

**UNIVERSIDAD NACIONAL
"JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN"**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS

**IMPACTO DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA Y
PERCEPCIÓN VISUAL DE LA LECTURA EN LOS NIÑOS EN
LA I.E.P. "LA VIÑA DE JESÚS" EN EL PRIMER GRADO
DURANTE EL AÑO ACADÉMICO 2010**

PRESENTADO POR:

LEONARDA LUZ MAGUIÑA HUERTA

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

ESPECIALIDAD:

EDUCACIÓN PRIMARIA Y PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

HUACHO - PERÚ

2011

DEDICATORIA

A Dios
a mi madre
por su apoyo incondicional y su aliento
a mi esposo y a mi hija Massiel
por llenar mi corazón y mi
alma de alegría y amor

AGRADECIMIENTO

Reconocimiento sincero a nuestros profesores de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión quienes con sus orientaciones y sugerencias hacen realidad esta investigación

SUMMARY

The study sample has been made up of 64 school children particular "La vineyard of Jesus San Martin de Porras District during 2010. investigation focused on determining the impact of the relationship of consciousness phonological and visual perception in reading performance. In the present study evaluated the reading performance in relation to children "L a vineyard of Jesus" in decoding and reading comprehension initial It used Pearson correlation with phonological and visual skills.

To achieve our vision of the impact of phonological awareness was measured with Metalinguistic skills test, visual perception and the Reversal Test reading performance, one-minute test and the Test of Reading Comprehension Initial. By processing the results found that 56.24% of the population studied have a poor and low-level phonological awareness while in the visual perception 53.11% of students are below the expected scores. As the played reader, 51.56% of children still require a long time to achieve fluent reading, while in reading comprehension levels achieved literal despite having applied the test in the month of November 2010. In performing the correlation analysis, we found a significant relationship between phonological awareness and decoding visual perception and understanding reader, this association being greater for the phonological awareness.

There were no gender differences in any of the tests applied or the subtests within them.

RESUMEN

La muestra de estudio ha estado constituido de 64 niños de la institución educativa particular "La Viña de Jesús" Distrito San Martín de Porras durante el 2010. La investigación se orientó a determinar el impacto de la relación de la conciencia fonológica y la percepción visual en el desempeño de la lectura.

En la presente investigación se evaluó el rendimiento lector con relación a los niños "La viña de Jesús" en descodificación y comprensión de lectura inicial para ello se utilizó la correlación de Pearson con la habilidad fonológica y visual.

Para lograr nuestro objetivo del impacto de 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 56.24% de la población evaluada poseen un nivel deficiente y bajo en conciencia fonológica mientras que en percepción visual el 53.11% de los alumnos se sitúa por debajo de los puntajes esperados. En cuanto al desempeño lector, el 51.56% de los niños aun requieren mucho tiempo para lograr una lectura fluida, mientras que en comprensión de lectura alcanza niveles de comprensión literal a pesar de haberse aplicado la prueba en el mes de Noviembre del 2010.

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

	Pág.
Dedicatoria	02
Agradecimiento	03
Resumen	04
Summary	05
Introducción	06
CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	12
1.- FUNDAMENTACION Y FORMULACION DEL PROBLEMA.....	13
1.1 DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA.....	14
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	15
1.2.1 Problema General.....	15
1.2.2 Problemas Específicos	15
1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	16
1.3.1 Objetivo General	16
1.3.2 Objetivos Específicos	16
1.4 IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.	16
1.4.1 Importancia.	16
CAPITULO II: MARCO TEORICO	23
2.1.- ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	24
2.1.1 Desarrollo de la conciencia fonológica del lenguaje y aprendizaje de la lectoescritura.	25
2.1.2 La conciencia fonológica	26
2.2.- BASES TEÓRICAS	28
a. - Supuestos básicos	28
2.3. HABILIDADES COGNITIVAS Y LECTURA	30
a) Desarrollo de la conciencia fonológica del lenguaje aprendizaje de la lectoescritura	30
b) La habilidad de conciencia fonológica	31

c) La Ruta fonológica	33
d) La conciencia fonológica	34
e) Conciencia léxica	35
f) Conciencia fonética	35
g) Conciencia silábica	35
h) Identificación /conocimiento de la sílaba como unidad lingüística	36
2.4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	39
2.5. LA LECTURA	40
2.5.1. Definición de Lectura	41
2.5.2 El modelo de doble ruta	42
2.5.3 Etapas en el proceso lector	43
2.5.4 Niveles de procesamiento lector	48
2.5.5 Procesamiento perceptivo	48
2.5.6 Procesamiento léxico	50
2.5.7 Procesamiento sintáctico	50
2.5.8 Procesamiento semántico	51
2.5.9 Habilidades cognitivas y lectura	52
2.5.10 La Conciencia Fonológica en el Proceso Lector.....	53
2.6. HIPOTESIS Y VARIABLES	59
2.6.1 Hipótesis	59
2.6.2 Hipótesis general.....	60
2.6.3 Hipótesis específicas:	60
2.7 DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES DE ESTUDIO.....	60
CAPITULO III: METODOLOGÍA	62
3.1. Nivel y Tipo de Investigación	63
3.2. Participantes	63
3.3. Universo y técnicas de investigación universo	63
3.4. Estrategias investigativas	64
3.5. Procedimientos, técnicas e instrumentos de recopilación, procesamiento, análisis e interpretación de datos	65

CAPITULO IV: TRABAJO DE CAMPO Y PROCESO DE ANÁLISIS	66
4.0. Test de habilidades metalingüísticas	67
4.1. Confiabilidad en el test de habilidades metalingüísticas	67
4.2. Grupos de rendimiento en el test de habilidades metalingüísticas...	67
Cuadro 3 grupos de rendimiento en el test de habilidades metalingüísticas	68
Gráfico 1 medias en las subpruebas del test de habilidades metalingüísticas.....	69
Cuadro 4 rendimientos según género en el test de habilidades metalingüísticas.....	70
4.3. Reversal test	70
Cuadro 5 grupos de rendimiento en el reversal test	71
Cuadro 6 promedios de tipos de error en el reversal.....	72
Cuadro 7 rendimientos según género en el reversal test	72
Cuadro 8 grupos de rendimiento en la prueba un minuto.....	73
Cuadro 9 frecuencias de palabras leídas en un minuto.....	74
Cuadro 10rendimiento según género en la prueba un minuto.....	74
Cuadro 11 grupos de rendimiento en la prueba de comprensión de lectura inicial.....	75
Gráfico 2 puntaje promedio de los subtests en la prueba de comprensión de lectura inicial.....	76
Cuadro 12 rendimientos según género en la prueba de comprensión de lectura inicial 64 estudiantes	77
Cuadro 13 correlaciones de pearson entre conciencia fonológica y desempeño en lectura 64 estudiantes	78
Cuadro 14 correlaciones de pearson entre los subtest del test de habilidades metalingüísticas y desempeño lector	78
Cuadro 15 correlaciones de pearson entre percepción y Rendimiento en lectura	79
CONCLUSIONES	80
RECOMENDACIONES	83
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

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

En el Tercer 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 la Institución Educativa particular "La Viña de Jesús" Distrito San Martín de Porras

CAPITULO I
PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1. FUNDAMENTACION Y FORMULACION DEL PROBLEMA

Una de las razones más frecuentes que se presenta para explicar el bajo rendimiento de los estudiantes, en todos los niveles del sistema educativo, es la falta de hábitos de estudio, como son: el uso adecuado del tiempo, leer y sacar buen provecho de lo que lee, como tomar notas, hacer un bosquejo, utilizar adecuadamente el centro de acceso a la información. Todo lo que hace, según Santiago (2003), que se pierda mucho tiempo y a su vez, provoca desaliento y la frustración al alumno. Es por ello que muchos investigadores han dedicado tiempo a indagar sobre la relación de estas dos variables.

En el Perú se constató que el sistema educativo atraviesa por una profunda crisis, por ello es que el Gobierno peruano, declaró en emergencia educativa por un período de tres años (2004-2006) por que existen por lo menos tres signos de alerta sobre el deterioro de la educación pública. a) Los estudiantes no están aprendiendo, ni siquiera las habilidades básicas como para desenvolverse socialmente y esto afecta nuestro potencial como país. b) Hay niños que no tienen oportunidades para estudiar y muchísimos estudian en condiciones de serias desventajas. La pobreza educativa Ha tocado fondo. c) No estamos formando ciudadanos. Esto cobra particular importancia por el resquebrajamiento del sentido de la ética pública que se enlaza a la necesidad perentoria de moralizar y hacer más eficiente el sector.

Las acciones de emergencia educativa buscan atender los problemas más urgentes del deterioro educativo, sin perder de vista el largo plazo. Por ello, el Ministerio de Educación se ha propuesto poner en marcha un programa Nacional de Emergencia Educativa que afronte los problemas de deterioro de la educación pública, especialmente referido a comunicación, lógico matemático y valores.

1.1 DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA.

En el Perú existe un serio problema de un bajo dominio de lectura y escritura, teniendo en cuenta que es la base para la construcción y transferencia de conocimientos.

Esto significa, que aún cuando las personas han desarrollado las destrezas para leer dejan de hacerlo al terminar la Escuela. Esto a su vez conduce a la pérdida de las destrezas adquiridas.

A causa de esto se les dificulta participar activamente en el intercambio de ideas propias de un sistema democrático, lo que puede tener repercusiones muy serias tanto para el individuo como para la sociedad.

De acuerdo a lo planteado, 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 de los primeros grados de educación primaria 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.

Es necesario que el educando comprenda la información escrita y no solo aprenda a leer la técnica de lectura es un factor decisivo en la formación del ser humano ya que se le debe dar una importancia porque es un medio que a través de ella se admiran las metas más elevadas de la escritura. La comprensión de lo leído es el objetivo sustancial y básico de la lectura pues con ello se logra el incremento

del vocabulario y de forma sintética donde desarrolla el sentido crítico pues nos conlleva a pensar, reflexionar o dormir con libertad.

El rendimiento académico es el nivel de conocimiento demostrado en una área o materia, comparado con la norma (edad y nivel académico) se puede tener una buena capacidad intelectual y unas buenas actitudes y son embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado. Esto puede ser debido a: ,Baja motivación o falta de interés ,Poco estudio , Estudio sin métodos, problemas personales

El Perú en los últimos años ha descendido en sus logros lectores. Ocupamos el penúltimo lugar en las estadísticas a nivel latinoamericano. Ello indica que en las escuelas la lectura ha dejado de ser una prioridad y en ello tiene mucho que ver los docentes, los alumnos, y los padres de familia. Somos testigos de cómo los alumnos no poseen siquiera hábitos lectores ello lógicamente influye en su desarrollo académico .Por lo señalado hemos creído conveniente desarrollar la presente investigación.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1 Problema General

¿Qué relación existe entre la conciencia fonológica y la percepción visual en el nivel del desempeño lector en los estudiantes del primer grado de la I.E.P "La viña de Jesús" de San Martín de Porras - 2010?

1.2.2 Problemas Específicos:

- a) ¿Qué relación positiva existe entre la conciencia fonológica y la descodificación?
- b) ¿Qué relación positiva existe entre la conciencia fonológica y la comprensión de lectura inicial?

c) ¿Qué relación positiva existe entre la percepción visual y la descodificación?

d) **¿Qué relación positiva existe** entre la percepción y la comprensión de lectura inicial?

1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1 Objetivo General

Establecer la relación que existe entre la conciencia fonológica y la percepción visual en el nivel del desempeño lector en los estudiantes del primer grado de la I.E.P “La viña de Jesús” de San Martín de Porras – 2010

1.3.2 Objetivos específicos:

a) Identificar la relación existente positiva entre la conciencia fonológica y la descodificación.

b) Correlacionar una relación positiva entre la conciencia fonológica y la comprensión de lectura inicial.

c) Determinar una relación positiva entre la percepción visual y la descodificación.

d) Identificar una relación positiva entre la percepción y la comprensión de lectura inicial.

1.4 IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1 Importancia.

Realizar un estudio del desarrollo fonético-fonológico infantil de nuestra lengua, conlleva efectuar una revisión sucinta de cómo diferentes autores, cada uno desde su posición teórica, ha trabajado este tópico.

Así, las investigaciones acerca de la adquisición fonética- fonológica, parten de la propuesta de Jakobson (Acosta; León, Ramos, 1998), quien planteaba la existencia de dos periodos discontinuos y distintivos en su desarrollo: el balbuceo y el habla con significado, esbozando un orden de adquisición innato y universal; sin embargo, esta idea fue descartada porque plantea la inexistencia de una continuidad entre estos periodos surgiendo, en respuesta a ello, la teoría de la fonología natural de Stampe, citado por Bosch (Puyuelo; Rondal, 2003), quien propone un estudio pionero, en el que describe una forma de caracterización de las diferencias entre el habla del niño y la forma de las palabras en la lengua del adulto, centrándose en la noción de procesos fonológicos de simplificación del habla, como mecanismos que le permiten al niño expresarse, aun cuando sus capacidades de habla, le impidan reproducir adecuadamente todos los rasgos y estructuras fonológicas de su lengua. Así también, reporta que la adquisición fonológica es un proceso no acumulativo, debido a que el desarrollo del lenguaje, desde esta perspectiva, representa la pérdida gradual de la intervención de estos procesos innatos y universales que conforman sus experiencias, y que aprenden a suprimir, en razón de que no ocurren en su lenguaje.

