



PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

Esta obra ha sido publicada bajo la licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Compartir bajo la misma licencia 2.5 Perú.

Para ver una copia de dicha licencia, visite
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/>



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL PERU

Facultad de Letras y Ciencias Humanas



**CONCIENCIA FONOLÓGICA Y PERCEPCIÓN VISUAL
EN LA LECTURA INICIAL DE NIÑOS DEL PRIMER
GRADO DE PRIMARIA**

Tesis para optar el Título de Licenciada en Psicología con mención en
Psicología Educacional

Elíizabeth Judith Correa Medina

LIMA – PERU

2007



A Dios,
a mis padres,
Lupercio y Nélida
por su apoyo incondicional y su aliento,
y a mi hija Gabriela
por llenar mi corazón y mi alma de alegría y amor.

Agradecimientos

Quiero agradecer a todas las personas que de una u otra manera contribuyeron a que esta investigación a pesar de todas las postergaciones pudiera hacerse realidad.

En primer lugar a GRADE (Grupo de Análisis para el Desarrollo) por el financiamiento de este estudio y la asesoría brindada en todo el transcurso de la investigación.

Un agradecimiento muy especial a la Dra. Mary Claux por su tiempo y sus sugerencias invaluableles que permitieron que esta investigación vaya tomando forma.

A la directora y subdirectora del colegio, por las facilidades prestadas para las evaluaciones, especialmente a las profesoras, quienes siempre, a pesar de interrumpir sus clases, me recibían con una sonrisa. A mis amigas y compañeras de trabajo Ana, Marlene y Silvia, quienes con mucha paciencia me apoyaron en la recolección de datos.

Quiero agradecer especialmente a mis padres, por su insistencia, por su confianza en mí. Sin ellos, esta investigación no se hubiese realizado. También a mis hermanos Alberth y Esther, quienes a pesar de la distancia me daban ánimos para seguir adelante.

No podría terminar sin mencionar a mi hija Gabriela, gracias mi vida por ocupar un lugar muy especial en mi corazón.

Finalmente, infinitas gracias a todos los niños que participaron generosamente en el estudio.

Resumen

La presente investigación tuvo por objetivo determinar la relación de la conciencia fonológica y la percepción visual en el desempeño de la lectura. La muestra estuvo conformada por 197 niños que cursaban el primer grado de primaria de un colegio estatal de estrato socioeconómico bajo de Lima.

Para ello, se evaluó el rendimiento lector que lograron los niños en descodificación y comprensión de lectura inicial al finalizar el primer año de enseñanza con el fin de correlacionarlo con la habilidad fonológica y visual mencionadas.

La conciencia fonológica fue medida con el Test de Habilidades Metalingüísticas, la percepción visual con el Reversal Test y el desempeño lector con la Prueba de un Minuto y la Prueba de Comprensión de Lectura Inicial.

Al procesar los resultados se encontró que el 56.35% de la población evaluada poseen un nivel deficiente y bajo en conciencia fonológica mientras que en percepción visual el 52.79% de los alumnos se sitúa por debajo de los puntajes esperados. En cuanto al desempeño lector, el 51.27% de los niños aun requieren mucho tiempo para lograr una lectura fluida, mientras que en comprensión de lectura, el 91.37% alcanza niveles de comprensión literal a pesar de haberse aplicado la prueba en el mes de diciembre.

Al realizar los análisis de correlación, se encontró una relación significativa entre la conciencia fonológica y la percepción visual con la descodificación y la comprensión lectora, siendo esta asociación mayor para la conciencia fonológica. No se encontraron diferencias según sexo en ninguna de las pruebas aplicadas ni al interior de los subtests de éstas.

INDICE DE CONTENIDOS

Introducción	1
Capítulo 1. La lectura	1
1.1 Definición de lectura	2
1.2 El modelo de doble ruta	2
1.3 Etapas en el proceso lector	4
2. Niveles de Procesamiento Lector	9
2.1 Procesamiento perceptivo	9
2.2 Procesamiento léxico	11
2.3 Procesamiento sintáctico	12
2.4 Procesamiento semántico	13
3. Habilidades Cognitivas y Lectura	13
3.1. La Conciencia Fonológica en el proceso lector	15
3.1.1 Evaluación de la Conciencia Fonológica	22
3.1.2 Desarrollo de la Conciencia Fonológica	23
3.1.3 Estudios de la Conciencia Fonológica realizados en el Perú	26
3.2 Percepción Visual	28
3.2.1 Componentes de la Percepción Visual	29
3.2.2 Componentes de la Percepción Auditiva	33
3.2.3 Estudios de la percepción visual realizados en el Perú	34
Planteamiento del problema	36
Hipótesis	36
Definición de las variables de estudio	37

Capítulo 2. Metodología	39
1. Nivel y tipo de investigación	39
2. Participantes	39
3. Instrumentos	40
3.1 Test de Habilidades Metalingüísticas	40
3.2 Reversal Test	42
3.3 Comprensión de Lectura Inicial	43
3.4 Un Minuto	45
4. Procedimiento	45
Capítulo 3. Resultados	50
1. Test de Habilidades Metalingüísticas	50
1.1 Confiabilidad del Test de Habilidades Metalingüísticas	50
1.2 Grupos de rendimiento en el Test de Habilidades Metalingüísticas	50
1.3 Puntaje promedio de los subtests en la prueba de Habilidades Metalingüísticas	51
1.4 Rendimiento según género en el Test de Habilidades Metalingüísticas	52
2. Reversal Test	54
2.1 Confiabilidad del Reversal Test.	54
2.2 Grupos de rendimiento en percepción visual	55
2.3 Promedio de tipos de error encontrados en el Reversal Test	55
2.4 Rendimiento según género en el Reversal Test	56
3. Rapidez en lectura	57
3.1 Confiabilidad en la prueba de Un Minuto	57

3.2	Grupos de rendimiento en la prueba Un Minuto	57
3.3	Frecuencia de palabras leídas en la prueba Un Minuto	58
3.4	Rendimiento según género en la prueba Un Minuto	59
4.	Lectura Inicial	59
4.1	Confiabilidad en la prueba de Comprensión de Lectura Inicial	59
4.2	Grupos de rendimiento en la prueba de Comprensión de Lectura Inicial	59
4.3	Puntaje promedio de los subtests en la prueba de Comprensión de Lectura Inicial	60
4.4	Rendimiento según genero en la prueba de Comprensión de Lectura Inicial	62
5.	Resultados referidos a las hipótesis	63
Capítulo 4.	Discusión	66
Capítulo 5.	Conclusiones	76
	Referencias	
	Anexos	

Introducción

En el Perú, es alarmante el número de niños con más de dos años de escolaridad que no sabe leer ni escribir. Según el Ministerio de Educación en el año 2003 (MINEDU, 2005), el 21% de los niños que había aprobado el 2° grado de primaria no sabía leer ni escribir. Mientras que entre los niños que habían aprobado 3°, 4° o 5° de primaria, la proporción que aún no contaba con estas habilidades era del 8.3%. Dentro de este panorama es lamentable que en las zonas rurales y entre las zonas más pobres, el porcentaje de niños analfabetos sea aun mayor, alcanzando el 34% y el 37% respectivamente.

Por otro lado, el último informe de la evaluación internacional de logros educativos realizada por PISA en el 2001 a estudiantes de 15 años en el sistema escolar público y privado, reveló que el Perú salió último entre los 41 países participantes en todas las evaluaciones (Cueto, 2003). En la evaluación PISA se puso énfasis en comprensión de lectura y para ello se definieron tres escalas de alfabetización lectora: obtención de información, interpretación de textos, reflexión y evaluación. Además, se establecieron cinco niveles de dominio para cada una de las tres escalas. De este modo, en cada escala de alfabetización lectora, los estudiantes que alcanzaron niveles de dominio superiores son capaces de enfrentar tareas más complejas (Unidad de Medición de la Calidad, 2001).

Según la evaluación de PISA, los estudiantes peruanos que dominaron el nivel 5 fueron el 0.1% mientras que sólo el 1% logró alcanzar el nivel 4. En el nivel 3 se encontró el 6% de los estudiantes, es decir, sólo este porcentaje de alumnos fue capaz de localizar múltiples elementos de información, vincular distintas partes de un texto y

relacionarlos con conocimientos familiares y cotidianos. El 20.5% de los estudiantes se ubicó en el nivel 2, lo que indica que el 79.6% presenta limitaciones para responder preguntas básicas de lectura, mientras que el 46% de los alumnos se desempeñó en el nivel 1, lo cual quiere decir que la mayoría de estudiantes peruanos de 15 años no es capaz de realizar las tareas lectoras básicas que PISA busca medir.

Estos estudiantes tienen serias dificultades para emplear la lectura como una herramienta eficaz para ampliar y acumular sus conocimientos y destrezas en otras áreas. Esto resulta más preocupante si se considera que existen índices que señalan que en la educación superior estas diferencias tienden a acentuarse debido a la complejidad de los procesos de aprendizaje que este nivel demanda (Ministerio de Educación, 2001).

En cuanto al desempeño entre los estudiantes que asisten a centros educativos estatales y no estatales, Perú es el país que presenta la mayor brecha en los resultados. De acuerdo a ello, en el nivel 5 no existió un porcentaje significativo de alumnos de colegios particulares y estatales que se desempeñen en este nivel. En el nivel 4, los estudiantes de centros educativos estatales no alcanzaron este nivel y sólo el 6% de estudiantes de centros educativos no estatales realizó con éxito las tareas de dicho nivel.

En el nivel 3 el 23% de estudiantes de colegios particulares alcanzó este nivel mientras que sólo el 2% de estudiantes de centros educativos estatales logró desempeñarse en este nivel. En el nivel 1, alrededor del 87% de los estudiantes de centros educativos estatales se desempeñó en este nivel o por debajo del mismo. En cambio, en los centros educativos de gestión no estatal alrededor del 63% se desempeñó en el nivel 2 o por encima de éste (Unidad de Medición de la Calidad, 2001).

La evaluación internacional realizada por la UNESCO en América Latina en 1997 y la evaluación nacional realizada por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa

del Ministerio de Educación del 2001 mostraron resultados tan desalentadores como los de PISA (Cueto, 2003).

Es principal comprender que la lectura no sólo implica la capacidad para descifrar o reconocer grafías o la velocidad lectora sino que lleva consigo procesos que son determinantes. Entre ellos, se encuentra la capacidad de atención, de darle significado y sentido a las palabras, de análisis y síntesis, de discriminación, de percepción visual y auditiva y de conciencia fonológica (Molina, 1995). Estas habilidades son importantes para el aprendizaje escolar que requiere atención, tanto por parte de los profesores como por parte de la familia, ya que la falta de ellas y su detección tardía con frecuencia trae problemas directos a los alumnos como dificultades en la organización de ideas, de inferencia, de síntesis e incapacidad de estructurar los propios textos escritos (Bravo, 2004).

Se señala que la clave del éxito en el aprendizaje inicial de la lectura está en el desarrollo de algunos procesos cognitivos y verbales. Entre los procesos cognitivos que aparecen mencionados con mayor frecuencia en las investigaciones se encuentran el desarrollo del lenguaje oral, la conciencia fonológica y la memoria verbal (Bradley y Bryan, mencionado por Bravo, 2004). Por ello, en esta investigación se ha tomado en consideración algunos de los procesos cognitivos que influyen en el desarrollo de la lectura, dando prioridad a la percepción visual y a la conciencia fonológica.

Este estudio, de tipo correlacional, tuvo como propósito encontrar la relación entre conciencia fonológica y percepción visual en la lectura inicial. Esta correlación se observó en una muestra de 197 niños de primer grado pertenecientes a un colegio estatal de condición socioeconómica baja de Lima.

En el primer capítulo se presenta el marco conceptual de la lectura, sus definiciones y etapas. Se hace hincapié sobre la importancia de la lectura como herramienta de

desarrollo personal y profesional. Los diferentes modelos de aprendizaje de la lectura son expuestos, dando prioridad al modelo de Chall (1979) para comprender el aprendizaje de la lectura. Asimismo, se describen los procesos psicológicos que intervienen en la lectura. Se definen el procesamiento perceptivo, léxico, sintáctico y semántico que intervienen en la lectura. Finalmente, se exponen las habilidades cognitivas implicadas en la lectura. Al hacer una revisión bibliográfica se han encontrado pocas investigaciones sobre las habilidades cognitivas y la lectura inicial en el Perú, lo cual sería fundamental para mejorar la enseñanza de ésta en la población infantil.

El 2° capítulo presenta la metodología, en donde se define el nivel y tipo de investigación, los participantes y las medidas utilizadas.

En el 3° capítulo se presentan los resultados descriptivos así como las correlaciones encontradas. La discusión de los hallazgos se presenta en el 4° capítulo. Finalmente, se plantean las conclusiones y recomendaciones para mejorar la implantación de la lectura en Lima.

CAPITULO 1

LA LECTURA

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

La lectura es de crucial importancia para el individuo pues permite adquirir nuevos conocimientos y destrezas e incluso ocupar momentos de ocio conllevando un desarrollo individual y cultural (Berko y Bernstein, 1999 mencionado en Vieiro, 2003).

Para González, Romero y Blanca (1995) el acto lector se entiende como un proceso constructivo e inferencial que se caracteriza por la formación y comprobación de hipótesis acerca de lo que trata el texto. El objetivo final del proceso es la construcción o reconstrucción del significado del texto leído, siendo ello el resultado de la interrelación del texto, el contexto y los conocimientos y características psicológicas del lector.

El número de procesos involucrados en la lectura convierten esta actividad en una tarea muy compleja. Por ello es evidente que el aprendizaje de la lectura no puede ser entendido como la simple adquisición de códigos gráficos, sino que se trata del desarrollo de la capacidad de elaboración y utilización de la lengua escrita.

1.1 Definición de Lectura

La lectura es una actividad cognitiva compleja mediante la cual el lector atribuye significado a un texto escrito (Carbonell de Grompone, 1989; mencionado en Molina, 1991). Es la traducción comprensiva de una imagen visual (grafema) a una imagen fonológica (fonema). Este proceso se relaciona con varios procesos cognitivos, desde la percepción hasta la comprensión y razonamiento (Crowder, 1985; Luceño, 1994 y Molina, 1991).

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

1.2 El modelo de doble ruta

La propuesta del modelo de doble ruta propuesta por Coltheart en 1978 (mencionado por Jiménez y Ortiz, 1995) señala que el lector utiliza dos vías para acceder al léxico:

a) Ruta visual o ruta directa: mediante esta vía se compara la forma ortográfica de la palabra con una serie de representaciones almacenadas en la memoria para comprobar con cual de ellas encaja. La lectura por esta ruta supone varias operaciones:

- 1) Análisis visual de la palabra.
- 2) El resultado de este análisis se transmite a un almacén de representaciones ortográficas (léxico visual) donde se identifica esa palabra.

- 3) La unidad léxica activada a su vez activará la correspondiente unidad de significado situada en el sistema semántico. En este sistema se encuentran los significados de las palabras, es decir los conceptos. Es único para todas las palabras independientemente de la modalidad por la que se accede, sea visual, auditiva, pictórica, etc. (Coltheart, 1978; mencionado en Jiménez y Ortiz, 1995).

Sólo se puede utilizar esta ruta para leer aquellas palabras que cuentan con una representación ortográfica en nuestro léxico visual, esto es palabras conocidas que han sido leídas previamente mediante descodificación fonológica. Para las palabras desconocidas y pseudopalabras se hace necesario utilizar una ruta alternativa: la ruta fonológica.

b) Ruta fonológica o ruta indirecta: en esta vía la unidad de reconocimiento no es la palabra considerada globalmente sino los grafemas que la componen. El proceso central de la ruta fonológica es el mecanismo de conversión grafema-fonema que se encarga de separar los grafemas que componen las palabras, de asignar a cada grafema el fonema correspondiente y de combinar los fonemas generados para recuperar la pronunciación de dicha palabra del léxico fonológico. Este sistema nos permite leer las pseudopalabras y las palabras irregulares. Este proceso comprende tres mecanismos:

- 1) Análisis grafémico: se encarga de separar los grafemas que componen la palabra.
- 2) Asignación de fonemas: se asigna a cada grafema el sonido correspondiente.
- 3) Unión de los fonemas: se combinan los fonemas generados para producir una pronunciación conjunta (Coltheart, 1986; mencionado en Muñoz, 2002).

Cuetos (1996) señala que en castellano se pueden leer todas las palabras por ruta fonológica ya que es un idioma en el que todas las palabras se ajustan a las reglas grafema-fonema. En otros idiomas (francés, inglés) existen muchas palabras cuya pronunciación no se ajusta a esas reglas sino que es arbitraria.

El lector debe saber dominar ambas vías ya que la vía directa le proporciona rapidez y comprensión fácil, mientras que la vía fonológica le facilita la lectura de cualquier palabra, haya sido o no leída previamente por el sujeto, esté o no en su sistema semántico (Cuetos, 1996).

1.3 Etapas en el proceso lector

Chall (1979, mencionado por Defior, 1996) señala que los niños al aprender a leer se mueven a lo largo de cinco etapas o fases:

a) Fase 0: prelectura o pseudolectura.- abarca el periodo que va desde el nacimiento hasta el final de la edad infantil (hasta los 6 años aproximadamente), durante el cual el niño aprende el lenguaje oral, toma conciencia de que el propósito del lenguaje escrito es la comunicación y desarrolla las habilidades visuales, visomotoras, perceptivo-auditivas y lingüísticas, necesarias para iniciar el aprendizaje formal de la lectoescritura. En esta etapa se establecen los cimientos para la construcción de la alfabetización antes de que se produzca la enseñanza formal. La solidez de estos cimientos dependerán de la riqueza de experiencias que tenga el niño en el medio en que se desenvuelve.

En esta fase, los niños pueden leer algunas palabras que corresponden a personas, objetos o lugares familiares, pero no es una verdadera lectura ya que estos estímulos gráficos actúan como logogramas, de manera que si se cambia el formato

o la apariencia de alguno de sus elementos, el niño ya no las reconocen. Este periodo recibe también el nombre de alfabetización emergente (Defior, 1996).

b) Fase 1: la lectura inicial o descodificación.- abarca los dos primeros años de escolaridad (6 y 7 años) y sienta las bases para continuar con el proceso lector. En esta etapa, los niños aprenden a usar las letras como señales de sonido. Es una etapa en las que se trabajan los aspectos esenciales de correspondencia entre sonido y letra, asociando éstos con las correspondientes partes de la palabra, empezando por las vocales y consonantes, seguidas por las sílabas y grupos consonánticos (Thorne, 1991 y Pinzas, 1985). Las investigaciones sostienen que los niños que presentan problemas en esta etapa, tienden a mantenerlas durante la escolaridad (Defior, 1996).

c) Fase 2: consolidación y fluidez de la descodificación.- esta etapa comprende los 7 y 8 años de edad. En ella, los niños pasan de una utilización consciente del código a un uso automatizado, a través de la práctica intensiva. Significa una consolidación de lo que aprendieron en la etapa de la lectura inicial. El vocabulario lector se amplía, aumenta de forma considerable el número de palabras que pueden reconocer de manera global. Los niños con dificultades de aprendizaje se estacan en esta etapa y difícilmente adquieren un dominio del código que les lleve a este uso fluido. El reconocimiento de las palabras es lento y poco preciso ya que se cometen muchos errores en la aplicación de las reglas de correspondencia grafema-fonema. Esto conlleva que la mayoría de su atención se centre en la descodificación, dejando a un lado la comprensión (Laberge y Samuels, 1974; mencionado en Defior, 1996).

