura en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima.





CAPÍTULO III

3. Método de Investigación

3.1. Tipo de Investigación

El estudio realizado se enmarca dentro del tipo descriptivo en la medida que se pretende conocer el nivel de conciencia fonológica y el nivel de lectura inicial en los alumnos de primer grado de educación primaria, así como el determinar como se presenta esta relación entre las variables.

La investigación descriptiva es aquella en que se reseña las características o rasgos de una situación o fenómeno objeto de estudio.

3.2. Diseño de Investigación

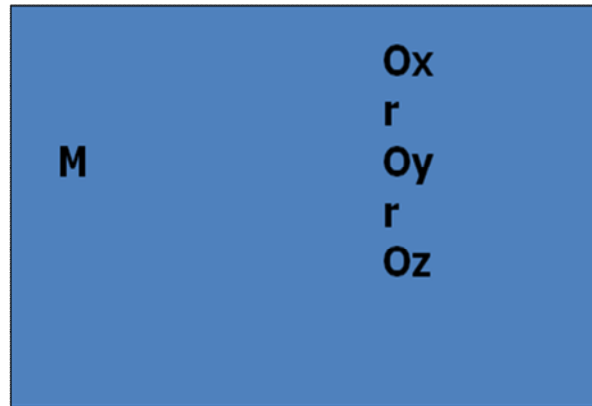
El diseño de la investigación utilizado fue el Correlacional, ya que se estableció el grado de relación existente entre el nivel de conciencia fonológica y el nivel de lectura inicial en los alumnos primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima.

El Diseño Descriptivo Correlacional busca estimar el grado de relación existente entre dos o más variables de interés en una misma muestra de sujetos.

En este diseño el investigador observa la presencia o ausencia de las variables que desea relacionar y luego las compara por medio de la estadística correlacional (r) (la estadística también se le conoce con el nombre de regresión y su coeficiente de correlación va de -1 $+1$ pasando por 0 como valor intermedio).

“Los estudios correlacionales evalúan el grado de relación entre dos o más variables, pudiéndose incluir varios planes de evaluaciones en una única investigación, pero sin pretender dar una explicación completa (de causa y efecto) al fenómeno investigado; sólo investiga grados de relación y dimensiona las variables”. (Sánchez Carlessi, 1998).

El esquema para este diseño es el siguiente:



Donde:

M = Muestra en la que se realiza el estudio

x, y, z = Variables presentes en el estudio

O = Observaciones o exámenes que están en relación a las variables

r = Notación estadística de la correlación

3.3. Sujetos de Investigación

La población está conformada por los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima.

Por el número de alumnos que conforman la población, la muestra será igual a la población en estudio.

A continuación presentamos el siguiente cuadro que describe las características de la población.

Institución Educativa	Número de Sujetos	Porcentaje
Héroes del Cenepa	35	50%
Viña Alta	35	50%
Total	70	100%

3.4. Instrumentos

Los instrumentos utilizados en la investigación son:

- Test de Habilidades Metalingüísticas

Ficha Técnica

Autores : P. Gómez, J. Valero, R. Buades y A. Pérez.

Año : 1995

País : España

Rango de Aplicación : Alumnos que finalizan la etapa de Educación

Infantil y que comienzan el 1er ciclo de Educación Primaria.

Administración : Individual

Descripción : El THM está compuesto por siete sub test, cuyos ítems se distribuyen de la siguiente forma:

SUB TEST	Nº DE ITEMS
Segmentación Silábica	20
Supresión Silábica	12
Detección de Rimas	12
Adiciones Silábicas	10
Aislamiento de Fonemas	8
Unión de Fonemas	20
Conteo de Fonemas	20
TOTAL	102

Con respecto a la calificación, debemos precisar que la puntuación de cada ítems oscila entre 0 y 1; pudiendo obtener el examinado una puntuación final máxima de 7 y una mínima de 0.

Puntaje	Nivel	Descripción
De 0 a 1,75	Deficiente	Los alumnos cuya puntuación total se encuentra comprendida entre estos intervalos carecen de habilidades fonológicas básicas que facilitan el acceso a la lecto escritura. Los aciertos son en los sub – test 1 y 3, aunque en la mayoría de los casos no de forma absoluta.
De 1,75 a 3,50	Regular	Las puntuaciones globales que oscilan en torno a estos límites, reflejan, en general, a alumnos

		capaces de desenvolverse con éxito en las sub pruebas 1 y 3, pero con dificultades manifiestas para operar con eslabones silábicos, así como para identificar palabras con premisas fonémicas determinadas.
De 3,50 a 5,25	Satisfactorio	Referida a alumnos que alcanzaron desempeñarse con éxito en los primeros sub test del THM. Fracasan, sin embargo con respecto a las exigencias que plantean las sub pruebas 6 y 7.
De 5,25 a 7	Sobresaliente	Alumnos con un comportamiento fonológico brillante en todas las partes de la prueba. Con posterioridad a la aplicación del THM, algunos de estos alumnos, fundamentalmente, los que se acercan al intervalo superior ya han aprendido a leer.

- Prueba de lectura (nivel 1) – María Victoria de la Cruz (1979)

El aprendizaje de la lectura es el objetivo básico de la pedagogía en los primeros años de escolaridad. La evolución adecuada en el reconocimiento de los símbolos gráficos, la integración de la palabra y posteriormente de los enunciados escritos y el desarrollo de la comprensión lectora, le permitirán al niño acceder al conocimiento en los años subsiguientes a través de esta habilidad.

La evaluación de los diferentes niveles de progreso en la adquisición de la lectura deberá incluir los elementos básicos que determinan las posibilidades de éxito en ese aprendizaje. Un buen número de investigadores de los procesos de adquisición de la lectura sustentan la importancia de un buen desarrollo de las siguientes habilidades:

- Lenguaje oral.
- Conocimiento del vocabulario.
- Orientación espacio-temporal.
- Función simbólica.

Teniendo en cuenta estas habilidades, se desarrolló la prueba de evaluación de la lectura de María Victoria de la Cruz que se utilizó en el presente estudio (De la Cruz López, 1979). Esta prueba contiene una serie de evaluaciones de áreas específicas que permiten determinar en qué nivel de vocabulario y reconocimiento gráfico se encuentra el niño en su proceso de adquisición de la lectura. Se evalúa tres áreas así:

- Estímulo auditivo: tiene dos subpruebas. Vocabulario en dibujos, en la que el niño tiene que identificar un dibujo con la palabra que el examinador le dice en voz alta; de vocabulario escrito, en la que el niño tiene que identificar las letras o palabras que dice el examinador.
- Comprensión visual: con dos subpruebas; una en la que el niño debe identificar el dibujo que corresponde con una palabra o frase escrita y otra en la que debe localizar entre varias letras o palabras la que sea igual a la primera del grupo.

- **Discriminación visual:** en la cual el niño debe identificar entre grupos de letras o palabras escritas con caracteres de distinto tipo, letras o palabras iguales a una que se presenta inicialmente.

La prueba está destinada a niños de cinco a seis años de edad que ya hayan iniciado el aprendizaje de la lectura. Al terminar el período de tres meses de implementación del programa se repitió la aplicación de todas las pruebas anteriores.