Por otro lado, Waterson (Acosta; León; Ramos, 1998: 39) en 1981, propuso un lineamiento de investigación basado en los aspectos perceptivos del lenguaje, centrándose específicamente en las características fonéticas suprasegmentales, tales como la entonación y acento del lenguaje, aunque también consideró las características segmentales

En este sentido, se asume que la percepción y la producción del habla, aún están desarrollándose durante los estadios tempranos del habla con significado, estableciéndose que los niños perciben las producciones del adulto como unidades no analizadas, a partir de las cuales, intentan reproducir sus características más sobresalientes, sin embargo, esta teoría también fue dejada de lado por su falta de

alcance en cuanto a la muestra estudiada y al hecho de que su información sólo correspondía a estadios iniciales de adquisición. De otro lado, están los planteamientos de Mowrer (Acosta; León; Ramos, 1998:41), quien explicó el aprendizaje del habla, la imitación y el reforzamiento diferencial, en función a la discriminación de las características propias de los sonidos, enfatizando el papel del refuerzo contingente del adulto en la adquisición fonológica del niño, sin embargo, esta propuesta también fue abandonada, ya que carecía de comprobación empírica sobre el refuerzo como factor principal en la adquisición de los sonidos del habla, y por otorgar al niño, un papel mecánico y automático. Por otra parte, Locke, citado por Acosta, León y Ramos (1998, 48), realizó investigaciones en función a las similitudes entre los patrones fonológicos del balbuceo tardío y los del habla temprana con significado, reconociendo tres estadios principales, el prelingüístico, donde el niño es consciente que sus vocalizaciones expresan información con respecto a sus necesidades; el periodo de producción de palabras convencionales; y el referido al habla con significado, no obstante, esta teoría ha sido cuestionada, tanto por el énfasis puesto en los patrones universales del desarrollo, obviando las diferencias individuales tempranas entre sujetos; como por la falta de uso de las estrategias fonológicas en los estudios tempranos, en la que se asigna al niño un papel pasivo.

Ese mismo año, Macken y Ferguson (Acosta, León y Ramos, 1998:47) investigaron las diferencias individuales en el habla de los sujetos, centrandose su estudio en los estadios tempranos de adquisición fonológica, reconociendo no obstante, la existencia de patrones universales en la adquisición del habla. Esta visión sostenía que los niños formulaban hipótesis sobre el sistema fonológico que estaban adquiriendo, y luego, a través de su experiencia lingüística, comprobaban y revisaban estas hipótesis.

Adicionalmente, es necesario mencionar que todo lo anteriormente descrito, ha llevado al surgimiento de una diversidad de enfoques en el

estudio de las dificultades del lenguaje, tratando de explicar los errores de pronunciación del niño en función a problemas motores o perceptivos. Sin embargo, de estas perspectivas de investigación, se ha ido evolucionando a planteamientos de naturaleza cognitiva y lingüística, originando con ello, un cambio sustancial en las estrategias de análisis y tratamiento de las dificultades fonológicas en la población infantil, llegando a proponerse enfoques que enfatizan más bien, en la adquisición por parte del niño, de una serie de reglas que sirven para organizar los elementos fonéticos, que en problemas de tipo físico o fisiológico. Es en esta perspectiva, que la presente investigación cobra sentido, ya que el asumir el punto de vista de la adquisición de reglas fonológicas, estuvo orientada a efectuar un análisis psicolingüístico del desarrollo fonético fonológico de una población infantil cuyas edades oscilaron entre los 3 y 5 años. Para ello se utilizó el Test de Desarrollo Fonético- Fonológico, conformado por dos áreas: la conciencia fonológica y las reglas fonológicas.

En cuanto a la primera área, es pertinente explicar que este constructo hace referencia a una parte del conocimiento metalingüístico, siendo definida por Tunmer y Herriman (Jiménez; Del Rosario, 2000:23), como la habilidad metalingüística del sujeto para reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado y para tratar el lenguaje como un objeto de conocimiento en sí mismo, siendo conocida también como el meta conocimiento fonológico; así mismo, es importante indicar que esta entidad está conformada por diferentes niveles de conciencia fonológica, en función de la unidad lingüística objeto de reflexión y manipulación por parte del niño, de esta manera, se tiene que este constructo se conforma por una conciencia de la rima y aliteración, primer nivel en la adquisición del conocimiento fonológico, el cual consiste en descubrir que dos palabras comparten un mismo grupo de sonidos; conciencia silábica, entendida como el conocimiento explícito de que las palabras están formadas por una secuencia de unidades fonológicas discretas, cuya característica definitoria, es la de construir unidades articulatorias; conciencia intrasilábica, definida por

Arnaiz y Ruiz (2001) como la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de principio (onset) y final (rima) ; y conciencia segmentaria, planteada como la habilidad que presta atención consciente a los sonidos de las palabras como unidades abstractas y manipulables (Adams citado por Arnaiz; Ruiz, 2001). Con relación a lo expuesto sobre los niveles de conciencia fonológica, cabe señalar que la presente investigación consideró sólo el nivel de conciencia de rima y aliteración, pues era la que se ajustaba a los propósitos del estudio.

Con respecto al área de las reglas fonológicas, es importante destacar que ellas se encargan de convertir las representaciones internas fonológicas en diferentes manifestaciones fonéticas, es decir, es una operación de sustitución de un fonema por uno de sus alófonos. Contreras y Lleó (Acosta; León; Ramos, 1998) afirman que la propiedad más notable de las reglas fonológicas, es que operan sobre estas clases naturales de sonidos, es decir, sobre sonidos que tienen rasgos fonéticos comunes. Con respecto a esta entidad, el presente estudio planteó el análisis de tres reglas fonológicas; la primera para los *fonemas con una sola aparición fonética*, en la que se asumía que la aparición de los sonidos no ocurría al mismo tiempo en todas las posiciones, en relación a ello, Templin, citado por Imgran (Acosta; León; Moreno, 1998), reportó que la posición inicial es la más fácil para las consonantes, seguida por la posición media, y en último lugar la posición final; y las dos restantes, relacionadas con las *reglas alofónicas y de neutralización*, que, según Dinnsen (Acosta; León; Moreno, 1998), se presentan en el repertorio del sujeto en función al conocimiento que éste posee del sistema fonológico de su comunidad, además de aplicarse también a la descripción de los problemas funcionales del habla y a los distintos grados de conocimiento poseído por los niños con problemas articulatorios. Así, la regla de neutralización define el proceso de adquisición del sistema fonológico del hablante, en el cual las distinciones fonológicas se reducen a un contexto particular (Schane, 1979), entendiéndose por ello que los

fonemas pierden su poder de contraste en un contexto concreto. Por otra parte, las reglas alofónicas son las que se encargan de relacionar el inventario fonético (representación superficial) con el fonémico (representación subyacente), siendo su función la conversión de un fonema en uno de sus alófonos; hallando que ésta se da de forma automática, es decir, el alófono se realiza siempre que aparezca en el contexto adecuado.

Complementariamente a lo expuesto, se debe indicar que al ser una investigación efectuada con niños preescolares, fue de suma importancia considerar sus características psicológicas, ya que ellas determinaron, en gran medida, la conformación de los reactivos para la evaluación, entre ellas, el aspecto cognitivo, en el que se destaca como característica principal, el paso de un pensamiento prelógico o preconceptual adquirido durante la primera fase de esta etapa, a uno lógico hacia fines de la misma (que corresponde a la etapa escolar), donde se inician las primeras representaciones mentales, alcanzando más coherencia las acciones y la interacción con la realidad.

Al respecto, Piaget (Papalia; Wendkos, 1998) plantea que esta es la etapa del pensamiento preoperacional, caracterizada porque el niño comienza a utilizar los símbolos y el pensamiento se hace más flexible, de tal manera que la función simbólica se manifiesta a través del lenguaje, la imitación diferida y el juego simbólico. En este periodo, los niños comienzan a entender identidades, funciones y algunos aspectos de clases y relaciones, pero todo se ve limitado por el egocentrismo.

Otro aspecto importante, es el referido a la capacidad perceptiva, en la que el niño incrementa sus posibilidades de discriminación con respecto al propio cuerpo. Así mismo, cabe mencionar que el lenguaje en estos periodos, permite organizar y desarrollar el pensamiento, además de ayudarlo a expresar sentimientos y emociones. Es importante señalar que la adquisición del lenguaje oral, no se da por simple imitación de imágenes y palabras, sino porque el niño ha creado su propia explicación, ha buscado regularidades coherentes, y ha

puesto a prueba anticipaciones, creando su propia gramática en forma selectiva de acuerdo a la información que le brinda su medio.

Por último, es necesario señalar que a nivel latinoamericano, no existen trabajos que hayan explorado el desarrollo fonético-fonológico haciendo uso de las reglas fonológicas. Sin embargo, un referente manejado por diversos investigadores, es María Melgar (1976), quien diseñó un modelo descriptivo de la articulación, teniendo en cuenta el punto y modo de la misma.

En nuestro país no existen estudios amplios, salvo los realizados por González (1990, 1997, 1998), quien analizó los diversos aspectos de la problemática del lenguaje desde su planteamiento psicolingüístico, aunque sin efectuar una caracterización basada en reglas fonológicas; y otros en poblaciones puntuales, considerándose aspectos como las habilidades psicolingüísticas (Hugo, 1989), y en los últimos años, las habilidades metalingüísticas (Panca, 2002). Así mismo, se encontró que Caravedo (1998) realizó una serie de estudios fonéticos centrados en el español de Lima, específicamente el relacionado al estudio de la /s/ a partir de una muestra limeña, en la que se analizan los procesos vinculados a la sibilantes: aspiración, interdentalización, sonorización y pérdida de /s/; donde la autora procura demostrar que la variación, supuestamente libre, parece estar regulada por condiciones contextuales, este análisis se realizó en función a los lineamientos dados por el Proyecto Coordinado del Habla de las Principales Ciudades Hispanoamericanas, dirigido por Lope Blanch (Caravedo, 1998). Con relación a los resultados de su estudio, la autora encontró una jerarquía contextual asociada a las manifestaciones de /s/, la cual regula la coexistencia de variables en el grupo social investigado, así mismo encontró una significativa relación inversa de ese orden jerárquico, entre los procesos de mantenimiento, por un lado, y de aspiración y pérdida, por otro; hallándose además, que las correlaciones de sexo y generación se muestran poco significativas en cuanto no alteran el orden de los contextos, sino que lo reafirman.

CAPITULO II
MARCO TEORICO

2.1.-ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Entre algunos de los antecedentes de la investigación existentes hemos seleccionado trabajos realizados por instituciones educativas tanto a nivel nacional como internacional.

En el Perú, tenemos un grave problema con la lectura. Hace unos años se publicó en un Boletín del Ministerio de Educación (2001) los resultados de un estudio internacional realizado por el Laboratorio de Medición de la Calidad financiado por el BID. Se realizó un análisis comparativo sobre los resultados de la educación básica entre los países de la región; participaron Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela. Se aplicaron más de 54 mil pruebas de matemáticas y lenguaje en tercer y cuarto grado de todos estos países (sobre 18 millones en total) entre junio y noviembre. Los alumnos del Perú quedaron ubicados en último lugar en Matemáticas y antepenúltimo lugar en Lenguaje.

Años más tarde, en la evaluación mundial de la prueba PISA (2003) sobre competencias lectoras (decodificación, comprensión y juicio crítico), llevada a cabo por la UNESCO, los adolescentes peruanos, lamentablemente, ocuparon el último lugar entre 43 países del mundo.

En nuestro país en los últimos tiempos se han realizado aproximaciones a dicha problemática. Tapia (1995) realizó una Investigación de Evaluación Formativa sobre las bondades de un Programa de Desarrollo de la Comprensión Lectora en niños Deficientes Lectores de 4to y 5to grado de Nivel Socioeconómico Bajo. Este Programa se basó en la Aplicación de Estrategias Cognitivas y Meta cognitivas para el mejoramiento de la Comprensión Lectora en niños deficientes lectores. Los resultados demostraron que los niños deficientes lectores no solo superaron el déficit encontrado al inicio de la aplicación del Programa, sino que incluso superaron significativamente al grupo de buenos

lectores. Pinzás (1997) examina los efectos de la enseñanza de habilidades meta cognitivas sobre la comprensión lectora. En una muestra total de 1553 niños, en donde su usó grupo control y aplicaron los procedimientos estadísticos de rigor, se encontró que el entrenamiento en este tipo de habilidades era más efectivo que el entrenamiento en otras. La conciencia meta cognitiva y la ejecución de acciones de monitoreo se vio mejorada con el uso de la técnica de provocar las disonancias cognitivas. Velarde, E. (2001) encontró que en niños que cursaban el tercer grado de primaria en el Cercado del Callao, se daba una relación entre los niveles de conciencia fonológica y la lectura (decodificación y comprensión).

Uno de los últimos estudios de Gonzales, R. (1998) resulta por demás preocupante; en él se señala que habiendo examinado a 311 sujetos ingresantes a dos universidades: una particular y otra estatal, ninguno llegó al nivel independiente de comprensión lectora, sólo 6 sujetos alcanzaron un nivel dependiente instruccional, y 305 sujetos presentaban un nivel deficitario, es decir tenían dificultades muy serias en la comprensión lectora.

2.1.1 Desarrollo de la conciencia fonológica del lenguaje y aprendizaje de la lectoescritura

La concepción tradicional sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, está fundamentada en conceptualizar dicho proceso dentro de un marco perceptivo-visual y motriz, dando un especial énfasis, en la escuela, a experiencias de aprendizaje encaminadas a madurar en los niños determinadas habilidades de naturaleza perceptiva y viso-espacial.

Bajo esta concepción se afirmaba que si el niño tenía buena coordinación viso-motora, buena estructuración espacial y espacio-temporal, buen esquema corporal, estaba lateralizado y tenía un C. I. normal no iba a tener ningún problema en su acceso al aprendizaje de lectoescritura. Sin

embargo, se constata permanentemente en la experiencia cotidiana escolar y a través de numerosas investigaciones, una correlación no positiva entre estas habilidades existentes en un gran número de niños que de todos modos presentan dificultades en dicho aprendizaje.

