



UNIVERSIDAD
DE PIURA

REPOSITORIO INSTITUCIONAL
PIRHUA

RELACIÓN ENTRE LAS HABILIDADES
DE LECTURA, CONCIENCIA
FONOLÓGICA Y RITMO NO
LINGÜÍSTICO EN ESTUDIANTES DE
PRIMER GRADO DE PRIMARIA DE UN
COLEGIO PARTICULAR DE PIURA,
2016

Marcos Ochoa-Calderón

Piura, septiembre de 2017

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Maestría en Educación con Mención en Psicopedagogía

Ochoa, M. (2017). *Relación entre las habilidades de lectura, conciencia fonológica y ritmo no lingüístico en estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura, 2016* (Tesis de maestría en Educación con Mención en Psicopedagogía). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.



Esta obra está bajo una licencia

[Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

[Repositorio institucional PIRHUA – Universidad de Piura](https://repositorio.institucional.pirhua.edu.pe/)

MARCOS OCHOA CALDERÓN

**RELACIÓN ENTRE LAS HABILIDADES DE LECTURA,
CONCIENCIA FONOLÓGICA Y RITMO NO LINGÜÍSTICO EN
ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA DE UN
COLEGIO PARTICULAR DE PIURA, 2016**



**UNIVERSIDAD DE PIURA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA
2017**

APROBACIÓN

La tesis titulada: *“Relación entre las habilidades de lectura, conciencia fonológica y ritmo no lingüístico en estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura, 2016”* presentada por el Lic. Marcos Ochoa Calderón, en cumplimiento a los requisitos para optar el Grado de Magíster en Educación con Mención Psicopedagogía, fue aprobada por la asesora, Mgtr. Carmen Marlina Landivar Ugaz de Colonna y defendida el dede 2017 ante el Tribunal integrado por:

.....
Presidente

.....
Informante

.....
Secretario

AGRADECIMIENTOS

Mi sincero y profundo agradecimiento al P. Francisco de la Aldea S.J., Director del Colegio San Ignacio de Loyola de Piura, por su apoyo constante, no solo porque me ha facilitado todos los medios que me han permitido culminar este trabajo, sino también por su aliento que inspira a seguir investigando.

A la Universidad de Piura, porque ha aportado considerablemente en mi formación humanista, personal y profesional.

A la Mgtr. Carmen Landivar, por sus valiosos consejos y apoyo incondicional que aviva el espíritu del trabajo académico.

Finalmente, a la Lic. Janet Parra, quien se ha encargado de la revisión de la tesis, pero sobre todo de enriquecer el marco teórico desde una perspectiva lingüística, necesaria para los objetivos de la investigación. De igual forma, a las señoritas Angi Requena y Alejandra Pérez, jóvenes promesas de la psicología que también han participado de una manera crítica y reflexiva en la ejecución de este proyecto.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DE INVESTIGACIÓN	3
1.1 Caracterización de la problemática	3
1.2 Formulación del problema	4
1.3 Objetivos de investigación	5
1.3.1 Objetivo general	5
1.3.2 Objetivos específicos	5
1.4 Hipótesis de investigación	6
1.4.1 Hipótesis general	6
1.4.2 Hipótesis específicas	6
1.5 Justificación de la investigación	6
1.6 Antecedentes de estudio	8
1.6.1 Antecedentes internacionales	8
1.6.2 Antecedentes nacionales	10
1.6.3 Antecedentes locales	12
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	13
2.1 Aspectos generales del lenguaje	13
2.1.1 Comunicación	13
2.1.2 Lenguaje	13
2.1.3 Lengua	15
2.1.4 Habla	16
2.1.5 Componentes del lenguaje	17
2.1.5.1 Componente fonético-fonológico	18
2.1.5.2 Componente morfosintáctico	19

2.1.5.3	Componente semántico	19
2.1.5.4	Componente pragmático	19
2.2	Marco teórico conceptual de las habilidades fonológicas	20
2.2.1	Teorías sobre las habilidades fonológicas	20
2.2.1.1	La teoría estructuralista: Jakobson	20
2.2.1.2	La teoría fonológica natural: Ingram.....	21
2.2.1.3	La teoría del desarrollo fonológico: Waterson.....	22
2.2.2	Unidades fónicas.....	23
2.2.2.1	Unidades segmentales	23
2.2.2.2	Unidades suprasegmentales o prosodia.....	24
2.2.3	Desarrollo evolutivo de las habilidades fonológicas	28
2.3	Las variables de estudio.....	29
2.3.1	Conciencia Fonológica	29
2.3.1.1	Niveles de conciencia fonológica.....	31
2.3.1.2	Desarrollo de la conciencia fonológica	32
2.3.2	El ritmo y su relación con la lectura	32
2.3.3	Teorías sobre la adquisición de la lectura.....	38
2.3.3.1	Teoría del Desarrollo de la lectura: Uta Frith	38
2.3.3.2	Teoría del desarrollo de la lectura: Defior, S.	39
2.3.3.3	Teoría del desarrollo de la lectura: Cuetos, F.	45

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....51

3.1	Tipo de investigación.....	51
3.2	Diseño de investigación	51
3.3	Población y muestra	52
3.4	Variables de investigación.....	53
3.4.1	Definición operacional	53
3.5	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	54
3.5.1	Técnica: Psicométrica.....	54
3.5.2	Instrumentos	55
3.5.2.1	Ficha Técnica 1	55
3.5.2.2	Ficha Técnica 2	56
3.5.2.3	Ficha Técnica 3	57
3.5.3	Procedimiento de análisis de datos	58

CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN61

4.1	Contexto de investigación	61
4.2	Descripción de resultados.....	62
4.2.1	Nivel de lectura en estudiantes.....	62
4.2.2	Niveles de conciencia fonológica en estudiantes	63