3.5. Variable de estudio

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
Variables a Correlacionar V ₁ Conciencia Fonológica	<ul style="list-style-type: none"> • Segmentación silábica • Supresión silábica • Detección de rimas • Adiciones silábicas • Asilamientos de fonemas • Unión de fonemas • Conteo de fonemas 	Ítem del 1-20 Ítem del 1-12 Ítem del 1-12 Ítem del 1-10 Ítem del 1-8 Ítem del 1-20 Ítem del 1-20
V ₂ Nivel de Lectura Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Estímulo auditivo - 1^{era} Parte 	Prueba 1: Ítem del 1-20 Prueba 2:

<p>Variables Intervinientes</p> <p>-Nivel cognitivo</p> <p>-Nivel de participación</p> <p>-Nivel de discriminación audible</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión visual – 2^{da} Parte • Discriminación visual – 3^{era} Parte: 	<p>Ítem del 1-30</p> <p>Prueba 1: Ítem del 1-20</p> <p>Prueba 2: Ítem del 1-30</p> <p>Prueba 1: Ítem del 1-15</p>
--	---	--

3.6. Procedimientos de recolección de datos

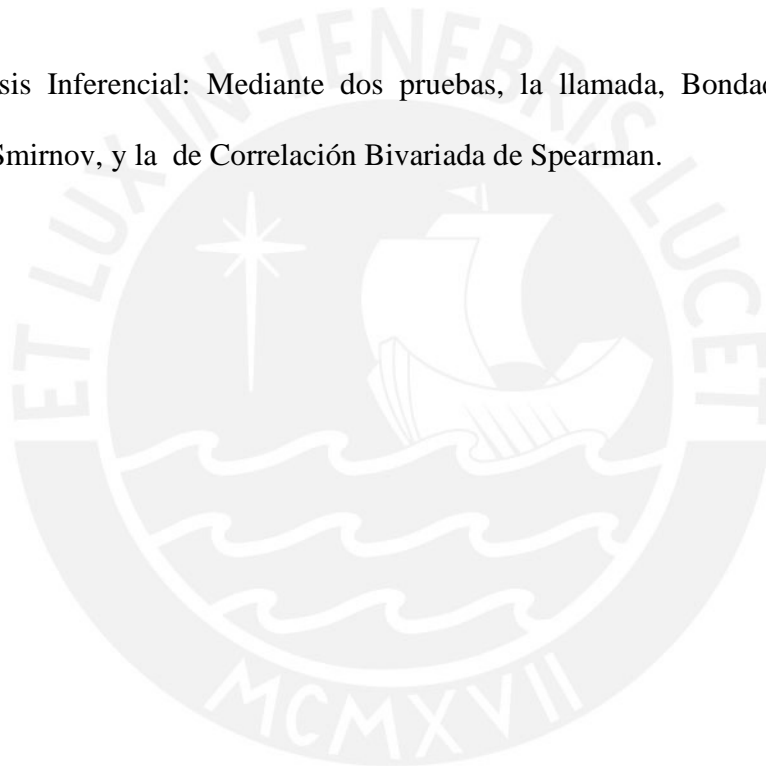
- Técnica de análisis de documentos: El análisis de la bibliografía se llevó a cabo a lo largo de toda la investigación.

- Técnica Psicométrica: Por cuanto hemos utilizado el Test de Habilidades Metalingüísticas para medir la variable del Nivel de Conciencia Fonológica y la prueba de lectura inicial para medir el nivel de lectura de los alumnos de primer grado de educación primaria.

3.7. Técnicas de procesamientos y análisis de datos

- **Análisis Descriptivo:** Para la cuantificación de los resultados se empleó el Programa Statistical Package of Social Science Versión 18 (SPSS), la cual fue muy útil en relación al cálculo de porcentajes y presentación de cuadros utilizados en el análisis descriptivo.

- **Análisis Inferencial:** Mediante dos pruebas, la llamada, Bondad de Ajuste de Kolgomorov-Smirnov, y la de Correlación Bivariada de Spearman.



CAPÍTULO IV

4. RESULTADOS

4.1. Presentación de datos

En este capítulo se presentan los resultados y el análisis descriptivo de los datos obtenidos en nuestra investigación.

4.2. Análisis de datos

4.2.1. Análisis para la variable conciencia fonológica

En la Tabla 1, se presentan los promedios, desviaciones estándar y coeficientes de variación para la variable conciencia fonológica. A nivel general, se observa un promedio de 4.81 puntos (sobre 7), lo que evidencia que los niños desarrollaron

aproximadamente un 69% de la prueba. Por otro lado, el promedio que se reporta, ubica a la muestra en un nivel alto de conciencia fonológica; es decir, son capaces de identificar fonemas y agregar o quitar sílabas a una palabra y logran manejar los distintos fonemas en diversas actividades de análisis y síntesis.

Por otro lado, el coeficiente de variación es de 29.61%, lo que indica que la puntuación total mantiene una dispersión aceptable en sus puntuaciones; es decir, la muestra presenta puntuaciones homogéneas en esta variable.

Tabla 1. Promedios, desviaciones estándar y coeficientes de variación para conciencia fonológica

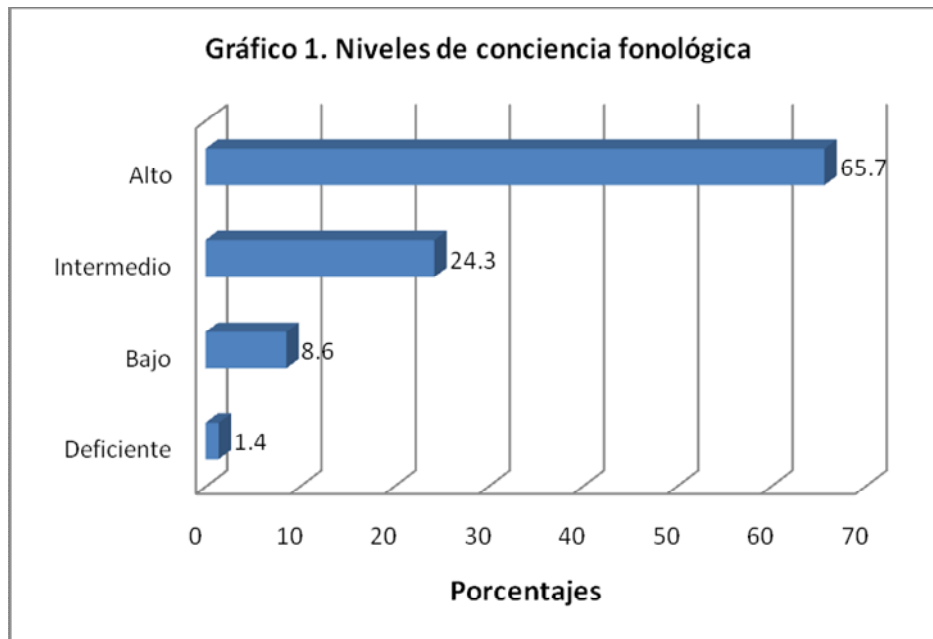
Componentes	Prom.	D.E.	C.V.
Segmentación silábica	0.95	0.10	10.71
Supresión silaba inicial	0.55	0.39	71.37
Detección de rimas	0.89	0.18	20.44
Adición silábica	0.74	0.28	38.52
Aislar fonemas	0.72	0.30	41.58
Unir fonemas	0.54	0.24	44.13
Contar fonemas	0.43	0.34	79.16
Puntaje Total	4.81	1.42	29.61

En la Tabla 2, se presentan los niveles de conciencia fonológica encontrados en la muestra de investigación. Se observa que el 65.7% de niños de la muestra se ubica en un nivel alto de conciencia fonológica; es decir, son capaces de identificar fonemas y agregar o quitar sílabas a una palabra y logran manejar los distintos fonemas en diversas actividades de análisis y síntesis. El 24.3% de niños de la muestra se ubican en un nivel intermedio de conciencia fonológica; es decir, son capaces de segmentar palabras en sílabas e identificar palabras que riman entre sí.

Finalmente, sólo un 10% de los niños se ubica por debajo de los esperado (niveles deficiente y bajo); es decir, estos niños carecen de habilidades fonológicas básicas que facilitan el acceso a la lectura.