La neuropsicología cognitiva se ha ocupado de investigar y explicar por qué para los niños es tan difícil aprender a leer y escribir, y qué relación existe entre el lenguaje oral y el escrito, que puede dificultar dichas adquisiciones. Las respuestas a esas cuestiones comienzan a buscarse en los procesos lingüísticos. Estas dificultades se basan en que hablamos articulando sílabas, pero escribimos fonema. El habla es un continuo en el que resulta difícil deslindar segmentos, en cambio la escritura representa las unidades fonológicas de la lengua: ya que las letras (grafemas) representan fonemas (sonidos). Por lo tanto, las dificultades se presentan en el momento de reconocer, identificar y deslindar estas unidades del lenguaje y poder representarlas realizando la conversión del fonema en grafema. A partir de estas conclusiones se da origen al concepto de conciencia fonológica.

2.1.2 La conciencia fonológica

Es considerada una habilidad metalingüística definida como: "La reflexión dirigida a comprender que un sonido o fonema está representado por un grafema o signo gráfico que a su vez, si se lo combina con otro, forman unidades sonoras y escritas que permiten construir una palabra que posee un determinado significado".

Es la capacidad o habilidad que le posibilita a los niños reconocer, identificar, deslindar, manipular deliberadamente y obrar con los sonidos (fonemas) que componen a las palabras. La conciencia fonológica opera con el reconocimiento y el análisis de las unidades significativas del lenguaje, lo que facilita la transferencia de la información gráfica a una información verbal. Este proceso consiste en aprender a diferenciar los fonemas, en cuanto son expresiones acústicas mínimas e indispensables para que las palabras adquieran significado. En el aprendizaje de la

lectura, el desarrollo de la conciencia fonológica es como “un puente” entre las instrucciones del alfabetizador y el sistema cognitivo del niño, necesaria para poder comprender y realizar la correspondencia grafema-fonema.

Los niños pequeños tienen una conciencia escasa de los sonidos del lenguaje. Oyen, perciben una secuencia continua de sonidos, pero no son conscientes de que estos se pueden dividir en palabras, (conciencia léxica), estas en sílabas (conciencia silábica), y que estas últimas pueden estar formadas por uno o varios sonidos (conciencia fonémica). Por conciencia fonológica entendemos tanto la toma de conocimiento de los componentes silábicos y fonémicos del lenguaje oral (sílabas / fonemas inicial, final, medios), como la adquisición de diversos procesos que pueden efectuarse sobre el lenguaje oral, como: reconocer semejanzas y diferencias fonológicas, segmentar las palabras, pronunciarlas omitiendo sílabas o fonemas o agregándoles otros, articularlas a partir de secuencias fonémicas, efectuar inversión de secuencias silábicas / fonémicas, manipular deliberadamente estos componentes sonoros para formar nuevas palabras, etc.

El desarrollo de la conciencia fonológica en niños pequeños no sólo favorece la comprensión de las relaciones entre fonemas y grafemas, sino que les posibilita descubrir con mayor facilidad cómo los sonidos actúan o se “comportan” dentro de las palabras. Es importante considerar el desarrollo de esta capacidad cognitiva como un paso previo imprescindible antes de comenzar la enseñanza formal del código alfabético.

El aprendizaje de la lectoescritura se debe fundamentar en un desarrollo óptimo del lenguaje oral, tanto a nivel comprensivo como expresivo y en potenciar el trabajo de habilidades lingüísticas y metalingüísticas, las cuáles son uno de los pilares fundacionales en el acceso a la lectura y a la escritura. Aprender a leer y a escribir requiere que el niño comprenda la naturaleza sonora de las palabras, es decir, que éstas están formadas

por sonidos individuales, que debe distinguir como unidades separadas y que se suceden en un orden temporal.

Pretender comenzar el aprendizaje del lenguaje escrito sin apoyarse en el dominio previo del lenguaje oral es un contrasentido, ya que al niño le resultará mucho más difícil integrar las significaciones del lenguaje escrito sin referirlas a las palabras y a los fonemas del lenguaje hablado que le sirven como soporte.

La habilidad de poder reconocer, deslindar y manipular los sonidos que componen el lenguaje, es decir, la conciencia fonológica se desarrolla con el ejercicio. Esta capacidad cognitiva, como cualquier otra destreza de lectoescritura temprana, no es adquirida por los niños en forma espontánea o automática. Es importante que la propuesta didáctica en la que esté enmarcado su aprendizaje se desarrolle en un ámbito alfabetizador y que siga una determinada secuencia, a modo de "escalera" por la cual los niños van subiendo a medida que avanzan desde una comprensión limitada hacia otra mucho más profunda de cómo funcionan los sonidos dentro de las palabras.

2.2.- BASES TEÓRICAS

Es un Modelo de representación semántica: el significado del texto se representa como una red de proposiciones, donde la información nueva se integra en una red proposicional.

Operan 3 niveles de procesamiento:

- I.-El nivel microestructural.
- II.-El nivel macroestructural.
- III.-El nivel superestructural.

a. - Supuestos básicos

Un punto de vista psicolingüístico acerca de los problemas de aprendizaje de la lectura: Partiendo de los estudios, investigaciones y

experimentos cruciales de Vellutino et al. (1972, 1979, 1987, 1995), y los que continuaron su línea de investigación, se elaboró un MODELO EXPLICATIVO SOBRE LA DISLEXIA, considerándolo como producto de una deficiencia específica del LENGUAJE que impide al sujeto verbalizar la información ortográfica. Esto produciría fallas en la decodificación y luego en la comprensión lectora.

La incapacidad para verbalizar la información ortográfica se debe principalmente, según Vellutino, a un déficit específico en la MEMORIA VERBAL OPERACIONAL DE CORTO PLAZO, que es la que almacena la secuencia auditiva-fonémica, permitiendo integrar la información y emitir correctamente una palabra, la cual a su vez contiene un significado verbal.

Para Vellutino y sus colaboradores, la dislexia es, entonces, causada por deficiencias en la codificación lingüística y no por los procesos perceptivo visuales o secuenciales.

Un punto de vista constructivista e interactivo sobre la comprensión lectora: Van Dijk y Kintsch sostienen que la comprensión lectora supone la CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO MENTAL Y SITUACIONAL que dé cuenta de aquello que el autor nos quiere transmitir; en tal sentido, podemos entender a la comprensión como el resultado del encuentro de lo que contiene el texto en sí y una mente que lee.

En este enfoque quizá lo más relevante viene a ser el acento que se pone en el papel que juegan los conocimientos previos que el sujeto trae.

En el proceso de construir la representación mental respecto al texto, se ponen en juego diversas estrategias, unas son de carácter sintáctico, otras de carácter semántico y otras de proyección semántica o de construcción de la macro estructura, que vienen a ser las macro reglas o estrategias de borrado, generalización y elaboración.

En esencia, comprender un texto implica haber arribado a la macro estructura, es decir haber captado la idea principal, la tesis central que el autor ha planteado.

b).-Intervención para el mejoramiento de la comprensión lectora

A partir de las investigaciones de García Madruga, Cordero, Luque y Santa María (1995) y García Madruga, Elosúa, Luque, Gutiérrez y Gárate (1999), se comprueba el éxito de los programas de intervención en el mejoramiento de la comprensión lectora. Aquí lo esencial no sólo consiste en que el sujeto aprenda las estrategias básicas de comprensión lectora (supresión, generalización y elaboración) sino que pueda practicarlas constantemente.

2.3. HABILIDADES COGNITIVAS Y LECTURA

a) Desarrollo de la conciencia fonológica del lenguaje aprendizaje de la lectoescritura

La concepción tradicional sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, está fundamentada en conceptualizar dicho proceso dentro de un marco perceptivo-visual y motriz, dando un especial énfasis, en la escuela, a experiencias de aprendizaje encaminadas a madurar en los niños determinadas habilidades de naturaleza perceptiva y viso-espacial.

Bajo esta concepción se afirmaba que si el niño tenía buena coordinación viso-motora, buena estructuración espacial y espacio-temporal, buen esquema corporal, estaba lateralizado y tenía un C. I. normal no iba a tener ningún problema en su acceso al aprendizaje de lectoescritura. Sin embargo, se constata permanentemente en la experiencia cotidiana escolar y a través de numerosas investigaciones, una correlación no positiva entre estas habilidades existentes en un gran número de niños que de todos modos presentan dificultades en dicho aprendizaje.

La neuropsicología cognitiva se ha ocupado de investigar y explicar por qué para los niños es tan difícil aprender a leer y escribir, y qué relación existe entre el lenguaje oral y el escrito, que puede dificultar dichas adquisiciones. Las respuestas a esas cuestiones comienzan a buscarse en los procesos lingüísticos. Estas dificultades se basan en que hablamos articulando sílabas, pero escribimos fonema. El habla es un continuo en el que resulta difícil deslindar segmentos, en cambio la escritura representa las unidades fonológicas de la lengua: ya que las letras (grafemas) representan fonemas (sonidos). Por lo tanto, las dificultades se presentan en el momento de reconocer, identificar y deslindar estas unidades del lenguaje y poder representarlas realizando la conversión del fonema en grafema.

- b). La habilidad de conciencia fonológica es considerada una habilidad metalingüística definida como: “La reflexión dirigida a comprender que un sonido o fonema está representado por un grafema o signo gráfico que a su vez, si se lo combina con otro, forman unidades sonoras y escritas que permiten construir una palabra que posee un determinado significado”.

Es la capacidad o habilidad que le posibilita a los niños reconocer, identificar, deslindar, manipular deliberadamente y obrar con los sonidos (fonemas) que componen a las palabras. La conciencia fonológica opera con el reconocimiento y el análisis de las unidades significativas del lenguaje, lo que facilita la transferencia de la información gráfica a una información verbal. Este proceso consiste en aprender a diferenciar los fonemas, en cuanto son expresiones acústicas mínimas e indispensables para que las palabras adquieran significado. En el aprendizaje de la lectura, el desarrollo de la conciencia fonológica es como “un puente” entre las instrucciones del alfabetizador y el sistema cognitivo del niño, necesaria para poder comprender y realizar la correspondencia grafema-fonema.

Los niños pequeños tienen una conciencia escasa de los sonidos del lenguaje. Oyen, perciben una secuencia continua de sonidos, pero no

son conscientes de que estos se pueden dividir en palabras, (conciencia léxica), estas en sílabas (conciencia silábica), y que estas últimas pueden estar formadas por uno o varios sonidos (conciencia fonémica). Por conciencia fonológica entendemos tanto la toma de conocimiento de los componentes silábicos y fonémicos del lenguaje oral (sílabas / fonemas inicial, final, medios), como la adquisición de diversos procesos que pueden efectuarse sobre el lenguaje oral, como: reconocer semejanzas y diferencias fonológicas, segmentar las palabras, pronunciarlas omitiendo sílabas o fonemas o agregándoles otros, articularlas a partir de secuencias fonémicas, efectuar inversión de secuencias silábicas / fonémicas, manipular deliberadamente estos componentes sonoros para formar nuevas palabras, etc.

El desarrollo de la conciencia fonológica en niños pequeños no sólo favorece la comprensión de las relaciones entre fonemas y grafemas, sino que les posibilita descubrir con mayor facilidad cómo los sonidos actúan o se “comportan” dentro de las palabras. Es importante considerar el desarrollo de esta capacidad cognitiva como un paso previo imprescindible antes de comenzar la enseñanza formal del código alfabético.

El aprendizaje de la lectoescritura se debe fundamentar en un desarrollo óptimo del lenguaje oral, tanto a nivel comprensivo como expresivo y en potenciar el trabajo de habilidades lingüísticas y metalingüísticas, las cuáles son uno de los pilares fundacionales en el acceso a la lectura y a la escritura. Aprender a leer y a escribir requiere que el niño comprenda la naturaleza sonora de las palabras, es decir, que éstas están formadas por sonidos individuales, que debe distinguir como unidades separadas y que se suceden en un orden temporal.

Pretender comenzar el aprendizaje del lenguaje escrito sin apoyarse en el dominio previo del lenguaje oral es un contrasentido, ya que al niño le resultará mucho más difícil integrar las significaciones del lenguaje escrito sin referirlas a las palabras y a los fonemas del lenguaje hablado que le sirven como soporte.

La habilidad de poder reconocer, deslindar y manipular los sonidos que componen el lenguaje, es decir, la conciencia fonológica se desarrolla con el ejercicio. Esta capacidad cognitiva, como cualquier otra destreza de lectoescritura temprana, no es adquirida por los niños en forma espontánea o automática. Es importante que la propuesta didáctica en la que esté enmarcado su aprendizaje se desarrolle en un ámbito alfabetizador y que siga una determinada secuencia, a modo de "escalera" por la cual los niños van subiendo a medida que avanzan desde una comprensión limitada hacia otra mucho más profunda de cómo funcionan los sonidos dentro de las palabras.

Hoy en día la perspectiva cognitiva del aprendizaje de la lectoescritura es universalmente aceptada. Desde este enfoque se distinguen claramente dos rutas de la recuperación léxica: la ruta indirecta o fonológica y la ruta directa u ortográfica.

- c). La ruta fonológica incluye los mecanismos de transformación de grafema a fonema, cuya importancia en el proceso de la lectoescritura es esencial, y que se plasma en el método fonológico, que cada vez más es el prioritariamente utilizado en las escuelas, especialmente en el aprendizaje de las lenguas transparentes, como es el caso del castellano. Es precisamente en el dominio de esta ruta de acceso al léxico donde radica la diferencia entre buenos y malos lectores, suponiendo además el porcentaje más elevado de dificultades en los trastornos de la lectoescritura.