Con esta fase se completa el dominio de los mecanismos básicos de la lectura de palabras (Chall, 1979). Las siguientes tres fases están más relacionadas con la comprensión lectora.

d) Fase 3: leer para aprender lo nuevo.- es una etapa que abarca desde los 9 años hasta los 13 años aproximadamente. En esta fase, la lectura se convierte en un instrumento para aprender a partir de la utilización de textos. Es un periodo en el que se debe prestar atención a la adquisición de las estrategias cognitivas y metacognitivas que se irán afianzando a lo largo de toda la etapa. Los niños leen para obtener información desde un único punto de vista.

e) Fase 4: múltiples puntos de vista.- abarca desde los 14 hasta los 18 años de edad. La característica de esta etapa es una lectura eficaz, que permite leer todo tipo de materiales y contemplar más de un punto de vista. Significa la culminación del desarrollo de la lectura y se adquiere a lo largo de la escolarización.

f) Fase 5: construcción y reconstrucción.- se inicia a partir de los 18 años aproximadamente. En este periodo la lectura se utiliza de acuerdo con las necesidades del lector, implica una reconstrucción del significado de los textos en función de los propios propósitos. En esta etapa, la lectura está al servicio del desarrollo personal y profesional del lector.

Como se puede observar, en las diferentes etapas, las demandas de la lectura cambian y se producen cambios de naturaleza cuantitativa y cualitativa a lo largo del desarrollo del niño. Otro modelo propuesto en el que concuerdan varios investigadores, señala que son tres las etapas principales de la lectura, en las que se utilizan diferentes

estrategias para este aprendizaje. Ellas son la logográfica, la alfabética y la ortográfica (Frith, 1986; Morton, 1989; Seymour, 1990; mencionado por Bravo, 1995).

Estas tres etapas de la lectura son tres mecanismos de identificación de las palabras escritas, entre los cuales hay una sucesión fluida, en la que el paso de un mecanismo anterior a otro más elaborado no implica la sustitución del primero, sino la disminución de su importancia relativa en relación al número de palabras que pueden ser leídas. Entre ellas hay una interacción dinámica y progresiva (Alegría y Morais, 1989; mencionado por Bravo, 1995).

De esta manera, el *periodo logográfico* se caracteriza por el reconocimiento visual de algunos rasgos gráficos en las palabras escritas. Una estrategia logográfica aprendida en este periodo permite al niño reconocer la palabra total a partir de algunos elementos gráficos más simples y de fácil reconocimiento visual (Bravo, 1995). En las primeras etapas del aprendizaje los niños se familiarizan visualmente con el lenguaje escrito a través de muros, calendarios, avisos, para luego averiguar su significado. Es decir asocian a cada “logo” un significado, para ello es importante la atención y la memoria visual. A medida que el niño ve escrita una y otra vez una determinada palabra irá incrementando el conocimiento de sus propios rasgos y como consecuencia la representación visual de esa palabra será cada vez más exacta (Cuetos, 1996).

Stuart y Coltheart (1988; mencionado en Jiménez y Ortiz, 1995) cuestionan la obligatoriedad de esta etapa, pues sostienen que muchos niños tiene habilidades fonológicas antes de aprender a leer, y por tanto, pueden usarlas desde el inicio del aprendizaje lector. De esta manera, esta etapa sólo sería necesaria para aquellos niños con pocas habilidades fonológicas, que tratarían la lectura como una tarea de memoria

visual. También existe evidencia empírica de que el paso por esta etapa de lectura está condicionado por el método de lectura y por el idioma en que se enseña a leer (Jiménez y Ortiz, 1995)

Para Bravo (1995), el *periodo alfabético* se caracteriza por ser un proceso de mayor complejidad. Este periodo es similar al propuesto por Coltheart (1978; mencionado en Jiménez y Ortiz, 1995) en su denominada “ruta fonológica”. Implica el aprendizaje de los fonemas correspondiente a las letras, ello significa que el niño tiene que ser capaz de segmentar las palabras en sus letras componentes y de asignar a cada letra el sonido que le corresponde. Además el niño tiene que llegar a darse cuenta de que los sonidos siguen un orden determinado en cada palabra. Finalmente, el lector tiene que aprender a unir estos fonemas para formar el sonido global de la palabra. Este aprendizaje permite descodificar las múltiples combinaciones de fonemas y facilita la lectura de palabras desconocidas. En este periodo se presenta la dificultad de que las series fonémicas no coinciden siempre con la pronunciación de las sílabas.

Específicamente, en el caso del inglés es necesario complementar el análisis fonémico con la observación de la ortografía de las palabras para poder pronunciarlas correctamente. Así, por ejemplo la “a” se pronuncia diferente según su posición ya sea al inicio, al medio o al final de una palabra. En cambio en el castellano las letras son fijas y no tienen pronunciaciones combinadas ni intermedias lo cual disminuye la dificultad. Una característica adicional de este periodo es el desarrollo de la conciencia fonológica que implica tanto la toma de conciencia de los fonemas como el desarrollo de la habilidad para operar con ellos (Cuetos, 1996).

En la etapa *ortográfica*, se toma en cuenta el ordenamiento de las letras y no sólo el sonido aislado de ellas. En este periodo el lector adquiere una conciencia creciente de la estructura ortográfica de las palabras. Gracias a este proceso pueden determinar la pronunciación de acuerdo con la ortografía de las palabras, una vez efectuada su descodificación alfabética. De esta manera, los lectores identifican cada una de las letras que componen la palabra y detectan en seguida si se produce algún error en su orden (Cuetos, 1996).

Esta etapa no tiene un uso idéntico entre el castellano y el inglés. En el idioma inglés el logro de una estrategia ortográfica es necesario para que los niños puedan pronunciar las palabras correctamente. En cambio en el castellano, la etapa ortográfica está más relacionada con la escritura, tiene más que ver con el acceso al significado que con su pronunciación. Por ejemplo las palabras hacia-Asia, hecho-echo, vaya-valla, en estos casos las diferencias ortográficas determinan su significado sin producir cambios en la pronunciación.

2. Niveles de procesamiento lector

El proceso lector implica una variedad de operaciones mentales y niveles de procesamiento que posibilitan a su vez, una adecuada comprensión. Cuetos (1996) afirma que el sistema de lectura está formado por varios niveles separables relativamente autónomos. De este modo, se distinguen los siguientes niveles de procesamiento:

2.1 Procesamiento perceptivo

La primera operación que realizamos al leer es la de extraer los signos gráficos escritos para su posterior identificación. Esta tarea consta de varias operaciones

consecutivas, la primera de ellas es dirigir los ojos a los diferentes puntos del texto que vamos a procesar. De esta manera, cuando una persona lee un texto sus ojos avanzan a pequeños saltos llamados movimientos saccádicos, que se alternan con periodos de fijación en que permanecen inmóviles (Mitchell, 1982; mencionado en Cuetos, 1996)

Los periodos de fijación permiten al lector percibir un trozo del material escrito y los movimientos saccádicos le trasladan al siguiente punto del texto. Así, el proceso que realiza una persona durante la lectura consiste en fijar un trozo de texto; a continuación, pasar al trozo siguiente y así sucesivamente mientras continua leyendo. De acuerdo con estas características la información que se puede extraer de una página viene determinada por dos factores: por la distribución de las fijaciones sobre la página; es decir por los lugares a los que se dirigen los ojos en cada movimiento saccádico y por la cantidad de información que se puede recoger durante una fijación.

Bravo (1996) señala que el tiempo que los ojos están detenidos depende del material de lectura. Cuanto más importante o difícil sea el estímulo, mayor es el periodo de fijación. Las palabras largas o raras producen pausas mayores que las cortas y frecuentes. El comienzo de un tema nuevo también supone un tiempo de fijación extra.

Cuetos (1996) señala que a través de los procesos perceptivos extraemos información de las formas de las letras y de las palabras. Esta información permanece durante un breve instante en nuestra memoria icónica que se encarga de analizar visualmente los rasgos de las letras y de distinguirlas del resto. Luego interviene la memoria operativa o memoria a corto plazo, en esta memoria los rasgos visuales se convierten en material lingüístico, de tal forma que la forma “b” se identifica como la

letra b. Pero además de la memoria operativa, existe la memoria a largo plazo en el que se encuentren representados los sonidos de las letras del alfabeto.

En la actualidad, lo que se viene demostrando cada vez más es que los fracasos en lectura raramente se deben a los procesos perceptivos. Cuando un alumno confunde la letra “b” con la “d” no es porque no perciba bien la orientación de la curva o la situación de las letras, sino porque no ha consolidado aún la asociación de ciertos grafemas con sus fonemas. Mercer (1991) señala que la mayoría de las actividades dedicadas a la recuperación de estas dificultades se han basado en entrenar al alumno en tareas de orientación espacial y esquema corporal, con la idea de madurar estos prerrequisitos para la adquisición de la lectura. Para ella, ninguna investigación experimental ha demostrado que este entrenamiento haga superar las dificultades de inversión. La explicación a las dificultades de inversión no son debidas a dificultades perceptivas sino a dificultades en la toma de conciencia de la secuencia fonética de los sonidos que constituyen las sílabas y las palabras.

2.2 Procesamiento léxico

Luceño (1994) indica que los procesos léxicos o de reconocimiento de palabras, permiten acceder al significado de las mismas. Cuetos (1996) señala que existen dos vías o rutas para el reconocimiento de las palabras: la ruta directa o ruta léxica y la ruta indirecta o ruta fonológica, mencionadas anteriormente.

Un buen lector tiene que tener plenamente desarrolladas ambas rutas puesto que son complementarias. Los alumnos con dificultades en la ruta visual tienen un número escaso de palabras representadas en su léxico interno y prácticamente tienen que descodificar todo lo que leen, incluso aquellas palabras muy frecuentes que para la

mayoría de los alumnos resulta muy fácil. Su dificultad se deriva de no tener automatizado los procesos de reconocimiento global y, gran parte de su memoria operativa, tiene que ocuparse del descifrado. Así, al centrar sus esfuerzos cognitivos en la descodificación, son los procesos de comprensión los que queden más afectados, esto debido a la saturación de su memoria de trabajo (Perfetti, 1985; mencionado en Ramos, 1999).

Por otro lado, la ruta fonológica sirve para leer las palabras desconocidas y las pseudopalabras. Esta ruta nos permite llegar al reconocimiento de las palabras a través de transformar cada grafema en su sonido y mediante la integración de los mismos, acceder a su significado. A medida que el niño va aplicando correctamente las reglas de conversión grafema-fonema se va encontrando con una serie de palabras que se repiten constantemente y a base de verlas una y otra vez, las va memorizando y se va formando una representación interna de estas palabras, con lo cual podrá leerlas directamente sin tener que transformar cada letra en sonido (Cuetos, 1996).

2.3 Procesamiento sintáctico

El reconocimiento de las palabras es un componente necesario para poder entender un mensaje determinado pero no es suficiente. Las palabras aisladas no transmiten ninguna información nueva, por ello tienen que agruparse en unidades mayores (frases y oraciones) para encontrar un mensaje. Luceño (1994) sostiene que para realizar este procesamiento, el lector dispone de unas claves sintácticas que señalan como pueden relacionarse a las palabras. Estas estrategias de procesamiento sintáctico son: orden de las palabras, palabras funcionales (preposiciones, artículos, conjunciones, etc), significado de las palabras y signos de puntuación.

2.4 Procesamiento semántico

Constituye la última fase del proceso lector y consiste en extraer el mensaje de la oración para integrarlo en sus conocimientos. Este proceso de comprensión finaliza cuando el lector ha integrado la información en su memoria.

Consta de dos subprocesos: la extracción de significado y la integración en la memoria o en los conocimientos del lector. En cualquier frase u oración leída hay siempre una parte que es conocida por el lector que es la llamada información dada y una parte nueva o desconocida llamada información nueva.

Clark (1977; mencionado por Luceño, 1994) afirma que el lector sólo puede comprender oraciones cuando tiene en la memoria un antecedente para la información dada, es decir que el lector tienen que disponer de unos conocimientos mínimos sobre el contenido del texto a leer para poder comprenderlo. La comprensión lectora, consiste pues en construir un modelo mental acorde con la información del texto y con los esquemas o conocimientos previos del sujeto.

Estos procesos semánticos constituyen una de las dificultades principales en un sistema educativo donde la transmisión de conocimientos se produce principalmente a través del medio escrito. De ahí se deriva la importancia del desarrollo de estrategias metacognitivas en el aula que ejercite la comprensión lectora en el alumnado.

3. Habilidades cognitivas y lectura

Bravo, Malva y Orellana (2004) han descrito algunas habilidades cognitivas que discriminan entre niños con un aprendizaje normal y un aprendizaje deficiente en la lectura. Ellos son la conciencia fonológica, el reconocimiento semántico, la memoria verbal, la abstracción y la categorización verbal.

Bravo (2000, mencionado en Velarde, 2004) sostiene que para desarrollar la lectura, el niño debe haber logrado el dominio de su lenguaje oral a nivel léxico, sintáctico, semántico y fonológico. Por ejemplo, el estudio de Lundberg (1985; mencionado en Bravo, 2000) de seguimiento a 700 niños encontró que el aprendizaje de la lectura y de la escritura dependieron del desarrollo previo del lenguaje. Para el autor, es muy posible que una deficiencia específica en el desarrollo del lenguaje oral sea un factor central en el origen de las dificultades severas para el aprendizaje de la lectura.

Un estudio de seguimiento de cinco años efectuado por Sawyer (1992; mencionado por Bravo, Villalón y Orellana, 2002) confirmó que el lenguaje pre-escolar es precursor de la lectura temprana. Las habilidades verbales que predijeron este aprendizaje en Inicial fueron reconocer el nombre o el fonema de las letras, el nombre de los números e identificar algunas palabras globales. Más tarde, la segmentación de una oración en las palabras que la constituyen y el análisis de sus componentes fonémicos. Luego en el primer año básico, los procesos asociados con aprender a leer fueron la segmentación de los fonemas, el deletreo y la correspondencia grafema-fonema en las letras, sílabas y palabras.

Compton (2000; citado por Bravo, 2004) realizó un estudio de diversos procesos cognitivos y verbales que fueron predictores del aprendizaje de la lectura entre el Nivel Inicial y el Primer año. Su estudio menciona que hay una alta correlación entre las habilidades pre-lectoras evaluadas en el Jardín Infantil y la lectura posterior. Sus resultados mostraron que los niños que tenían mejores puntajes en las pruebas de velocidad para nombrar números, del conocimiento del nombre y la pronunciación de algunas letras, obtuvieron mejor aprendizaje en lectura meses después.

De todas las variables predictivas, la que tuvo mayor fuerza individual fue el reconocimiento del fonema inicial de las palabras.

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 la investigaciones se encuentran en el desarrollo del lenguaje oral, la conciencia fonológica, la memoria verbal, la velocidad para nombrar objetos y la asociación visual- semántica (Bradley y Bryan, mencionado por Bravo, 2004).

Se puede señalar que existe un conjunto numeroso de investigaciones que muestran que el atraso inicial para leer está asociado con un retraso en el desarrollo de algunos procesos cognitivos y psicolingüísticos que lo hacen bastante estable en el tiempo.

3.1 La Conciencia Fonológica en el Proceso Lector

Tradicionalmente la lectura ha sido considerada como un proceso perceptivo-visual, de ahí que se haya dado un especial énfasis en la escuela a experiencias de aprendizaje encaminadas a madurar en los niños determinadas capacidades de naturaleza perceptiva o viso espacial. La hipótesis tradicional de que los problemas de lectura eran atribuidos por déficits perceptivos (Capovilla, Danelon y Seabra, 2004) perduró por cerca de 50 años, de la década de 1920 a la década de 1970. Actualmente, el volumen de estudios realizados en el campo de investigación tanto básica como aplicada sobre la lectura, coinciden en demostrar la importancia de las habilidades fonológicas en este tipo de aprendizaje.

El término de habilidades fonológicas se refiere al conocimiento consciente de que las palabras están compuestas de varias unidades de sonido así como a la capacidad para reflexionar y manipular las sub-unidades del lenguaje hablado: sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas. (Treyman, 1991, mencionado en Márquez y De la Osa, 2003).

La conciencia fonológica es considerada como una habilidad metalingüística que consiste en la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado (Jiménez y Ortiz, 2000; mencionado por Bravo, Villalón y Orellana, 2002). Para Muñoz (2002) se trataría de una forma de metacognición, pues no sólo se trata de la percepción, sino también de la habilidad para pensar y manipular las distintas unidades del lenguaje.

La conciencia fonológica no constituye una entidad homogénea, sino que se consideran diferentes niveles de conciencia fonológica. En relación al estudio de los diferentes niveles de conciencia fonológica se han propuestos dos interpretaciones diferentes:

- a) Una primera interpretación sugiere que los niveles de conciencia se establecen de acuerdo a la dificultad de las tareas. Esta dificultad puede variar dependiendo de las demandas lingüísticas, analíticas y de memoria que requieran. A medida que aumenta las demandas cognitivas y lingüísticas de las tareas se requieren mayores niveles de conciencia fonológica para resolverlas (Leong, 1991; Morais, 1991 y Adams, 1990; mencionado en Jiménez y Ortiz, 1995).
- b) La segunda interpretación entiende que la conciencia fonológica se refiere a la conciencia de diferentes unidades lingüísticas, lo que permite que se hable de diferentes niveles de conciencia fonológica en función de la unidad lingüística. El problema ha surgido al tratar de establecer cuales son estos niveles de conciencia

fonológica, ya que no parece haber consenso entre los investigadores acerca de que unidades lingüísticas pueden ser incluidas en el término conciencia fonológica (Tumner y Rol, 1991; Morais, Alegría y Content, 1987; Treiman, 1991; mencionado en Jiménez y Ortiz, 1995).

Jiménez y Ortiz (1995) atendiendo la idea de los diferentes niveles de conciencia fonológica proponen tres niveles: conciencia silábica, conciencia intrasilábica y conciencia fonémica.