5. Tabla 2. Niveles de conciencia fonológica

Niveles	Frec.	%
Deficiente	1	1.4
Bajo	6	8.6
Intermedio	17	24.3
Alto	46	65.7
Total	70	100.0



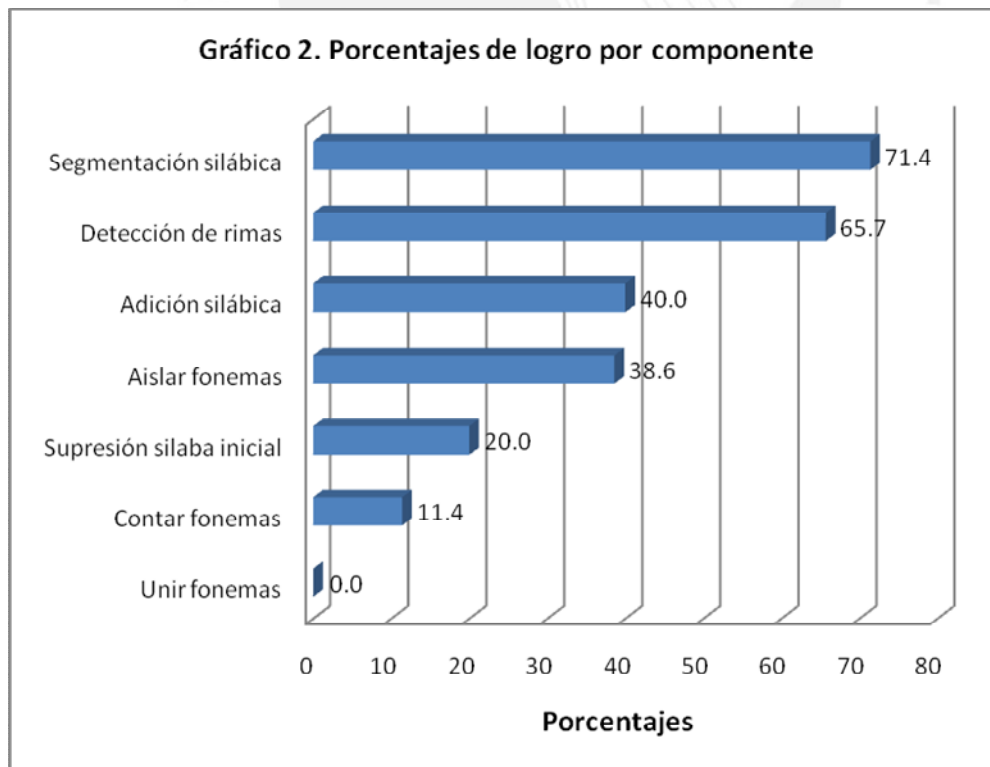
En la Tabla 3, se presentan los porcentajes de logro en cada componente de conciencia fonológica. Se observa que en segmentación silábica, el 71.4% de los niños logró el máximo puntaje, lo que implica que son capaces de descomponer una palabra en sus sílabas. En supresión silábica inicial, el 20% logró desarrollar todos los ítems; es decir, son capaces de quitar una sílaba a una palabra presentada de forma oral. En detección de rimas, el 65.7% de los niños obtuvieron el máximo puntaje, lo que indica que pueden identificar palabras que riman entre sí, ya sea por la sílaba inicial o final. En adición silábica, el 40% logró resolver todos los ítems; es decir, son capaces de añadir una sílaba a una palabra presentada oralmente. En aislar fonemas, el 38.6% de la muestra obtuvo el máximo puntaje, siendo capaces de identificar los fonemas en una palabra. En unir fonemas, ningún niño de la muestra logró el máximo puntaje.

Finalmente en contar fonemas, sólo el 11.4% de los niños obtuvieron la máxima puntuación; es decir, son capaces de contar los fonemas que conforman una palabra.

Tabla 3. Porcentajes de logro por componente

Componentes	Frec.	%
Segmentación silábica	50	71.4
Supresión silaba inicial	14	20.0
Detección de rimas	46	65.7
Adición silábica	28	40.0
Aislar fonemas	27	38.6
Unir fonemas	0	0.0
Contar fonemas	8	11.4

6.



4.2.2. Análisis para la variable lectura inicial

En la Tabla 4, se presentan los promedios, desviaciones estándar y coeficientes de variación para la variable lectura inicial. Se observa que en estímulo auditivo la media de 32.33 puntos ubica a la muestra en un nivel promedio de desempeño. Por otro lado, en comprensión visual, la media obtenida de 29.76 puntos, también ubica a la muestra en un nivel promedio de desempeño. Con respecto a discriminación visual, la media de 10.13 puntos, obtenida para la muestra, la ubica en un nivel también en un nivel promedio de desempeño.

Finalmente, la puntuación total de lectura inicial, correspondiente a 72.21 puntos, ubica a la muestra de niños en un nivel promedio de lectura.

Por otro lado, los coeficientes de variación, para comprensión visual y discriminación visual (35.80% y 58.42%, respectivamente) están indicando que sus puntuaciones son dispersas en la muestra; es decir, son heterogéneas; mientras que las dispersiones en estímulo auditivo y el puntaje total (27.54% y 29.73%, respectivamente) están indicando que sus puntuaciones no son dispersas; es decir, la muestra presenta puntuaciones homogéneas en éstas.

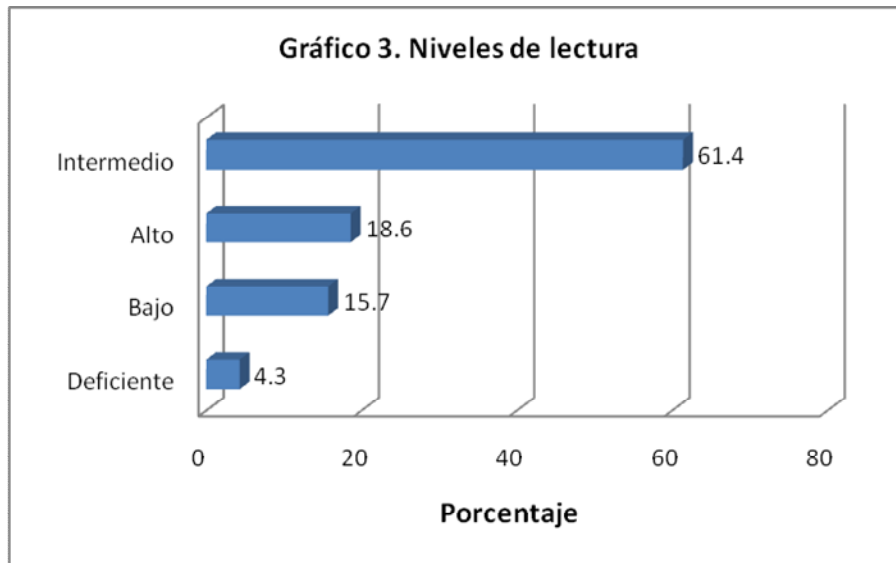
Tabla 4. Promedios, desviaciones estándar y coeficientes de variación para lectura inicial

Componentes	Prom.	D.E.	C.V.
Estímulo auditivo	32.33	8.90	27.54
Comprensión visual	29.76	10.65	35.80
Discriminación visual	10.13	5.92	58.42
Puntaje Total	72.21	21.47	29.73

En la Tabla 5, se presentan los niveles de lectura en la muestra de investigación. Se observa que el 61.4% de niños de la muestra se ubica en un nivel intermedio de lectura, el 18.6% se encuentra en un nivel alto y un 20% de los niños se ubica por debajo de los esperado (niveles deficiente y bajo).

Tabla 5. Niveles de lectura

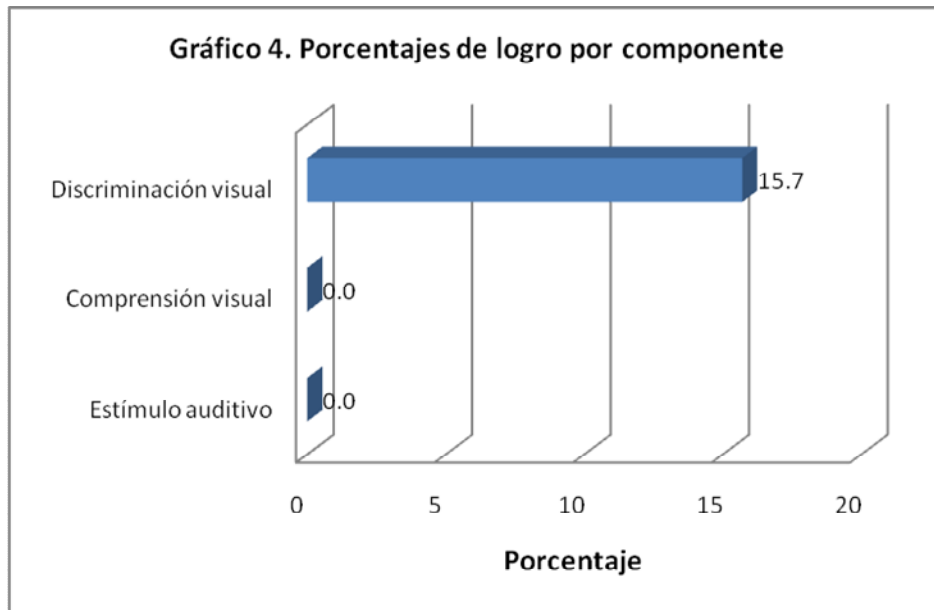
Niveles	Frec.	%
Deficiente	3	4.3
Bajo	11	15.7
Intermedio	43	61.4
Alto	13	18.6
Total	70	100.0



En la Tabla 6, se presentan los porcentajes de logro en cada componente de lectura inicial. Se observa que ni en estímulo auditivo, ni en comprensión visual, ningún niño logró el máximo puntaje; sin embargo, en discriminación visual sólo el 15.7% logró desarrollar todos los ítems.