En el aprendizaje de las reglas de correspondencia de los fonemas y grafemas, se ha comprobado, con numerosas investigaciones, que el entrenamiento en habilidades fonológicas mejora de manera notable la adquisición de las mismas. Los alumnos/as con dificultades de aprendizaje de la lectoescritura presentan escasas o nulas habilidades de segmentación fonológica para las tareas que exigen la "manipulación" de los sonidos. En estos casos se hace necesario un reforzamiento o ayuda adicional para lograr el desarrollo de dichas habilidades.

Los trastornos específicos de la lectoescritura (dislexia) actualmente se consideran como una disfunción lingüística específica, y que están relacionados directamente con los procesos fonológicos y con la conciencia fonológica. El niño disléxico tiene dificultades específicas en estos procesos. El déficit fonológico determina que la decodificación se realice de forma defectuosa, interfiriendo en la identificación correcta de la palabra y por tanto alterando el significado, y esto ocurre así aunque los procesos de comprensión estén intactos. Por tanto, un proceso lingüístico inferior dificulta el acceso a los procesos lingüístico superiores.

Quedando demostrada la prioridad de los aspectos fonológicos en la adquisición de la lectoescritura se justifica plenamente el entrenamiento en este tipo de habilidades desde edades tempranas, e incluso antes del inicio del aprendizaje de la lectura y escritura y acompañándole siempre hasta que se haya conseguido que el alumno/a sea capaz de realizar con corrección y rapidez los procesos de asociación fonema-grafema en todo tipo de estructuras silábicas, palabras y pseudopalabras.

- d). La conciencia fonológica se define como la capacidad para analizar y manipular los elementos (fonema, sílaba, palabra) que constituyen el lenguaje, y de realizar actividades complejas con ellos como identificación de rimas, conteo de palabras y sílabas, aislar, sustituir y añadir fonemas, etc.

El desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica se revela como uno de los precursores fundamentales de la adquisición de la lectura y de la escritura. Estas habilidades consisten en la capacidad para reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado. Así, favorecer su desarrollo va a suponer facilitar el acceso al sistema de escritura y el dominio de algunos de los procesos básicos del mismo, como son el acceso al léxico y la codificación y decodificación de los símbolos gráficos. Además, supone también un trabajo preventivo de posibles trastornos posteriores, ya que en el déficit de las habilidades

fonológicas radica la causa de la mayoría de los errores propios de las dislexias y disortografías.

e). Conciencia léxica

En un primer momento el alumno/a toma conciencia de las palabras como unidades que constituyen las frases para después pasar a manipular estos segmentos, de manera que pueda centrar su atención y reflexión en dichos elementos al margen del propio significado. El desarrollo adecuado de esta habilidad será necesario para que el alumno/a sea consciente de la palabra como unidad (tanto en el caso de palabras contenido como en el caso de palabras funcionales), evitando las uniones, fragmentaciones, omisiones, adiciones y sustituciones que pueden presentarse como errores específicos en la escritura de la frase.

f). Conciencia silábica

Encaminándose hacia la conciencia fonémica, el niño/a pasa por esta fase, puesto que la sílaba es más fácil de percibir que el fono (de hecho tradicionalmente se ha considerado como la unidad mínima de articulación). Incluso se ha demostrado que la habilidad de segmentación silábica de la palabra aparece incluso antes que el niño/a inicie el aprendizaje de la lectoescritura. Si bien los alumnos/as que tienen trastornos específicos de lectura y/o escritura, en la mayoría de los casos, no tienen excesivas dificultades en estos aspectos, si que podemos constatar que el entrenamiento en segmentación silábica es muy importante para los alumnos/as con dificultades fonológicas, especialmente en memoria fonológica, ya que presentan omisiones, sustituciones o inversiones de sílabas en la producción, tanto oral como escrita, de palabras largas que no les resulta muy familiares.

g).- Conciencia fonémica

Es la habilidad metalingüística que implica comprender que las palabras están constituidas por unidades sonoras discretas que son los fonemas. Supone ser capaz de segmentar, comparar y manipular estos segmentos abstractos del habla. El desarrollo de esta habilidad es

necesario pues, como hemos visto, nuestro sistema de escritura se basa en la correspondencia entre esta unidad y el grafema. Es, además, aquí también donde radican las causas de muchos de los errores (sustituciones, omisiones, adiciones, inversiones, etc) propios de los trastornos de la lectura y escritura debido a la falta de un sistema estable de fonemas o la dificultad para hacer un análisis correcto de la cadena hablada.

La enseñanza de estas habilidades, unidas a las reglas de conversión grafema-fonema, debe formar parte integral del aprendizaje de la lectoescritura, y especialmente para los alumnos/as con dificultades.

Es el entrenamiento en las habilidades metalingüísticas, y más concretamente en la conciencia fonológica. Por tanto, lo que se persigue es que el alumno tome conciencia de las unidades lingüísticas (palabra, sílaba y fonema) y que sea capaz de realizar tareas de análisis, segmentación y síntesis con las mismas.

Con los ejercicios propuestos se pretende conseguir el dominio en las siguientes habilidades:

h).- Identificación /conocimiento de la sílaba como unidad lingüística

En este punto interesa que el alumno/a aprenda a reconocer que las palabras están compuestas por unidades silábicas, independientemente de los fonemas que las compongan. Realizará ejercicios de identificación de la palabra de mayor, menor o igual longitud y de conteo de sílabas.

Discriminación / identificación de las diferentes sílabas en la palabra

Mediante ejercicios de comparación entre palabras el alumno/a aprenderá a identificar las palabras que tiene sílabas iguales en posición inicial, media y final.

Reconocimiento de la sílaba tónica de la palabra

El alumno/a aprenderá a discriminar auditivamente la sílaba tónica que se identifica por mayor altura tonal y mayor intensidad que las sílabas átonas. Esta habilidad se puede entrenar desde edades muy tempranas y resulta absolutamente necesaria para el aprendizaje de las reglas de acentuación ortográfica.

Segmentación silábica de la palabra

El alumno/a aprenderá a segmentar las palabras en sílabas bien con presentación oral o en su presentación escrita.

Identificar en una palabra la sílaba añadida, omitida o sustituida

Mediante la comparación entre palabras el alumno/a aprenderá a identificar las sílabas que componen la palabra teniendo que identificar las sílabas iguales, las que se omiten o añaden.

Memoria secuencial silábica de las palabras

Reproducción silábica de una palabra en orden directo o inverso. El alumno/a deberá seleccionar de entre un grupo de sílabas las necesarias para construir una palabra dada bien en orden directo o inverso.

Segmentación fonémica en sílaba y palabra

El alumno/a aprenderá a segmentar la unidad mínima distintiva que es el fonema en sílabas con diferentes estructuras y en palabras, realizando actividades de conteo de fonemas e identificando la sílaba o palabra de mayor longitud.

Discriminación identificación de los diferentes fonemas en la palabra

El objetivo es que el alumno/a aprenda a discriminar entre los diferentes fonemas y los identifique independientemente de su ubicación inicial, media o final de palabra.

Identificación en una sílaba y en palabra del fonema añadido, omitido o sustituido

Mediante la comparación entre sílabas y palabras el alumno/a deberá identificar los fonemas comunes, los fonemas añadidos o los fonemas omitidos en estas unidades lingüísticas.

Memoria secuencial fonémica

Consiste en la reproducción fonémica de sílaba y de palabra en orden directo o inverso. El alumno/a deberá seleccionar de entre un grupo de fonemas/grafemas los fonemas necesarios para construir una sílaba o palabra dada bien en orden directo o inverso.

Segmentación léxica de una frase

La identificación de la palabra como unidad lingüística es el objetivo a conseguir mediante actividades de conteo de palabras en frase/oración, identificación de la frase más larga y en la separación de las palabras de una frase/oración en presentación oral o escrita.

Identificación de la palabra añadida, omitida o sustituida en una frase

Comparando frase/oración el alumno aprenderá a identificar las palabras que son compartidas entre varias frases, las palabras que se añaden y las que se omiten. Esto permite el desarrollo de las capacidades de atención, discriminación y memoria auditiva.

Discriminación de la prosodia de la frase

El alumno/a aprenderá a identificar las funciones de la entonación desde un punto de vista lingüístico y expresivo con tareas como discriminación de patrones entonativos de la frase/oración (enunciativo,

interrogativo, imperativo y exclamativo), asociar la frase con su curva gráfica de entonación, identificación del sujeto y asociar el enunciado con el resultado. El entrenamiento en estas tareas facilitará el aprendizaje del uso correcto de los signos de puntuación en la escritura y la mejora de la entonación y comprensión en la lectura en voz alta.

ÁREAS DE EJERCITACIÓN

- *Sílaba / palabra
- *Fonema / sílaba
- * Fonema / palabra
- *Palabra / frase-oración
- *Entonación

2.4 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La sílaba es más fácil de percibir que el fonema y de hecho tradicionalmente se ha considerado como la unidad mínima de articulación. Por tanto, las primeras actividades de conciencia fonológica que se planteen a los alumnos deberán de considerar a la sílaba como la unidad lingüística de trabajo. La actividad más sencilla y que se adquiere incluso antes de que se inicie el aprendizaje de la lectoescritura es la segmentación silábica. Los niños muy pronto (3 y 4 años) aprenden a diferenciar entre palabras cortas y largas, y también a contar el número de sílabas de las palabras. Este tipo de actividades servirán para estimular la atención y memoria auditiva, además de servir como punto de inicio para la introducción de las tareas de discriminación silábica. El trabajo con la segmentación silábica al inicio de la Educación infantil también es necesario para mejorar la producción oral de las palabras, puesto que la presentación lenta y secuencial de las sílabas favorece la discriminación, integración y memoria fonológica.

La identificación de sílabas iguales en distinta posición de la palabra es otra actividad básica de conciencia fonológica, que tradicionalmente ha formado parte de los juegos infantiles populares (ej.: juego del "VEO-

VEO”). Así pues, ya desde hace muchos años este tipo de actividades forman parte de la educación infantil y se han considerado de forma intuitiva como tareas importantes para la familiarización de los niños/as con las letras. Hoy en día, con presupuestos teóricos confirmados con muchísimas investigaciones y estudios queda demostrado que el entrenamiento en conciencia fonológica favorece el aprendizaje de la lectoescritura y reduce los problemas en su adquisición.

CONFIGURACIÓN DE LOS EJERCICIOS

En todos los ejercicios de Cognitiva se permite la modificación de algunas variables que permitirán personalizar las tareas a las características del alumno e ir facilitando o aumentando progresivamente la dificultad de las mismas.

MODALIDADES DEL EJERCICIO

Los ejercicios que se proponen pueden configurarse y responden a los siguientes modalidades: discriminar/memorizar, localizar, sintetizar/reproducir, dividir y encadenar. Consisten en tareas de conteo de número de sílabas de las palabras, de la identificación de una sílaba dada en diversas ubicaciones en la palabra, en la identificación de la sílaba tónica de la palabra, segmentación de palabras en sílabas con presentación oral y escrita y en la reproducción silábica de la palabra en orden directo o inverso, y pudiéndose realizar comparándola con un modelo y sin modelo.

2.5.-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.

2.5.1. 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).

2.5.2 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:

1) 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:

2) Análisis visual de la palabra.

3) El resultado de este análisis se transmite a un almacén de representaciones ortográficas (léxico visual) donde se identifica esa palabra.

4) 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.

a) 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:

- Análisis grafémico: se encarga de separar los grafemas que componen la palabra.
- Asignación de fonemas: se asigna a cada grafema el sonido correspondiente.
- 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).

2.5.3 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 la 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 tienen 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.

2.5.4 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:

2.5.5 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 encuentran 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.

2.5.6 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).

2.5.7 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.

2.5.8 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.

2.5.9 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 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.

2.5.10 La Conciencia Fonológica en el Proceso Lector

Tradicionalmente la lectura ha sido considerada como un proceso perceptivovisual, 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; Tumber 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 3º 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).

Conciencia semantica

Es la capacidad para otorgar un significado a un significante (palabra) que ha sido establecido arbitrariamente para denominar un elemento o concepto. Por esto es muy importante que el niño, tenga variadas experiencias con el mundo que lo rodea y que cuente con la mediación de un adulto que le dé una expresión léxica a los elementos de su medio. De esta manera, el niño logrará comprender las palabras que conforman los textos escritos, para así lograr una adecuada comprensión lectora que le permita estructurar mensajes que pueden ser comprendidos, así como establecer relaciones y reflexiones a partir del lenguaje oral y escrito.

Para lo cual vamos a crear unos materiales con los que trabajar los diferentes aspectos de la conciencia semántica.

2.6 -HIPOTESIS Y VARIABLES

2.6.1 Hipótesis

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

2.6.2 Hipótesis general:

Existe una asociación significativa entre la conciencia fonológica y la percepción visual en el desempeño lector en los estudiantes del primer grado de la I.E.P “La viña de Jesús” de San Martín de Porras – 2010

2.6.3 Hipótesis específicas:

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

2.7 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 será 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 se utilizará 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 será 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 se utilizará en esta investigación entiende el término lectura inicial como un proceso que incluye dos componentes interrelacionados: descodificación y comprensión (Thorne, 1991)

La definición operacional será 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 III

METODOLOGÍA

3.1 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).

3.2 Participantes

La población está conformada por 118 estudiantes de 1º grado de primaria de la Institución Educativa Particular “La Viña de Jesús “ de estrato socioeconómico bajo del Distrito de San Martín de Porras Lima. Los niños pertenecían a diferentes secciones del mismo plantel, conformado por 50 niños y 68 niñas entre los 5 y los 6 años de edad.

UNIVERSO Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN UNIVERSO

Total de alumnos del centro educativo

3.3 Población

Alumnos = 118

3.4 Muestra

Determinación del tamaño de la muestra.