4.2.3 Niveles de ritmo no lingüístico en estudiantes	65
4.2.4 Prueba de normalidad del nivel de lectura, conciencia fonológica y ritmo no lingüístico en estudiantes	66
4.2.5 Relación entre el nivel de lectura y la conciencia fonológica en estudiantes.....	67
4.2.6 Relación entre el nivel de lectura y el ritmo no lingüístico en estudiantes.....	68
4.2.7 Relación entre la conciencia fonológica y el ritmo no lingüístico en estudiantes.....	69
4.3 Contrastación de hipótesis	71
4.3.1 Hipótesis General.....	71
4.3.2 Hipótesis específica 1.....	73
4.3.3 Hipótesis específica 2.....	74
4.3.4 Hipótesis específica 3.....	76
4.4 Discusión de resultados.....	77
CONCLUSIONES	81
RECOMENDACIONES	83
BIBLIOGRAFÍA	85
ANEXOS	91
Anexo 1 : Matriz de consistencia	93
Anexo 2 : Matriz de operacionalización del problema.....	95
Anexo 3 : Test de lectura escritura en español	99
Anexo 4 : Prueba de evaluación del conocimiento fonológico (PECO). Adaptado por Quiroz, S. y Suárez B. (2014).....	114
Anexo 5 : Prueba de reproducción de estructuras rítmicas (Mira Stamback)	122

LISTA DE TABLAS

	<u>Pág.</u>
Tabla 1: Nivel de lectura en estudiantes	62
Tabla 2: Niveles de conciencia fonológica en estudiantes	64
Tabla 3: Niveles de ritmo no lingüístico en estudiantes	65
Tabla 4: Prueba de normalidad del nivel de lectura, conciencia fonológica y ritmo no lingüístico en estudiantes	66
Tabla 5: Relación entre el nivel de lectura y la conciencia fonológica en estudiantes	67
Tabla 6: Relación entre el nivel de lectura y el ritmo no lingüístico en estudiantes	68
Tabla 7: Relación entre la conciencia fonológica y el ritmo no lingüístico en estudiantes.	70
Tabla 8: Correlación entre el nivel de lectura, conciencia fonológica y ritmo no lingüístico en estudiantes de primero de primaria de un colegio particular de Piura.	72
Tabla 9: Correlación entre las dimensiones de la lectura y las dimensiones de la conciencia fonológica en los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura.	73

Tabla 10:	Correlación entre las dimensiones de la lectura y el ritmo no lingüístico en los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura.	75
Tabla 11:	Correlación entre las dimensiones de la conciencia fonológica (silábico y fonémico) y ritmo no lingüístico en los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura.	76

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1: Modelo de lectura (traducido por Calet, 2013 de Wood et. al., 2009)	36
Figura 2: Modelo de lectura de Wood et al (2009 en Holliman et al 2014)	37
Figura 3: Nivel de lectura en estudiantes	63
Figura 4: Niveles de conciencia fonológica en estudiantes	64
Figura 5: Nivel de ritmo no lingüístico en estudiantes	65
Figura 6: Relación entre el nivel de lectura y la conciencia fonológica en estudiantes	67
Figura 7: Relación entre el nivel de lectura y el ritmo no lingüístico en estudiante	69
Figura 8: Relación entre conciencia fonológica y ritmo no lingüístico en estudiantes	70

INTRODUCCIÓN

Esta investigación analiza la relación que existe entre la adquisición de la lectura, la conciencia fonológica y el ritmo no lingüístico en estudiantes de primer grado de un colegio particular de Piura. Siempre se ha mencionado la relación que existe entre la conciencia fonológica y la adquisición de la lectura, pero pocas investigaciones en español han estudiado la relación que existe entre la adquisición de la lectura y el ritmo.

La adquisición de la lectura es un tema sobre el que se ha dicho mucho. Si bien es cierto que actualmente la investigación sobre la adquisición de la lectura se centra más en el aspecto psicolingüístico, ya desde la década de los 70 los investigadores en pedagogía y psicología empiezan a introducir el tema de las habilidades metalingüísticas y, en particular, la conciencia fonológica -la que hasta la fecha es la variable de mayor impacto- con el fin de analizar su relación con el aprendizaje de la lectura. En los últimos 15 años, las investigaciones vinculadas a la adquisición de la lectura, de una u otra manera, están intentando establecer cuál es su relación con las habilidades suprasegmentales (el acento, el ritmo y la entonación).

Para llegar a hacer un abordaje completo del tema, la investigación se ha estructurado en cuatro capítulos. En el primero se da a conocer el planteamiento de la investigación. Se define el problema, se justifica y se detallan los antecedentes. De la misma forma, se plantean los objetivos con el fin de saber hacia dónde se dirige la investigación. El objetivo principal de esta investigación es establecer si existe una relación entre las tres variables: lectura, conciencia fonológica y ritmo no lingüístico.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico conceptual en el que se dan a conocer las definiciones del lenguaje, las habilidades fonológicas, la conciencia fonológica, el ritmo y la lectura. El objetivo de este capítulo es en primer lugar, contextualizar en qué punto del conocimiento lingüístico se encuentran situadas las variables de estudio. En segundo lugar, revisar algunos planteamientos relacionados con las variables, considerando que se carece de términos y conceptos unívocos. Finalmente, se describe en qué consiste cada una de las variables. Para conseguir estos fines, se hace un recorrido por cada una de las corrientes, puntos de vista e investigadores relacionados con el tema.

En el tercer capítulo se explicita la metodología empleada, el tipo de investigación, las técnicas e instrumentos utilizados, se detallan las variables y, con ellas, se menciona la población que se necesitó para realizar esta investigación. Esta investigación es descriptiva y de diseño correlacional, pues se quiere conocer cuál es el grado de relación que hay entre las variables. La población estuvo conformada por un grupo de niños de primer grado de una Institución Educativa Particular de Piura. Con relación a los instrumentos, se han utilizado la Prueba de Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO), la de Reproducción de Estructuras Rítmicas y el Test de Lectura y Escritura (LEE) -solo en las pruebas de lectura-. Por lo tanto, la técnica utilizada es la Psicométrica.