Tabla 6. Porcentajes de logro por componente

Componentes	Frec.	%
Estímulo auditivo	0	0
Comprensión visual	0	0
Discriminación visual	11	15.7



4.2.3. Correlación entre las variables conciencia fonológica y lectura

Para poder elegir la prueba estadística idónea, con la cual correlacionar las variables de estudio, se debe realizar el análisis de la distribución normal de ambas.

La Tabla 7, presenta los resultados de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov para la variable conciencia fonológica. Se observa que las puntuaciones de esta variable no presentan una distribución normal en ninguno de sus componentes, ni en su puntuación total ($p < .05$).

Tabla 7. Resultados de la prueba de bondad de ajuste para conciencia fonológica

VARIABLE	K-S	P
Segmentación silábica	3.457 ***	.000
Supresión silaba inicial	1.883 **	.002
Detección de rimas	3.253 ***	.000
Adición silábica	1.878 **	.002
Aislar fonemas	1.856 **	.002
Unir fonemas	1.883 **	.002
Contar fonemas	3.253 ***	.000
Puntaje Total	1.444 *	.031
*	Significativo ($p < .05$)	
**	Muy significativo ($p < .01$)	
***	Altamente significativo ($p < .001$)	

La Tabla 8, presenta los resultados de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov para la variable conciencia fonológica. Se observa que las puntuaciones de esta variable no presentan una distribución normal en estímulo auditivo ($p < .05$) y en discriminación visual ($p < .05$); mientras que en comprensión verbal y en el puntaje total sí presentan una distribución normal ($p > .05$).

Tabla 8. Resultados de la prueba de bondad de ajuste para lectura

VARIABLE	K-S	P
Estímulo auditivo	1.447 *	.030
Comprensión visual	1.106 ns	.173
Discriminación visual	1.597 *	.012
Puntaje Total	1.011 ns	.258
n.s.	No significativo ($p > .05$)	
*	Significativo ($p < .05$)	
**	Muy significativo ($p < .01$)	
***	Altamente significativo ($p < .001$)	

Debido a que todos los componentes de la variable conciencia fonológica, incluyendo su puntaje total, presentan puntuaciones que no se aproximan a una distribución normal; mientras que sólo dos componentes de la variable lectura, presentan puntuaciones que no se aproximan a una distribución normal, entonces las correlaciones de ambas variables deberán calcularse con estadísticas no paramétricas, específicamente la prueba de correlación de Spearman.

En la Tabla 9, se puede apreciar que existe una correlación moderada, directa y altamente significativa ($p < .001$) entre segmentación silábica y estímulo auditivo; es decir,

a mayor puntaje en estímulo auditivo existirá un mayor puntaje en segmentación silábica. Asimismo, se aprecia una correlación baja, directa y altamente significativa ($p < .001$) entre segmentación silábica y comprensión visual; es decir, a mayor puntaje en comprensión visual existirá un mayor puntaje en segmentación silábica. Por otro lado, se observa una correlación moderada, directa y altamente significativa ($p < .001$) entre segmentación silábica y discriminación visual; es decir, a mayor puntaje en discriminación visual existirá un mayor puntaje en segmentación silábica.

Finalmente, se obtuvo una correlación moderada, directa y altamente significativa ($p < .001$) entre segmentación silábica y el nivel general de lectura; es decir, a mayor puntaje en el nivel de lectura existirá un mayor puntaje en segmentación silábica, por lo tanto aceptamos la hipótesis alterna que dice: Existe una relación significativa entre la conciencia fonológica: Dimensión segmentación silábica y el nivel de lectura en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima.

Tabla 9. Correlación entre segmentación silábica y lectura

Variables	Segmentación silábica	
	“r”	P
Estímulo auditivo	0.410 ***	0.000
Comprensión visual	0.377 ***	0.001
Discriminación visual	0.467 ***	0.000
Puntaje Total	0.486 ***	0.000
***	Altamente significativo ($p < .001$)	

En la Tabla 10, se puede apreciar que existe una correlación moderada, directa y altamente significativa ($p < .001$) entre supresión silábica inicial y estímulo auditivo; es decir, a mayor puntaje en estímulo auditivo existirá un mayor puntaje en supresión silábica inicial. Asimismo, se aprecia una correlación baja, directa y significativa ($p < .05$) entre supresión silábica inicial y comprensión visual; es decir, a mayor puntaje en comprensión visual existirá un mayor puntaje en supresión silábica inicial. Por otro lado, se observa una correlación moderada, directa y altamente significativa ($p < .001$) entre supresión silábica inicial y discriminación visual; es decir, a mayor puntaje en discriminación visual existirá un mayor puntaje en supresión silábica inicial.

Finalmente, se obtuvo una correlación moderada, directa y altamente significativa ($p < .001$) entre supresión silábica inicial y el nivel general de lectura; es decir, a mayor puntaje en el nivel de lectura existirá un mayor puntaje en supresión silábica inicial, por lo tanto aceptamos la hipótesis alterna que dice: Existe una relación significativa entre la conciencia fonológica: Dimensión supresión silábica y el nivel de lectura en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima.

Tabla 10. Correlación entre supresión silábica inicial y lectura

Variables	Supresión silábica inicial	
	“r”	P
Estímulo auditivo	0.601 ***	0.000
Comprensión visual	0.301 *	0.011
Discriminación visual	0.434 ***	0.000
Puntaje Total	0.518 ***	0.000
* Significativo ($p < .05$)		
*** Altamente significativo ($p < .001$)		

En la Tabla 11, se puede apreciar que existe una correlación moderada, directa y altamente significativa ($p < .001$) entre detección de rimas y estímulo auditivo; es decir, a mayor puntaje en estímulo auditivo existirá un mayor puntaje en detección de rimas. Asimismo, se aprecia una correlación baja, directa y muy significativa ($p < .01$) entre detección de rimas y comprensión visual; es decir, a mayor puntaje en comprensión visual existirá un mayor puntaje en detección de rimas. Por otro lado, se observa una correlación baja, directa y muy significativa ($p < .01$) entre detección de rimas y discriminación visual; es decir, a mayor puntaje en discriminación visual existirá un mayor puntaje en detección de rimas.

Finalmente, se obtuvo una correlación moderada, directa y altamente significativa ($p < .001$) entre detección de rimas y el nivel general de lectura; es decir, a mayor puntaje en el nivel de lectura existirá un mayor puntaje en detección de rimas, por lo tanto aceptamos la hipótesis alterna que dice: Existe una relación significativa entre la conciencia fonológica: Dimensión detección de rimas y el nivel de lectura en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima.

Tabla 11. Correlación entre detección de rimas y lectura

Variables	Detección de rimas	
	"r"	P
Estímulo auditivo	0.436 ***	0.000
Comprensión visual	0.341 **	0.004
Discriminación visual	0.344 **	0.004
Puntaje Total	0.445 ***	0.000
**	Muy significativo ($p < .01$)	
***	Altamente significativo ($p < .001$)	

En la Tabla 12, se puede apreciar que existe una correlación baja, directa y altamente significativa ($p < .001$) entre adición silábica y estímulo auditivo; es decir, a mayor puntaje en estímulo auditivo existirá un mayor puntaje en adición silábica. Asimismo, se aprecia una correlación baja, directa y no significativa ($p > .05$) entre adición silábica y comprensión visual. Por otro lado, se observa una correlación baja, directa y no significativa ($p > .05$) entre adición silábica y discriminación visual.