Se entiende por *conciencia silábica* la habilidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra. Las investigaciones han documentado que ésta es una de las habilidades de más fácil reconocimiento para niños y adultos analfabetos; y que puede presentarse incluso antes de la enseñanza formal de la lectura. Es un tipo de segmentación que se presenta también en lectores iniciales (Vernon, 1997; mencionado en Muñoz, 2002).

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

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

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

Según Torgessen y Bryant (1994, mencionado por Pinzas, 1985) la conciencia fonológica se desarrolla lentamente en los niños dado que el fonema es un concepto abstracto. Para ellos, ésta aparecería gradualmente durante los años de la preescolaridad, entre los tres y cinco años y la mayoría de ellos sólo tendrían elementos rudimentarios en esta área durante sus estudios en el Inicial. El desarrollo de la conciencia fonológica se ve grandemente estimulado cuando al niño se le empieza a enseñar a leer. Sin embargo, como explican Torgesen y Bryant (1994), se sabe que los niños que inician el primer grado demostrando niveles más desarrollados de conciencia fonológica tienen una ventaja comparativa para aprender a leer, con respecto a los niños con destrezas fonológicas más elementales o rudimentarias.

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

Del mismo modo, los estudios que han considerado la influencia a largo plazo de las habilidades fonológicas sobre el desarrollo lector revelan que la conciencia fonológica es uno de los predictores más relevantes de la capacidad lectora (Márquez y De la Osa, 2003). Asimismo, la mayor parte de las investigaciones de seguimiento efectuadas desde los años previos al ingreso a primer año primario hasta la enseñanza convencional de la lectura, han determinado que la conciencia fonológica tiene predictividad sobre este aprendizaje. Por ejemplo, Siegel y Bonnet (1998; citado por Bravo, Villalón y Orellana, 2002) señalan que el desarrollo de la conciencia fonológica es un requisito previo para iniciar el aprendizaje lector en todos los idiomas.

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

Una investigación factorial de Høien, Lundberg, Stanovich y Bjaalid (1995, mencionado en Bravo, Villalón y Orellana, 2002) en niños con y sin experiencia lectora, mostró que en la conciencia fonológica habría tres componentes básicos; un factor fonema, un factor sílaba y un factor rima. De estos tres factores, el que tuvo mayor peso sobre el aprendizaje de la lectura fue el factor fonema. Otra investigación de seguimiento de 5 años, efectuado por Wagner, Torgesen, Rashotte, Hecht, Barker y Burgess (1997, mencionado por Bravo, Villalón y Orellana, 2003) desde el nivel inicial,

confirmó la relación entre los procesos componentes de la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura. Para ello emplearon una batería múltiple con pruebas fonológicas variadas, tales como categorizar sonidos, eliminar sonidos, segmentar palabras e integrar sonidos en una palabra. También emplearon pruebas de nombrar letras y números. Sus resultados muestran a la conciencia fonológica como el predictor principal del aprendizaje de la lectura.

Otros investigadores plantean que a medida en que los niños aprenden a manejar mejor el código escrito van desarrollando con mayor amplitud su conciencia fonológica. Sin embargo, esta relación entre conciencia fonológica y lectura no es lineal y su relación no es fija ni uniforme para todos los niños, sino que varía según las condiciones del desarrollo psicolingüístico y cognitivo de cada uno y de las estrategias de enseñanza que reciban (Alegría, Pignot y Morais, 1982; MacGuinness y Donahue, 1995; Tummer y Desdale, 1985; mencionado en Bravo, Villalón y Orellana, 2002).

En otro estudio de seguimiento de tres años de duración realizado por Bravo, Villalón y Orellana (2004) se estudió el rendimiento lector de 260 niños que fueron seguidos entre el primer y tercer año básico. Estos niños fueron evaluados al ingreso del primer año con diversas pruebas psicolingüísticas y cognitivas. Los resultados señalan que el subgrupo de niños que empezaron con mejor nivel prelector, fueron los mejores lectores en los tres años próximos. Por otra parte, el subgrupo de niños que empezaron con nivel deficiente cuando entraron al primer año, fueron los peores lectores durante todo el periodo. Es decir, que el rendimiento lector hasta 3° año estaría parcialmente predeterminado desde el ingreso a la educación básica. Los resultados señalan que los niños que tuvieron mejor rendimiento fueron los que ya habían desarrollado un mejor

nivel cognitivo y psicolingüístico y tenían una mejor capacidad de abstracción cuando ingresaron. Estos antecedentes confirman que el aprendizaje de la lectura es un proceso acumulativo que se efectúa a partir de algunos procesos cognitivos que en algunos niños están desarrollados al ingresar a la escuela. Estos resultados coinciden con otras investigaciones recientes que muestran que hay procesos cognitivos y psicolingüísticos que se desarrollan durante los años preescolares, que son principales para el éxito en el aprendizaje de la lectura (Bravo, 2004).

Rabazo y Moreno (2004) realizaron un análisis del contenido de un conjunto de 25 artículos diseminados en diferentes revistas científicas españolas, con el objetivo de conocer el tratamiento que ha recibido la conciencia fonológica y su relación con el aprendizaje de la lectura/escritura en el ámbito español, en un periodo comprendido entre 1985 hasta 2002. A partir del análisis de los artículos, se concluye que para la adquisición comprensiva de la lectura y de la escritura se requiere del conocimiento de la estructura fonológica del lenguaje hablado. La instrucción en habilidades que supongan reflexionar y manipular las distintas unidades fonológicas durante el periodo de educación infantil, favorece el proceso de adquisición de la lectura y escritura. De igual manera los sujetos que tienen dificultades de lectoescritura se benefician con la instrucción en habilidades fonológicas.

Por último, los resultados de los estudios experimentales llevados a cabo muestran que el entrenamiento en habilidades fonológicas ya sea silábico, intrasilábico o fonémico, mejora la ejecución en tareas de conciencia fonológica y facilita la adquisición de la lectura y escritura, especialmente cuando el entrenamiento incluye el

conocimiento de las correspondencias letras-sonido. (Blachman 1994, citado por Márquez y De la Osa, 2003).

3.1.1 Evaluación de la conciencia fonológica

Existe un amplio repertorio de tareas e instrumentos empleados en la evaluación de la conciencia fonológica. Así, Lewkowicks (1980, mencionado por Márquez y De la Osa, 2003) identificó diez tareas que implican conciencia fonológica: emparejar sonidos-palabras (ej. ¿Comienza sol con /s/?), emparejamiento de palabras (ej. ¿Comienza sol con el mismo sonido que sal?), reconocimiento y producción de rimas (ej. ¿Rima mar con par?), pronunciación de un sonido aislado de la palabra (ej. ¿Cuál es el primer sonido de sol?), producción en orden de los sonidos correspondientes a los fonemas de la palabra (ej. ¿cuáles son los sonidos de la palabra sol?), contar fonemas (ej. Golpetea una vez por cada sonido que escuches en la palabra sol), combinación (ej. ¿Qué palabra forman los sonidos /s/ /o/ /l/?), supresión de fonemas en la palabra (ej. Di flor, ahora inténtalo decir sin el sonido /l/), especificar que fonema ha sido suprimido (ej. Di casa, ahora di asa. ¿Qué sonido se ha quitado en la segunda palabra?) y sustitución de fonemas (ej. Di sol, ahora cambia el sonido /s/ por el sonido /b/ y di la palabra resultante)

Bradley y Bryant (1985, mencionado por Márquez y De la Osa, 2003) añade otras tareas: juicios de similitud (¿Qué palabra no tiene el mismo sonido inicial que las otras: mal, mas, mi, son?), la inversión de sonidos, en la que se requiere pronunciar una palabra según el orden inverso de la secuencia de sonidos que la forman y la escritura inventada, en la que el sujeto inventa la escritura de la palabra.

Las tareas utilizadas en la evaluación de la conciencia fonológica difieren entre sí en dos puntos: los procesos cognitivos que el sujeto tiene que activar para conseguir alcanzar los objetivos propuestos y el nivel de unidad lingüística utilizada en la tarea. Estas cuestiones determinan la dificultad de las tareas que miden conciencia fonológica (Defior, 1996, mencionado por Márquez y De la Osa, 2003).

En cuanto a los procesos cognitivos implicados, existen grandes diferencias en las demandas cognitivas planteadas por las diversas tareas fonológicas y también en la dificultad que conllevan para su realización. En cuanto al nivel de unidad lingüística, los niños que no saben leer muestran grandes dificultades para tomar conciencia de los fonemas, siendo la sílaba o la rima, los que podrían manipular inicialmente antes de acceder a la unidad fonológica de mayor abstracción. La sílaba como unidad básica de articulación es menos abstracta que los fonemas, lo que facilita la toma de conciencia de su existencia en el lenguaje oral (Jiménez y Ortiz, 1995).

3.1.2 Desarrollo de la Conciencia Fonológica

Hay autores que señalan que la aparición de la conciencia fonológica tiene lugar en torno a la edad de 4-5 años mientras que otros la sitúan en 6-7 años (Bruce, 1964; mencionado en Jiménez y Ortiz, 1995). Estas discrepancias obedecen a los diferentes niveles de conciencia fonológica que los autores han considerado. Así por ejemplo, los trabajos de Liberman y colaboradores (1977; mencionado por Jiménez y Ortiz, 1995) demuestran que contar sílabas es más fácil que contar fonemas. La conciencia de los fonemas es algo más difícil para los niños dado que los fonemas aparecen coarticulados en las palabras.

A pesar de los estudios realizados sobre conciencia fonológica, sigue existiendo la polémica acerca de si la conciencia fonológica es un prerrequisito necesario para la adquisición lectora o si se desarrolla como resultado de la experiencia lectora. A continuación se describen las diferentes posturas:

a) Conciencia fonológica como factor causal de la lectura: los defensores de esta postura consideran no sólo que la conciencia fonológica facilita la adquisición lectora sino que es un requisito necesario para iniciarse en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. En las primeras etapas del aprendizaje lector se requiere establecer correspondencias entre grafemas y fonemas, para lo cual es necesario ser capaz de segmentar y tomar conciencia de las unidades que constituyen el lenguaje oral. Jiménez y Ortiz (1995) indican que para aprender a leer en un sistema alfabético se tiene que descubrir que sonido corresponde a cada letra, lo que permite a los nuevos lectores identificar palabras no familiares. Este conocimiento está directamente relacionado con el desarrollo de la habilidad lectora y es determinante para la lectura de pseudopalabras. Asimismo, las investigaciones que incluyen entrenamiento en conciencia fonológica indican que la práctica de habilidades fonológicas tiene un efecto de mejora en la lectura (Márquez y De la Osa, 2003)

b) Conciencia fonológica como consecuencia de la lectura: esta perspectiva considera que la correspondencia grafema-fonema se descubre cuando se aprende el alfabeto y este descubrimiento permite la toma de conciencia de los segmentos del habla, es decir son las letras las que facilitan la conciencia de las unidades fonológicas. Por lo tanto, la conciencia fonológica sería un efecto de la instrucción lectora. Para sustentar esta postura se han realizado estudios que señalan que los

sujetos que no tienen experiencia lectora en sistemas alfabéticos (prelectores, adultos analfabetos) presentan menos conciencia fonológica que los lectores alfabéticos. Otras investigaciones estudian el efecto del entrenamiento en lectura sobre la conciencia fonológica. Cuando el entrenamiento en lectura mejora la conciencia fonológica se concluye que la conciencia fonológica es consecuencia de la lectura (Jiménez y Ortiz, 1995).

c) Relación bidireccional entre conciencia fonológica y lectura: según este punto de vista, antes de iniciar el aprendizaje de la lectura, los niños deben haber alcanzado algún nivel mínimo de conciencia fonológica para adquirir habilidades lectoras básicas que a su vez proporcionan la base para rendir en tareas fonológicas más complejas. A su vez esta habilidad fonológica facilita el progreso en lectura; es lo denominado una relación de “facilitación mutua”, de esta manera la conciencia fonológica es tanto una causa como una consecuencia de la habilidad lectora. Wagner, Torgesen y Rasote (1994, mencionado en Jiménez y Ortiz, 1995) defienden la existencia de una relación bidireccional entre conciencia fonológica y lectura, apoyándose en los resultados de un estudio longitudinal de tres años de duración que realizaron con 244 niños. Al iniciar el estudio, los niños tenían una edad promedio de 5 años y 8 meses. Encuentran que la conciencia fonológica (análisis y síntesis de unidades intrasilábicas y fonemas) de los niños que asisten al Inicial tiene una influencia causal sobre la habilidad de descodificación que presentan en primer grado. Asimismo, la conciencia fonológica de primer grado tiene una influencia causal similar sobre la habilidad de descodificación que alcanzan en segundo grado.

Encuentran también la existencia de una influencia causal del conocimiento de letras que muestran los niños de Inicial sobre la conciencia fonológica de primer grado y del conocimiento de letras de primer grado sobre la conciencia fonológica que tienen en segundo grado.

Del mismo modo, la investigación de Ortiz (1994; mencionado en Jiménez y Ortiz, 1995) estudió la direccionalidad de la relación entre conciencia fonológica y lectura y encuentra que ésta depende del nivel de conciencia fonológica que se estudie y del momento en que sea medido cada uno de los niveles de esta habilidad; ya sea antes o después de recibir instrucción lectora. En el estudio, se encontró que la conciencia silábica de los niños prelectores mantiene una relación causal con la lectura y que la conciencia fonémica de los niños que habían recibido instrucción lectora mantenía también una relación causal directa con la lectura.

3.1.3 Estudios de la Conciencia Fonológica realizados en el Perú

Rojo Villanueva (1990) realizó un programa de Habilidades Psicolinguísticas a niños de 2° y 3° grado de primaria de un colegio estatal que presentaban deficiencias en la lectura. El programa de Habilidades Psicolinguísticas tuvo una duración de cinco meses. Al final de la investigación se encontró evidencia respecto a los efectos de la estimulación de los procesos psicolinguísticos en el desarrollo de la lectura. Se encontró también que el nivel de habilidades psicolinguísticas se incrementó significativamente al término del programa.

Noemí Panca y Dioses Chocano (2000) estudiaron la relación de las habilidades metalingüísticas y rendimiento lector en alumnos del 1° grado de primaria de colegios públicos y privados en San Juan de Lurigancho. Los resultados mostraron que los

alumnos de condición socioeconómica baja que cursaban el primer grado de educación primaria en colegios públicos evidenciaban diferencias significativas en sus habilidades metalingüísticas y rendimiento lector con respecto a los alumnos que procedían de colegios privados. Asimismo, el análisis de las puntuaciones obtenidas, indicó que en la mayoría de los subtests administrados del Test de Habilidades Metalingüísticas (THM), los alumnos que procedían de colegios privados, obtuvieron un rendimiento significativamente mayor que los alumnos de colegio públicos, apreciándose que los primeros, habían desarrollado mejor que los segundos, una serie de aspectos tales como su habilidad para segmentar palabras en sus sílabas componentes y su capacidad para identificar los fonemas de una palabra, incluso hasta lograr aislar cada uno de ellos.

El análisis de la información considerando la variable sexo, indica que independientemente del colegio de procedencia, el rendimiento alcanzado por las niñas en las habilidades para unir fonemas y contar fonemas, es ligeramente superior con respecto al de los varones, ocurriendo lo mismo cuando el análisis se efectúa considerando la puntuación general. Los resultados también confirmaron que existían diferencias favorables al grupo de niñas en el rendimiento lector, tanto a nivel de cada uno de los aspectos examinados, como de manera global. En cuanto al rendimiento lector, se encontró que los alumnos procedentes de colegios privados superaron a los alumnos de colegios públicos, tanto en la lectura de letras, sílabas y palabras como en la lectura de textos y comprensión.

En síntesis, Chocano y Panca (2000) encontraron que tanto en las habilidades metalingüísticas como en el rendimiento lector, los alumnos procedentes de colegios privados obtuvieron un mejor rendimiento con respecto a los alumnos de colegios

públicos; mientras que al considerarse la variable sexo, fueron las niñas las que presentaron un mejor desempeño en ambas habilidades.

Esther Velarde (2001) investigó la relación de conciencia fonológica y el nivel de descodificación y comprensión lectora en niños de ocho años de edad del 3° grado de primaria de dos niveles socioeconómicos en el distrito del Callao. En dicho estudio se encontró que la relación es directa, es decir, que la conciencia fonológica se relaciona con el nivel de descodificación y con la comprensión de lectura.

3.2 Percepción Visual

Según Alliende y Condemarín (1986) la percepción se considera un proceso dinámico que involucra el reconocimiento y la interpretación del estímulo y que varía de acuerdo a factores como la experiencia previa y del perceptor. Es un proceso constructivo mediante el cual un individuo organiza los datos que le entregan sus sentidos, los interpreta y completa a través de los recuerdos, sobre la base de sus experiencias previas. En cuanto a la percepción visual, Frostig (1980) señala que ésta es la facultad de reconocer y discriminar los estímulos visuales y de interpretarlos a partir de experiencias anteriores. Por ello, este concepto difiere al de agudeza visual el cual está relacionado con la claridad de la visión mas no con la capacidad de procesamiento de la información visual por parte del cerebro (Universidad de Carolina del Norte, 2001; mencionado por García, 2002).

La percepción visual interviene en casi todas las acciones que ejecutamos, su eficiencia ayuda al niño a aprender a leer, a escribir y a desarrollar las demás habilidades necesarias para tener éxito en el rendimiento escolar. Constituye un proceso sumamente complejo en el que intervienen una serie de condiciones, como son: la de

observar el objeto a través de los canales visuales, aislar sus características esenciales, inhibir aquellas que no tienen significado, relacionar las características elegidas, corregir los errores que surjan de la apreciación prematura y finalmente sintetizarlas en grupos para así determinar la percepción final del objeto visto (Condemarin, Chadwick y Milicic, 1986). Edfelt (1988) señala que cuando un niño presenta inmadurez en el campo de la percepción, puede reaccionar negativamente al aprendizaje inicial de la lectura, presentando en algunos casos un alto grado de tendencia a las inversiones.

3.2.1 Componentes de la Percepción Visual

Frostig (1980) identifica seis componentes de la percepción visual que tienen la mayor importancia para la capacidad de aprendizaje del niño: coordinación visomotriz, percepción figura-fondo, constancia perceptual, percepción de posición en el espacio, percepción de las relaciones espaciales y cierre visual.

La *coordinación visomotriz* es la capacidad de coordinar la visión con los movimientos del cuerpo o de sus partes. Por ejemplo, cuando una persona trata de alcanzar un objeto, sus manos están guiadas por la vista. Un niño que tiene dificultades en esta área, también tendrá dificultades para escribir (Condemarín, 1986)

La *percepción figura-fondo* implica la capacidad de dirigir la percepción a una parte del campo perceptual que será la figura mientras el resto del campo actúa como fondo (Condemarín, Chadwick y Milicic, 1986). Schoning (1990) indica que el ojo recibe continuamente una multitud de estímulos que provienen del entorno y que es función del cerebro discriminar y seleccionar los estímulos necesarios en el momento apropiado. Para ello, es esencial reducir al máximo todos los estímulos visuales del medio con el propósito de llamar la atención del niño hacia el objeto de aprendizaje.