Determinación de los parámetros estadísticos

$$n = \frac{Z^2 P_x Q_x N}{E^2 (N - 1) + Z^2 + P_x Q}$$

$$Z = 95 \% = (1.96)^2 = 3.8416$$

$$P = 50\% = 0.50$$

$$q = 50\% = 0.50$$

$$E = 9\% = 0.09$$

$$N = 118$$

Hallar el valor de $Z \rightarrow 2\alpha = (1.96)^2 = 3.8416$

$$n = \frac{Z^2 P_x Q_x N}{E^2 (N-1) + Z^2 + P_x Q_x}$$

a. Tercer paso reemplazo la fórmula

$$n = \frac{3.8416 \cdot 0.5 \cdot 0.5 \cdot 118}{0.08^2 (118-1) + 3.8416 \cdot 0.5 \cdot 0.5}$$

$$n = \frac{112.3668}{0.7488 + 3.8416 \cdot 0.5 \cdot 0.5} = \frac{112.3668}{0.7488 + 0.9644} = 64$$

n = 64 alumnos de educación primaria

3.4.1 Tratamiento de la muestra de alumnos

Donde:

N = 118 Población

n = 64 Muestra

3.5 ESTRATEGIAS INVESTIGATIVAS

Para el desarrollo de la presente investigación se utilizaron los métodos de investigación empírica, en especial el método activo. La evaluación se realizó en la acción mientras el niño esta ejecutando, en situaciones auténticas y reales que ocurrían en cada una de las sesiones. Para lo cual se tomara los siguientes test

ENSEÑANDO LA LECTURA P-K

Se evaluó el comportamiento del niño, el dibujo creativo de los alumnos, solo de 5 años de edad las potencialidades creativas de los niños, el comportamiento del alumno, también se evaluó el nivel de información

que tienen los docentes en relación al tema y una evaluación de contexto con el fin de conocer a las familias de los niños y conocer las características de los lugares que le son fuentes de aprendizaje.

3.6 PROCEDIMIENTOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOPIACIÓN, PROCESAMIENTO, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

3.6.1 Procedimientos

En cada sesión se planteó situaciones problemáticas a los niños con preguntas propias de su edad, dándoles indicaciones para que las respuestas las plasmen a través de sus dibujos brindando a los niños un ambiente de total libertad entendiendo como tal el respeto por el niño y su mundo.

3.6.2 Técnicas

Se utilizaron técnicas y materiales de dibujo con la finalidad de que sea para el niño una actividad tan novedosa y despertara su imaginación, fantasía y contribuyera a mejorar el manejo de mezclas de colores, acabados, captación de movimientos. Las técnicas fueron las siguientes: Tiza mojada, plumones, crayolas o colores, témpera, lápiz.

3.6.3 Instrumentos de Recopilación

Entre los instrumentos de recopilación de datos se elaboró una cédula de entrevista a padres de familia, cédula de encuesta y entrevista a docentes, para evaluar el comportamiento del alumno se utilizaron los siguientes instrumentos: ficha de observación, guía de observación del comportamiento, lista de punteo de la conducta, se elaboró la evaluación del dibujo creativo de los niños y dos test para medir las potencialidades creativas de los niños.

CAPITULO IV
TRABAJO DE CAMPO Y PROCESO DE ANÁLISIS

4.0 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados obtenidos en la presente Investigación 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, de la Institución Educativa particular “La viña de Jesús” distrito San Martín de Porras, el nivel de percepción visual, el desempeño en decodificación 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 (decodificación y comprensión inicial)

4.1 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 sub test y el rendimiento según género.

4.2 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).

4.3 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	(0-1.63)	10	15.62
Bajo	(1..64 -2.75)	26	40.62
Intermedio	(2.76-3.87)	17	26.56
Alto	(3.88 -6)	11	17.20
Total		64	100.00

De acuerdo a esta tabla, se puede observar que el 56.24% 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 26.56% 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 17.20% 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 subtes que implica descomponer una palabra en sus sílabas

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

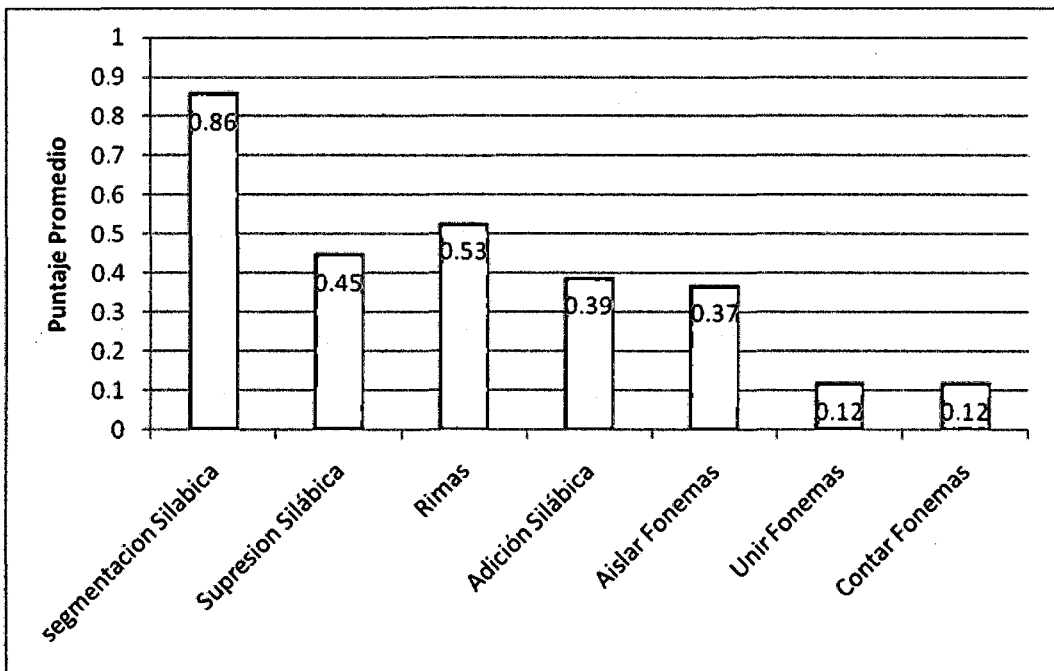
En el subtes de rimas, sólo el 6.1% de los niños consiguieron el máximo puntaje en este subtes, ellos fueron capaces de identificar palabras que riman entre sí, ya sea por la sílaba inicial o final. En el subtes de adiciones silábicas, apenas el 7.1% logró resolver todos los ítems que conforman este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

En el subtes 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 subtes 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								
Media	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)	11	17.18
Bajo	(59.6 -68.04)	23	35.93
Intermedio	(68.05-76.4)	18	28.12
Alto	(76.5- 84)	12	18.75
Total		64	100.0

Los resultados demuestran que el 53.11 % 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 46.87 % 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	30			
Femenino	68.7	34	-1.07	195	0.29
Total	68.05	64			

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	Rango de puntajes	N	%
Deficiente	(0- 15.58)	10	15.63
Bajo	(15.59-29.84)	23	35.93
Intermedio	(29.85-44.10)	23	35.93
Alto	(44.11-100)	8	12.50
Total		64	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 51.56 % 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 35.93% de los niños y en el nivel alto sólo se encontró el 12.50 %, 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 53.12 % de la población alcanzó a leer entre 21 y 40 palabras por minuto mientras que sólo el 20.30 % 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	6	9.38
11-20	11	17.19
21-30	16	25.00
31-40	18	28.12
41-50	9	14.06
53-58	2	3.12
63-69	1	1.56
97	1	1.56
Total	64	100.00

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	g.l	Sig
Masculino	29.3	30	185.483		
Femenino	30.2	34	13,112	195	0.671
Total	29.85	64	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 subtes.

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

Grupo de rendimiento	Rango de puntajes	N	%
Deficiente	(0- 13.28)	10	15.62
Bajo	(13.29-19.53)	17	25.56
Intermedio	(19.54.-26.05)	31	48.43
Alto	(26.06-30)	6	9.37
Total		64	100.0

De acuerdo con este cuadro se puede señalar que el 41.18 % 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 48.43% 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 9.37 % 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 subtes. De esta forma, se observa que en el subtest de lectura de palabras, el 43.7% de la muestra consiguió desarrollar todo el subtes de forma exitosa. En el subtes de lectura de frases, 63.5% de los niños evaluados logró resolver de forma óptima todo el subtes.

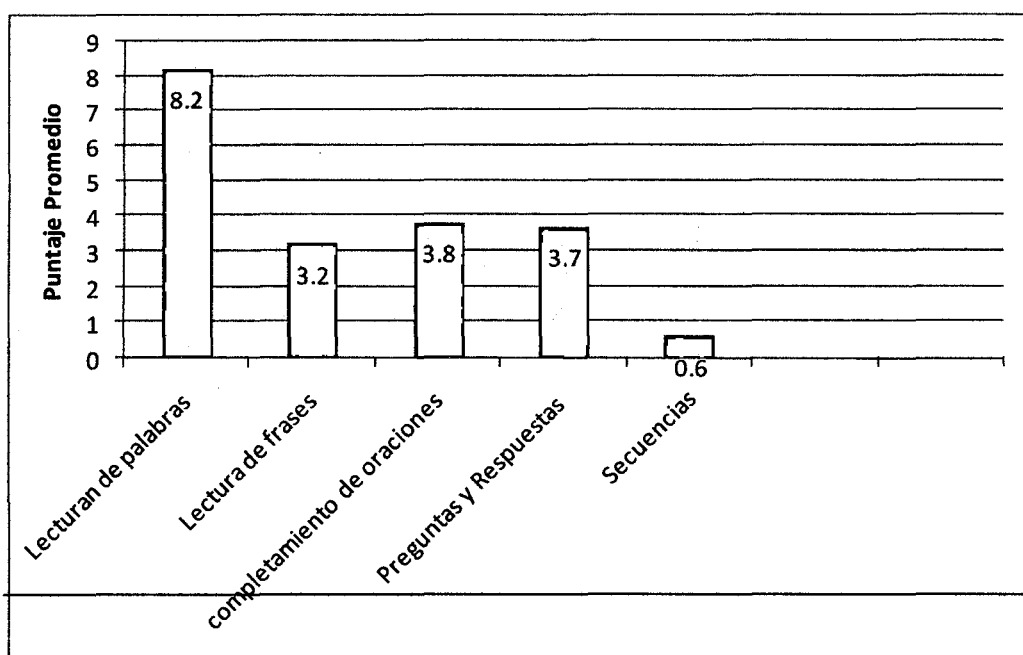
En el subtes de completamiento de oraciones sólo el 20.3% de la muestra obtuvo el puntaje máximo en esta área. Ellos fueron capaces de completar una pequeña oración presentada en forma escrita.

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

En el subtes 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 subtes, se puede notar que los puntajes de éstos disminuyen a medida que se dificulta la prueba. Así el subtes de secuencias tiene menor porcentaje de alumnos que logra desarrollar exitosamente este subtes. Mientras que el subtes 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 Compresión 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 subtes (ver cuadro 12).

Cuadro 12

Rendimiento según género en la prueba de Comprensión de Lectura Inicial 64 estudiantes

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	18.9
Desv. estandar	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. estandar	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. estandar						
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 64 estudiantes

	Lectura Inicial	Palabras leídas en un minuto
Conciencia fonológica	,562(**)	,478(**)
N = 64		

** La correlación de Pearson es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

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 Subtest	Lectura Inicial	Un Minuto
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 subtes 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=64

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
Ítems totalmente diversos	.185(**)	.218(**)
Ítems de simetría doble (arriba-abajo, izquierda-derecha)	.113	.100
Ítems de simetría simple (arriba-abajo)	.118	.118
Ítems de simetría simple (derecha izquierda)	.225(**)	.154(*)
** La correlación de Pearson es significativa al nivel 0.01 (bilateral).		N=64

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

CONCLUSIONES:

1.-La presente investigación tuvo por objetivo estudiar el nivel de habilidades cognitivas de los niños que ingresaron al primer año de educación primaria y su asociación con la lectura emergente.

El interés por estudiar las habilidades cognitivas derivó de los resultados de investigaciones nacionales e internacionales sobre el aprendizaje de la lectura. La mayor parte de las investigaciones coincide que la conciencia fonológica tiene más peso para las diferencias en el aprendizaje de la lectura.

2.-Las habilidades cognitivas evaluadas fueron la percepción visual y la conciencia fonológica, las que se evaluaron dentro de los tres primeros meses de clases en la Institución Educativa Particular. El 53.11 % se ubicaron en los niveles Deficiente y Bajo, mientras que el 46.87% de la muestra se sitúa por encima de los puntajes esperados. Sin embargo no existen diferencias significativas en cuanto sexo y sección.

3. En cuanto a los resultados sobre conciencia fonológica se encontró que el 56.24% 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 riman 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 17.20 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.

En cuanto la evaluación de conciencia fonológica se encontró que la mayoría de los niños de la muestra poseen un mejor rendimiento para segmentar palabras en sus sílabas y para identificar palabras que riman entre sí. Esto indicaría que la mayoría de los niños se encuentran en un estadio elemental

de conciencia fonológica. Mientras que el 16.8% presenta un desarrollo mínimo de conciencia fonológica al iniciar la instrucción formal de la lectura, los cuales podrían considerarse con alto riesgo de fracasar en el aprendizaje de la lectura.

Por otra parte se encuentra que el 25.9% de niños son capaces de manipular segmentos silábicos en operaciones de adición y supresión así como la aptitud para discriminar palabras en función de sus sonidos iniciales y finales. Mientras que Solo el 3.6% obtiene un rendimiento superior al esperado, estos niños son capaces de manejar fonemas en actividades de análisis y síntesis antes de iniciar el aprendizaje lector. Esto coincide con investigaciones similares realizadas que señalan que la conciencia silábica precede a la conciencia fonémica, puesto que la silaba es mas fácil de percibir en el habla que los fonemas.