Finalmente, en el cuarto capítulo se plantean los resultados. Es en este capítulo en el que se contrastan las hipótesis y los objetivos planteados al inicio. De esta forma se llega a la discusión sobre lo que confirma esta investigación, se plantean las conclusiones y las recomendaciones que, evidentemente, se desprenden de este cierre.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE INVESTIGACIÓN

1.1 Caracterización del problema

El aprendizaje de la lectura es una de las actividades más importantes para el desarrollo del ser humano. Según Calet (2013), el niño comienza a construir los cimientos del desarrollo de la lectura durante los primeros seis años de su vida. Esta habilidad para leer se desarrolla a partir del lenguaje oral del niño y de su experiencia sociolingüística y cultural. Este aprendizaje formalmente se da entre los 6 y 7 años. En este proceso de aprendizaje, el niño comprende la relación que existe entre los grafemas y los sonidos que ya utiliza en su lenguaje oral.

Las investigaciones hechas sobre la adquisición de la lectura tienen un punto de coincidencia: es un aprendizaje complejo en el que participan una serie de variables. El punto de quiebre se origina al momento de establecer cuál de estas variables es la más relevante. Para muchos investigadores, la conciencia fonológica es uno de los predictores más poderosos en el aprendizaje de la lectura. Sin embargo, otros investigadores continúan estudiando la relación entre estas variables, ya que para ellos, todavía no queda clara su relación debido a una serie de factores como los que considera Defior y Serrano (2011) en relación con la diferencia que existe en el nivel de transparencia de los idiomas en los que el niño aprende a leer. Ellas señalan que “los estudios realizados en lengua inglesa, cuyo código ortográfico es altamente opaco, muestran que la conciencia fonológica es el predictor más fuerte y duradero de la precisión y fluidez lectoras que los realizados en lenguas

más transparentes”. Aunque en nuestro idioma se han encontrado investigaciones discordantes en sus resultados como la de Negro y Traverso (2011), quienes hallaron la existencia de una relación significativa entre el nivel de conciencia fonológica y el nivel de lectura inicial en los alumnos estudiados, Cannock y Suárez (2014) concluyeron que no se evidencia una relación significativa entre la puntuación global de conciencia fonológica y los procesos léxicos de la lectura.

En los últimos diez años, el interés de los investigadores por analizar la participación de los procesos fonológicos en la adquisición de la lectura se ha incrementado. Y, ahora no solo la conciencia fonológica está siendo estudiada sino que el interés de la comunidad científica está reflexionando sobre la participación de las habilidades fonológicas suprasegmentales o prosodia. De esta forma, Shattuck- Huffnagel y Turk, 1996 (Calet, 2013) destacan la importancia de los parámetros acústicos, tales como la intensidad, la duración y la frecuencia. Los rasgos suprasegmentales o prosódicos, que resultan de la combinación de estos parámetros acústicos, son: el acento, el tono, la melodía, la entonación, las pausas, el ritmo, la velocidad de elocución y el timbre de la voz (Llisterri, Machuca, de la Mota, Riera y Ríos, 2005).

La población estuvo conformada por 68 alumnos de primer grado —34 de la sección A y 34 de la B— de una institución educativa privada de Piura. Esta población se caracteriza por mostrar diferentes ritmos de aprendizaje que determinan progresos heterogéneos, especialmente al momento de reconocer la correspondencia entre fonema y grafema, lo que se convertiría en la base de la consolidación de una lectura fluida en los grados superiores. Sin embargo, existe una dificultad mayor, pues estas mismas variaciones no permiten reconocer un problema real de uno que forma parte del mismo proceso de aprendizaje.

1.2 Formulación del problema

Cuál es la relación que existe entre las habilidades de lectura, conciencia fonológica y ritmo no lingüístico en estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura, 2016?

1.3 Objetivos de investigación

1.3.1 Objetivo general

Determinar la relación entre las habilidades de lectura, conciencia fonológica y ritmo no lingüístico en estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura, 2016.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) Conocer el nivel de lectura de los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura, 2016.
- b) Conocer el nivel de conciencia fonológica de los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura, 2016.
- c) Conocer el nivel de la habilidad del ritmo no lingüístico de los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura, 2016.
- d) Determinar la relación entre las dimensiones de la lectura (lectura de palabras, lectura de pseudopalabras, comprensión de palabras y frases, prosodia y comprensión de textos) y las dimensiones de la conciencia fonológica (silábico y fonémico) en los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura.
- e) Determinar la relación entre las dimensiones de la conciencia fonológica (silábico y fonémico) y ritmo no lingüístico en los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura.
- f) Determinar la relación entre las dimensiones de la lectura (lectura de palabras, lectura de pseudopalabras, comprensión de palabras y frases, prosodia y comprensión de textos) y ritmo no lingüístico en los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura.

1.4 Hipótesis de investigación

1.4.1 Hipótesis general

Las habilidades de lectura, se relacionan significativamente con la conciencia fonológica y ritmo no lingüístico de los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura, 2016.

1.4.2 Hipótesis específicas

- a) Existe una relación significativa entre las dimensiones de la lectura (lectura de palabras, lectura de pseudopalabras, comprensión de palabras y frases, prosodia y comprensión de textos) y las dimensiones de la conciencia fonológica (silábico y Fonémico) en los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura.
- b) Existe una relación significativa entre las dimensiones de la conciencia fonológica (silábico y Fonémico) y ritmo no lingüístico en los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura.
- c) Existe una relación significativa entre las dimensiones de la lectura (lectura de palabras, lectura de pseudopalabras, comprensión de palabras y frases, prosodia y comprensión de textos) y ritmo no lingüístico en los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura.

1.5 Justificación de la investigación

La lectura constituye una herramienta para adquirir, producir y asimilar nuevos conocimientos. De acuerdo a lo mencionado por Aguayo, Pastor, y Alix (2013) “La adquisición de la lectura es un proceso complejo que requiere instrucción específica y que se apoya en diferentes procesos cognitivos”. Es así que, como profesionales de la educación tenemos que ser precisos al momento de tomar decisiones educativas, considerando las variables relevantes que influyen en el proceso de este aprendizaje. Sin embargo, cabe mencionar que existen ciertas contradicciones a nivel teórico que crean incertidumbre al momento de estudiar la adquisición de las habilidades lectoras, esto se

debe a que existen muchas variables a las cuales se les puede atribuir un impacto importante en la adquisición de las mismas (edad, nivel lector, el método e incluso se afirma que el nivel de transparencia de la lengua) que juegan uno u otro rol.