En todo aprendizaje solamente un elemento es importante a la vez, lo cual no elimina la existencia de los otros pero obliga a que éstos se retiren a un segundo plano durante el tiempo que la visión se fija sobre un punto determinado. Un niño con déficit en este aspecto tendrá dificultades para seleccionar y enfocar su atención en un sólo objeto, suelen distraerse fácilmente, aparecen como desatentos y desorganizados, lo cual se debe a que su centro de atención salta de un estímulo a otro (Learning Disabilities, 1996 y Frostig, 1980).

La *constancia perceptual* involucra la habilidad para percibir que un objeto posee propiedades invariables, como forma, posición y tamaño específicos. Un niño, con adecuada constancia perceptiva, reconocería un objeto, por ejemplo, una palabra que haya leído anteriormente, la identificará así tenga tamaño y color distinto (Condemarín, 1986).

La *percepción de posición en el espacio* se refiere a la relación en el espacio de un objeto con el observador. Espacialmente, una persona siempre es el centro de su propio mundo y percibe los objetos que están por detrás, por delante, por arriba, por abajo o al lado de sí mismo. El niño que tiene escasa percepción de la posición en el espacio no ve los objetos o los símbolos escritos en la relación correcta con respecto a sí mismo. Sus movimientos son torpes y vacilantes y tiene dificultad para comprender que significan los términos que indican una posición espacial como fuera, dentro, arriba, abajo, antes, izquierda, derecha. Sus problemas son más manifiestos cuando se encuentra frente a sus tareas escolares, puesto que las letras, palabras, figuras y números se le presentan distorsionados y los confunde. Estos niños suelen ver la b como d, la p como q, el 6

como 9, 24 como 42, etc. Esto hace difícil el aprendizaje de la lectura, la escritura, el deletreo y la aritmética (Frostig, 1980).

La *percepción de las relaciones espaciales*, se refiere a la habilidad de un observador de percibir la posición de dos o más objetos con relación a él, así como la relación de los objetos entre sí. Por ejemplo, un niño que ensarta bolitas tiene que percibir la relación de la bolita y la cuerda con él mismo, como también la posición de la bolita y la cuerda en su relación recíproca. La habilidad para percibir relaciones espaciales se desarrolla y surge a partir de la percepción de la posición de un objeto en relación al propio cuerpo. La percepción de las relaciones espaciales tiene algunas semejanzas con la percepción figura-fondo, dado que ambas involucran la percepción de relaciones. La diferencia está dada por el hecho que la percepción figura-fondo divide el campo visual en dos partes, mientras que la percepción de relaciones espaciales presume que en cualquier número de partes puede ser visto en relación mutua y recibir todas igual atención. Las dificultades en esta habilidad pueden provocar una percepción distorsionada de la secuencia de letras en una palabra, interpretación de mapas y de los sistemas de medidas (Condemarín, 1986 y Frostig, 1980).

Conclusión visual o cierre visual se refiere a la capacidad de identificar figuras cuando se presentan en fragmentos (es decir con partes faltantes). Es la capacidad de identificar o reconocer un símbolo frente a un estímulo visual incompleto (Learning Disabilities, 1996). Tal como señala Condemarín (1981) los niños que se inician en el aprendizaje de la lectura deben lograr una adecuada orientación espacial, ello les permitirá codificar y descodificar de manera adecuada. Así, la distorsión y confusión en la percepción de los símbolos visuales impedirá una buena descodificación en la lectura.

Esto hará que los niños tiendan a confundir las letras, invirtiéndolas, separándolas, omitiéndolas, etc. cambiando además el sentido de las palabras.

En cuanto a investigaciones sobre este tema Alliende y Condemarín (1982) informan sobre algunas investigaciones que explican la influencia de la percepción visual en la lectura inicial. De esta manera citan a Chester (1974) quien señala que existe una alta correlación entre percepción visual y lectura en la etapa de educación inicial y que esta correlación tiene a bajar en años posteriores. Del mismo modo, López (1990) utilizando el Reversal Test de Edfelt (1988) comprueba que el desarrollo de la percepción visual, especialmente de la orientación espacial influye significativamente en el rendimiento de la lectura inicial.

Sin embargo, muchos niños con problemas académicos reciben tratamiento perceptivo visual como ayuda a la tarea de lectura, pero esto es discutible. En una crítica sobre las investigaciones realizadas sobre los problemas de lectura y las deficiencias perceptuales, Vellutino, Steger, Moyer, Harding y Niles (1977; mencionado en Mercer, 1991) informan que es poco probable que los desórdenes perceptuales sean la causa de muchos de los problemas de lectura. Todos estos críticos están de acuerdo en que el entrenamiento visual como único método no produce un efecto significativo en la ejecución de la lectura.

En un estudio realizado por Vellutino, Steger y Kandel (1972; mencionado en Velarde, 2004) se investigó el papel que juega la percepción visual en el proceso de la lectura. Para ello agruparon a los lectores normales y a los lectores deficientes. La muestra estuvo conformada por niños entre 9 y 14 años. A cada uno de los grupos se le presentaron varios tipos de estímulos visuales, tales como: series de letras sin sentido,

series de palabras, serie de números y serie de figuras geométricas. Los resultados revelaron que tanto en el grupo de lectores normales como en el grupo de los malos lectores, tenían el mismo rendimiento en la tarea de copiar de memoria los estímulos visuales, lo que demostró que la inhabilidad en la percepción y memoria visual, no era lo que producía la deficiencia en la lectura. Las diferencias se presentaron en la tarea de nombrar los estímulos visuales. Los niños con problemas lectores tenían severas dificultades en realizar dicha acción. Con esto se demostró que la función cognitiva que diferenciaba a los buenos de los malos lectores estaba relacionada más con el procesamiento verbal y no visual.

Una tendencia actual considera a la lectura cada vez mas como una aptitud de carácter lingüístico. La lectura en su fase de desciframiento, exige una buena aptitud para la codificación del material fonético, dado el carácter fonográfico de la lengua española (Ventura, 2004).

3.2.2 Componentes de la Percepción Auditiva

Mercer (1991) define la percepción auditiva como la capacidad de reconocer las diferencias entre los sonidos y de identificar las diferencias y similitudes entre las palabras. Luceño (1994) señala que el aprendizaje lectoescritor no sólo depende de una percepción visual adecuada de grafemas, sílabas y palabras, sino aun más de la capacidad de reconocer y distinguir con agilidad y perfección los fonemas de la lengua descodificándolos y codificándolos según un criterio semántico correcto. La percepción auditiva se compone de la discriminación, la asociación, la memoria y la combinación (Mercer, 1991).

La capacidad de *discriminación auditiva*, se refiere a la capacidad para reconocer automáticamente los fonemas que forman las palabras. Es relevante cuando la metodología lectoescritora es fonética, ya que exige del sujeto aprender a discriminar una importante variedad de sonidos durante la fase inicial del aprendizaje. El niño debe estar preparado para reconocer y recordar los sonidos que forman las palabras.

La *asociación auditiva* permite al niño asociar ideas que escucha, encontrar relaciones y asociaciones sencillas y clasificar las ideas en categorías.

La *memoria auditiva* es la capacidad de reconocer y/o recordar estímulos auditivos presentados con anterioridad (por ejemplo: un número de teléfono o las letras de una palabra).

La *combinación auditiva* se refiere a la capacidad de formar una palabra completa combinando elementos fonéticos. Así, un niño con estas deficiencias puede ser incapaz de combinar los fonemas /p/ /a/ /n/ para completar la palabra pan, aunque pueda diferenciar el sonido de cada letra de forma aislada.

3.2.3 Estudios de la Percepción Visual realizados en el Perú

Tapia (1979; mencionado en López, 1990) realizó un estudio sobre la percepción visual en niños con problemas de aprendizaje en lectura y escritura. Los resultados de su investigación permiten apreciar la existencia de diferencias entre niños que presentan problemas en lectura y escritura y los que no lo presentan, respecto a la habilidad global perceptivo-visual. Dentro de las áreas que diferencian significativamente a dichos grupos, se encontraba la posición en el espacio y la orientación espacial.

Evangelina López (1990) en su investigación sobre percepción visual y lectura inicial en niños de primer grado pertenecientes a colegios particulares y estatales

encontró una correlación altamente significativa entre las variables mencionadas. También halló correlación entre las distintas áreas de la prueba Reversal con los puntajes obtenidos en una prueba de lectura, especialmente en aquellas áreas que se relacionan directamente con el campo espacial. Esto es en el área de simetría derecha-izquierda y en el área de simetría arriba-abajo.

No se observó diferencias entre niños y niñas pero si encontró diferencias en cuanto al nivel sociocultural, de esta manera los niños que pertenecían al colegio particular obtuvieron un mejor desempeño en percepción visual como en lectura.



Planteamiento del Problema

De acuerdo a lo planteado en los capítulos anteriores, se puede afirmar que la lectura es una de las herramientas fundamentales para el desarrollo personal y profesional. Para ello, el niño durante la etapa preescolar debe desarrollar algunos procesos cognitivos y psicolingüísticos que son cruciales para el aprendizaje de la lectura. Lamentablemente, como se ha mencionado anteriormente, las investigaciones en el campo de la lectura en alumnos peruanos revelan que no se está formando niños lectores. Por ello, el estudio de la lectura y su relación con la percepción visual y la conciencia fonológica que se realizaron en el presente trabajo facilitarían el estudio de técnicas de enseñanza más eficaces que permitirían la implantación de la lectura en la población.

Hipótesis

A partir de lo anteriormente expuesto, las hipótesis formuladas en nuestra investigación son las siguientes.

Hipótesis general:

1. Existe una asociación significativa entre la conciencia fonológica y la percepción visual en el desempeño lector (descodificación y comprensión) en los niños de un colegio de estrato socioeconómico bajo de Lima.

Hipótesis específicas:

2. Existe una relación positiva entre la conciencia fonológica y la descodificación.

3. Existe una relación positiva entre la conciencia fonológica y la comprensión de lectura inicial.
4. Existe una relación positiva entre la percepción visual y la descodificación.
5. Existe una relación positiva entre la percepción y la comprensión de lectura inicial.

Definición de las variables de estudio

Conciencia fonológica

La definición conceptual que fue utilizada en esta investigación entiende el término conciencia fonológica como el conocimiento consciente de que las palabras están compuestas de varias unidades de sonido así como la capacidad para reflexionar y manipular las sub-unidades del lenguaje hablado: sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas (Jiménez y Ortiz, 1995).

La definición operacional fue medida a través del puntaje obtenido en el Test de Habilidades Metalingüísticas (THM), el cual comprende siete subtests que rastrea los distintos niveles de conciencia fonológica.

Percepción visual

La definición conceptual que fue utilizada en esta investigación entiende el término percepción visual como el reconocimiento e interpretación de la información que se adquiere del ambiente a través del sentido de la vista (Condemarín, 1986).

La definición operacional fue medida a través del puntaje obtenido en el Reversal Test, el cual comprende cuatro tipos de error relacionados con la orientación espacial.

Lectura Inicial

La definición conceptual que fue utilizada en esta investigación entiende el término lectura inicial como un proceso que incluye dos componentes interrelacionados: descodificación y comprensión (Thorne, 1991)

La definición operacional fue medida a través del puntaje obtenido en las pruebas Comprensión de Lectura Inicial y Un Minuto, las cuales evalúan las habilidades de comprensión inicial y rapidez en la descodificación.



CAPITULO 2

METODOLOGÍA

1. Nivel y Tipo de Investigación

La presente investigación corresponde al nivel descriptivo y de tipo correlacional ya que se tomaron medidas sobre la muestra para luego indagar las relaciones existentes entre la conciencia fonológica y la percepción visual en la lectura inicial (descodificación y comprensión inicial).

2. Participantes

La población estuvo conformada por 197 estudiantes de 1° grado de primaria de un colegio de estrato socioeconómico bajo de Lima. Los niños pertenecían a diferentes secciones del mismo plantel, conformado por 94 niños y 103 niñas entre los 5 y los 6 años de edad. No hubo tipo de muestro pues los participantes del estudio fue todo el alumnado. En el cuadro 1 se observa la conformación de la muestra de la presente investigación.

Cuadro 1

Conformación de la muestra

Sexo	5 años	6 años	7 años	N	%
Masculino	22	68	4	94	47.72
Femenino	25	75	3	103	52.28
Total	47	143	7	197	100.00

3. Instrumentos

3.1 Test de Habilidades Metalingüísticas (Gómez, P; Valero, J; Buandes, R y Pérez, A; 1995)

El Test de Habilidades Metalingüísticas pretende valorar el grado de desarrollo de las habilidades metalingüísticas al iniciar el aprendizaje de la lectura. El presente estudio utilizó la adaptación hecha por Noemí Panca en el año 2000. La confiabilidad de esta adaptación se realizó mediante la técnica de dos mitades usando la fórmula de Kuder – Richardson 20 obteniéndose el puntaje de 0.81 y con la técnica de consistencia interna utilizando Alpha de Cronbach se obtuvo el puntaje de 0.81. En cuanto a la validez, se realizó la validez de contenido mediante el criterio de jueces y la validez de construcción por el método de análisis factorial exploratorio siendo la variante explicada 47.69. Asimismo la medida de adecuación de muestreo de Kayser – Myer – Olking es de 0.83.

El Test de Habilidades Metalingüísticas (THM) está compuesto por 7 subpruebas cuyas puntuaciones oscilan entre el 0 y el 1. Así la máxima puntuación que un sujeto puede obtener en la prueba es 7 y la mínima 0. Como norma general cada ítem resuelto correctamente en cada una de las subpruebas se valora con un punto.

La puntuación que el alumno alcanza en cada uno de los subtest se obtiene hallando el cociente entre el número de aciertos y el número total de ítems. El cuadro 2 refleja las fórmulas para obtener las puntuaciones en cada una de las subpruebas.

Cuadro 2

Resumen global de puntuaciones

Subtest	Puntuaciones
1. Segmentación silábica.	Total aciertos / 20
2. Supresión silábica.	Total aciertos / 12
3. Detección de rimas.	Total aciertos / 12
4. Adiciones silábicas.	Total aciertos / 10
5. Aislar fonemas.	Total aciertos / 8
6. Unión de fonemas.	Total aciertos / 20
7. Contar fonemas.	Total aciertos / 20
Puntaje total	Suma de subtests

El THM rastrea varios niveles de conciencia fonológica. El estadio más elemental está configurado por el subtest 1 (habilidad para segmentar sílabas) y 3 (identificación de rimas silábicas en posición inicial y final de palabra). El nivel intermedio está referido a la competencia para manipular segmentos silábicos en operaciones de adición y supresión (subpruebas 2 y 4), así como la aptitud para discriminar palabras en función de sus sonidos iniciales y síntesis (subtest 5). El registro más avanzado se caracteriza por la capacidad para manejar fonemas en actividad de análisis y síntesis (subtest 6 y 7). En función del resultado total obtenido en el THM, las puntuaciones se agrupan en cuatro categorías (Gómez, Valero, Buandes y Pérez, 1995):

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

De 1.75 a 3.50: las puntuaciones globales que oscilan en torno a estos límites, reflejan en general a alumnos capaces de desenvolverse con éxito en las subpruebas 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: categoría referida a alumnos que puntúan consistentemente en los cinco primeros subtest del THM. Fracasan, sin embargo con respecto a las exigencias que plantean las subpruebas 6 y 7.

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

3.2 Reversal Test (Edfelt, A; 1988)

El Reversal Test es considerado como una prueba de pronóstico del éxito de la lectura. Su objetivo es hallar en los niños que se inician o se encuentran ya en el aprendizaje de la lectura, posibles problemas relacionados a la discriminación perceptiva en especial de la orientación espacial. Esto es, observar el grado de dificultad para discriminar entre figuras semejantes no idénticas y figuras idénticas pero con diferente orientación espacial.

El coeficiente de validez obtenido por Edfelt se expresa con la correlación de 0.54. Esta validación se efectuó seis meses después de la administración del test y tomando como criterio la opinión sistematizada de los profesores (la muestra constaba de 507 sujetos). En cuanto a la fiabilidad de la prueba, el dato es de 0.84 calculada por el método test-retest ($n = 154$) y de 0.94 calculada por el método split – half ($n = 507$)

Esta prueba está compuesta por 84 pares de figuras de las cuales 42 pares son idénticos y las otras 42 no lo son. Entre los 42 pares de figuras no idénticas se tienen

veinte pares de figuras que presentan simetría simple de derecha-izquierda (corresponden los ítems 1, 2, 9, 25, 28, 33, 36, 39, 43, 47, 52, 58, 61, 62, 68, 70, 72, 73, 81 y 84) seis pares presentan simetría simple de arriba-abajo (corresponden los ítems 7, 8, 16, 46, 48 y 77) cinco pares presentan simetría doble, es decir arriba-abajo, izquierda-derecha (corresponden los ítems 11, 23, 64, 66 y 76) y once pares son totalmente diferentes (corresponden los ítems 6, 10, 24, 29, 32, 41, 44, 57, 74, 78 y 79).

La prueba puede realizarse colectivamente a niños entre los 3 y 8 años de edad. Se considera un máximo de 15 minutos como tiempo límite para concluir la prueba.

La indicación de la prueba es marcar los dibujos que no son iguales. A partir de ello se contabilizan dos tipos de error: las figuras idénticas tachadas y las figuras no idénticas no tachadas. El total de errores (adición de ambos tipos de error) se sustrae del total de puntos posibles, es decir la puntuación directa es: $84 - \text{total de errores}$.

En aquellos casos en que la puntuación directa o por percentiles resulte muy se sugiere analizar los ítems cualitativamente; es decir cuales han sido los errores mayormente cometidos: simetrías simples (derecha-izquierda), simetrías dobles (arriba-abajo), figuras idénticas tachadas, etc. Esto proporciona mayor información que la simple puntuación cuantitativa (Edfelt, 1988).

3.3 Prueba de Comprensión de Lectura Inicial (Thorne, C; 1991)

La prueba de comprensión de lectura inicial tiene como objetivo evaluar las habilidades de comprensión inicial en cinco áreas:

El área de lectura comprensiva de palabras consiste en que el niño reconozca por medio de una lectura independiente la palabra correcta de acuerdo al dibujo presentado. El tiempo de desarrollo de esta área es de dos minutos.

La lectura comprensiva de frases tiene por objetivo que el alumno mencione el dibujo correcto de acuerdo a la lectura de la frase. Evalúa la primera fase de la comprensión inferencial, el tiempo para esta área es de un minuto.