Al hacer un análisis al interior de los subtes se encuentra que la sección 1 obtiene un mejor rendimiento en el subtes correspondiente a supresión silábica comparándolo con la sección 4, esta diferencia podría deberse a otros factores como metodología de enseñanza, mayor compromiso de los padres con la enseñanza de sus hijos, motivación, etc.

Los análisis llevados a cabo en el presente estudio evidencian la existencia de una relación lineal entre las habilidades cognitivas con la comprensión y la decodificación lectora, siendo esta relación mayor para la conciencia fonológica. Estos resultados convergen con aquellos otros derivados de múltiples investigaciones que resaltan el poder predictivo de la conciencia fonológica sobre la lectura. Por lo tanto, este estudio proporciona evidencia respecto a la asociación entre conciencia fonológica y la adquisición de la lectura al finalizar el año escolar. Como señala Bravo (2002) no basta con que los niños dominen rimas y distingan fonemas, sino que deben estar capacitados para operar activamente sobre ellos.

Marquez y De la Osa (2003) señalan que la conciencia fonológica deficiente retrasa el progreso en las primeras etapas de la lectura, iniciando un ciclo de fracaso que Elizabeth Judith Correa Medina

Comienza con déficits en las habilidades de conciencia fonológica, responsable de aumentar las diferencias entre malos y buenos lectores. 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 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.

RECOMENDACIONES

Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto la relación existente entre el aprendizaje de la lectura y la conciencia fonológica. Según Share & Stanovich (1995), “los niños que han empezado pronto a entender las relaciones entre las letras y los fonemas y que han aprendido a utilizar esta información como ayuda para identificar las palabras escritas, son sin duda mejores lectores que los niños que tienen dificultades para adquirir estas habilidades”. Es por tanto, una habilidad que han de desarrollar para llegar a ser buenos lectores. Adquirir conciencia fonológica implica aprender que las palabras se pueden dividir en segmentos más pequeños (sílabas y fonemas). Es la habilidad para tomar conciencia y manipular los elementos más simples del lenguaje oral (reconocer la rima, mezclar elementos fonéticos, eliminar y sustituir fonemas y apreciar los juegos de palabras). La conciencia fonológica juega un papel importante en la adquisición inicial de la lectura y la escritura, puesto que permite al niño comprender las relaciones existentes entre el texto escrito y su propio lenguaje; le permite dominar las reglas de conversión fonema- grafema y adquirir las destrezas básicas de decodificación. Cuanto más consciente sea de estas unidades mínimas del lenguaje, mayor facilidad tendrá para asignarle a los fonemas un grafema. Aunque está demostrada la importancia de la conciencia fonológica en el desarrollo de los procesos lectores, no es suficiente para llegar a ser un lector competente. Otras habilidades como la atención y capacidad de concentración, la memoria inmediata y de trabajo, la percepción visual, el procesamiento fonológico de la información, buena competencia lingüística, conocimientos generales sobre el mundo, buena capacidad de razonamiento, interés por la lectura son también importantes para desarrollar la comprensión lectora.

En definitiva, leer es reconocer y asignar un significado a las palabras escritas. Es el proceso mediante el cual se comprende un texto escrito. Para la mayoría de niños, los procesos fonológicos se desarrollan de manera natural y por tanto parten de una serie de habilidades que van a ser facilitadoras en la adquisición del lenguaje escrito. Respecto a la conciencia

fonológica, proponemos unos indicadores de desarrollo normal por edades 1 : 3 - 4 años - 4 - 5 años - . disc. sonidos . disc. palabras largas/cortas . disc. palabras en frases . cuenta sílabas . disc. palabras y pseudopal. . aísla y manipula sílabas . dice si dos palabras riman iniciales y finales . genera una rima sencilla . puede separar la pronuncia- a partir de una palabra ción de sonidos en palabras . aprende estas tareas con de 2/3 fonemas: pan (p)(a)(n) facilidad. 5 - 6 años - 6 - 7 años - . aísla y pronuncia los sonidos . aísla y pronuncia los sonidos en palabras de 2, 3 y 4 fone- de palabras que contengan mas. grupos consonánticos inicia- . puede separar la pronuncia- les: ej. (p)(l)(a)(t)(o) ción de los sonidos en pala- . puede separar los sonidos bras de cuatro fonemas con en palabras que contengan grupos cons. al inicio de grupos consonánticos inicia- palabra. les, finales e intermedios. . Manipula sonidos iniciales y finales de palabras de tres y cuatro fonemas.

Al ser una habilidad del lenguaje oral, no es necesario que el niño tenga conocimiento de las letras para demostrar un nivel inicial de conciencia fonológica. Su entrenamiento en edades tempranas facilita y acelera el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. Este trabajo llevado a cabo de manera estructurada hace, a su vez, más ameno el aprendizaje del principio alfabético. Cualquier programa de trabajo de conciencia fonológica ha de iniciarse con tareas sencillas para ir progresando en tareas de dificultad creciente: - A nivel lingüístico: se empezará por las rimas, luego las sílabas y finalmente los fonemas. - Según el tipo de tarea: primero es rimar, identificar, añadir, suprimir y finalmente sustituir. - Según la posición de la sílaba o fonema dentro de la palabra, es más fácil reconocer sílabas y fonemas situados al principio, luego al final y por último en medio. Y si se trata de añadir y suprimir sílabas o fonemas, es más fácil en posición final, luego en posición inicial y finalmente en medio. - Respecto al tipo de fonema, es mejor trabajar primero las vocales y después las consonantes empezando por las fricativas y finalmente las oclusivas. - Respecto a la estructura de sílabas, es conveniente trabajar todas: directas, inversas y las que contengan grupos consonánticos (no es lo mismo operar con grupos consonántico del tipo CCV o CCVC. - Ha de englobar actividades tanto de análisis como de síntesis. Las dificultades de lecto-escritura derivadas de

alteraciones en la ruta fonológica, en parte son debidas a la falta de habilidad para manipular las unidades más pequeñas o fonemas (conciencia fonémica). En niños diagnosticados de dislexia, está comprobado que entrenar las habilidades de segmentación facilita el desarrollo de una conciencia segmental adecuada y por tanto mejora su escritura. El trabajo de conciencia fonológica es útil como parte del currículum de lectura; empieza con actividades de lenguaje oral para que los niños presten atención a los sonidos que forman las palabras, pero han de acabar en actividades fonéticas sencillas donde se utilice la palabra escrita.

Es importante saber evaluar el nivel de conciencia fonológica que presenta el niño, de manera que podamos enfocar la reeducación a partir de su nivel de adquisición. En nuestra exposición, proponemos criterios de evaluación, así como la presentación de videos donde se pueden observar actividades de conciencia fonológica con materiales diversos.

REFERENCIAS

- Allende, 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 Porras.
- 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 .
- 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.
- 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
- 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 Educativa. 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.
- Gonzáles, 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.
- Luceño, J. (1994). Las dificultades lectoescritoras en el aula: Pautas para su diagnóstico y reeducación. Sevilla: Pínelo.
- 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.
- 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.

ANEXOS

Alfa de Cronbach

Contexto

Un investigador trata de medir una cualidad no directamente observable (por ejemplo, la inteligencia) en una población de sujetos. Para ello mide n variables que sí son observables (por ejemplo, n respuestas a un cuestionario o un conjunto de n problemas lógicos) de cada uno de los sujetos.

Se supone que las variables están relacionadas con la magnitud inobservable de interés. En particular, la n variable debería realizar mediciones estables y consistentes, con un elevado nivel de correlación entre ellas.

El *alfa de Cronbach* permite cuantificar el nivel de fiabilidad de una escala de medida para la magnitud inobservable construida a partir de las n variables observadas.

Formulación

El alfa de Cronbach no deja de ser una media ponderada de las correlaciones entre las variables (o ítems) que forman parte de la escala. Puede calcularse de dos formas: a partir de las varianzas o de las correlaciones de los ítems. Hay que advertir que ambas fórmulas son versiones de la misma y que pueden deducirse la una de la otra.

A partir de las varianzas

A partir de las varianzas, el alfa de Cronbach se calcula así:

$$\alpha = \left[\frac{K}{K-1} \right] \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^K S_i^2}{S_t^2} \right],$$

donde

- S_i^2 es la varianza del ítem i ,
- S_t^2 es la varianza de la suma de todos los ítems y
- K es el número de preguntas o ítems.

A partir de las correlaciones entre los ítems

A partir de las correlaciones entre los ítems, el alfa de Cronbach se calcula así:

$$\alpha = \frac{np}{1 + p(n-1)}$$

Donde

- n es el número de ítems y
- p es el promedio de las correlaciones lineales entre cada uno de los ítems.

Interpretación de la formulación

Lo deseable para crear una escala fiable es que los ítems estén muy correlacionados entre sí. El nivel máximo de correlación se alcanza cuando los ítems X_1, \dots, X_j son todos iguales. En tal caso, por las propiedades de

la varianza, $S_t^2 = K^2 S_1^2$ y $\sum_{i=1}^K S_i^2 = K S_1^2$, por lo que el valor del alfa es, simplificando, igual a 1.

Si los ítems fuesen independientes entre sí (por lo que no podrían constituir

conjuntamente una escala fiable), entonces se tendría que $S_t^2 = \sum_{i=1}^K S_i^2$ y el valor de alfa sería nulo.

Hay que advertir que el alfa de Cronbach puede llegar a alcanzar valores negativos de existir parejas de ítems negativamente correlacionados.

Interpretación

El alfa de Cronbach no es un estadístico al uso, por lo que no viene acompañado de ningún p-valor que permita rechazar la hipótesis de fiabilidad en la escala. No obstante, cuanto más se aproxime a su valor máximo, 1, mayor es la fiabilidad de la escala. Además, en determinados contextos y por tácito convenio, se considera que valores del alfa superiores a 0,7 o 0,8 (dependiendo de la fuente) son suficientes para garantizar la fiabilidad de la escala..

Condiciones para hacer Alpha

Este alfa siempre se hará por escalas de tal manera que, a modo de ejemplo, en el test STAI de ansiedad rasgo y ansiedad estado publicado por TEA, se llevarían a cabo dos índices de consistencia (el alfa correspondiente a ansiedad rasgo y el alfa correspondiente a ansiedad estado). Ahora bien, para poder calcular la fiabilidad de un test, este debe cumplir con dos requisitos previos:

1. Estar formado por un conjunto de ítems que se combinan aditivamente para hallar una puntuación global (esto es, la puntuaciones se suman y dan un total que es el que se interpreta).
2. Todos los ítems miden la característica deseada en la misma dirección. Es decir, los ítems de cada una de las escalas tienen el mismo sentido de respuesta (a mayor puntuación, más ansiedad, por ejemplo; este sentido de respuesta viene especificado en el manual del test).

A modo de ejemplo, ocurre que cuando se redacta un test con respuestas tipo Likert (pongamos 0=nada a 3=mucho), se observan ítems de la siguiente forma:

- "Me siento calmado" → contestar con 3 significaría poca ansiedad (a más puntuación, menos ansiedad).

- "Me siento tenso" → contestar con 3 significaría mucha ansiedad (a más puntuación, más ansiedad).

El segundo ítem es el que se corresponde con el sentido de respuesta especificado en el manual, pero como el primero no cumple esa relación, deberá ser invertido para que el test así tenga todos los ítems con el mismo sentido y se pueda, pues, calcular el índice de consistencia o Alfa de Cronbach. (Este proceso de cambio de sentido se llevaría a cabo, en el SPSS, programa estadístico más popular entre los psicólogos, mediante una recodificación de datos).

Análisis

Para el análisis de resultados, se recomienda lanzar los estadísticos. Al hacerlo, obtendremos dos tipos de resultados: los estadísticos de los ítems y de la escala y los estadísticos de los ítems en relación con el valor total. Estas dos tablas de resultados serán fundamentales para la interpretación y posible reformulación del test. Para ello es necesario explicar dos conceptos:

a. **Coefficiente de correlación lineal:** Mide el grado y la dirección de la asociación lineal entre dos variables cuantitativas.

b. **Correlación Ítem-Total:** Esta correlación es de gran relevancia porque indica la correlación lineal entre el ítem y el puntaje total (sin considerar el ítem en evaluación) obtenido por los jueces indicando la magnitud y dirección de esta relación. Los ítems cuyos coeficientes ítem-total arrojan valores menores a 0,35 deben ser desechados o reformulados ya que las correlaciones a partir de 0,35 son estadísticamente significativas más allá del nivel del 1% (Cohen-Manion, 1990). Una baja correlación entre el ítem y el puntaje total puede deberse a diversas causas, ya sea de mala redacción del ítem o que el mismo no sirve para medir lo que se desea medir.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

El método de fiabilidad más utilizado en psicometría es el Alfa de Cronbach (desarrollado el año 1951). Se trata de un índice de consistencia interna que toma valores entre 0 y 1 y que sirve para comprobar si el instrumento que se está evaluando recopila información defectuosa y por tanto nos llevaría a conclusiones equivocadas o si se trata de un instrumento fiable que hace mediciones estables y consistentes. Alfa es por tanto un coeficiente de correlación al cuadrado que, a grandes rasgos, mide la homogeneidad de las preguntas promediando todas las correlaciones entre todos los ítems para ver que, efectivamente, se parecen.

Su interpretación será que, cuanto más se acerque el índice al extremo **1**, mejor es la fiabilidad, considerando una fiabilidad respetable a partir de **0,80**

Actividades para estimular la conciencia fonológica

Se pueden dividir las tareas en tres fases:

1. Fase de desarrollo de la conciencia léxica. Manipulación de palabras dentro del contexto de la frase.
2. Fase de desarrollo de la conciencia silábica.
3. Desarrollo de la conciencia fonémica.

Se siguen estrategias de:

Contar, invertir, buscar láminas, descubrir un segmento oral diferente, añadir segmentos orales, juegos de onomatopeyas, comparar segmentos silábicos o fonémicos, unir segmentos silábicos o fonémicos, segmentar palabras, sílabas o fonemas, dictados silábicos o fonémicos y clasificación de unidades, en función de los segmentos orales que las componen.