Actualmente, las líneas de investigación en esta área mencionan como variables relevantes: las habilidades fonológicas suprasegmentales y la Conciencia Fonológica, esta última es considerada como predictora fundamental de la lectura. Por este motivo, durante los últimos años se ha elaborado una cantidad importante de investigaciones que tratan de establecer cuál es la relación que existe entre las variables mencionadas anteriormente y el desarrollo de la lectura, unos aseguran que influyen en el desarrollo lector, mientras que otros demuestran lo contrario.

La mayoría de estas investigaciones coinciden en que las tareas fonológicas están relacionadas con el mejor progreso de la ejecución y desarrollo lector. En este sentido, Calet (2013) destaca que “los procesos fonológicos y su relación con el lenguaje escrito han sido muy estudiados en los últimos cincuenta años, especialmente, el papel de la conciencia fonológica en el desarrollo lector es un hecho asumido y consensuado por la comunidad científica”.

“El término prosodia alude a un subsistema fonológico que implica ciertos parámetros acústicos tales como la intensidad, la duración y la frecuencia” (Shattuck- Huffnagel y Turk, 1996 en Calet et al, 2016). Algunos autores reseñan que según las asociaciones encontradas entre las habilidades prosódicas y lectura, es necesario establecer una medida multi componente que distinga acento, entonación y ritmo, dato que permite fijarnos en la complejidad del fenómeno observado.

Asimismo, diversos autores sostienen que investigar sobre la lectura y conciencia del ritmo de los sonidos, está íntimamente ligada a establecer su relación para mejorar el proceso-aprendizaje de la lectura, con la finalidad de facilitar la vida de los estudiantes, ya que la lectura es un requisito casi indispensable para el éxito escolar. Según Villaume y Brabham (Calet, 2013) refiere que a medida que los niños se hacen más conscientes de las relaciones entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, aumenta la conciencia fonológica y como se ha mencionada anteriormente, otros estudios lo contradicen.

De aquí parte la relevancia de nuestro trabajo en relación con los datos obtenidos a partir de esta investigación, pues proporcionarán información significativa con respecto a la correlación de estas variables, motivando así a seguir investigando en los diferentes niveles de la educación de nuestro país. Así mismo, se podrán atender las diferentes dificultades que se presentan en la etapas del desarrollo de la lectura y la estrecha relación con la conciencia fonológica, ampliando las estrategias de aprendizaje, a nivel individual, escolar o terapéutico.

La investigación permitirá que la institución educativa pueda determinar la relevancia que tienen las variables estudiadas en el proceso de aprendizaje de la lectura. Del mismo modo, le permitirá contar con más herramientas que mejoren el proceso de aprendizaje de la lectura, con lo cual también podrá tomar decisiones sobre las estrategias de evaluación, pues así sabrá qué medir y el momento más adecuado para hacerlo. Finalmente, esta investigación permitirá conocer en qué nivel se encuentran los alumnos evaluados.

1.6 Antecedentes de estudio

1.6.1 Antecedentes internacionales

Defior y Serrano (2011) realizaron un trabajo titulado: *“Procesos Fonológicos Explícitos e Implícitos, Lectura y Dislexia”*, la que presentaron como artículo de la Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias de España.

Para este trabajo se conceptualizan dichos procesos, se revisan las evidencias que ponen de relieve su contribución diferencial al logro de la competencia lectora, en función de una serie de parámetros referidos, principalmente, al grado de transparencia del código y nivel de desarrollo lector, así como la forma de evaluarlas. En las conclusiones, los autores refieren que los tres tipos de habilidades de procesamiento fonológico están relacionadas de forma universal con el aprendizaje de la lectura, de modo que los buenos lectores las tienen bien desarrolladas mientras que los malos lectores presentan un déficit en todas ellas, aunque estos déficits se pueden manifestar de forma distinta.

Este trabajo es de gran utilidad debido al análisis preciso y conciso sobre la estrecha relación entre los procesos fonológicos y la adquisición de la lectura y la escritura.

Calet, N; Gutiérrez-Palma, N; González-Trujillo, C; Simpson, I. y Defior, S (2015) en su trabajo titulado: *Suprasegmental Phonology Development and Reading Acquisition*, fue un estudio longitudinal de 2 años en el que participaron 130 niños de primaria españoles. Se evaluaron en cinco ocasiones el ritmo no lingüístico junto con la conciencia fonológica, el vocabulario, la inteligencia no verbal y la lectura en voz alta. Los resultados sugieren que las habilidades de la prosodia tienen diferentes trayectorias de desarrollo y que la prosodia explica la variación única en la lectura más allá de la explicada por otros factores. Hubo evidencia de que cada habilidad de prosodia ocurrió en diferentes fases en el desarrollo de la lectura. Para esta investigación es de vital importancia el descubrimiento que se estableció con respecto al ritmo no lingüístico, la sensibilidad léxica y la sensibilidad métrica, evaluados al final del jardín, al inicio del 1 Grado y al final del 1 Grado, respectivamente, que predijeron el rendimiento de lectura 6 meses después.

Calet (2013) realizó una tesis titulada: *Efectos del entrenamiento en fluidez lectora sobre la competencia lectora en niños de educación primaria: el papel de la prosodia*, la que presentaron como tesis doctoral a la Universidad de Granada, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Para esta investigación se utilizó un diseño pretest y posttest con grupo control, con asignación de los participantes de forma aleatoria, para evaluar los efectos sobre las habilidades lectoras de dos programas de entrenamiento en fluidez, centrados en la mejora de la automaticidad o de la expresividad de la lectura. La muestra estuvo formada por 122 niños de EP, 74 de 2º curso y 48 de 4º curso, de un único centro.