Finalmente, se obtuvo una correlación baja, directa y significativa ($p < .05$) entre adición silábica y el nivel general de lectura; es decir, a mayor puntaje en el nivel de lectura existirá un mayor puntaje en adición silábica, por lo tanto aceptamos la hipótesis alterna que dice: Existe una relación significativa entre la conciencia fonológica: Dimensión

adición silábica y el nivel de lectura en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima.

Tabla 12. Correlación entre adición silábica y lectura

Variables	Adición silábica	
	“r”	P
Lectura		
Estímulo auditivo	0.382 ***	0.001
Comprensión visual	0.177 ns	0.142
Discriminación visual	0.201 ns	0.095
Puntaje Total	0.302 *	0.011
n.s.	No significativo ($p > .05$)	
*	Significativo ($p < .05$)	
***	Altamente significativo ($p < .001$)	

En la Tabla 13, se puede apreciar que existe una correlación moderada, directa y altamente significativa ($p < .001$) entre aislar fonemas y estímulo auditivo; es decir, a mayor puntaje en estímulo auditivo existirá un mayor puntaje en aislar fonemas. Asimismo, se aprecia una correlación baja, directa y significativa ($p < .05$) entre aislar fonemas y comprensión visual; es decir, a mayor puntaje en comprensión visual existirá un mayor

puntaje en aislar fonemas. Por otro lado, se observa una correlación baja, directa y no significativa ($p > .05$) entre aislar fonemas y discriminación visual.

Finalmente, se obtuvo una correlación baja, directa y altamente significativa ($p < .001$) entre aislar fonemas y el nivel general de lectura; es decir, a mayor puntaje en el nivel de lectura existirá un mayor puntaje en aislar fonemas, por lo tanto aceptamos la hipótesis alterna que dice: Existe una relación significativa entre la conciencia fonológica: Dimensión aislar fonemas y el nivel de lectura en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima.

Tabla 13. Correlación entre aislar fonemas y lectura

Variables	Aislar fonemas	
	“r”	P
Lectura		
Estímulo auditivo	0.447 ***	0.000
Comprensión visual	0.279 *	0.020
Discriminación visual	0.222 ns	0.064
Puntaje Total	0.385 ***	0.001
n.s.	No significativo ($p > .05$)	
*	Significativo ($p < .05$)	
***	Altamente significativo ($p < .001$)	

En la Tabla 14, se puede apreciar que existe una correlación moderada, directa y altamente significativa ($p < .001$) entre unir fonemas y estímulo auditivo; es decir, a mayor puntaje en estímulo auditivo existirá un mayor puntaje en unir fonemas. Asimismo, se aprecia una correlación moderada, directa y altamente significativa ($p < .001$) entre unir fonemas y comprensión visual; es decir, a mayor puntaje en comprensión visual existirá un mayor puntaje en unir fonemas. Por otro lado, se observa una correlación baja, directa y muy significativa ($p < .01$) entre unir fonemas y discriminación visual; es decir, a mayor puntaje en discriminación visual existirá un mayor puntaje en unir fonemas.

Finalmente, se obtuvo una correlación moderada, directa y altamente significativa ($p < .001$) entre unir fonemas y el nivel general de lectura; es decir, a mayor puntaje en el nivel de lectura existirá un mayor puntaje en unir fonemas, por lo tanto aceptamos la hipótesis alterna que dice: Existe una relación significativa entre la conciencia fonológica: Dimensión unir fonemas y el nivel de lectura en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima.

Tabla 14. Correlación entre unir fonemas y lectura

Variables	Unir fonemas	
	“r”	P
Estímulo auditivo	0.651 ***	0.000
Comprensión visual	0.414 ***	0.000
Discriminación visual	0.326 **	0.006
Puntaje Total	0.565 ***	0.000
**	Muy significativo (p < .01)	
***	Altamente significativo (p < .001)	

En la Tabla 15, se puede apreciar que existe una correlación moderada, directa y altamente significativa (p < .001) entre contar fonemas y estímulo auditivo; es decir, a mayor puntaje en estímulo auditivo existirá un mayor puntaje en contar fonemas. Asimismo, se aprecia una correlación baja, directa y significativa (p < .05) entre contar fonemas y comprensión visual; es decir, a mayor puntaje en comprensión visual existirá un mayor puntaje en contar fonemas. Por otro lado, se observa una correlación moderada, directa y altamente significativa (p < .001) entre contar fonemas y discriminación visual; es decir, a mayor puntaje en discriminación visual existirá un mayor puntaje en contar fonemas.

Finalmente, se obtuvo una correlación moderada, directa y altamente significativa ($p < .001$) entre contar fonemas y el nivel general de lectura; es decir, a mayor puntaje en el nivel de lectura existirá un mayor puntaje en contar fonemas, por lo tanto aceptamos la hipótesis alterna que dice: Existe una relación significativa entre la conciencia fonológica: Dimensión contar fonemas y el nivel de lectura en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima.

Tabla 15. Correlación entre contar fonemas y lectura

Variables	Contar fonemas	
Lectura	“r”	P
Estímulo auditivo	0.454 ***	0.000
Comprensión visual	0.268 *	0.025
Discriminación visual	0.420 ***	0.000
Puntaje Total	0.437 ***	0.000
*	Significativo ($p < .05$)	
***	Altamente significativo ($p < .001$)	

En la Tabla 16, se puede apreciar que existe una correlación moderada, directa y altamente significativa ($p < .001$) entre el nivel de lectura y el nivel de conciencia

fonológica; es decir, a mayor puntaje total en lectura existirá un mayor puntaje total en conciencia fonológica.

Tabla 16. Correlación entre lectura y conciencia fonológica

Variables	Puntaje total de lectura	
Conciencia fonológica	“r”	P
Puntaje Total	0.574 ***	0.000
***	Altamente significativo ($p < .001$)	

4.3. Discusión de resultados

Los resultados obtenidos en nuestra investigación, comprueban lo propuesto en la hipótesis general, ya que, ratifican la existencia de una relación significativa entre el nivel de conciencia fonológica y el nivel de lectura inicial en los alumnos.

Nuestros datos corroboran lo hallado en investigaciones tales como las de, Noemí Panca (2004), Patricia Balarezo (2007), y Elizabeth Correa (2007), quienes también encontraron que existe una relación directa y significativa entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura.

Los resultados, nos permitieron comprobar las siete hipótesis específicas, aunque debemos señalar que la correlación, en cinco de las siete hipótesis fue moderada, directa y altamente significativa, en contraste con las otras dos, de las cuales, una correlación fue baja, directa y significativa y la otra, presentó una correlación baja, directa y altamente significativa.

La segmentación silábica, el conteo de fonemas, la unión de fonemas, la detección de rimas y la supresión silábica inicial, en relación al nivel general de lectura, fueron las habilidades fonológicas que obtuvieron la correlación moderada, directa y altamente significativa. Esto quiere decir que a mayor puntaje en el nivel de lectura, existirá un mayor puntaje en estas habilidades.

Por otro lado, se observa que existe una correlación baja, directa y significativa, en la habilidad de adición silábica y el nivel general de lectura, lo cual quiere decir que a mayor puntaje en el nivel general de lectura, habrá mayor puntaje en la habilidad de adición silábica.

Finalmente, que la correlación entre la habilidad de aislar fonemas y el nivel general de lectura fue baja, directa y altamente significativa, lo cual quiere decir que a mayor puntaje en el nivel general de lectura, habrá mayor puntaje en esta habilidad.

Debido a que el aprendizaje de la lectura, se encuentra altamente influenciado por las habilidades fonológicas antes mencionadas como queda demostrado, la correlación entre estas variantes y el nivel general de lectura lleva la denominación de alta, baja y moderada, directa, significativa, muy significativa y altamente significativa; a continuación explicaremos estas denominaciones y lo que nos refieren.

Determinar la correlación como alta, significa que, cada habilidad de la conciencia fonológica evaluada obtendrá el promedio mayor o igual que 0.70, moderada, puesto que marcará el promedio mayor que 0.4 y, baja ya que obtendrá el promedio menor que 0.4.