El subtest de técnica de cierre evalúa la capacidad de comprensión del niño completando con la palabra correcta el espacio en blanco, de manera que cierre el significado de la frase. El tiempo otorgado es de 4 minutos.

El subtest de preguntas y respuestas evalúa la comprensión literal e inferencial. En esta sección el alumno requiere hacer uso de su razonamiento lógico para elegir la respuesta correcta de varias alternativas. El tiempo otorgado es de seis minutos.

El área de secuencias mide la comprensión lectora a partir de la lectura de un grupo de oraciones desordenadas para luego ser ordenadas en una secuencia lógica. El tiempo otorgado para esta área es de ocho minutos.

La aplicación es colectiva y dura 25 minutos. En cuanto a su calificación, cada ítem es calificado con 1 ó 0. El puntaje total es obtenido de la suma de ítems correctos en donde el puntaje máximo es 30 puntos.

Esta prueba fue construida por Cecilia Thorne (1991) en su trabajo *Study of beginning reading en Lima*. El objetivo de su investigación fue examinar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en primer grado de la ciudad de Lima, de ahí surgió la necesidad de crear pruebas que fueran válidas y confiables y que evalúen el rendimiento de la lectura en niños que cursaban el primer grado. La prueba se administró a 2122 niños y niñas de primer grado provenientes de colegios estatales y particulares de los diferentes distritos de Lima. Para el estudio de la confiabilidad se seleccionó 237 casos

al azar, hallándose un coeficiente de 0.92. La consistencia interna de la prueba mostró un alpha de 0.89.

3.4 Un Minuto (Thorne, C; 1991)

La prueba de Un Minuto ha sido construida por Cecilia Thorne (1991) basada en el Caesar one minute test. Esta prueba mide precisión y rapidez en la descodificación. Para la elaboración de la lista de 100 palabras se tomaron en cuenta en los siguientes criterios:

- a) Correspondencia sonido-letra.
- b) Tipos de sílabas (abiertas y cerradas).
- c) Longitud de sílabas (monosílabas, bisílabas y trisílabas).
- d) Tipos de palabras (sustantivos, verbos, palabras funcionales, adjetivos y adverbios).
- e) Las palabras se encuentran en todos los libros de lectura inicial.
- f) Secuencia (las palabras están ordenadas de la más simple a la más compleja)

Se administró a una muestra de 795 niños y niñas provenientes de colegios particulares y estatales. Se hizo un estudio de validez de contenido y se estableció un coeficiente de confiabilidad de 0.91 por el método de test-retest

4. Procedimiento

Para la aplicación de cada una de las pruebas se coordinó con Dirección para que informe a los docentes sobre las evaluaciones a realizar.

Con respecto a la administración de la prueba THM, ésta se administró de manera individual en el Departamento Psicopedagógico del colegio. Para ello se contó con el apoyo de dos psicólogos, todos ellos seguían las indicaciones dadas en el manual. Antes

de evaluar cada subtest se daban varios ítems de ejemplo hasta que el niño haya comprendido la consigna. No hubo tiempo límite en la prueba ni criterio para discontinuarla. Los subtest evaluados fueron los siguientes:

Segmentación silábica:

Mediante palmadas se le pide al niño que señale cada una de las sílabas de una palabra que se presenta oralmente. Se utilizan, en general, palabras que contienen de una a cinco sílabas. Por ejemplo, el niño dirá “ma”-“no” dando una palmada al tiempo que pronuncia cada una de las sílabas.

Supresión silábica:

Se presenta al niño de manera oral una palabra y se le pide que la pronuncie eliminando la primera sílaba. Por ejemplo: Si a “mano” le quito el primer “trocito” me queda “no”.

Detección de rimas:

Se presenta al niño varios dibujos, el niño deberá unir con una línea los dibujos que empiezan con el mismo sonido. En la siguiente tarea, deberá unir con una línea los dibujos que terminen con el mismo sonido.

Adiciones silábicas:

La tarea consiste en combinar una serie de sílabas para originar una palabra. Por ejemplo: si yo digo “ma” y después digo “no” ¿que dije?. Del mismo modo se realiza en forma inversa, es decir se menciona al niño las sílabas a juntar pero el niño debe invertir el orden para mencionar la palabra. Ejemplo: si digo “pa” pero antes digo “chom” ¿Qué dije?

Aislar fonemas:

La tarea consiste en identificar la presencia o no de una unidad de habla en una palabra. La posición de la unidad puede ser inicial, media o final. En caso del reconocimiento de un fonema, éste puede ser una consonante o una vocal. Así se le presenta al niño una lámina de dibujos a la vez que se le nombran todos (silla, cigarro, fuego, gorro) y se le pregunta ¿Cuál de estos dibujos empiezan por el sonido /fff/?

Unión de fonemas:

La tarea consiste en unir una serie de fonemas que se le proporcionan al niño oralmente, de una en una, con un intervalo de un segundo, para que encuentre las palabras resultantes. Por ejemplo, si se unen los sonidos: /n/ /o/ se obtiene la palabra “no”.

Contar fonemas:

Este subtest consiste en mencionarle al niño una palabra y preguntarle cuantos sonidos diferentes percibe (fonemas). Este subtest es el de mayor dificultad ya que requiere del conocimiento del sonido de cada letra. Por ejemplo: la palabra “la” tiene dos sonidos.

Con respecto a la administración de la prueba Reversal, se administró en los salones de clase, tratando de ubicar a los niños en sitios separados. Se repartió a cada niño el cuadernillo de evaluación donde tenían consignados su nombre y sección. Luego se copiaron en la pizarra los dibujos de ejemplo preguntando a los niños cuales no eran iguales. Se repreguntó a los niños sobre los ejemplos dados. Posteriormente se dio la orden de voltear la hoja y se dio la consigna “*Marquen los dibujos que no son iguales*”.

Durante toda la evaluación se contó con el apoyo de los profesores y de una auxiliar para evitar que los niños fomenten desorden y/o se copien.

Con respecto a la Administración de la prueba 1 Minuto, ésta se administró de manera individual en el Departamento Psicopedagógico del colegio.

Se contó con el apoyo de dos psicólogos, la consigna dada era la siguiente: “en esta tarjeta hay columnas con palabras, trata de leerlas lo más rápido que puedas”. El niño debe usar su dedo para seguir las palabras a leer. Si el niño se demora más de cinco segundos en leer una palabra se pasa a la siguiente palabra. Una vez que el niño llegue a la palabra número cincuenta, el evaluador debe voltear rápidamente la tarjeta para que el niño continúe leyendo. El tiempo límite es de un minuto. El puntaje final es la diferencia entre el número de palabras leídas correctamente y el número de errores.

Finalmente, con respecto a la administración de la prueba Lectura Inicial, ésta se administró en los salones de clase, tratando de ubicar a los niños en sitios separados. Se contó con el apoyo de los docentes para evitar plagios durante el examen.

Se repartió a cada niño el cuadernillo de evaluación, luego se copiaron en la pizarra los dibujos de ejemplo preguntando a los niños por la respuesta. Una vez que todos los niños comprendieran la consigna se empezaba a calcular el tiempo de ejecución de cada subtest. El tiempo total de la prueba es de 21 minutos.

Luego de la aplicación, toda la información fue ingresada a una base de datos para el respectivo análisis estadístico con el programa SPSS, versión 12, en español. Se utilizó estadística descriptiva empleando medidas de tendencia central, como la media y de variabilidad como la desviación estándar.

Las relaciones entre las variables conciencia fonológica y percepción visual en la lectura (descodificación y comprensión) fueron medidas mediante el coeficiente de correlación de Pearson.



CAPITULO 3

RESULTADOS

Los resultados obtenidos se presentan siguiendo el orden de los objetivos específicos de la investigación, aunque previamente se identifican datos descriptivos concernientes al nivel de desarrollo de la conciencia fonológica de los estudiantes, el nivel de percepción visual, el desempeño en descodificación y en lectura comprensiva inicial.

En la última parte se presentan las correlaciones obtenidas entre la conciencia fonológica y la percepción visual en la lectura inicial (descodificación y comprensión inicial)

1. Test de Habilidades Metalingüísticas

En esta parte se describen las cuatro categorías establecidas según el promedio general obtenido en la prueba y la desviación estándar. Asimismo, se detalla el rendimiento por subtests y el rendimiento según género.

1.1 Confiabilidad en el Test de Habilidades Metalingüísticas

La confiabilidad fue precisada utilizando el método Alpha de Cronbach, los resultados mostraron un alpha de 0.94 en la prueba demostrando ser un buen instrumento para evaluar la conciencia fonológica (ver Anexo N° 1).

1.2 Grupos de rendimiento en el Test de Habilidades Metalingüísticas

En base a los puntajes finales de la prueba, a la media y a la desviación estándar se decodificaron los puntajes en función a cuatro categorías. En el cuadro 3 se observa el número de casos y el porcentaje que ocupa cada una de ellas.

Cuadro 3

Grupos de rendimiento en el Test de Habilidades Metalingüísticas

Grupos de rendimiento	Rango de puntajes	N	%
Deficiente	(0-1.72)	30	15.23
Bajo	(1.73-2.83)	81	41.12
Intermedio	(2.84-3.95)	53	26.90
Alto	(3.96-7)	33	16.75
Total		197	100.0

De acuerdo a esta tabla, se puede observar que el 56.35% de los niños de la muestra se ubicó en un nivel por debajo de lo esperado, estos niños carecen de habilidades fonológicas básicas que facilitan el acceso a la lectura, sólo son capaces de segmentar palabras en sílabas y de identificar palabras que riman entre sí. El 26.90% son niños que presentaron un nivel intermedio en esta habilidad, siendo capaces de segmentar palabras en sílabas e identificar palabras que riman entre sí. Sólo el 16.75% se ubicó en un nivel alto, este porcentaje es capaz de identificar fonemas y agregar o quitar sílabas a una palabra. Estos niños logran manejar los distintos fonemas en diversas actividades de análisis y síntesis.

1.3 Puntaje promedio de los subtests en la prueba de Habilidades

Metalingüísticas

Como se puede apreciar en el gráfico 1, el puntaje total promedio de la prueba es 2.8, sobre 7, lo que evidencia que los niños desarrollaron sólo el 40% de la prueba.

Se observa que en segmentación silábica, el 27.9% de los niños logró el máximo puntaje en este subtest que implica descomponer una palabra en sus sílabas.

En el subtest de supresión silábica, el 15.7% de los niños logró desarrollar todos los ítems de este subtest, es decir, fueron capaces de quitar una sílaba a una palabra presentada de forma oral.

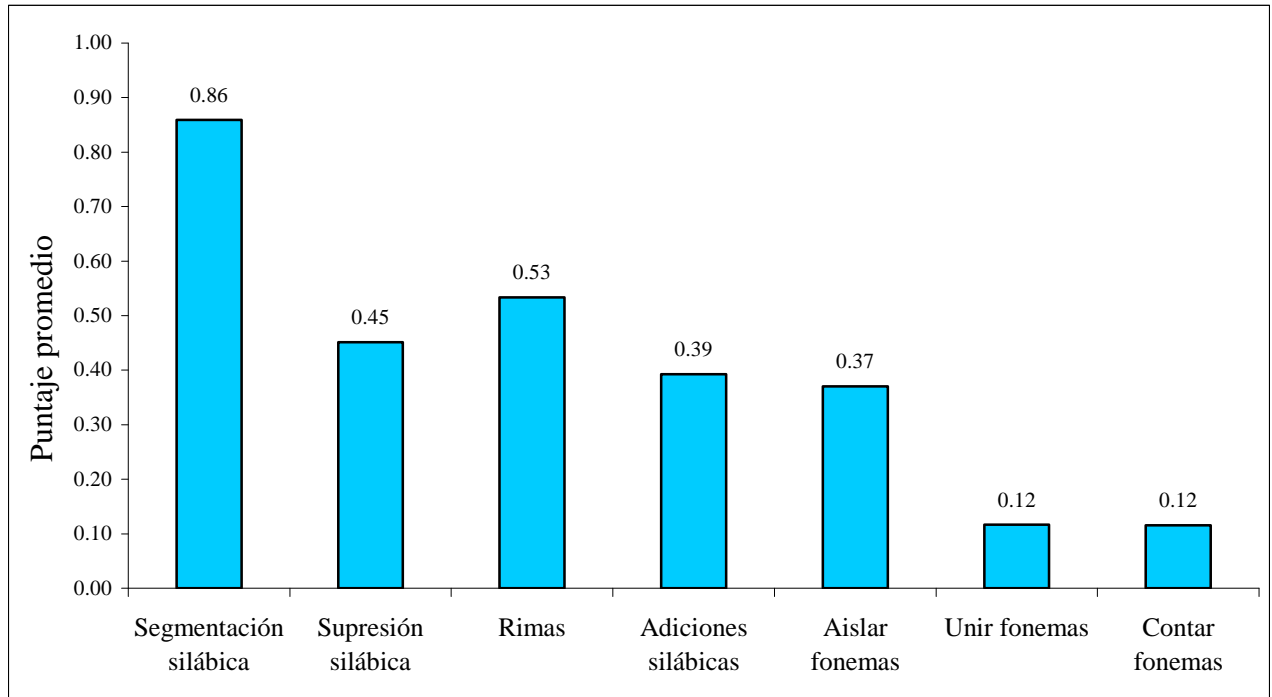
En el subtest de rimas, sólo el 6.1% de los niños consiguieron el máximo puntaje en este subtest, ellos fueron capaces de identificar palabras que riman entre sí, ya sea por la sílaba inicial o final. En el subtest de adiciones silábicas, apenas el 7.1% logró resolver todos los ítems que conforman este subtest, este porcentaje de niños fueron capaces de añadir una sílaba a una palabra presentada oralmente.

En el subtest de aislar fonemas, solamente el 1.5% de la población evaluada obtuvo el máximo puntaje en esta área de la prueba, ellos son hábiles en identificar los fonemas en una palabra.

Finalmente, en los subtest de unir y contar fonemas, sólo el 0.5% de los niños resolvieron con éxito todos los ítems que conforman esta área, este porcentaje mínimo encontrado es capaz de unir fonemas separados y formar una palabra y contar los fonemas que conforman una palabra.

Gráfico 1

Medias en las subpruebas del Test de Habilidades Metalingüísticas



1.4 Rendimiento según género en el Test de Habilidades Metalingüísticas

En el cuadro 4, se pueden observar los promedios y desviaciones estándar de los puntajes obtenidos en el Test de Habilidades Metalingüísticas tomando en cuenta la variable sexo. A continuación, figura el valor de *t* de student para la comparación entre ambos grupos y los grados de libertad de este cálculo. Estos resultados indican que en el Test de Habilidades Metalingüísticas no hay diferencia significativa entre niños y niñas.

Cuadro 4

Rendimiento según género en el Test de Habilidades Metalingüísticas

Subtest de la Prueba de Habilidades Metalingüísticas								
Sexo	Segmentar sílabas	Supresión silábica	Rimas	Adic. silábicas	Aislar fonemas	Unir fonemas	Contar fonemas	Total
Niño								
Media	0.86	0.47	0.55	0.40	0.38	0.12	0.11	2.90
d.e	0.19	0.38	0.22	0.34	0.27	0.15	0.21	1.12
Niña								
Media	0.85	0.43	0.52	0.39	0.36	0.12	0.12	2.79
d.e	0.19	0.37	0.22	0.34	0.24	0.16	0.22	1.12
Media								
total	0.86	0.45	0.53	0.39	0.37	0.12	0.12	2.84
d.e	0.19	0.37	0.22	0.34	0.25	0.15	0.22	1.12
t	0.42	0.63	0.99	0.07	0.81	0.04	-0.53	0.58
g.l	195	195	195	195	195	195	195	195

2. Reversal Test

En primer lugar se halló la confiabilidad de la prueba para analizar si éste instrumento es válido. Posteriormente se describen los grupos de rendimiento, el promedio de los tipos de error cometidos en la prueba y las diferencias según género.

2.1 Confiabilidad del Reversal Test

El Reversal Test, alcanzó un índice de confiabilidad Alfa de Cronbach de 0.90, demostrando ser un buen instrumento para evaluar la percepción visual (ver Anexo N°2).

2.2 Grupos de rendimiento en percepción visual

A efectos operativos y en función del resultado total, la media y la desviación estándar obtenido en el Reversal Test, se agruparon las puntuaciones en 4 categorías.

En el cuadro 5 se observa el número de casos dentro de cada grupo así como el rango en los puntajes obtenidos en cada categoría.

Cuadro 5

Grupos de rendimiento en el Reversal Test

Grupos de rendimiento	Rango de puntajes		
		N	%
Deficiente	(0-59.5)	34	17.26
Bajo	(59.6-68.04)	70	35.53
Intermedio	(68.05-76.4)	56	28.43
Alto	(76.5-84)	37	18.78
Total		197	100

Los resultados demuestran que el 52.79% de los niños presentó un nivel por debajo de lo esperado en percepción visual. Son niños que tienden a cometer errores tanto de simetría simple como de simetría doble. Un 47.21% de la muestra se ubicó en un nivel por encima del promedio. Estos niños poseen un nivel avanzado en esta habilidad cognitiva.

2.3 Promedios de tipos de error encontrados en el Reversal Test

En cuanto a los tipos de error, el cuadro 6 muestra las respectivas medias y la desviación estándar para cada uno de los tipos de error.

Cuadro 6

Promedios de tipos de error en el Reversal

	Items totalmente diversos	Items de simetría doble	Items de simetría simple (arriba-abajo)	Items de simetría simple (derecha- izquierda)
Media	8,8	4,2	5,3	9,7
Desv. estándar	1,4	1,1	0,9	6,4
Puntaje máximo	11	5	6	20

Se puede apreciar que el promedio de error en los ítems de simetría doble es 4.2, siendo el máximo puntaje 5, mientras que en los ítems de simetría simple (arriba-abajo) la media de errores es 5.3 y el máximo puntaje es 6. Sin duda éstos conforman los errores más cometidos por los alumnos. Por otro lado, se encontró que los niños tienden a equivocarse menos en los ítems de simetría simple (derecha-izquierda) siendo éste el tipo de error menos frecuente en la población evaluada.

2.4 Rendimiento según género en el Reversal Test

En cuanto a la variable sexo, las niñas obtuvieron un puntaje ligeramente superior a los niños. Para saber si estas diferencias eran significativas se llevó a cabo el análisis de medias. Este análisis precisó que las diferencias no eran significativas, es decir que la población de los niños de 1º grado obtuvieron un desempeño homogéneo en percepción visual.

Cuadro 7

Rendimiento según género en el Reversal Test

Sexo	Promedio	N	t	g.l	sig.
Masculino	67.4	94			
Femenino	68.7	103	-1.07	195	0.29
Total	68.05	197			

3. Rapidez en lectura

A continuación se describen los grupos de rendimiento establecidos según la muestra, en base a la media y a la desviación estándar, la frecuencia de palabras leídas en un minuto y las diferencias según género.