En las conclusiones, la investigadora comprobó que el entrenamiento en automaticidad presentó mayor efectividad en 2º que en 4º, ya que en estos niveles iniciales el reconocimiento automático de las palabras escritas y la decodificación no están

completamente adquiridos, mientras que los niños de 4° ya tienen más consolidadas estas habilidades. Por el contrario, se comprobó que el entrenamiento en expresividad fue más efectivo en 4° que en 2°, ya que en 4° ya se alcanzaron las habilidades de decodificación y un alto grado de automatización por lo que se produjeron mayores incrementos en la expresividad.

La investigación es de utilidad porque ha profundizado el análisis de la fluidez lectora con respecto a los diversos componentes para mejorar el desarrollo de la lectura en los diferentes periodos del desarrollo lector, proponiendo estudios en donde se elaboren estrategias para mejorar el desarrollo de estas habilidades.

1.6.2 Antecedentes nacionales

Negro y Traverso (2011) realizaron una investigación titulada: *“Relación entre la conciencia fonológica y la lectura inicial en alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima”* la cual presentaron como tesis para optar el grado de Magíster en Fonoaudiología.

Para esta investigación se utilizó un diseño de tipo descriptivo correlacional, ya que se estableció el grado de relación existente entre el nivel de conciencia fonológica y el nivel de lectura inicial en los alumnos primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima. La población estuvo conformada por los alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos antes mencionados, la muestra será igual a la población en estudio, 70 alumnos exactamente. Las conclusiones de esta investigación sostienen que existe una relación significativa entre el nivel de conciencia fonológica y el nivel de lectura inicial en los alumnos. Asimismo, 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, siendo la conciencia fonológica la más relevante, en la capacidad lectora.

Cannock y Suárez (2014) realizaron una investigación titulada: *“Conciencia fonológica y procesos léxicos de la lectura en estudiantes de inicial 5 años y 2° grado de una institución educativa de Lima Metropolitana”* la cual, presentaron como artículo de investigación en el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje, Lima, Perú.

Para esta investigación se utilizó un estudio de tipo correlacional, longitudinal y diseño no experimental. Participaron 36 estudiantes procedentes de una institución educativa estatal de Lima Metropolitana, a quienes se evaluó en dos momentos: inicial 5 años y 2° grado de primaria. Se aplicaron la Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico - PECO y los subtest de Procesos Léxicos del PROLEC-R, ambos en sus versiones adaptadas. Los resultados evidenciaron que no existe relación significativa entre la conciencia fonológica y los procesos léxicos de la lectura. No obstante, se encontró una relación significativa entre la tarea de identificación silábica y lectura de palabras en los índices de velocidad y habilidad lectora así como con el índice de habilidad lectora de lectura de pseudopalabras. Asimismo, se evidenció una relación significativa entre la tarea de omisión silábica y la lectura de pseudopalabras en el índice de habilidad lectora.

Quiroz y Suárez (2016) realizaron una investigación titulada: *“Adaptación y estandarización de la prueba para la evaluación del conocimiento fonológico en estudiantes del nivel inicial de 5 años del callao”* la que presentaron como tesis para optar el grado académico de Magíster en Fonoaudiología con mención en Trastornos del Lenguaje en Niños y Adolescentes.

Para esta investigación se utilizó un tipo de estudio metodológico, pues se evalúan y analizan las propiedades métricas de la Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico en estudiantes del nivel inicial de 5 años del Callao. El diseño es transversal ya que la prueba se aplicó en un solo momento. El tipo de muestreo utilizado fue probabilístico estratificado con asignación proporcional y, para hallar la muestra, se efectuó un estudio piloto para identificar la variabilidad de la población, señalando un tamaño muestral de 325 sujetos.

En las conclusiones, los autores aseguran que ha sido logrado el objetivo de evaluar las propiedades psicométricas de la Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico – PECO para adaptar y estandarizar dicho instrumento en estudiantes del nivel inicial de 5 años del Callao. Por lo cual, el estudio resulta provechoso debido a que la Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO) cumple con las propiedades psicométricas necesarias para evaluar la conciencia fonológica, adaptado para estudiantes del nivel inicial de 5 años del Callao, dando pie a sus adaptaciones posteriores en diferentes partes del Perú.

1.6.3 Antecedentes locales

En la búsqueda de antecedentes que explore la relación entre lectura, conciencia fonológica o ritmo no lingüístico en nuestra región no se han identificado, salvo algún estudio a nivel de tesis de licenciatura.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Aspectos generales del lenguaje

2.1.1 Comunicación

La definición de comunicación aparece en esta tesis con la finalidad de establecer que el marco sobre el que se desarrolla esta investigación pone énfasis no solo en el código, sino también en el uso y en la conducta.

Habiendo hecho esta aclaración, se define la comunicación como el proceso mediante el cual un emisor y un receptor intercambian pensamientos, ideas, sentimientos, necesidades y deseos. Es decir, es un proceso activo que consiste en codificar, transmitir y decodificar un mensaje. Se requiere un emisor y un receptor, cada uno de los cuales debe estar atento a las necesidades informativas del otro, al objeto de asegurarse de que los mensajes se transmiten de una manera eficaz. (Owens, 2003)

2.1.2 Lenguaje

El lenguaje, en su sentido más amplio, suele tomarse como sinónimo de comunicación. Y no deja de ser cierto si partimos de la premisa que el lenguaje es una forma de comunicación. Sin embargo, Coseriu (1986) dice que solo se podría llamar lenguaje al articulado, al verbal, al humano; puesto que, es el único que utiliza signos como instrumentos que sirven para representar algo. Desde

esta perspectiva, un perro “comunica” a su dueño alguna necesidad, pero no sería capaz de evocar al pasado o de proyectarse al futuro, con lo cual, no podría decirse que ahí hay lenguaje, pero sí que hay comunicación. Más adelante, se volverá sobre este tema.