Así mismo, es directa ya que el puntaje obtenido es positivo en relación a las habilidades de conciencia fonológica y el nivel general de lectura, por tal motivo, las habilidades de conciencia fonológica no pueden considerarse sin tener presente el nivel general de lectura.

Por último, es significativa, muy significativa y altamente significativa puesto que el puntaje total obtenido en cada habilidad, cumple con lo siguiente: significativo ($p < .05$), Muy significativo ($p < .01$), Altamente significativo ($p < .001$)

La relación de interdependencia y reciprocidad la fundamentamos gracias a Coltheart (1986), quien, cit. por Muñoz (2002), menciona, que para la “ruta fonológica”, implicada en la lectura, se deben dar tres mecanismos, resumidos a continuación:

- Análisis grafémico, se encarga de separar los grafemas de cada palabra.
- Asignación fonémica, busca asignar el sonido correspondiente a cada grafema de la palabra en cuestión.
- Unión de fonemas, que es la combinación de fonemas para su pronunciación final.

Gracias a estos mecanismos, vemos que es sumamente importante el desarrollo de las habilidades fonológicas en cuanto a su directa influencia y relación con lo referido a la lectura puesto que el niño tiene que previamente haberse aprendido los sonidos correspondientes a cada letra, de este modo, debe ser capaz de segmentar las palabras en sus grafemas y asignar a cada grafema el sonido correspondiente, para que finalmente aprenda a unir los fonemas, estableciendo así, el sonido correcto de la palabra. Es muy importante, que el niño comprenda que debe seguir un determinado orden en el momento de pronunciar la palabra.

Motivo por el cual, el lector debe dominar las dos rutas para la lectura, ya que la ruta directa le proporciona rapidez y fácil comprensión, mientras que la ruta fonológica le facilita la lectura de cualquier palabra, haya sido o no previamente leída por el sujeto, y se encuentre o no en su repertorio semántico (Cuetos, 1996).

Los resultados de estos estudios confirman que la clave del éxito en el aprendizaje inicial de la lectura está en el desarrollo, durante la etapa pre escolar, de algunos procesos cognitivos y verbales. Entre los procesos predictivos, que aparecen con mayor frecuencia en la mayoría de las investigaciones tenemos, al desarrollo del lenguaje oral, la conciencia fonológica, la memoria verbal, la velocidad para nombrar objetos y la asociación visual-semántica (Bradley y Bryan, citados por Bravo y cols., 2002); siendo la conciencia fonológica la más relevante, en la capacidad lectora.

En investigaciones de seguimiento efectuadas desde los años previos al ingreso a primer año de educación primaria, hasta la enseñanza convencional de la lectura, han determinado que la conciencia fonológica tiene predictividad sobre este aprendizaje, según, Siegel y Bonnet (1998); citado por Bravo, Villalón y Orellana, (2002), el desarrollo de la conciencia fonológica es un prerrequisito para iniciar el aprendizaje lector en todos los idiomas.

Así mismo, Parrilla, Kirby y McQuarrie (1994); mencionado en Bravo, Villalón y Orellana, (2002) estudiaron algunos factores que intervienen en la lectura, entre nivel inicial y tercer grado de educación primaria, quienes a través de pruebas de memoria

verbal, articulación de palabras y conciencia fonológica, señalan que, entre primer y tercer grado, la conciencia fonológica fue el factor más relevante que interviene en la lectura.

Rabazo y Moreno (2004), con el objetivo de conocer el tratamiento que ha recibido la conciencia fonológica y su relación con el aprendizaje de la lectoescritura en el ámbito español, realizaron un análisis del contenido de 25 artículos en diferentes revistas científicas españolas, en un periodo comprendido entre 1985 hasta el 2002.

Concluyeron que, se requiere del conocimiento de la estructura fonológica del lenguaje hablado para la adquisición comprensiva de la lectoescritura y, durante el periodo de educación infantil, la instrucción en habilidades, de manipulación y reflexión, de las distintas unidades fonológicas favorece el proceso de adquisición de la lectoescritura.

Finalmente, los resultados de los estudios experimentales llevados a cabo muestran que el entrenamiento en habilidades fonológicas ya sea silábico, intrasilábico o fonémico, mejora la ejecución en tareas de conciencia fonológica (segmentación, suma, identificación de fonemas/sílabas) y facilita la adquisición de la lectura y la escritura, especialmente cuando el entrenamiento incluye el conocimiento de las correspondencias entre grafemas y fonemas.

Respecto a la comprobación de nuestras hipótesis específicas descriptivas, los resultados nos llevaron a rechazar las hipótesis planteadas, dado que los estudiantes, obtuvieron un mayor nivel de desempeño tanto en lo que respecta al nivel de conciencia fonológica, como al nivel de iniciación de lectura.

Creemos que estos resultados, se deban a los esfuerzos que está realizando el Ministerio de Educación, tanto en la capacitación del personal, como en el monitoreo en las aulas, así como los programas de aprendizaje de la lectura y de la comprensión lectora que se vienen desarrollando en las escuelas, como parte del programa de emergencia educativa desarrollado en los últimos 8 años.

Esta relación, podría estar afectada por diversos factores, si bien es cierto, estas habilidades se influyen recíprocamente y ambas inciden en el desarrollo del aprendizaje de la lectura.

Es por esta razón, que si existe un adecuado entrenamiento de una de las dos destrezas, debería ayudarse a mejorar la otra (conciencia fonológica-aprendizaje de la lectura).

Otro factor determinante en esta relación, considera a las experiencias ambientales en las que se desenvuelve el niño, por ello, podría señalarse la estimulación recibida por los profesores dentro del centro y, por los padres en los hogares.

Nuestra investigación demuestra, que con cierta destreza en la conciencia fonológica, se logrará un mejor dominio de la comprensión de las relaciones entre las letras y sus sonidos; habilidad necesaria para lograr el aprendizaje de la lectura y posteriormente una lectura comprensiva óptima.

Retomando, la relación de interdependencia entre las habilidades mencionadas, tenemos que, un niño no puede tener un nivel de lectura alto o mayor que el promedio

teniendo una baja conciencia fonológica y, un nivel bajo de conciencia fonológica influye de manera directa, en el nivel de lectura que vaya a desarrollar.

Así mismo, un adecuado nivel de conciencia fonológica, sin exposición a las letras, tampoco permite alcanzar la lectura. Por lo tanto, ambas habilidades por separado no son suficientes para el aprendizaje de la lectoescritura, se necesita tanto de la conciencia fonológica como el conocimiento de las letras para acceder a la lectura.

Razón por la cual, las escuelas, se convierten en un factor determinante para la estimulación de la conciencia fonológica, ya que son las encargadas de favorecer su proceso de desarrollo; es así que, las funciones cognitivas, adquiridas por los niños durante su periodo escolar, tienen gran importancia en el desarrollo de la conciencia fonológica, puesto que les permite, retener, discriminar y organizar la información fonológica.

Gracias a los resultados obtenidos, podríamos afirmar que este grupo de estudiantes tuvo una adecuada estimulación de la conciencia fonológica en su nivel inicial.

Teniendo en cuenta el valor predictivo-causal de ambas habilidades y el entrenamiento de estas, se demostraría un amplio progreso en el desarrollo de la lectoescritura; no obstante, es cierto, que el conocimiento de los fonemas correspondientes a cada letra, facilita su manipulación mental, habilidad que incidirá directamente en la posibilidad de representarlos gráficamente. Claramente, los niños que no manejan el nombre o el sonido de las letras, no podrán utilizarlos en la lectura.



CAPÍTULO V

5. RESUMEN Y CONCLUSIONES

5.1. Resumen del Estudio

El presente estudio, tuvo como propósito principal, conocer la relación que existe entre nivel de conciencia fonológica y el nivel de lectura inicial, en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina-Lima.

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

Las técnicas de procesamiento y análisis de datos estadísticos se dan en dos niveles, descriptivo a través de los datos porcentuales los cuales, fueron analizados con un nivel de significancia de $p < 0.05$, valiéndonos del programa estadístico: Statistical Package of Social Science, SPSS, versión 18 para su cálculo y, un nivel inferencial, mediante dos pruebas: Bondad de Ajuste de Kolgomorov-Smirnov, y la de Correlación Bivariada de Spearman.