3.1 Confiabilidad en la prueba de Un Minuto

La confiabilidad fue precisada utilizando el método Alpha de Cronbach, los resultados demuestran un índice de confiabilidad de 0.97 en la prueba demostrando ser un buen instrumento para evaluar la descodificación (ver Anexo N° 3).

3.2 Grupos de rendimiento en la prueba Un Minuto

En el cuadro 8 se aprecian los grupos de rendimiento establecidos a partir de la muestra, el número de casos y el porcentaje dentro de cada subgrupo.

Cuadro 8

Grupos de rendimiento en la prueba Un Minuto

Categorías de rendimiento	Rangos de puntajes	N	%
Deficiente	(0-15.58)	31	15.74
Bajo	(15.59-29.84)	70	35.53
Intermedio	(29.85-44.10)	70	35.53
Alto	(44.11-100)	26	13.20
Total		197	100.0

Se observa en los resultados que el promedio de palabras leídas en un minuto es 30, siendo el puntaje máximo 100 palabras por minuto. En el cuadro N° 8 se aprecia que el 51.27% de los niños de la muestra presentó un nivel deficiente en el área evaluada, es decir son niños que aún les lleva mucho tiempo la descodificación de las palabras. En el nivel intermedio se ubicó el 35.53% de los niños y en el nivel alto sólo se encontró el 13.20%, estos niños fueron capaces de leer una mayor cantidad de palabras en menos tiempo, aproximadamente entre 44 y 100 palabras por minuto.

3.3 Frecuencia de palabras leídas en la prueba Un Minuto

En el cuadro 9 se observa la frecuencia de palabras leídas en un minuto, se puede apreciar que el 52.9% de la población alcanzó a leer entre 21 y 40 palabras por minuto mientras que sólo el 22.33% de los niños evaluados logró leer entre 41 y 97 palabras respectivamente. Los resultados señalan que en la población aún falta desarrollar mayor rapidez en la lectura y con ella la descodificación.

Cuadro 9

Frecuencia de palabras leídas en un minuto

Palabras leídas	N	%
0-10	15	7.61
11-20	34	17.26
21-30	57	28.93
31-40	47	23.86
41-50	36	18.27
53-58	4	2.03
63-69	3	1.52
97	1	0.51
Total	197	100.0

3.4 Rendimiento según género en la prueba Un Minuto

Con el objetivo de establecer si existen diferencias significativas entre niños y niñas, se realizó el análisis de comparación de medias. No se encontraron diferencias significativas en cuanto al sexo en la prueba Un Minuto.

Cuadro 10

Rendimiento según género en la prueba Un Minuto

Sexo	Media	N	Desviación			
			estándar	t	g.l	sig.
Masculino	29.39	94	15,483			
Femenino	30.26	103	13,112	-0.426	195	0.671
Total	29.85	197	14,262			

4. Lectura inicial

En esta sección se procede a verificar la confiabilidad de la prueba por medio del método Alpha de Cronbach, posteriormente se describen los grupos de rendimiento establecidos según la muestra y los puntajes promedio de cada subtest.

4.1 Confiabilidad en la prueba de Comprensión de Lectura Inicial

La confiabilidad fue precisada utilizando el método Alpha de Cronbach, los resultados mostraron un alpha de 0.90 en la prueba demostrando ser un buen instrumento para evaluar la comprensión de lectura inicial (ver Anexo N° 4).

4.2 Grupos de rendimiento en la prueba de Comprensión de Lectura Inicial

En el cuadro 11 se pueden observar los grupos de rendimiento establecidos según el puntaje total de la muestra, el promedio obtenido y la desviación estándar.

Del mismo modo, se describen los números de casos correspondientes y el porcentaje para cada categoría.

Cuadro 11

Grupos de rendimiento en la prueba de Comprensión de Lectura Inicial

Grupos de rendimiento	Rangos de puntajes	N	%
Deficiente	(0-13.28)	31	15.74
Bajo	(13.29-19.53)	53	26.90
Intermedio	(19.54-26.05)	96	48.73
Alto	(26.06-30)	17	8.63
Total		197	100,0

De acuerdo con este cuadro se puede señalar que el 42.64% se ubicó en un nivel por debajo del promedio, estos niños sólo fueron capaces de identificar una palabra de acuerdo a un dibujo presentado e identificar un dibujo de acuerdo a la lectura de una frase. El 48.73% de los niños se ubicó en un nivel intermedio, estos niños además fueron capaces de completar una frase incompleta y responder preguntas sobre un enunciado corto. Sólo el 8.63% de los niños pudieron colocar en orden lógico una secuencia de oraciones.

4.3 Puntaje promedio de los subtests en la prueba de Comprensión de Lectura Inicial

El puntaje promedio de la prueba total es de 19.5 puntos y tiene una desviación estándar de 6.3. El puntaje máximo en la prueba es de 30 puntos, siendo la media obtenida 19.5 puntos, los alumnos lograron desarrollar el 65% de la prueba.

En el gráfico 2 se presentan los puntajes promedios alcanzados en cada subtest. De esta forma, se observa que en el subtest de lectura de palabras, el 43.7% de la muestra consiguió desarrollar todo el subtest de forma exitosa.

En el subtest de lectura de frases, 63.5% de los niños evaluados logró resolver de forma óptima todo el subtest.

En el subtest de completamiento de oraciones sólo el 20.3% de la muestra obtuvo el puntaje máximo en esta área. Ellos fueron capaces de completar una pequeña oración presentada en forma escrita.

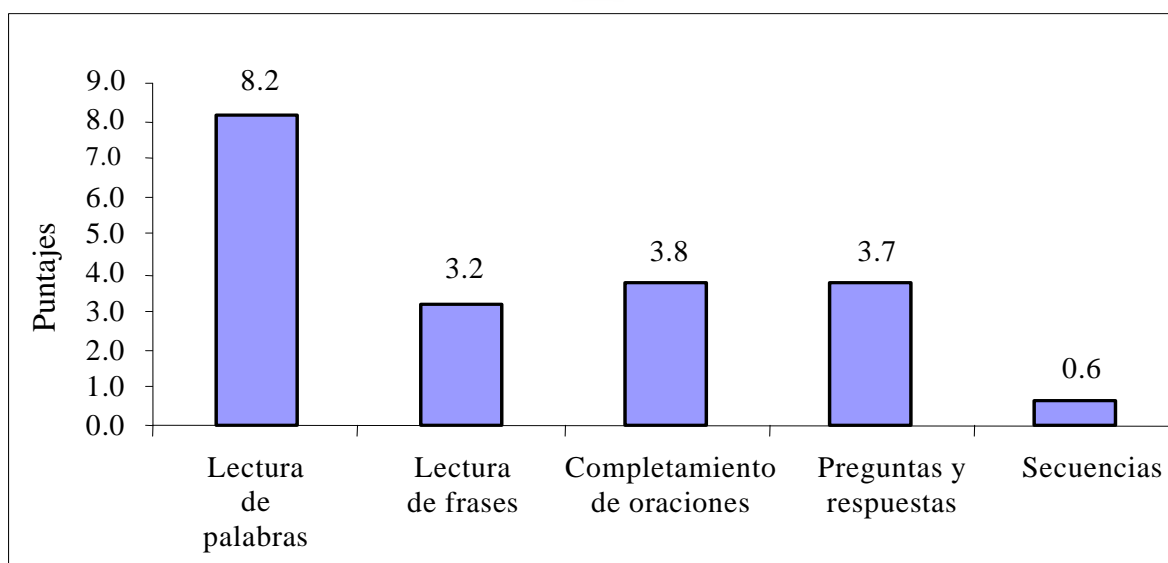
En el subtest de preguntas y respuestas apenas el 17.8% de los niños obtuvo el puntaje máximo en este subtest, ellos fueron capaces de responder en forma acertada a una pregunta en base a un enunciado corto.

En el subtest de secuencias, únicamente el 0.5% de los niños fueron capaces de ordenar una secuencia de oraciones en un orden lógico.

Al analizar el desempeño de los alumnos en los subtest, se puede notar que los puntajes de éstos disminuyen a medida que se dificulta la prueba. Así el subtest de secuencias tiene menor porcentaje de alumnos que logra desarrollar exitosamente este subtest. Mientras que el subtest de lectura de palabras es la parte que tuvo más éxito en su desarrollo.

Gráfico 2

Puntaje promedio de los subtests en la prueba de Comprensión de Lectura Inicial



4.4 Rendimiento según género en la prueba de Comprensión de Lectura Inicial

El análisis de comparación de medias señaló que no existen diferencias significativas en cuanto al sexo, de esta manera tanto niños como niñas poseen un rendimiento homogéneo en la prueba de Comprensión de Lectura Inicial, tanto en el puntaje global como al interior de los subtest (ver cuadro 12).

Cuadro 12

Rendimiento según género en la prueba de Comprensión de Lectura Inicial

Subtests de la prueba de Comprensión de Lectura Inicial						
Sexo	Lectura de palabras	Lectura de frases	Completamiento de oraciones	Preguntas y respuestas	Secuencias	Puntaje total
Hombre						
Media	8.13	3.12	3.62	3.55	0.53	18.95
Desv. estándar	2.43	1.24	1.98	1.86	0.88	6.18
Mujer						
Media	8.23	3.37	3.87	3.85	0.75	20.08
Desv. estándar	2.47	1.10	1.84	1.76	0.99	6.30
Media total	8.18	3.24	3.74	3.70	0.64	19.50
Desv. estándar	2.45	1.17	1.90	1.81	0.93	6.24
t	-0.301	-1.05	-0.94	-1.17	-1.61	-1.3
g.l	195	195	195	195	195	195
sig.	0.76	0.13	0.34	0.24	0.11	0.20

5. Resultados referidos a las hipótesis

El presente estudio consta de dos hipótesis centrales; la primera busca encontrar la correlación entre la conciencia fonológica y el rendimiento en lectura, tanto en rapidez como en comprensión. La segunda hipótesis busca encontrar la relación entre percepción visual y el rendimiento lector. Para el estudio de las relaciones se empleó el coeficiente de correlación r de Pearson. En el cuadro 13, se presentan los resultados correspondientes a la primera hipótesis.

Cuadro 13

Correlación de Pearson entre conciencia fonológica y desempeño en lectura

	Palabras leídas en	
	Lectura Inicial	un minuto
Conciencia fonológica	,562(**)	,478(**)

** La correlación de Pearson es significativa al nivel 0,01 (bilateral)
N = 197.

Los resultados indican una correlación altamente significativa entre la conciencia fonológica y el desempeño en la comprensión de lectura y decodificación. Esta evidencia podría indicar que los niños con mayores logros en tareas fonológicas tienden a presentar un desempeño más eficiente en tareas de lectura de palabras y/o comprensión.

Cuadro 14

Correlación de Pearson entre los subtest del Test de Habilidades Metalingüísticas y desempeño lector

Test de Habilidades		
Metalingüísticas	Lectura Inicial	Un Minuto
Subtest		
Segmentación silábica	.060	.118
Supresión silábica	.452(**)	.346(**)
Rimas	.328(**)	.197(**)
Adición silábica	.515(**)	.392(**)
Aislar fonemas	.372(**)	.336(**)
Unir fonemas	.284(**)	.278(**)
Contar fonemas	.301(**)	.365(**)

** La correlación de Pearson es significativa al nivel 0.01 (bilateral). N = 197.

En el cuadro 14 se observan los resultados del estudio de correlación entre los subtest del Test de Habilidades Metalingüísticas con las pruebas de lectura. Se aprecian que los subtest de supresión silábica, rimas, adiciones silábicas, aislar fonemas, unir fonemas y contar fonemas alcanzan un grado de correlación altamente significativo a excepción del subtest de segmentación silábica que obtuvo un menor grado de correlación.

Continuando con el análisis, en el cuadro 15, los resultados del estudio de correlación entre el puntaje del Reversal y de las pruebas de lectura (Un Minuto y Comprensión de Lectura Inicial) indican un nivel de correlación positiva, siendo ésta mayor en la prueba de Comprensión de Lectura Inicial, por lo que la segunda hipótesis se confirma.

Cuadro 15

Correlación de Pearson entre percepción y rendimiento en lectura

	Lectura Inicial	Palabras leídas en un minuto
Percepción visual	.354(**)	.211(**)

** La correlación de Pearson es significativa al nivel 0.01 (bilateral).
N=197.

Del mismo modo, en el cuadro 16 se presentan los resultados del estudio de correlación entre los puntajes de cada uno de los tipos de error de la prueba Reversal con las pruebas de lectura.

Cuadro 16

Correlación de Pearson entre los tipos de error del Reversal y rendimiento lector

Reversal Test Tipos de error	Puntaje en Lectura Inicial	Palabras leídas en un minuto
Items totalmente diversos	.185(**)	.218(**)
Items de simetría doble (arriba-abajo, izquierda-derecha)	.113	.100
Items de simetría simple (arriba-abajo)	.118	.118
Items de simetría simple (derecha-izquierda)	.225(**)	.154(*)

** La correlación de Pearson es significativa al nivel 0.01 (bilateral).
N=197.

Se aprecian que los tipos de error que corresponden a ítems totalmente diversos e ítems de simetría simple derecha-izquierda alcanzan un nivel de correlación altamente significativo, mientras que los tipos de error que corresponden a ítems de simetría doble arriba-abajo, derecha-izquierda e ítems de simetría simple arriba-abajo obtienen un menor grado de correlación.

CAPITULO 4

DISCUSION

El interés en realizar esta investigación surge de los preocupantes resultados tanto de estudios nacionales e internacionales en donde el Perú obtiene bajos índices de comprensión de lectura. Según el Ministerio de Educación, en el 2003 el 21% de los niños que habían aprobado el segundo grado no sabían leer ni escribir; mientras que el 8.3% de niños que habían aprobado tercero, cuarto o quinto grado de primaria aún no lograba esta habilidad (MINEDU, 2005).

Las investigaciones señalan que en la edad pre-escolar se desarrollan algunos procesos cognitivos y psicolingüísticos que son determinantes para el aprendizaje de la lectura inicial (Bravo, Malva y Orellana, 2004; Bravo, 2004). Los resultados de la presente investigación han permitido confirmar la importancia de estimular y desarrollar en los alumnos aquellos procesos que favorecen un mejor desempeño en el aprendizaje de la lectura, en este caso, de la percepción visual y la conciencia fonológica.

En cuanto a los resultados sobre conciencia fonológica se encontró que el 56.35% de los niños de la muestra se ubica en un nivel por debajo de lo esperado, estos niños sólo son capaces de segmentar palabras en sílabas y de identificar palabras que rimen entre sí pero aún no son capaces de discriminar los fonemas que componen una palabra. Esto indicaría que más de la mitad de la población evaluada se encuentra en un estadio elemental de conciencia fonológica, específicamente se ubican en un nivel de conciencia silábica. Sólo el 16.75 se ubica en un nivel superior al promedio, estos niños

se caracterizan por su habilidad para identificar y manejar fonemas en operaciones de análisis y síntesis, es decir poseen conciencia de la rima y fonémica.

Debido a que los procesos psicolingüísticos, entre ellos la conciencia fonológica, se desarrollan en los últimos años de la Educación Inicial (Bravo, Villalón y Orellana, 2002) sería importante indagar sobre el porcentaje de niños que han culminado la educación inicial. En el caso de la presente muestra no se ha podido tener acceso a este dato pero podría tomarse en cuenta para futuras investigaciones. Sin embargo, según el Ministerio de Educación en el año 2006, el 76.1% de la población de 3 a 5 años de Lima Metropolitana asistió a un centro o programa de educación inicial, la mayoría de este porcentaje pertenece a colegios privados (MINEDU, 2007).

Del mismo modo, sería relevante indagar si durante la enseñanza de educación inicial se realizaron ejercicios de rimas iniciales y finales, segmentación silábica, conocimiento de letras, integración de fonemas, etc. que permiten el desarrollo de la conciencia fonológica. También podría considerarse para investigaciones posteriores el contexto próximo familiar en que los niños están inmersos, pues pueden condicionar el manejo y el interés por la lectura. Según Entwistle y Alexander (1988, mencionado en Muñoz, 2002) el nivel socioeconómico es uno de los predictores más fuertes de las diferencias en el desempeño de los niños durante el primer año escolar, ya que la pobreza puede afectar el desarrollo del lenguaje, el acceso a una educación de calidad y la salud física o psicológica del niño. Por ello, esta variable sería otro factor a tomarse en cuenta, por ejemplo, podría hacerse un estudio comparativo entre niños pertenecientes a colegios particulares y estatales y analizar las diferencias entre ellos.

Sería importante también tomar en cuenta el nivel del desarrollo del lenguaje oral del niño, no sólo a nivel sintáctico y semántico sino también a nivel fonarticulatorio, es decir que pronuncien clara y correctamente los sonidos de las palabras. De esta manera, los niños van a ir distinguiendo con mayor facilidad que aquellos que poseen un lenguaje deficiente, la diferencia y la similitud de los sonidos y con ellos desarrollan de manera implícita la conciencia fonológica. Ello depende de la estimulación temprana del lenguaje por parte de los padres y el nivel de comunicación que la madre establece con el niño desde que nace.

En cuanto al estudio de las correlaciones, se encontró una relación altamente significativa entre la conciencia fonológica y las pruebas de lectura, ello coincide con diversos estudios de seguimiento efectuados desde Educación Inicial hasta la enseñanza formal de la lectura, los que han determinado que la conciencia fonológica tiene la mayor predicción sobre este aprendizaje (Compton, 2000; De Jong & Vanderleij, 1999; O'Connor & Lenkins, 1999; Stanovich, 2000; mencionado en Bravo, Villalón y Orellana, 2002).

Haciendo un análisis del rendimiento de los niños obtenido en cada subtest, se puede señalar que los subtests en donde se obtuvo mayor logro fueron el de segmentación silábica y el de rimas con puntaje promedio de 0.86 y 0.53 respectivamente. Sin embargo, el subtest de segmentación silábica obtuvo la menor correlación con las pruebas de lectura. Muñoz (2002) señala que la conciencia silábica es una de las habilidades de más fácil reconocimiento para niños y adultos analfabetos mientras que la conciencia de la rima es el conocimiento de nivel más básico y está fuertemente relacionada con la habilidad posterior en lectura. El hecho de que la

segmentación silábica también fuese más fácil para los niños puede deberse también a que el grupo evaluado recibía entrenamiento para segmentar sílabas.

Los subtests que obtuvieron un nivel intermedio de dificultad son el de supresión silábica, adiciones silábicas y aislar fonemas con puntajes promedios de 0.45, 0.39 y 0.37, respectivamente. Estos subtests son de mayor dificultad pues requieren que el examinado realice una primera operación y que mantenga el sonido/sonidos resultantes en la memoria mientras ejecuta otra operación (por ejemplo “vamos a decir mano sin pronunciar ma”). Estas sub-áreas requieren más pasos para su resolución, implicando una mayor carga de la memoria de trabajo (Marquez y De La Osa, 2003).