Años antes, Saussure (1945) decía que el lenguaje tiene un lado individual y un lado social, ambos totalmente inseparables. En cada instante, el lenguaje implica a la vez un sistema establecido y una evolución; en cada momento es una institución actual y un producto del pasado. (p. 37). En este sentido, para Coseriu, el lenguaje es un fenómeno sumamente complejo porque, por un lado, implica aspectos puramente físicos (sonidos) y aspectos fisiológicos, pero también aspectos psíquicos y aspectos lógicos, además de aspectos individuales y aspectos sociales. Todos estos aspectos interfieren uno con el otro y no se excluyen. Sin duda, esta variedad es la causa de que los estudiosos del lenguaje, de acuerdo a su orientación filosófica, hayan ido creando definiciones sobre el lenguaje, que se diferencian unas de otras.

Volviendo a Coseriu (1986), el lenguaje es un fenómeno que necesita por lo menos dos personas, por lo tanto tiene el aspecto de comunicación de sentimientos, ideas, conceptos; es decir, de hechos de conocimiento racional. Es la forma fundamental de nuestra actividad cognoscitiva. Precisamente, las actividades mentales del conocer y distinguir permiten elaborar nuestra experiencia de la realidad por medio de los signos lingüísticos, gracias a los cuales podemos referirnos a la realidad extralingüística como algo sabido. En este punto, encontramos coincidencias con Owens (2003), quien dice que los seres humanos son los únicos animales con un sistema de comunicación que les permite tener la capacidad de representar simbólicamente la realidad, sin necesidad de apoyarnos en un contexto inmediato. Concluye diciendo que el lenguaje es un sistema de comunicación simbólico convencional y arbitrario, que está regido por reglas.

Para Acosta (2002), es una de las funciones del ser humano que presenta una evolución más compleja en su adquisición y desarrollo, debido a la interacción de un enorme número de variables, tales como la madurez neuropsicológica, la afectividad, el desarrollo cognitivo, la correcta maduración de los órganos

periféricos del lenguaje o los contextos en los que el niño está inmerso, entre otras. En definitiva, el lenguaje es una herramienta social, un código compartido que permite a sus usuarios transmitir ideas y deseos. Así, el lenguaje tiene el propósito de servir como código de transmisión de mensajes entre personas.

A manera de conclusión, al momento de definir este concepto, se ha encontrado posiciones diferentes entre lingüistas y psicolingüistas, por esa razón, se han elegido las más coherentes con esta investigación. Por lo tanto, se quiere dejar claro que el lenguaje es una herramienta diseñada para ser usada socialmente, que consiste en un sistema de símbolos muy complejo y una serie de reglas necesarias para la utilización de dichos símbolos.

2.1.3 Lengua

Para Quilis (2010), lengua es el modelo general y constante que está en la conciencia de todos los miembros de una comunidad lingüística. Es el sistema supraindividual, una abstracción que determina el proceso de comunicación humana.

Si se vuelve la mirada a Saussure, se debería decir que ese sistema de signos y de reglas constituye una parte del lenguaje, que no es otra que la lengua. La lengua, el código de la lengua, se define como un conjunto de signos y de reglas que al combinarlos forman mensajes. Dichos signos y reglas no coexisten de modo caótico. Todas las unidades pertenecientes a la lengua se relacionan guardando un orden sistemático; si se altera una de ellas, repercute en el resto. Decía Saussure (1986) que para hallar en el conjunto del lenguaje la esfera que corresponde a la lengua, hay que situarse ante el acto individual, que requiere como mínimo dos interlocutores, para reconstruir el circuito de la palabra. El punto de partida de este circuito ocurre en el cerebro de uno de ellos, donde están almacenados los conceptos asociados con las representaciones de los signos lingüísticos o imágenes acústicas que sirven para su expresión. Así, primero ocurre un fenómeno psíquico (el concepto, imagen mental) y luego uno fisiológico (imagen acústica), finalmente, ocurre un proceso puramente físico cuando las ondas sonoras se propagan de la boca de un interlocutor al oído del otro. Una vez ocurrida esta primera parte del circuito, se

sigue un orden inverso, primero ocurre el fenómeno fisiológico, porque la imagen acústica se transmite del oído al cerebro para que luego ocurra la asociación psíquica de esta imagen con el concepto correspondiente.

2.1.4 Habla

Según Coseriu (1986), el habla es un acto individual de la voluntad e inteligencia que comprende, por una parte, todas las combinaciones voluntarias de los hablantes en la utilización del código de la lengua y, por otra, todos los mecanismos psicofisiológicos (actos de fonación y articulación) necesarios para exteriorizar esas combinaciones. No hay nada de colectivo en el habla; sus manifestaciones son individuales y momentáneas, por eso el habla es la parte individual del lenguaje; la realización particular, concreta de la lengua, el uso personal de ella.

Según el mismo estudioso, el acto lingüístico (habla) es una creación inédita e irrepetible. El individuo almacena en su memoria actos lingüísticos variados que al reproducir nunca serán iguales a los anteriores, “ni en su forma, ni en su contenido”, ni como percepción ni como intuición. Un acto lingüístico es un conjunto de diferentes realizaciones lingüísticas (p. 29)

Lingüísticamente, ambos aspectos, lengua y habla, están ligados entre sí y se suponen recíprocamente. La lengua es necesaria para que el habla se produzca; pero a su vez el habla es necesaria para que la lengua se establezca y evolucione. Una y otra están en relación de interdependencia; la lengua es un instrumento del habla pero a la vez es un producto de esta. Así es que Quillis (2010) refiere que el habla es la realización concreta de la lengua en un momento y en un lugar determinado en cada uno de los miembros de la comunidad lingüística.

Desde un punto de vista psicolingüístico, Owens (2003) define el habla como un medio verbal que sirve para comunicarse o transmitir un significado. Es un proceso que requiere una coordinación neuromuscular muy precisa, necesaria para la planificación y la ejecución de secuencias motoras muy específicas. Así, cada lengua hablada dispone de sonidos específicos o fonemas, pero requiere también de otros componentes como: la

calidad de voz, la entonación o el ritmo. Cada uno de estos componentes contribuye a clarificar el significado del mensaje.