Como resultado de nuestra investigación, tenemos que la relación entre el nivel de conciencia fonológica y el nivel de lectura inicial, en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina-Lima, es altamente significativa.

5.2. Conclusiones

1. La relación entre el nivel de conciencia fonológica y el nivel de lectura inicial, en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina-Lima, es altamente significativa.
2. Los niños y niñas de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina, presentan un nivel de conciencia fonológica alto.
3. Los niños y niñas de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina, presentan un nivel de lectura inicial promedio.

4. La correlación entre la dimensión segmentación silábica y el nivel de lectura inicial de los niños y niñas de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima, es moderada, directa y altamente significativa.
5. La correlación entre la dimensión supresión silábica y el nivel de lectura inicial de los niños y niñas de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima, es moderada, directa y altamente significativa.
6. La correlación entre la dimensión detección de rimas y el nivel de lectura inicial de los niños y niñas de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima, es moderada, directa y altamente significativa.
7. La correlación entre la dimensión adición silábica y el nivel de lectura inicial de los niños y niñas de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima, es baja, directa y significativa.
8. La correlación entre la dimensión aislar fonemas y el nivel de lectura inicial de los niños y niñas de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima, es baja, directa y altamente significativa.
9. La correlación entre la dimensión unir fonemas y el nivel de lectura inicial de los niños y niñas de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima, es moderada, directa y altamente significativa.
10. La correlación entre la dimensión contar fonemas y el nivel de lectura inicial de los niños y niñas de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes

del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima, es moderada, directa y altamente significativa.

5.3. Sugerencias

- Diseñar programas de intervención, en el nivel de educación inicial, buscando la estimulación de la conciencia fonológica.
- Realizar un programa de intervención temprana en los centros educativos públicos y privados, buscando estimular la conciencia fonológica, para incrementar los niveles de lectura inicial en los alumnos.
- Realizar capacitaciones constantes en los docentes, para que el grado de estimulación de conciencia fonológica sea cada vez más óptima, y por ende un mejor nivel de lectura inicial en los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

ALLIENDE, F. y CONDEMARÍN, Mabel. (1986). Lectura, teoría, evaluación y desarrollo.

Santiago de Chile: Andrés Bello.

AGUADO, Gerardo. (1999). Trastorno específico del lenguaje: Retraso de lenguaje y disfasia. Málaga, España. Ediciones Aljibe.

AGUADO, Gerardo. (2002). El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años. Madrid, España.

Editorial CEPE, S. L.

AGUADO, Gerardo. (2003). Comprender el lenguaje: Haciendo ejercicios. Madrid,

España. Editorial Entha.

ARNAIZ P., RUIZ M. (2001). La lectoescritura en la educación infantil: Unidades didácticas y aprendizaje significativo. Ediciones Aljibe. Málaga – España.

BALAREZO VALLEJO, Patricia. (2007). Nivel de Conciencia Fonológica en los niños y niñas de primer grado de Instituciones Educativas Públicas y Privadas de distrito de Pueblo Libre. Universidad Pontificia Católica del Perú.

BEFI – LOPES, Debora M. (2007). Maduración Cerebral y desenvolvimiento del lenguaje.

Separata.

BRAVO, L., VILLALÓN, M. y ORELLANA, E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer grado básico. *Psyke*. 11, 1, 175-182

BRAVO VALDIVIESO, Luis. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje de la lectura inicial.

CABRERA, Flor y DONOSO, Trinidad. (1994). El proceso lector y su evaluación. España. Alertes Ediciones.

CALERO, A., PEREZ, R., MALDONADO, A., SEBASTIAN, M. (1999). Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en educación infantil. Editorial Praxis. Barcelona.

CAMPOS AGUIRRE, Fiorella (2004). Desarrollar la expresión oral a través de sílabas y fonemas estimulando la conciencia fonológica en niños de 5 años de edad del C.E.I “María Auxiliadora” del distrito de Magdalena del Mar. Instituto Superior Pedagógico Privado “María Auxiliadora”.

CARRILLO GALLEGO María Soledad, MARÍN SERRANO Javier. (1992). Desarrollo Metafonológico y Adquisición de la Lectura. Centro de investigación y documentación educativa. España Ministerio de Educación y Ciencia.

CASTILLO VILLREAL, Ana María y MUÑOZ LÓPEZ, Shirley (2009).

Influencia del programa leer y comprende en niños del segundo grado de educación primaria I.E.P. San Antonio Abad. Universidad Pontificia Católica del Perú.

CONDEMARÍN, Mabel. (1989). Lectura correctiva y remedial. Ediciones SM. Santiago de Chile.

CORREA MEDINA, Elizabeth Judith. (2007). Conciencia Fonológica y Percepción Visual en la Lectura Inicial de Niños del Primer Grado de Primaria. Universidad Pontificia Católica del Perú.

CUETOS, F. (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. Revista Infancia y Aprendizaje. N°45 Páginas 45 – 84.

CUETOS, F. (1996). Psicología de la lectura. Madrid: Escuela Española.

CHALL Jeanne S. (1996). Stages of Reading Development. Segunda Edición.

CHOMSKY Noan. (1982). Reflexiones acerca del lenguaje: Adquisición de las estructuras cognoscitivas. México: Trillas.

DE LA CRUZ LÓPEZ, María Victoria. (1979). Pruebas de Lectura: Nivel I: Manual. Ediciones TEA. España.

- FERRÁNDEZ, A., FERRERES, V., SARRAMONA, J. (1986). Didáctica del Lenguaje. Editorial C.E.A.C. Barcelona.
- GIMENO A. (1993). La conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura: Bases para la elaboración de un instrumento de medida. Revista de Psicología de la Educación. Volumen 4, 12.
- GÓMEZ, Daisy. (1992). La Lectoescritura en la Educación Básica. Chile.
- GÓMEZ, P., VALERO, J., BUADES, R. y PÉREZ, A. (1995). Manual del Test de Habilidades Metalingüísticas. Madrid: Instituto de Orientación Psicológica.
- HUERTA, Elena y MATAMALA, Antonio. (1995). Tratamiento y prevención de dificultades lectoras. España. Editorial Visor.
- IRIBARREN, Irene C. (2005). Ortografía española: bases históricas, lingüísticas y cognitivas. El Nacional. Venezuela.
- JIMENEZ GONZÁLES, Juan E. y ORTIZ GONZÁLES, María del Rosario (1995). Conciencia Fonológica y el aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención. México.
- MAYER, E. Richard. (2002). Psicología de la educación. El aprendizaje de las áreas de conocimiento. Pearson Educación S.A. Madrid.

MINEDU-Unidad de Medición de la Calidad (2001). Una aproximación a la alfabetización lectora de los estudiantes peruanos de 15 años. Resultados del Perú en la evaluación internacional PISA. En línea: <http://www.minedu.gob.pe> MINEDU-Unidad de Estadística Educativa (2005). Indicadores de la Educación Perú 2004. Lima: Ministerio de Educación.

MOLINA, S. (1997). El fracaso en el aprendizaje escolar: Dificultades globales de tipo adaptativo. Ediciones Aljibe. Barcelona.

MONFORT, M. (1995). Enseñar a hablar: IV simposio de logopedia. Editorial CEPE. Madrid.

MUÑOZ, C. (2002). Aprendizaje de la lectura y conciencia fonológica: Un enfoque psicolingüístico del proceso de alfabetización inicial. Revista Psykhe. Vol. 11, 1.

NARBONA Juan, CHEVRIE – MULLER Claude (1993). El lenguaje del niño: Desarrollo normal, evaluación y trastornos. Editorial Masson. Barcelona.

OWENS, Robert E. (2003). Desarrollo del lenguaje. Madrid, España. Editorial Pearson Educación.

ORELLANA, Eugenia., VILLALÓN Malva. (2002). La segmentación lingüística y el aprendizaje lector. Boletín de investigación educacional, volumen 16: 173-185.

PANCA CHIUCHE, Noemí. (2004). Relación entre habilidades metalingüísticas y el rendimiento lector en un grupo de alumnos de condición socioeconómica baja que cursan el primer grado de Educación Primaria. Universidad Pontificia Católica del Perú.