Las subpruebas que presentaron mayor dificultad fueron los correspondientes a unir y contar fonemas, obteniendo como puntaje promedio 0.12. Ambos subtests tienen una correlación positiva con la lectura. Estos subtests conforman lo que se denomina conciencia fonémica y se refiere al conocimiento de los segmentos de una palabra y manejo de los fonemas que la componen (Muñoz, 2002). La investigación factorial de Høien, Lundberg, Stanovich y Bjaalid (1995; mencionado en Bravo, Villalón y Orellana, 2002) sostiene que este factor tiene mayor peso sobre el aprendizaje de la lectura. Los niños que aún no dominan la lectura muestran grandes dificultades en estos subtests puesto que aún no son capaces de tomar conciencia de los fonemas dado que ésta es más abstracta y más difícil de distinguir en el lenguaje oral.

Del mismo modo, se encontró que las tareas de segmentación silábica son más fáciles que las tareas de rimas y de reconocimiento fonémico, lo cual coincide con la investigación realizada por Jiménez y Ortiz (1995) realizada con niños prelectores en España, donde los niños tenían un mejor rendimiento en tareas relacionadas con separar

palabras en sílabas y presentaron una mayor dificultad en ejercicios que demandaban una conciencia fonémica. Esto se debe a que la sílaba es la unidad básica del habla en el castellano, mientras que la conciencia de los fonemas es algo más difícil para los niños pues aparecen coarticulados en las palabras (Jiménez y Ortiz, 1995).

Esta diferencia en el rendimiento confirmaría que el desarrollo de la conciencia fonológica aparece en una secuencia de destrezas de menor a mayor dificultad, que en el presente estudio van desde la conciencia silábica a la conciencia fonémica. Ello coincide con lo propuesto por Treiman y Zukowski (1991; mencionado en Jiménez y Ortiz, 1995) quienes sostienen la existencia evolutiva de ésta, es decir, el niño empieza por tener un nivel de conciencia silábica, después un nivel de conciencia de la rima y finalmente un nivel de conciencia fonémica, esto debido al nivel de complejidad.

Otra variable cognitiva estudiada que juega un papel importante en el proceso de la lectura es la percepción visual. Los resultados de la evaluación en la percepción visual indican que el 52.79% de los alumnos se ubicó en la categoría deficiente y bajo, mientras que el 47.21% se sitúa por encima de los puntaje esperados. El puntaje promedio hallado en la prueba es de 68.05, siendo este puntaje inferior al encontrado en la muestra de la adaptación española del Reversal Test, el cual tiene como media 70 puntos. El puntaje promedio obtenido en la muestra corresponde al percentil 40, según los baremos españoles, esta diferencia podría deberse a un factor de madurez perceptiva, ya que el 23.86% de la muestra aún tenía 5 años en el momento de la evaluación. Según Edfelt (1988) es a los 6 años aproximadamente que recién se alcanza la madurez de la percepción.

En lo referente al estudio de las correlaciones, se halló una correlación altamente significativa entre la percepción visual y las pruebas de lectura. Resultado similar encontró Tapia (1979; mencionado en López, 1990) en su estudio sobre la percepción visual en niños con problemas de aprendizaje en lectura y escritura. El encontró diferencias respecto a la habilidad global perceptiva visual entre niños que presentaban problemas de lectura y escritura con los que no la tenían. Las áreas que diferenciaban significativamente a dichos grupos fueron la posición en el espacio y la orientación espacial. Ello permite afirmar que la presencia de dificultades en la percepción visual puede suponer la presencia de posibles dificultades en la precisión lectora. Estos resultados demuestran que aún la percepción visual juega un papel importante en el proceso lector.

A partir del análisis de los tipos de error, se observó que las figuras con la simetría simple arriba-abajo (como la que existe entre d y q) y las figuras que presentan simetría doble arriba-abajo y derecha-izquierda (como por ejemplo d y q) tienen el mayor número de faltas. Estos resultados coinciden con lo que Edfelt (1988) señala respecto a los tipos de error. El menciona que los pares de figuras muy diferentes presentan menos errores, siendo las figuras simétricas las que presentan mayor número de faltas. Efectivamente, las figuras que presentan mayor número de errores son similares pero se encontraban en diferente posición lo cual podría indicar también un problema de la percepción de la posición en el espacio, en donde los niños pueden estar teniendo dificultades para percibir la posición correcta de un objeto en relación consigo mismo. De esta manera, por ejemplo, el niño suele ver el 6 como 9 o la b como d (Frostig, 1980).

Según Villegas (1975, mencionado en Edfelt, 1988) en el plano de la lógica infantil, si dos objetos son iguales, deben ser iguales cualquiera sea su orientación. En el mundo de los objetos concretos, la identidad del objeto es independiente de la orientación en el espacio, la cual cambia cuando el niño ingresa a la escuela y abundan los signos gráficos. Quizás, el gran porcentaje de error se deba a que aún esta noción espacial de los símbolos se encuentra en proceso de maduración.

En el estudio de las correlaciones, se encontró que los cuatro tipos de error correlacionan positivamente con el desempeño en lectura, siendo la correlación mayor y significativa para los ítems de simetría simple derecha-izquierda y los ítems diversos. Estos resultados coinciden con la investigación realizada por López (1990) en niños de 1° grado, donde encontró que las sub-áreas que corresponden a simetría derecha-izquierda, simetría arriba-abajo y totalmente diferentes alcanzan un nivel de correlación altamente significativa con el rendimiento en lectura. Estas sub-áreas mencionadas se relacionan directamente con el campo espacial y para López (1990) el desarrollo del factor visual, y dentro de éste, el de la orientación espacial ocupa un lugar influyente en el desarrollo de la lectura. Una desorientación en el espacio conduce al niño a distorsionar y confundir los símbolos dificultando el proceso de análisis y síntesis que se requiere para la lectura (Frostig, 1980).

En cuanto al rendimiento en la descodificación se encuentra que el 51.27% de los alumnos se ubicó en un nivel por debajo de lo esperado. Esta proporción de niños alcanza a leer un promedio de 30 palabras por minuto. Este promedio de palabras leídas es ligeramente mayor al encontrado en el trabajo de Thorne (1991) donde el promedio fue de 24 palabras por minuto. Solamente, el 4.06% logra leer más de 50 palabras por

minuto, lo cual indica que aún falta desarrollar una mayor fluidez y rapidez en la lectura. Además, todavía faltaba culminar la programación curricular establecida para primer grado a pesar de estar por concluir el año escolar.

En lo referente al rendimiento en la prueba de Comprensión de lectura inicial, se encontró que el 42.64% se ubicó en un nivel por debajo de lo esperado. Estos niños son capaces de identificar una palabra de acuerdo a un dibujo presentado e identificar un dibujo de acuerdo a la lectura de una frase pero aún presentaban dificultades para responder a preguntas sobre un pequeño párrafo y ordenar lógicamente una secuencia de oraciones. En cuanto al rendimiento al interior de los subtests, se encuentra que el de lectura de frases y palabras obtiene una mayor respuesta exitosa por parte de los alumnos (un 63.5% y un 43.7%, respectivamente). Mientras que en subtest de secuencias, únicamente el 0.5% consigue resolver todo el subtest de forma exitosa. Como se puede apreciar, el rendimiento disminuye a medida que los subtests se hacen más complejos lo cual podría deberse también a la falta de rapidez en la lectura.

Los alumnos han logrado desarrollar el 65.5% de la prueba y sólo el 3% logró desarrollar casi toda la prueba exitosamente, obteniendo como promedio 19/30 puntos. Este puntaje si bien es mayor a otros estudios realizados en Perú (Nakano, 1996; Thorne, 1991) aún es bajo. Como se mencionó anteriormente, los resultados pudieron verse afectados por el incumplimiento de la programación curricular propuesta para 1º grado. En lo referente a los niveles de comprensión, se observa que sólo el 18.3% de la muestra es capaz de desarrollar con éxito los subtests de preguntas y respuestas y secuencias, demostrando con ello niveles de comprensión inferencial; mientras que el 81.7% presenta niveles de comprensión literal a pesar de haberse aplicado la prueba en

el mes de diciembre. Es importante mencionar que cada subtest tiene un límite de tiempo, por ello, aquellos niños que aún demoran en la descodificación, estarían en desventaja en relación a aquellos niños que son más rápidos en la lectura.

Al analizar que características propias del alumnado podrían haber afectado el rendimiento en lectura se puede señalar la asistencia a educación inicial. Nakano (1996) en su estudio encontró una diferencia significativa entre los niños aprestados en un Centro de Educación Inicial con los no aprestados, en las cinco áreas de la prueba de Comprensión de Lectura Inicial. Por ello, este dato sería importante considerarlo para futuras investigaciones. De igual manera, sería importante analizar en investigaciones posteriores las variables pedagógicas como organización instruccional de la clase, conocimiento y aplicación del diseño curricular del área de comunicación integral, características del profesor, etc, y su relación con el desempeño lector.

El nivel de estudio de los padres, sería otra variable importante para tomarse en cuenta, por considerarse relacionada con el rendimiento académico en general (Cuadrado y Ramos, 2003). La educación de la madre podría ser un factor que determina las experiencias educativas con que llega el niño a la escuela y el estímulo hacia el estudio en el hogar. En esa medida, podría afectar su asistencia a clases, el ritmo con que progresa en los estudios y los resultados que obtiene. Según los Indicadores de la Educación Perú 2004 (MINEDU, 2005), ésta es una variable relevante que podría afectar el rendimiento académico. En este estudio, no se tomó como variable de investigación el nivel de la educación de la madre, pero según ENAHO 2006 (MINEDU, 2007), sólo el 53.1% de las madres tienen escolaridad básica concluida en

Lima Metropolitana, sin duda, este dato debiera tomarse en consideración para estudios posteriores.

Los análisis llevados cabo en el presente estudio evidencia la existencia de una relación lineal entre la conciencia fonológica y la percepción visual con la comprensión y la decodificación lectora, siendo esta relación mayor para la conciencia fonológica.

Estos resultados coinciden con aquellos otros derivados de múltiples investigaciones que resaltan el poder predictivo de la conciencia fonológica sobre la lectura. Como señala Bravo (2002) no basta que los niños dominen rimas y distingan fonemas, sino que deben estar capacitados para operar activamente sobre ellos. Márquez y De la Osa (2003) señalan que la conciencia fonológica deficiente retrasa el progreso en las primeras etapas de la lectura. De ahí la importancia fundamental de desarrollar en niños de educación inicial las habilidades fonológicas para favorecer con éxito el aprendizaje formal de la lectura.

En conclusión, si bien es cierto que las habilidades fonéticas correlacionan más con el desempeño lector, la percepción visual también juega un papel muy importante puesto que desarrolla una adecuada orientación espacial que permite decodificar de manera adecuada. Por tanto, ambos procesos cognitivos son requisitos necesarios para un buen aprendizaje de la lectura, por lo que sería necesario que los alumnos desarrollaran estas capacidades de una forma equilibrada.

CAPITULO 5

CONCLUSIONES

1. 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.
2. 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.
3. Las figuras con simetría doble (arriba-abajo, derecha-izquierda) y las figuras que presentan simetría simple (arriba-abajo) tienen el mayor promedio de faltas.
4. El desempeño de los niños en descodificación aún es lento, el 51.27% se ubica en un nivel por debajo de lo esperado. Sólo el 4.06% logra leer más de 50 palabras por minuto.
5. El rendimiento de los niños en lectura aún no es inferencial, en su mayoría sólo llegan a alcanzar un nivel de comprensión literal.
6. La conciencia fonológica y la percepción visual influyen positivamente en el rendimiento lector, tanto en rapidez como en comprensión.
7. La conciencia fonológica posee una mayor relación con la rapidez y la comprensión de lectura que la percepción visual.
8. No se apreciaron diferencias según género. En este sentido, tanto las niñas como los niños obtuvieron resultados similares en el puntaje global como en los subtests de las pruebas aplicadas.

Referencias

- Alliende, F. y Condemarin, M. (1986). *Lectura, teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Alliende, F. y Condemarin, M. (1982). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Benites, L (2000). El lenguaje de la psicología: el estilo APA como epistemología. Formato de publicaciones y manejo de fuentes documentales. Lima: Universidad San Martín de Porres.
- Bravo, L. (1995). *Lenguaje y dislexias: enfoque cognitivo del retardo lector*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Bravo, L. (2004). La alfabetización inicial un factor clave del rendimiento lector. *Revista Digital Umbral 2000*. 14. En línea: <http://www.reduc.cl>
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer grado básico. *Psyke*. 11, 1, 175-182
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Revista electrónica Estudios Pedagógicos*. 30, 7-19.
- En línea: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052004003000001&lng=en&nrm=iso.
- Blomquist, M. y Condemarin, M. (1970). *La dislexia*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Capotilla, F.; Danelon, C. y Reabra, A. (2004). Habilidades cognitivas que predizem competencia de lectura e escritura. *Psicología: Teoria e prática*. 6, 2, 13-26.

- Condemarín, M.; Chadwick, M. y Milicic, N. (1986). *Madurez escolar: Manual de evaluación y desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Crowder, R. (1985). *Psicología de la lectura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cuadrado, J. y Ramos, J. (2003). Influencia causal del conocimiento fonológico en el aprendizaje inicial de la lectoescritura. *Psicología Educativa*. 9, 2, 113-126.
- Cueto, S. (2003). *Que una pena más si importe*. El Comercio 19/07/2003. En línea: <http://www.grade.org/asp/brw-med1.asp?id=8260>
- Cuetos, F. (1996). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela Española.
- Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y aprendizaje*, 73.
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura, matemáticas*. Málaga: Aljibe
- Dioses, A. y Panca, N. (2000). *Habilidades metalingüísticas y rendimiento lector en alumnos del primer grado de primaria de colegios públicos y privados de San Juan de Lurigancho*. En línea: <http://www.cpal.edu.pe>
- Edfelt, A. (1988). *Manual del Reversal Test*. Adaptación castellana de Manuel Villegas Besora. Barcelona: Herder.
- Frostig, M. (1980). *Figuras y formas: guía para el maestro, niveles básico, intermedio, adelantado*. Buenos Aires: Panamericana.
- García, S. (2002). *Prueba de percepción visual interactiva para niños de 4 y 5 años*. Tesis para optar el título de Licenciatura en Psicología con mención en Psicología Educacional. Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Gómez, P., Valero, J., Buades, R. y Pérez, A. (1995). *Manual del Test de Habilidades Metalingüísticas*. Madrid: Instituto de Orientación Psicológica.
- González, M.; Romero, J. y Blanca, M. (1995). Modelo causal sobre el aprendizaje de la lectura. Relación secuencial entre conciencia fonológica y lectura. *Psicothema*. 7, 2, 377-390.
- Jiménez, J. y Ortiz, M. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- López, E. (1990). *Percepción visual y lectura inicial*. Lima: Tesis para optar el grado de bachiller con mención en Psicología Educacional, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Luceño, J. (1994). *Las dificultades lectoescritoras en el aula: Pautas para su diagnóstico y reeducación*. Sevilla: Pinelo.
- Márquez, J. y De la Osa, P. (2003). Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector. *Anuario de Psicología*. 34, 3, 357-370.
- Matalinares, M. y Yarleque, L. (1998). *Estudio comparativo de la percepción visual en niños en edad pre-escolar de zonas urbanas, urbano-marginal y rural*. *Revista de Psicología*. 3, 3, 145-157.
- Mercer, C. (1991). *Dificultades de aprendizaje*. Barcelona: CEAC.
- 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.
- MINEDU-Unidad de Estadística Educativa (2007). *Perfiles educativos de las regiones*. Lima: Ministerio de Educación.

- Molina, S. (1991). *Psicopedagogía de la lectura*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Muñoz, C. (2002). Aprendizaje de la lectura y conciencia fonológica: un enfoque psicolingüístico del proceso de alfabetización inicial. *Psykhe*. 11, 1, 29-42.
- Nakano, T. (1996). *El programa curricular de articulación de inicial-primer grado de educación primaria y el rendimiento en la comprensión de lectura inicial en niños de 1º grado*. Tesis para optar el título de Licenciatura en Psicología con mención en Psicología Educacional. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- National center for learning disabilities (1996). *Visual and auditory processing disorders*. New York. En línea: <http://www.ldonline.org/article/6390>
- Pinzas, J. (1985). *Leer pensando. Introducción a la versión contemporánea de la lectura*. Lima: PUCP. Fondo Editorial.
- Rabazo, M. y Moreno, J. (2004). Análisis de la investigación en conocimiento fonológico. *Ciencia Psicológica*, 9, 132-145.
- Ramos, J. (1999). *Una perspectiva cognitiva de las dificultades lectoescritoras. Procesos, evaluación e intervención*. En línea: <http://www.psicopedagogia.com>
- Rojo, M. (1990). *Efectos de un programa de habilidades psicolingüísticas en el desarrollo de la lectura comprensiva*. Tesis para optar el título de Licenciatura en Educación con mención en Audición y Lenguaje. Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Post-grado.
- Schoning, F. (1990). *Problemas de aprendizaje*. Mexico: Trillas.
- Thorne, C. (1991). *A Study of beginning reading in Lima*. Nijmegen: Drukkerij Quickprint.

- Velarde, E. (2001). *Relación de la conciencia fonológica y el nivel de descodificación y comprensión lectora en niños de 8 años del 3º grado de primaria de dos niveles socioeconómicos del Cercado del Callao*. Lima: Tesis para optar el título de Licenciatura en Psicología. Universidad Femenina del Sagrado Corazón.
- Velarde, E. (2004). La conciencia fonológica como zona de desarrollo de desarrollo próximo: tesis revolucionaria de Luis Bravo Valdivieso. *Educación*. Año I, N°2, 83-94.
- 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.