Llegados a este punto se debe delimitar cuáles son los niveles de la lengua (para los lingüistas) o los componentes del lenguaje (para los psicolingüistas). Sin duda, para estudiar el lenguaje es necesario dividirlo en estructuras, como lo hizo Hjelmslev (1971) cuando dijo que el lenguaje estaba compuesto por una parte que llamaba expresión y otra denominada contenido y que este último podía ser absoluto o relativo, o como Martinet (1974), cuando habló de la primera (las unidades mínimas con significante y significado) y de la segunda articulación (lo segmental de la lengua, los fonemas). Sin embargo, como en esta investigación es importante ampliar más el conocimiento de estos niveles, se incluirá el nivel pragmático que aparecerá en todo tipo de comunicación.

2.1.5 Componentes del lenguaje

Desde el punto de vista lingüístico, se considera que la lengua está estructurada en niveles completamente interrelacionados: nivel fónico, morfosintáctico y léxico semántico. Sin embargo, como esta investigación no pretende tener un enfoque totalmente lingüístico, se ha utilizado el término “componente del lenguaje” que es de corte más psicolingüístico. Como Owens lo dijera, el lenguaje constituye un sistema muy complejo y, para poder comprenderlo mejor, es necesario descomponerlo en sus constituyentes funcionales. (Owens, 2003)

Según Acosta (2002), se suele hablar de dimensiones del lenguaje cuando se instaura el lenguaje oral como tal. Bloom y Lahey (1978, citados en Acosta, 2002) analizan las dimensiones del lenguaje estructuradas en torno al uso, la forma y el contenido. La forma incluye la sintaxis, la morfología y la fonología, esto es, los componentes que conectan sonidos o símbolos en un orden determinado. El contenido abarca el significado o semántica, mientras que el uso se denomina pragmática. (Owens, 2003)

2.1.5.1 Componente fonético-fonológico:

Este componente es estudiado por dos disciplinas lingüísticas: Fonética y Fonología. La primera (Fonética) se refiere al estudio de la composición material física y fisiológica de los fenómenos sonoros del lenguaje y está más próxima al plano del habla y la segunda se encarga del estudio de los fenómenos sonoros del lenguaje, se fija solo en su composición intencional de signo, en el sentido que tienen en la lengua. Es decir, solo en los rasgos que tienen valor significativo, desatendiendo los otros aspectos del sonido y está más próxima al plano de la lengua (Bermeosolo, 2001 p.103-104).

De acuerdo con Gil (2007) la Fonética se encarga de describir los sonidos del habla que existen en las lenguas del mundo. Intenta saber cómo se organizan en sistemas y cómo cambian en circunstancias diferentes. Además, pretende reconocer qué aspectos de los sonidos son necesarios para transmitir el significado de lo que se está diciendo. Desde esta perspectiva la principal tarea es tratar de descubrir lo que la gente hace cuando escucha a otros hablar (Ladefoged, 1993 mencionado por Gil, 2007). Entonces, la fonética se ocupa de las bases acústicas y fisiológicas del habla. Gil plantea la división entre fonética general y fonética descriptiva (fonética articulatoria, fonética acústica y fonética auditiva o perceptiva)

De acuerdo con Gil (2007), la Fonología es la disciplina que estudia las reglas que gobiernan la estructura, la distribución y la secuencia de los sonidos del habla y, además, la configuración de las sílabas. Dicho de otra manera, los fonólogos estudian cómo se comportan y organizan los sonidos en cada idioma, considerando los esquemas abstractos que varían de lengua a lengua, y cómo es que las personas -niños y adultos- aprenden y llegan a dominar esos esquemas cuando adquieren la lengua en cuestión. De otro lado, Menn y Stoel-Gammon (2010) afirman que el componente fonológico hace referencia a las relaciones entre los sonidos del habla de una lengua: sus

parecidos fonéticos por la forma en que se producen, sus distribuciones según se reflejan en los pares mínimos, las posibles secuencias monotácticas en que se producen y la forma en que los fonemas particulares se corresponden entre sí en las diversas variantes que pueda adoptar un morfema.

2.1.5.2 Componente morfosintáctico:

En este componente se relacionan los sonidos, vinculados con los significantes, y los significados. Las dos disciplinas que estudian este componente son la Morfología y la Sintaxis. La primera se encarga del estudio de las formas o unidades estructurales portadoras de significado, básicamente, palabras y morfemas (Bermeosolo, 2001, p. 114). La segunda, en cambio, es considerada como el estudio de las relaciones sintácticas de los signos que forman parte del lenguaje, esto es: la concordancia y las funciones sintácticas de las categorías gramaticales.

2.1.5.3 Componente semántico:

La semántica es la dimensión que abarca el contenido del lenguaje y representa el estudio del significado de las palabras y sus combinaciones. (Acosta, 2002)

2.1.5.4 Componente pragmático:

La pragmática no es un nivel más como lo son el semántico o el fónico, tampoco es una disciplina que abarque el estudio de todos los demás niveles. Pretende complementar los estudios lingüísticos, dándole énfasis a los elementos extralingüísticos que dotan de un significado diferente al lenguaje.

El componente pragmático estudia la relación de los signos con sus intérpretes. La pragmática cuenta con un aspecto puro y otro descriptivo. La pragmática pura se ocupa de intentar desarrollar un lenguaje en el que pueda hablarse de la dimensión pragmática de los signos. La pragmática descriptiva, en cambio, se interesa por la aplicación de este lenguaje a casos específicos. (Morris, 1985, p. 67). De otro

lado, Acosta (2002) considera que el estudio de la pragmática en el lenguaje infantil se caracteriza desde sus orígenes, por la carencia de unidad teórica y, por lo tanto, metodológica. Señala, en este sentido, que existen autores que consideran que este componente es otro más de los componentes del lenguaje, aunque algunos consideran que este componente es el eje central en torno al cual se desarrollan los demás componentes. Este componente del lenguaje, según Acosta, se centra al menos en dos aspectos: el de las funciones comunicativas (habilidades comunicativas) y el de la conversación (destrezas conversacionales, compromiso conversacional, fluidez del discurso y adecuación referencial).