Elena CABEZA PEREIRO

Ejercicios de reflexión sobre palabras (desarrollo de la Conciencia léxica)

La progresión se fija trabajando con oraciones de dos palabras para pasar a tres o más.

Ejercicio 1: Reconocimiento de palabra

Se muestra la lámina en la que hay un niño dibujado. Se pregunta el nombre del niño. El niño acuerda un nombre. Se pregunta qué hace el niño. El niño responde. Y le proponemos dar una palmada por el nombre del niño y otra por lo que está haciendo.

Ejercicio 2: Contar palabras

Se les entrega una tira gráfica y se les pide que pinten una cruz por cada "cosa" que digamos. Cada vez que digamos algo deben reforzarlo con una palmada.

Ejercicio 3: Omisión de la palabra inicial

Miramos una lámina y decimos qué ocurre en ella. El niño responde. Se le pide al niño que cuando vaya a decir el nombre del niño (que está dibujado en la lámina) se ponga el dedo en la boca para no decirlo. Así sólo dirá la acción. En la lámina el niño está comiendo.

Ejercicio 4: Ejercicio de contar (tres palabras)

Se les enseña una lámina que expresa un enunciado de tres elementos: *Luis bebe agua*. Se le pide que cuente los "trocitos" que hay en lo que ha dicho (dando palmadas).

Ejercicio 5: Comparación de número de segmentos

Se les muestran dos emisiones. Una de dos palabras y otra de tres. Dando palmadas tienen que contestar cuál de las dos tiene más "trocitos".

Ejercicio 6: Dictado de palabras en la tira gráfica

Dictar frases con distinto número de palabras para que marquen con una cruz cada palabra que escuchen.

Ejercicio 7: Introducción de palabras funcionales: la, el, los, etc.

Se le presentan al niño dos frases que sólo se distinguen por la presencia en una de ellas de una de estas palabras funcionales, con el objetivo de que el niño descubra su presencia en la frase: *El niño pinta Elena CABEZA PEREIRO*

Metodología para la adquisición de una correcta conciencia fonológica

Beatriz Gallardo, Carlos Hernández y Verónica Moreno (Eds): *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica.*

Ejercicio 8: Segmentar la palabra inicial

Con un enunciado de tres elementos: *Juan bebe agua*. Pedirle al niño que haga el gesto del silencio cuando diga el sujeto del enunciado (explicando previamente y con palabras sencillas qué es sujeto). Después, preguntarle qué es lo que no hemos dicho. Este mismo ejercicio se puede hacer con la palabra media y final.

Ejercicio 9: Inversión de palabras

Dado un enunciado: *María salta*. Se le pide al niño que haga una raya cuando escuche el nombre de la niña y una cruz cuando escuche lo que hace: ____ X Pintamos X _____. Le pedimos que diga lo que hemos dibujado.

Ejercicio 10: Segmentación de la primera palabra

Dado un enunciado: *Manuel come*. Se le pide al niño que no diga la primera palabra. "... come". Le preguntamos qué queda de lo que habíamos dicho al principio.

Ejercicio 11: Palabra cambiada

Se dan dos frases. *Dame el balón*. / *Dame el jarrón*. Se le pregunta qué es lo que ha cambiado.

Ejercicio 12: Palabra añadida

Hay que añadir, no cambiar, una palabra en una de las dos frases con el objetivo de que se descubra la que se ha añadido.

Papá canta. / *El papá canta*.

Pedro come. / *Pedro come mucho*.

Miguel está triste. / *Miguel está muy triste*

Ejercicio 13: Palabra suprimida

Se trata de descubrir qué palabra ha sido eliminada de la 2ª frase.

Ayer hizo calor. / ... *hizo calor*.

Ejercicios de reflexión sobre sílabas (desarrollo de la conciencia silábica)

Se comienza trabajando con las vocales en posición silábica, para

pasar posteriormente a la manipulación de sílabas de conformación V+C o C+V.

Elena CABEZA PEREIRO

Metodología para la adquisición de una correcta conciencia fonológica

Beatriz Gallardo, Carlos Hernández y Verónica Moreno (Eds): *Lingüística clínica y*

neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica.

Vol 2: Lingüística y evaluación del lenguaje, coord. por C. Hernández y M. Veyrat.

Ejercicio 1: Reconocimiento de sílaba vocálica inicial

Fase A: Enseñarle al niño una lámina de, p. e., un elefante. Se le pregunta qué es. Contesta “*un elefante*”. Se lo repetimos alargando la primera sílaba: *eeelefante*.

Fase B: Se le pide que diga cosas que empiecen por /eee/. Si no hay respuesta se le dan ejemplos.

Ejercicio 2: Juego del “veo-veo”

Se hace con todas las vocales.

Ejercicio 3: Contar sonidos vocálicos. Palabras bisílabas.

Palabras trisílabas

Se le enseña al niño, p. e., la lámina de una rosa. Se le pregunta qué es. Dice /rosa/. Nosotros repetimos “ro-sa”. Le decimos que vamos a dar palmadas para saber cuántos “trozos” tiene. Le pedimos que en una tira gráfica dibuje los trocitos que tenga esa palabra.

Ejercicio 4: Dictado silábico

Se le entrega al niño una ficha con tiras gráficas para que conteste dibujando cruces o estrellas, en función del número de sílabas que contienen las palabras que se dicten. Conviene hacer antes un ejemplo con ellos.

Ejercicio 5: Segmentación de la primera o última sílaba

Con la palabra *rosa*, p.e. Le pedimos que cuando diga el “trocito” /ro/ haga el gesto del silencio y no diga nada. Le preguntamos qué es lo que queda.

Ejercicio 6: Ejercicio de rimas

Se le dice el nombre de una cosa, p. e., *moto*. Se le pregunta en qué termina. Cuando diga /to/, se le pide cosas que también acaben en /to/:
moto, roto...

Ejercicio 7: Tren de palabras

Se trata de que busque palabras que empiecen por la última sílaba de la palabra propuesta.

Ejercicio 8: Juego de añadir sílabas al final

Se le dice: "si a /pelo/ le pongo el trocito /ta/ al final, ¿qué me queda?". Se le dan más ejemplos y después se les pide que creen ellos

Elena CABEZA PEREIRO

Metodología para la adquisición de una correcta conciencia fonológica

Beatriz Gallardo, Carlos Hernández y Verónica Moreno (Eds): *Lingüística clínica y*

neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica.

Vol 2: Lingüística y evaluación del lenguaje, coord. por C. Hernández y M. Veyrat.

mismos. Este ejercicio se puede hacer añadiendo sílabas al principio.

Se le da /caza/ y se le pide que añada /bo/.

Ejercicio 9: Segmentación de sílaba en medio de palabra

Se le enseña la lámina de una *mariposa*, p. e., y se le pide que diga qué es. Se le pide que saque el trocito /po/ y se le pregunta qué queda.

"Marisa". Más ejemplos: calzado - caldo, pájaro - paro, cabeza - caza...

Ejercicio 10: Inversión de sílabas

Se le pide que cuente los trocitos de la palabra *casa*, p. e. Pintamos las cruces que tenga. Se le dice que ahora lo diga al revés, empezando por el último trocito. "sa - ca".

Ejercicio 11: Comparación de segmentos silábicos al inicio de palabra

Se le enseñan dos láminas: *uno* y *uña*. Se le pregunta qué suena igual en esas dos palabras al principio. Se hace también con la sílaba

final y la media.

Ejercicio 12: Buscar láminas que tengan el mismo sonido silábico inicial.

Se le entrega una colección de fichas. Se saca una de ellas, por ejemplo: *pera*. Se le pide que busque otra lámina que empiece por el mismo trocito.

Ejercicio 13: Unir segmentos silábicos

Se le dice que vamos a juntar dos cosas que le vamos a decir: /me/ + /sa/. Se le pide que ponga ejemplos él solo.

Ejercicios de reflexión sobre fonemas (desarrollo de la conciencia fonémica)

Para ampliar el concepto de “sonido” que el niño ya tiene, los primeros ejercicios tienen como finalidad el hacerle ver que además de los sonidos naturales existen otros sonidos en el habla.

Ejercicio 1: Juego de onomatopeyas

Se le dice que vamos a jugar con los sonidos. Se le presentan sonidos: campana, flauta, timbre... Se le pide que los haga con su voz.

Elena CABEZA PEREIRO

Metodología para la adquisición de una correcta conciencia fonológica

Beatriz Gallardo, Carlos Hernández y Verónica Moreno (Eds): *Lingüística clínica y*

neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica.

Vol 2: Lingüística y evaluación del lenguaje, coord. por C. Hernández y M. Veyrat.

Ejercicio 2: Juego con nombres de niños

Se trata de un juego-eco usando los nombres de los niños.

“Carlosssss”, “Anaaaaaaaaa”, “Estherrrrrr”.

Ejercicio 3: Reconocimiento de sonidos al principio de palabra

Vamos a recordar mi nombre: EEEEElena. Mi nombre empieza por el sonido[e]. Se pide que diga su nombre alargando el primer sonido. Si el sonido es consonántico habrá que ayudar al niño a aislarlo.

Ejercicio 4: Reconocimiento de sonido fonémico

Se le pide que haga el sonido del gato. Lo repetimos alargando el sonido inicial: mmmmmiaiu Se le dice que piense en palabras que comiencen por ese mismo sonido y las diga.

Ejercicio 5: Segmentación fonémica

Se le enseña una lámina de un señor feo, por ejemplo, y se le pregunta cómo es ese señor. Feo. Nosotros alargaremos el sonido inicial fffffeo y después le pediremos que cuando diga esa palabra haga el gesto del silencio cuando vaya a pronunciar [f]. Dirá /eo/. Este ejercicio se puede hacer con el sonido medio y final.

Ejercicio 6: Ejercicio de añadir fonemas

Se hace el sonido del viento [ssssss] y se pide que diga palabras que tengan ese sonido. Más tarde, le decimos que vamos a pronunciar cosas que no significan nada y que él le deberá poner delante el sonido del silencio. "ol"- sssol, "ofá" – sssofá.

Ejercicio 7: Ejercicio de contar segmentos fonémicos

Comenzamos con la estructura C + V o V + C dada la dificultad para el niño. Articulamos alargando mucho los sonidos [fffffffaaaaa]. Le pedimos que marquen una cruz por cada sonido que oigan.

Ejercicio 8: Reconocimiento del sonido inicial

Se pronuncia un segmento silábico alargando el sonido inicial: fffffffa. ¿Cuál es el primer sonido de lo que hemos dicho? [fff]. Se invierte después el orden y se articula: [aaaaaaf] y se vuelve a repetir el ejercicio.

Elena CABEZA PEREIRO

Metodología para la adquisición de una correcta conciencia fonológica

Beatriz Gallardo, Carlos Hernández y Verónica Moreno (Eds): *Lingüística clínica y*

neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica.

Vol 2: Lingüística y evaluación del lenguaje, coord. por C. Hernández y M. Veyrat.

Ejercicio 9: Dictado de fonemas

Se le entrega al niño una hoja con tiras gráficas. Se le dictan grupos de V + C o C + V.

Ejercicio 10: Inversión de segmentos fónicos

Pedirle al niño que diga lo mismo que digamos nosotros pero al revés.

Le damos la sílaba [fa]. Lo decimos entre los dos al revés. Este ejercicio es muy difícil para los niños. Hay que prestarles muchos apoyos: dibujos, palmadas...

Ejercicio 11: Comparación de segmentos fónicos

¿En qué se parecen [fila] y [foca]?

Ejercicio 12: Reconocimiento de fonemas

Hacemos el sonido de la vaca: [mmmm]. Se le van diciendo palabras y le pedimos que nos pare cada vez que digamos el sonido de la vaca.

Ejercicio 13: Añadir segmentos fonémicos

Vamos a añadir el sonido de la vaca al principio de lo que yo te diga:

[es]...[mmmes]

[esa]...[mmmesa]...

Ejercicio 14: Unir segmentos fonémicos

Vamos a hacer un juego que consiste en juntar los sonidos que yo diga, nos saldrán cosas muy divertidas: [a] + [s] + [a]...

En este pequeño trabajo, he tratado de hacer ver las actividades que se pueden realizar con niños para facilitar una correcta adquisición de la conciencia fonológica.

El conseguir este objetivo les llevará a una correcta adquisición de la lectoescritura. Este mismo tipo de actividades se pueden desarrollar con niños que, con edades superiores, presenten problemas en su lectura o escritura.

Elena CABEZA PEREIRO

Metodología para la adquisición de una correcta conciencia f

Anexo N°1

Confiabilidad del Test de Habilidades Metalingüísticas

Resumen del procesamiento de los casos			
Casos	Válidos	64	100.00
	Excluidos	0	0.00
	Total	64	100

Estadísticos de confiabilidad	
Alpha de Cronbach	Nº 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

Anexo N°2

Confiabilidad de la prueba Reversal Test

Resumen del procesamiento de los casos			
Casos	Válidos	197	100.00
	Excluidos	0	0.00
	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	Correlacion ítem-total corregida	Alpha de Cronbach si el ítem es eliminado
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

Anexo N°3

Confiabilidad de la prueba Un Minuto

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

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	Correlacion 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
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

Anexo N°4

Confiabilidad de la prueba de Comprensión de Lectura Inicial

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

Estadísticos de confiabilidad	
Alpha de Cronbach	Nº 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

NOMBRE: AARON ACUÑA SALAZAR

1 Letras Mayúsculas

LETRA	LECTURA	ERROR	LETRA	LECTURA	ERROR
J		X	K		x
F	√		Ñ		x
D		X	C		X
H		X	A	√	
S		x	RR		x
G		X	Y		x
O	√		E		X
LL		x	N		X
W		x	I		X
L		x	X	√	
CH		x	R		X
T	√		U	√	
B	√		P		X
M		X	Z		x
V		x	Q		x

TIEMPO:...5min. y 13seg.