Anexo N°1

Confiabilidad del Test de Habilidades Metalingüísticas

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	197	100.00
	Excluidos	0	0.00
	Total	197	100

Estadísticos de Confiabilidad	
Alpha de Cronbach	N° de ítems
0.94	102

Estadísticos ítem-total				
Ítems	Media de la escala si el ítem es eliminado	Varianza de la escala si el ítem es eliminado	Correlacion ítem-total corregida	Alpha de Cronbach si el ítem es eliminado
Seg 1	39.68	214.19	0.25	0.94
Seg 2	39.71	213.76	0.23	0.94
Seg 3	39.69	214.02	0.27	0.94
Seg 4	39.69	214.14	0.24	0.94
Seg 5	39.82	213.03	0.21	0.94
Seg 6	39.74	213.35	0.24	0.94
Seg 7	39.95	212.13	0.23	0.94
Seg 8	39.90	212.21	0.24	0.94
Seg 9	39.74	212.91	0.29	0.94
Seg 10	39.93	212.68	0.19	0.94
Seg 11	39.81	213.74	0.14	0.94
Seg 12	39.91	213.63	0.12	0.94
Seg 13	39.91	213.98	0.10	0.94
Seg 14	39.71	213.49	0.27	0.94
Seg 15	39.76	213.01	0.25	0.94
Seg 16	39.76	213.30	0.22	0.94
Seg 17	39.80	213.38	0.18	0.94
Seg 18	39.75	212.64	0.31	0.94
Seg 19	39.81	213.98	0.12	0.94
Seg 20	39.73	213.55	0.24	0.94
Sup 1	40.13	207.32	0.54	0.94
Sup 2	40.11	206.23	0.62	0.94
Sup 3	40.34	206.72	0.63	0.94
Sup 4	40.03	207.47	0.55	0.94
Sup 5	40.35	207.79	0.55	0.94
Sup 6	40.29	207.70	0.54	0.94
Sup 7	40.01	208.32	0.49	0.94
Sup 8	40.28	206.91	0.59	0.94

cont./..

Sup 9	40.31	207.07	0.59	0.94
Sup 10	40.29	206.58	0.62	0.94
Sup 11	40.06	207.71	0.52	0.94
Sup 12	40.30	206.97	0.59	0.94
Rim in 1	39.70	214.54	0.13	0.94
Rim in 2	39.80	211.92	0.33	0.94
Rim in 3	39.89	210.34	0.40	0.94
Rim in 4	39.93	211.24	0.30	0.94
Rim in 5	39.89	211.68	0.28	0.94
Rim in 6	39.97	210.94	0.31	0.94
Rim fin 1	40.37	214.62	0.04	0.94
Rim fin 2	40.36	213.77	0.11	0.94
Rim fin 3	40.39	211.50	0.29	0.94
Rim fin 4	40.36	212.38	0.21	0.94
Rim fin 5	40.32	212.35	0.20	0.94
Rim fin 6	40.46	213.64	0.14	0.94
Ad 1	40.05	208.30	0.48	0.94
Ad 2	40.08	208.76	0.45	0.94
Ad 3	40.23	208.79	0.44	0.94
Ad 4	40.26	207.28	0.56	0.94
Ad 5	40.22	208.84	0.44	0.94
Ad 6	40.29	207.73	0.53	0.94
Ad 7	40.41	210.46	0.38	0.94
Ad 8	40.38	208.62	0.51	0.94
Ad 9	40.31	210.00	0.38	0.94
Ad 10	40.36	208.72	0.49	0.94
Fon in 1	40.30	209.51	0.41	0.94
Fon in 2	40.08	211.55	0.25	0.94
Fon in 3	40.07	211.08	0.28	0.94
Fon fin 1	40.38	210.20	0.39	0.94
Fon fin 2	40.46	210.82	0.39	0.94
Fon fin 3	40.44	209.98	0.44	0.94
Voc 1	40.21	214.97	0.01	0.94
Voc 2	40.32	210.57	0.34	0.94
Un fon 1	40.21	210.11	0.35	0.94
Un fon 2	40.15	209.99	0.36	0.94
Un fon 3	40.34	209.42	0.43	0.94
Un fon 4	40.46	210.09	0.45	0.94
Un fon 5	40.40	210.74	0.35	0.94
Un fon 6	40.50	212.02	0.31	0.94
Un fon 7	40.59	212.61	0.37	0.94
Un fon 8	40.58	212.20	0.41	0.94
Un fon 9	40.59	212.52	0.40	0.94
Un fon 10	40.59	212.00	0.47	0.94
Un fon 11	40.61	212.05	0.54	0.94
Un fon 12	40.62	213.21	0.43	0.94
Un fon 13	40.63	214.04	0.32	0.94
Un fon 14	40.62	212.91	0.45	0.94
Un fon 15	40.63	213.80	0.38	0.94
Un fon 16	40.64	214.21	0.32	0.94

Un fon 17	40.64	214.70	0.23	0.94
Un fon 18	40.64	214.70	0.23	0.94
Un fon 19	40.64	214.70	0.23	0.94
Un fon 20	40.64	214.70	0.23	0.94
Cont fon 1	40.29	208.34	0.49	0.94
Cont fon 2	40.53	212.19	0.32	0.94
Cont fon 3	40.40	209.57	0.44	0.94
Con fon 4	40.43	210.25	0.41	0.94
Con fon 5	40.42	209.57	0.46	0.94
Con fon 6	40.47	210.46	0.43	0.94
Con fon 7	40.56	211.49	0.45	0.94
Con fon 8	40.58	211.88	0.44	0.94
Con fon 9	40.57	211.38	0.49	0.94
Con fon 10	40.58	211.75	0.46	0.94
Con fon 11	40.58	211.44	0.52	0.94
Con fon 12	40.58	211.23	0.54	0.94
Con fon 13	40.58	211.20	0.53	0.94
Con fon 14	40.59	211.76	0.49	0.94
Con fon 15	40.61	212.73	0.45	0.94
Con fon 16	40.58	210.95	0.56	0.94
Con fon 17	40.60	212.19	0.49	0.94
Con fon 18	40.58	211.31	0.53	0.94
Con fon 19	40.61	212.51	0.49	0.94
Con fon 20	40.62	212.67	0.49	0.94

Anexo N°2

Confiabilidad de la prueba Reversal Test

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	197	100.00
	Excluidos	0	0
	Total	197	100

Estadísticos de confiabilidad	
Alpha de Cronbach	N° de ítems
0.90	84

Estadísticos ítem-total				
Ítems	Media de la escala si el ítem es eliminado	Varianza de la escala si el ítem es eliminado	Correlación ítem-total corregida	Alpha de Cronbach si el ítem es eliminado
p1	29.19	78.64	0.50	0.90
p2	29.50	78.41	0.49	0.90
p3	29.85	81.53	0.36	0.90
p4	29.86	81.97	0.28	0.90
p5	29.87	82.59	0.10	0.90
p6	28.92	82.56	0.09	0.90
p7	29.30	80.56	0.23	0.90
p8	28.94	82.54	0.07	0.90
p9	29.36	78.70	0.44	0.90
p10	29.78	81.32	0.25	0.90
p11	28.96	82.37	0.09	0.90
p12	29.84	81.61	0.30	0.90
p13	29.88	82.48	0.20	0.90
p14	29.86	81.91	0.27	0.90
p15	29.86	82.68	0.05	0.90
p16	28.95	82.33	0.11	0.90
p17	29.84	81.82	0.25	0.90
p18	29.79	81.52	0.22	0.90
p19	29.83	81.61	0.28	0.90
p20	29.87	82.14	0.25	0.90
p21	29.86	82.63	0.06	0.90
p22	29.86	82.12	0.21	0.90
p23	29.11	80.39	0.31	0.90
p24	28.97	81.67	0.23	0.90
p25	29.41	77.57	0.57	0.90
p26	29.85	81.27	0.41	0.90
p27	29.87	82.16	0.24	0.90
p28	29.29	77.90	0.55	0.90
p29	28.96	82.51	0.06	0.90
p30	29.88	82.32	0.24	0.90

cont./..

../

p31	29.86	81.54	0.38	0.90
p32	29.04	82.22	0.08	0.90
p33	29.42	77.69	0.56	0.90
p34	29.87	82.21	0.22	0.90
p35	29.80	81.38	0.27	0.90
p36	29.36	78.09	0.51	0.90
p37	29.85	81.63	0.33	0.90
p38	29.86	82.08	0.24	0.90
p39	29.44	78.09	0.51	0.90
p40	29.86	82.15	0.20	0.90
p41	28.94	82.05	0.20	0.90
p42	29.83	81.26	0.34	0.90
p43	29.39	77.87	0.54	0.90
p44	29.15	81.43	0.16	0.90
p45	29.88	82.48	0.20	0.90
p46	28.92	82.90	-0.02	0.90
p47	29.34	78.41	0.48	0.90
p48	29.01	82.17	0.10	0.90
p49	29.86	82.21	0.20	0.90
p50	29.86	82.39	0.14	0.90
p51	29.86	81.90	0.30	0.90
p52	29.57	78.90	0.45	0.90
p53	29.82	81.96	0.18	0.90
p54	29.86	82.18	0.19	0.90
p55	29.84	82.68	0.03	0.90
p56	29.85	82.22	0.17	0.90
p57	28.97	82.35	0.09	0.90
p58	29.31	78.25	0.50	0.90
p59	29.79	81.42	0.24	0.90
p60	29.87	82.08	0.26	0.90
p61	29.46	78.79	0.43	0.90
p62	29.53	78.12	0.53	0.90
p63	29.83	81.56	0.29	0.90
p64	28.94	82.46	0.10	0.90
p65	29.78	81.71	0.18	0.90
p66	29.12	80.39	0.31	0.90
p67	29.86	81.82	0.30	0.90
p68	29.37	77.95	0.53	0.90
p69	29.88	82.21	0.29	0.90
p70	29.37	77.20	0.62	0.90
p71	29.86	81.86	0.31	0.90
p72	29.58	79.02	0.44	0.90
p73	29.49	76.94	0.66	0.90
p74	29.03	81.70	0.17	0.90
p75	29.86	81.71	0.36	0.90
p76	29.10	80.68	0.28	0.90
p77	28.95	82.25	0.13	0.90
p78	29.18	80.59	0.25	0.90
p79	29.09	81.30	0.20	0.90
p80	29.85	81.65	0.31	0.90

/..

p81	29.44	78.60	0.45	0.90
p82	29.80	81.46	0.25	0.90
p83	29.86	81.78	0.34	0.90
p84	29.29	78.05	0.53	0.90



Anexo N°3

Confiabilidad de la prueba Un Minuto

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	197	100.00
	Excluidos	0	0
	Total	197	100.00

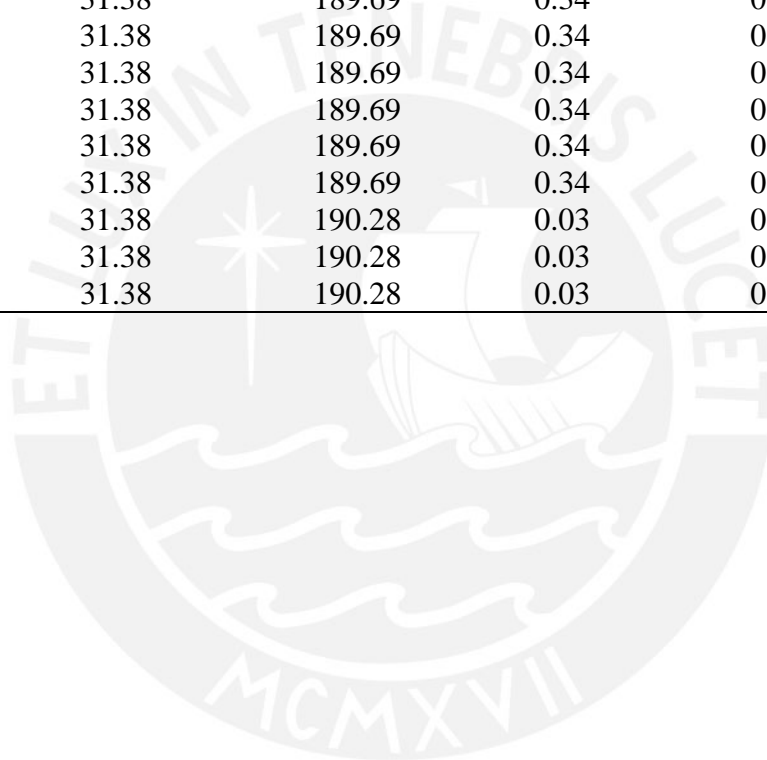
Estadísticos de confiabilidad	
Alpha de Cronbach	N° de ítems
0.97	100

Estadísticos ítem-total				
Ítems	Media de la escala si el ítem es eliminado	Varianza de la escala si el ítem es eliminado	Correlación ítem-total corregida	Alpha de Cronbach si el ítem es eliminado
mi	30.40	189.76	0.21	0.97
dado	30.47	187.37	0.38	0.97
mesa	30.45	187.86	0.37	0.97
su	30.43	188.45	0.32	0.97
mama	30.44	188.63	0.26	0.97
oso	30.45	189.09	0.18	0.97
tu	30.44	188.05	0.36	0.97
tina	30.52	186.59	0.39	0.97
sapo	30.51	188.09	0.24	0.97
pepa	30.48	187.24	0.37	0.97
malo	30.46	188.59	0.23	0.97
gato	30.48	186.84	0.42	0.97
no	30.44	187.94	0.39	0.97
la	30.43	188.00	0.40	0.97
cuna	30.52	186.30	0.42	0.97
mula	30.51	186.23	0.45	0.97
cosa	30.54	185.69	0.46	0.97
paloma	30.55	184.82	0.54	0.97
vaso	30.54	184.84	0.55	0.97
tomate	30.56	184.53	0.54	0.97
pita	30.61	183.66	0.57	0.97
torre	30.69	183.46	0.53	0.97
pelota	30.61	183.03	0.63	0.97
niño	30.68	182.44	0.63	0.97
poco	30.72	181.45	0.68	0.97
puma	30.71	181.48	0.69	0.97
nido	30.75	181.06	0.70	0.96

cont./..

silla	30.75	181.00	0.70	0.96
zorro	30.80	181.06	0.68	0.97
moneda	30.84	180.65	0.70	0.96
enano	30.87	180.34	0.73	0.96
muñeca	30.88	180.01	0.75	0.96
vela	30.89	179.87	0.76	0.96
luna	30.92	179.88	0.76	0.96
ese	30.94	179.95	0.76	0.96
sala	30.97	180.18	0.75	0.96
gusano	31.01	180.50	0.74	0.96
llave	31.06	181.16	0.71	0.96
que	31.07	180.90	0.73	0.96
mago	31.09	181.35	0.71	0.96
ojo	31.13	181.75	0.71	0.96
llama	31.13	181.81	0.71	0.96
nube	31.18	182.88	0.66	0.97
pera	31.18	182.75	0.68	0.97
bote	31.21	183.31	0.66	0.97
rosa	31.23	183.81	0.65	0.97
queso	31.24	184.24	0.63	0.97
beso	31.26	184.80	0.61	0.97
hora	31.28	185.30	0.59	0.97
sube	31.28	185.46	0.58	0.97
yo	31.33	187.07	0.51	0.97
helado	31.34	187.23	0.51	0.97
bueno	31.34	187.50	0.49	0.97
llora	31.35	187.81	0.49	0.97
leche	31.35	187.81	0.49	0.97
pan	31.35	187.81	0.49	0.97
sol	31.35	187.81	0.49	0.97
bonito	31.36	188.08	0.47	0.97
con	31.35	187.81	0.49	0.97
un	31.35	187.81	0.49	0.97
jugo	31.36	188.08	0.47	0.97
hija	31.36	188.34	0.46	0.97
mar	31.37	188.63	0.44	0.97
mucho	31.37	188.95	0.41	0.97
del	31.37	188.95	0.41	0.97
cocina	31.37	188.95	0.41	0.97
ven	31.37	188.95	0.41	0.97
araña	31.38	189.31	0.37	0.97
cara	31.38	189.31	0.37	0.97
mas	31.38	189.69	0.34	0.97
los	31.38	189.69	0.34	0.97
y	31.38	189.69	0.34	0.97
rojo	31.38	189.69	0.34	0.97
chino	31.38	189.69	0.34	0.97
feo	31.38	189.69	0.34	0.97
yema	31.38	189.69	0.34	0.97
foca	31.38	189.69	0.34	0.97

el	31.38	189.69	0.34	0.97
mosca	31.38	189.69	0.34	0.97
arete	31.38	189.69	0.34	0.97
cielo	31.38	189.69	0.34	0.97
selva	31.38	189.69	0.34	0.97
yeso	31.38	189.69	0.34	0.97
ellos	31.38	189.69	0.34	0.97
fila	31.38	189.69	0.34	0.97
ramo	31.38	189.69	0.34	0.97
son	31.38	189.69	0.34	0.97
ducha	31.38	189.69	0.34	0.97
alta	31.38	189.69	0.34	0.97
todos	31.38	189.69	0.34	0.97
ir	31.38	189.69	0.34	0.97
lobo	31.38	189.69	0.34	0.97
jugar	31.38	189.69	0.34	0.97
rio	31.38	189.69	0.34	0.97
estar	31.38	189.69	0.34	0.97
isla	31.38	189.69	0.34	0.97
kilo	31.38	189.69	0.34	0.97
canta	31.38	190.28	0.03	0.97
hueco	31.38	190.28	0.03	0.97
mundo	31.38	190.28	0.03	0.97



Anexo N° 4

Confiabilidad de la prueba de Comprensión de Lectura Inicial

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	197	100.00
	Excluidos	0	0
	Total	197	100.00

Estadísticos de confiabilidad	
Alpha de Cronbach	N° de ítems
0.90	30

Estadísticos ítem-total				
Ítems	Media de la escala si el ítem es eliminado	Varianza de la escala si el ítem es eliminado	Correlación ítem-total corregida	Alpha de Cronbach si el ítem es eliminado
1	18.57	38.38	0.34	0.90
2	18.66	37.07	0.48	0.90
3	18.60	37.53	0.52	0.90
4	18.61	37.43	0.50	0.90
5	18.59	37.56	0.54	0.90
6	18.74	36.33	0.56	0.90
7	18.79	35.70	0.63	0.90
8	18.78	36.07	0.56	0.90
9	18.76	36.30	0.54	0.90
10	19.05	36.46	0.41	0.90
11	18.64	37.54	0.41	0.90
12	18.72	36.74	0.49	0.90
13	18.70	36.86	0.48	0.90
14	18.83	35.86	0.57	0.90
15	18.65	37.36	0.43	0.90
16	18.96	36.25	0.45	0.90
17	18.82	35.88	0.57	0.90
18	18.98	36.04	0.48	0.90
19	18.97	35.94	0.50	0.90
20	19.05	35.79	0.52	0.90
21	18.66	36.72	0.57	0.90
22	18.79	36.20	0.53	0.90
23	18.75	36.12	0.59	0.90
24	19.03	36.56	0.39	0.90
25	19.12	36.15	0.47	0.90
26	19.14	36.03	0.50	0.90
27	19.42	38.22	0.22	0.90
28	19.30	37.13	0.36	0.90
29	19.28	37.31	0.32	0.90
30	19.49	38.71	0.17	0.90

Anexo N° 1: Confiabilidad del Test de Habilidades Metalingüísticas.

Anexo N° 2: Confiabilidad del Reversal Test.

Anexo N° 3: Confiabilidad de la Prueba Un Minuto.

Anexo N° 4: Confiabilidad de la Prueba de Comprensión de Lectura Inicial.