PAPALIA E. Diane, WENDKOS O. Sally, VILLAMIZAR Germán Alberto (2001). Fundamentos del desarrollo humano. Editorial McGraw Hill.

PEARSON, R, SIEGEL, L., PEARSON J., SANCHEZ NEGRETE A. (2004). Aplicación de un programa de entrenamiento en conciencia fonológica en preescolar.

PIAGET, Jean (1972). El lenguaje y el pensamiento: estudios sobre la lógica del niño. Buenos Aires. Editorial Guadalupe.

PUYUELO, M y RONDAL, J.A. (2003). Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Barcelona – España. Editorial Masson.

RABAZO, M. y MORENO, J. (2004). Análisis de la investigación en conocimiento fonológico. *Ciencia Psicológica*, 9, 132-145.

SANCHEZ CARLESSI Hugo. (1998). Metodología y Diseños en la investigación científica. Editorial Mantaro. Lima – Perú.

SKINNER, B.F. (1981). Conducta Verbal. México D.F.: Trillas.

TEJEDOR Francisco, RODRIGUEZ José Luis (1996). Evaluación educativa: Evaluación de los aprendizajes de los alumnos, Volumen I. Editorial Universidad de Salamanca, España.

VENTURA, P. (2004). La conciencia fonológica como uno de los componentes del aprendizaje de la lectura y escritura. En línea: http://www.centroandino.org/centroandino/encuentro/2_pdf/3_taller_patriciaventuro.pdf

VIEIRO, M. (2003). Adquisición y aprendizaje de la lectoescritura: bases y principales alteraciones. En: M. Pujuelo y A. Rondal. Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Madrid: Masson.

VIEIRO, P., PERALBO, M., GARCIA, J. (1997). Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura. Editorial Aprendizaje Visor. Madrid.

VIGOSTSKY Lev. (1995). Pensamiento y Lenguaje. Editorial Paidós.

VIDAL GARCÍA Jesús, MANJÓN Daniel (2000). Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. Editorial EOS Madrid España.

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S071807052002000100010&lng=es&nrm=iso



ANEXOS

- **Matriz de consistencia**
- **Protocolo del Test de Habilidades Metalingüísticas**
- **Protocolo del Test de Lectura Inicial**

MATRIZ DE CONSISTENCIA:

Pregunta	Objetivos	Hipótesis	Variables Dimensiones Indicadores	Diseño Metodológico
<p>¿Qué relación existe entre el nivel de conciencia fonológica y el nivel de lectura inicial en los alumnos de primer grado de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina – Lima?</p> <p>❖ ¿Cuál es el nivel de conciencia fonológica que presentan los alumnos de primer grado de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina – Lima?</p> <p>❖ ¿Cuál es el nivel de lectura inicial que presentan los alumnos de primer</p>	<p>General:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Determinar la relación que existe entre el nivel de conciencia fonológica y el nivel de lectura inicial en los alumnos de primer grado de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina – Lima. <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar el nivel de conciencia fonológica que presentan los alumnos de primer grado de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina – 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existe una relación significativa entre el nivel de conciencia fonológica y el nivel de lectura inicial en los alumnos de primer grado de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina – Lima. <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ El nivel de conciencia fonológica que presentan los alumnos de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina – 	<p>A. Variable 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nivel de Conciencia Fonológica <p>B. Variable 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nivel de Lectura <p>C. Variable Interviniente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nivel cognitivo • Nivel de participación • Nivel de discriminación auditiva 	<p>1. Tipo de Estudio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descriptivo <p>2. Diseño de Investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Correlacional <p>3. Área de Estudio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Centros Educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina <p>4. Población:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todos los alumnos de primer grado de educación primaria de los

<p>grado de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina – Lima?</p> <p>❖ ¿Qué relación existe entre la conciencia fonológica: Dimensión Segmentación Silábica y el Nivel de Lectura en los alumnos de primer grado de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina – Lima?</p> <p>❖ ¿Qué relación existe entre la conciencia fonológica: Dimensión Supresión Silábica Inicial y el Nivel de Lectura en los alumnos de primer grado de los centros</p>	<p>Lima.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar el nivel de lectura que presentan los alumnos de primer grado de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina – Lima. ▪ Establecer la relación existente entre la conciencia fonológica: Dimensión Segmentación Silábica y el nivel de lectura en los alumnos de primer grado de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina – Lima. ▪ Establecer la 	<p>Lima es bajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ El nivel de lectura inicial que presentan los alumnos de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina – Lima es bajo. ❖ Existe una relación significativa entre la conciencia fonológica: Dimensión Segmentación Silábica y el nivel de lectura en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina – Lima. 		<p>Centros Educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina.</p> <p>5. Muestra:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La muestra será igual a la población en estudio. <p>6. Criterios de Inclusión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Niños en edad de desarrollo de la Conciencia Fonológica <p>7. Criterios de Exclusión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Niños menores de 6 años y mayores de 7 años.
--	--	--	--	---

<p>educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina – Lima?</p> <p>❖ ¿Qué relación existe entre la conciencia fonológica: Dimensión Detección de Rimas y el Nivel de Lectura en los alumnos de primer grado de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina – Lima?</p> <p>❖ ¿Qué relación existe entre la conciencia fonológica: Dimensión Adición Silábica y el Nivel de Lectura en los alumnos de primer grado de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina –</p>	<p>relación existente entre la conciencia fonológica: Dimensión Supresión Silábica y el nivel de lectura en los alumnos de primer grado de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina – Lima.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Establecer la relación existente entre la conciencia fonológica: Dimensión Detección de Rimas y el nivel de lectura en los alumnos de primer grado de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina – Lima. ▪ Establecer la 	<p>❖ Existe una relación significativa entre la conciencia fonológica: Dimensión Supresión Silábica y el nivel de lectura en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina – Lima.</p> <p>❖ Existe una relación significativa entre la conciencia fonológica: Dimensión Detección de Rimas y el nivel de lectura en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes</p>		<p>8. Técnica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnica psicométrica y técnica de análisis de documentos. <p>9. Instrumento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Test de Habilidades Metalingüísticas • Prueba de Lectura Inicial
--	---	--	--	---

<p>Lima?</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ ¿Qué relación existe entre la conciencia fonológica: Dimensión Aislar Fonemas y el Nivel de Lectura en los alumnos de primer grado de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina – Lima? ❖ ¿Qué relación existe entre la conciencia fonológica: Dimensión Unir Fonemas y el Nivel de Lectura en los alumnos de primer grado de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina – Lima? ❖ ¿Qué relación existe entre la conciencia 	<p>relación existente entre la conciencia fonológica: Dimensión Adición Silábica y el nivel de lectura en los alumnos de primer grado de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina – Lima.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Establecer la relación existente entre la conciencia fonológica: Dimensión Aislar Fonemas y el nivel de lectura en los alumnos de primer grado de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina – Lima. ▪ Establecer la 	<p>del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina – Lima.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Existe una relación significativa entre la conciencia fonológica: Dimensión Adición Silábica y el nivel de lectura en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina – Lima. ❖ Existe una relación significativa entre la conciencia fonológica: Dimensión Aislar Fonemas y el nivel de lectura en los alumnos de primer grado de educación 		
---	---	--	--	--

<p>fonológica: Dimensión Contar Fonemas y el Nivel de Lectura en los alumnos de primer grado de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina – Lima?</p>	<p>relación existente entre la conciencia fonológica: Dimensión Unir Fonemas y el nivel de lectura en los alumnos de primer grado de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina – Lima.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Establecer la relación existente entre la conciencia fonológica: Dimensión Contar Fonemas y el nivel de lectura en los alumnos de primer grado de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina – Lima. 	<p>primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina – Lima.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Existe una relación significativa entre la conciencia fonológica: Dimensión Unir Fonemas y el nivel de lectura en los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina – Lima. ❖ Existe una relación significativa entre la conciencia fonológica: Dimensión Contar Fonemas y el nivel de lectura en los 		
---	--	--	--	--

		alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina – Lima.		
--	--	--	--	--