Minúsculas

LETRA	LECTURA	ERROR	LETRA	LECTURA	ERROR
j		X	k		X
f		x	ñ		X
d		X	c		X
h		X	a	√	
s		x	rr	√	
g		X	y	√	
o	√		e	√	
ll		X	n		X
w		x	i		X
l		X	x	√	
ch		x	r		x
t		X	u		X
b	√		p	√	
m	√		z		x
v		x	q		x

TIEMPO:...5 min y 30 geg

TIEMPO TOTAL:...9 min.y34 seg.

2.- LECTURA DE SILABAS

SILABA	LECTURA	ERROR	SILABA	LECTURA	ERROR
PLA	√		BLA	√	
OP		X	BOR		X
AC		X	IB		X
CRA		X	DRI		X
GLI		X	ED		X
OS		X	GRO		X
LU	√		OP		X
TAR	√		PRU	√	
DIN		X	AT		X
TRO	√		BRA	√	

TIEMPO: 6min y 3 seg

3.- LECTURA DE PALABRAS

PALABRA	LECTURA	ERROR	PALABRA	LECTURA	ERROR
MAMÁ	√		MONTAÑA	√	
NENE	√		DRAGON	√	
CAMA	√		ESCALERA	√	
ABUELO		X	BRUJA	√	
RANA	√		ZAPATO	√	
OJO	√		PASTO	√	
TOS		X	TIERRA	√	
PAPA	√		GITANO	√	
LECHE	√		RASTAPI		X
PADRE		X	ARMARIO	√	
FLOR		X	SANGRE	√	
CORONA	√		FUEGO	√	
BOLSA	√		ESCUELA	√	
BALCÓN		X	RELOJ	√	
NUNCA	√		ESCRIBIR	√	
CLAVEL		X	ESPONJA	√	
JUNGLA		X	ALBAÑIL	√	
TAPIC		X	MAQUINA	√	
AYER		X	MERCROMINA		X
VERANO	√		PRIMAVERA	√	
PINCEL	√		IRAPTAVALE	√	
COCINA	√		EMPEZAR	√	
BARRIGA	√		MEDIODIA	√	
HOMBRE	√		ADJETIVO	√	
DOMINGO	√		FRAGLAME		X

TIEMPO: 5
min y 32
seg

4.- LECTURA ORAL – TEXTO TIEMPO: 5 min y 20 seg

5.- LECTURA SILENCIOSA – COMPRENSIÓN DE TEXTO TIEMPO: 6 min y 15 seg

NOMBRE: GRECIA QUISPE ROJAS

1.- LECTURA DE LETRAS MAYUSCULAS

LETRA	LECTURA	ERROR	LETRA	LECTURA	ERROR
J	√		K		X
F	√		Ñ		X
D	√		C	√	
H		X	A	√	
S	√		RR		X
G	√		Y		X
O	√		E	√	
LL		X	N	√	
W		X	I	√	
L	√		X		X
CH		X	R	√	
T	√		U	√	
B	√		P	√	
M	√		Z		X
V		X	Q		X

TIEMPO: 4 min 13 seg

MINUSCULA

LETRA	LECTURA	ERROR	LETRA	LECTURA	ERROR
j	√		k		X
f	√		ñ		X
d	√		c	√	
h		X	a	√	
s	√		rr		X
g	√		y		X
o	√		e	√	
ll		X	n	√	
w		X	i	√	
l	√		x		X
ch		X	r	√	
t	√		u	√	
b	√		p	√	
m	√		z		X
v		X	q		X

TIEMPO: 5 min 30 seg

TIEMPO TOTAL : 9 MIN 43 seg

NOMBRE: KARINA HURTADO ORBEGOZO

1.- LECTURA DE LETRAS MAYUSCULAS

LETRA	LECTURA	ERROR	LETRA	LECTURA	ERROR
J	✓		K	✓	
F	✓		Ñ	✓	
D	✓		C		X
H		X	A	✓	
S	✓		RR		X
G			Y		X
O	✓		E	✓	
LL		X	N	✓	
W		X	I	✓	
L	✓		X		X
CH		X	R	✓	
T	✓		U	✓	
B	✓		P		X
M		X	Z		X
V		X	Q		X

TIEMPO:3 min 59 seg

MINUSCULA

LETRA	LECTURA	ERROR	LETRA	LECTURA	ERROR
j	✓		k	✓	
f	✓		ñ	✓	
d	✓		c	✓	
h		X	a	✓	
s	✓		rr		X
g		X	y	✓	
o		X	e	✓	
ll	✓		n	✓	
w	✓		i		X
l		X	x	✓	
ch	✓		r	✓	
t		X	u	✓	
b	✓		p	✓	
m	✓		z		X
v		X	q		X

TIEMPO: 3 min

Tiempo total :6 min 59 seg

2.- LECTURA DE SILABAS

SILABA	LECTURA	ERROR	SILABA	LECTURA	ERROR
PLA		x	LOLA	√	
OP	√		BOR		X
AC	√		IB	√	
CRA		X	DRI		X
GLI		X	ED	√	
OS		X	GRO	√	
LU	√		OP		X
TAR	√		PRU	√	
DIN		X	AT	√	
TRO	√		BRA		X

TIEMPO: 3 min 47 seg

3.-LECTURA DE PALABRAS

PALABRA	LECTURA	ERROR	PALABRA	LECTURA	ERROR
MAMÁ	√		MONTAÑA	√	
NENE	√		DRAGON	√	
CAMA	√		ESCALERA	√	
ABUELO	√		BRUJA		X
RANA	√		ZAPATO	√	
OJO		X	PASTO		X
TOS		X	TIERRA	√	
PAPA	√		GITANO	√	
LECHE	√		RASTAPI		X
PADRE		X	ARMARU	√	
FLOR	√		SANGRE		X
CORONA	√		FUEGO	√	
BOLSA		X	ESCUELA	√	
BALCÓN		X	RELOJ	√	
NUNCA	√		ESCRIBIR	√	
CLAVEL	√		ESPONJA		X
JUNGLA	√		ALBAÑIL	√	
TAPIC		X	MAQUINA	√	
AYER	√		MERCROMINA		X
VERANO	√		PRIMAVERA	√	
PINCEL	√		IRAPTAVALE		X
COCINA	√		EMPEZAR	√	
BARRIGA		X	MEDIODIA	√	
HOMBRE		X	ADJETIVO		X
DOMINGO	√		FRAGLAME		X

TIEMPO:6
min 32 seg

4.- LECTURA ORAL – TEXTO TIEMPO: 7 min 13 seg

5.- LECTURA SILENCIOSA – COMPRENSION DE TEXTO TIEMPO: 5 min 44 seg

NOMBRE: GRECIA QUISPE ROJAS

1.- LECTURA DE LETRAS MAYUSCULAS

LETRA	LECTURA	ERROR	LETRA	LECTURA	ERROR
J	v		K		X
F	v		Ñ		X
D	v		C	v	
H		X	A	v	
S	v		RR		X
G	v		Y		X
O	v		E	v	
LL		X	N	v	
W		X	I	v	
L	v		X		X
CH		X	R	v	
T	v		U	v	
B	v		P	v	
M	v		Z		X
V		X	Q		X

TIEMPO: 4 min 13 seg

MINUSCULA

LETRA	LECTURA	ERROR	LETRA	LECTURA	ERROR
j	v		k		X
f	v		ñ		X
d	v		c	v	
h		X	a	v	
s	v		rr		X
g	v		y		X
o	v		e	v	
ll		X	n	v	
w		X	i	v	
l	v		x		X
ch		X	r	v	
t	v		u	v	
b	v		p	v	
m	v		z		X
v		X	q		X

TIEMPO:5 min 30 seg

TIEMPO TOTAL:9 min 43 seg

2.- LECTURA DE SILABAS

SILABA	LECTURA	ERROR	SILABA	LECTURA	ERROR
PLA	✓		BLA	✓	
OP		X	BOR	✓	
AC		X	IB		X
CRA		X	DRI	✓	
GLI	✓		ED		X
OS		X	GRO	✓	
LU	✓		OP		X
TAR	✓		PRU	✓	
DIN	✓		AT		X
TRO		X	BRA	✓	

TIEMPO: 3min 48 seg

3.- LECTURA DE PALABRAS

PALABRA	LECTURA	ERROR	PALABRA	LECTURA	ERROR
MAMÁ	✓		MONTAÑA	✓	
NENE	✓		DRAGON		X
CAMA	✓		ESCALERA	✓	
ABUELO	✓		BRUJA		X
RANA	✓		ZAPATO	✓	
OJO		X	PASTO	✓	
TOS		X	TIERRA	✓	
PAPA	✓		GITANO	✓	
LECHE	✓		RASTAPI		X
PADRE		X	ARMARIO	✓	
FLOR	✓		SANGRE	✓	
CORONA	✓		FUEGO		X
BOLSA		X	ESCUELA	✓	
BALCÓN		X	RELOJ	✓	
NUNCA	✓		ESCRIBIR		X
CLAVEL	✓		ESPONJA	✓	
JUNGLA	✓		ALBAÑIL	✓	
TAPIC		X	MAQUINA	✓	
AYER	✓		MERCROMINA		X
VERANO	✓		PRIMAVERA	✓	
PINCEL	✓		IRAPTAVALE		X
COCINA		X	EMPEZAR	✓	
BARRIGA		X	MEDIODIA	✓	
HOMBRE	✓		ADJETIVO		X
DOMINGO	✓		FRAGLAME		X

TIEMPO: 6
min 13 seg

4.- LECTURA ORAL – TEXTO TIEMPO: 6 min 36 seg 5.

5.- LECTURA SILENCIOSA – COMPRENSION DE TEXTO TIEMPO: 5 min 56 seg

NOMBRE: FLAVIO GONZALES PINGO

1.- LECTURA DE LETRAS MAYUSCULAS

LETRA	LECTURA	ERROR	LETRA	LECTURA	ERROR
J	√		K		X
F	√		Ñ		X
D	√		C	√	
H		X	A	√	
S	√		RR		X
G	√		Y		X
O	√		E	√	
LL		X	N	√	
W		X	I	√	
L	√		X	√	
CH		X	R	√	
T	√		U	√	
B	√		P	√	
M	√		Z		X
V		X	Q		X

TIEMPO:5 min 31 seg

MINUSCULA

LETRA	LECTURA	ERROR	LETRA	LECTURA	ERROR
j	√		k		X
f	√		ñ		X
d	√		c	√	
h		X	a	√	
s	√		rr		X
g	√		y		X
o	√		e	√	
ll		X	n	√	
w		X	i	√	
l	√		x	√	
ch		X	r	√	
t	√		u	√	
b	√		p	√	
m	√		z		X
v		X	q		X

TIEMPO:4 min 30 seg

TIEMPO TOTAL:10 min 1 seg

2.- LECTURA DE SILABAS

SILABA	LECTURA	ERROR	SILABA	LECTURA	ERROR
PLA	✓		LOLA	✓	
OP		X	BOR	✓	
AC		X	IB		X
CRA	✓		DRI		X
GLI	✓		ED		X
OS		X	GRO	✓	
LU	✓		OP		X
TAR	✓		PRU	✓	
DIN		X	AT		X
TRO		X	BRA	✓	

TIEMPO: 4 min 16 seg

3.- LECTURA DE PALABRAS

PALABRA	LECTURA	ERROR	PALABRA	LECTURA	ERROR
MAMÁ	✓		MONTAÑA	✓	
NENE	✓		DRAGON		X
CAMA	✓		ESCALERA	✓	
ABUELO	✓		BRUJA		X
RANA		X	ZAPATO	✓	
OJO		X	PASTO	✓	
TOS	✓		TIERRA	✓	
PAPA	✓		GITANO	✓	
LECHE	✓		RASTAPI		X
PADRE		X	ARMARIO	✓	
FLOR	✓		SANGRE		X
CORONA	✓		FUEGO	✓	
BOLSA	✓		ESCUELA	✓	
BALCÓN		X	RELOJ		X
NUNCA		X	ESCRIBIR		X
CLAVEL		X	ESPONJA	✓	
JUNGLA		X	ALBAÑIL	✓	
TAPIC		X	MAQUINA	✓	
AYER	✓		MERCROMINA		X
VERANO	✓		PRIMAVERA	✓	
PINCEL	✓		IRAPTAVALE		X
COCINA	✓		EMPEZAR	✓	
BARRIGA		X	MEDIODIA	✓	
HOMBRE		X	ADJETIVO		X
DOMINGO	✓		FRAGLAME		X

TIEMPO:5
min 14 seg

4.-

LECTURA ORAL – TEXTO TIEMPO: 4 min 5 seg

5.- LECTURA SILENCIOSA – COMPRENSION DE TEXTO TIEMPO: 6 min 10 seg.

UNIVERSIDAD NACIONAL JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

TESIS

IMPACTO DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA Y PERCEPCIÓN VISUAL DE LA LECTURA EN LOS NIÑOS EN LA I.E.P. "LA VIÑA DE JESÚS" EN EL PRIMER GRADO DURANTE EL AÑO ACADÉMICO 2010"

PRESENTADO POR:


LEONARDA LUZ MAGUIÑA HUERTA

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

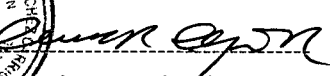
ESPECIALIDAD: EDUCACIÓN PRIMARIA Y PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

JURADO EVALUADOR





Villanery Aguirre Suarez
Presidente




Luis Requejo Rivera
Secretario




Lic. Bernardita Ruth Padilla Delgadillo
Vocal


Lic. Julian Espinoza Rosales
Asesor