De todos los componentes descritos, el Fonético Fonológico es el eje sobre el que gira la presente investigación. Por esta razón, será el componente que estudiaremos con mayor detalle.

2.2 Marco teórico conceptual de las habilidades fonológicas

2.2.1 Teorías sobre las habilidades fonológicas

2.2.1.1 La teoría estructuralista: Jakobson

Para explicar esta teoría estructuralista, Acosta (2002) señala que existen dos períodos distintivos del desarrollo: el balbuceo y el habla con significado. En el primero, las producciones del niño son efímeras e incluyen una gran cantidad y variedad de sonidos. En el segundo, esta producción se reduce significativamente y los sonidos son readquiridos como parte del sistema fonémico (fonológico) del niño.

De acuerdo con esta teoría, existe una división radical entre el periodo pre lingüístico y lingüístico, incluso entre estos dos periodos destaca una etapa de silencio en la que el niño presuntamente se dedica a una intensa escucha que le permite aislar los sonidos, ya con una función distintiva de lengua que se habla en su entorno (Aguado, 2010).

Jakobson (1980) considera que el proceso de aprendizaje fonético y fonemático (fonológico) tiene un carácter universal. Así lo deja ver cuando menciona que la descripción comparativa de los sistemas fonemáticos de distintas lenguas y el orden en el que el niño adquiere los fonemas en su proceso de aprendizaje del habla y las alteraciones propias de la afasia en la lengua y en su estructura fonemática obedecen a las mismas leyes de implicación.

Esta propuesta teórica de Jakobson tiene algunos cuestionamientos. En primer lugar, la teoría de Jakobson permite deducir que existe un orden universal en la adquisición de los fonemas. Sin embargo, estas predicciones no se cumplen en la práctica, ya que en el orden de aparición de estos fonemas aparecen las “estrategias fonológicas diferenciadas” (Acosta, 2002). Por otro lado, muchos autores consideran que existen evidencias que demuestran que el balbuceo y al aprendizaje de palabras no son periodos independientes, sino que en ambos comparten propiedades comunes del repertorio fonético y formas silábicas.

2.2.1.2 La teoría fonológica natural: Ingram

La segunda teoría es la teoría de la fonología natural. Este es un aporte que postula la existencia de un sistema innato de procesos fonológicos. Estos son los responsables de la forma fonética de las producciones verbales infantiles como simplificaciones del habla adulta. Esta teoría sugiere, por tanto, que el niño aprende sonidos en contexto.

El fundamento de esta teoría lo da Ingram (citado en Acosta, 2002) quien describe el desarrollo fonológico de forma paralela a los estadios de desarrollo cognitivo propuesto por Piaget. Ella le concede un papel activo al niño en el proceso de adquisición fonológica y se basa en las nociones de funciones de adaptación y organización.

De acuerdo a lo planteado por Bosch (1983) Ingram toma el término “procesos fonológicos” para explicar la adquisición fonológica de un niño desde el año y medio hasta

Los cuatro años, aproximadamente. Cabe destacar que Ingram basa su investigación en el conocimiento de las estrategias individuales que se utilizan para el aprendizaje fonológico. Así, lo que Ingram demuestra es que, a pesar de que las palabras pueden dividirse en unidades menores (los sonidos) y estas a su vez pueden reconsiderarse en función de los rasgos distintivos, lo que el niño aprende son los sonidos en contexto, uno con otro, y no uno tras otro, como parece sugerir Jakobson. De esta forma, el niño va estructurando y consolidando su propio sistema fonológico.

Ingram identificó tres bloques de simplificación en el habla inglesa durante el periodo infantil, entre el año y medio y los cuatro años. Estos bloques son los siguientes, de acuerdo con Acosta (2010): El primero es el proceso de estructura de sílabas, en el que se reduce la sílaba al esquema CV o a la simplificación del número total de sílabas que componen una palabra. El segundo es el proceso de asimilación, el segmento que sustituye a otro se encuentra en la misma palabra. El tercero es el proceso sustitutorio, que afectan a sonidos enteros, por ejemplo la sustitución de fricativas por oclusivas, sustitución de velares y palatales por alveolares o sustitución de líquidas por semiconsonantes.

2.2.1.3 La teoría del desarrollo fonológico: Waterson

También llamada teoría prosódica. Según Bosch (1983), la teoría prosódica se centra en elementos fonéticos suprasegmentales, es decir, no en los sonidos propiamente dichos, sino básicamente en los aspectos de entonación y acento del lenguaje. Con esta teoría se afirma que los niños tienden a percibir las producciones como secuencias de segmentos; es decir, cuando oyen una producción atienden y luego pretenden reproducir sus características más sobresalientes. Waterson (1971, citado por Acosta, 2002) describe las producciones en términos de sus estructuras silábicas, patrones de entonación y características segmentales (continuidad, nasalidad, etc.) usando una serie de características segmentales y suprasegmentales.

Su teoría defiende que el niño no percibe las unidades fonológicas detalladamente, sino de manera progresiva. Esto es, percibe las unidades contrastables: la melodía oracional, la acentuación, la silabificación y, finalmente, los fonemas. (Serra et al, 2000: 216-217) Llegados a este punto, el fonema no es la unidad básica, sino que su importancia depende del lugar que ocupa en la palabra, así, según como el niño lo perciba, lo organiza y lo produce.

2.2.2 Unidades fónicas

2.2.2.1 Unidades segmentales

Según la Real Academia Española (RAE), se entiende que las unidades segmentales son aquellas unidades mínimas que poseen valor distintivo: los fonemas, unidades abstractas compuestas de elementos coexistentes denominados rasgos distintivos (referidos a nociones como sonoridad, lugar de articulación y modo de articulación). Los fonemas pueden ser vocálicos o consonánticos. Las vocales son los sonidos más abiertos que permite la lengua, puesto que no presentan obstáculos a la salida del aire; en cambio, las consonantes son los que se producen mediante una constricción o estrechamiento en el tracto vocal. Por último, la sílaba es la otra unidad segmental que consiste en un grupo mínimo de sonidos dotado normalmente de estructura interna en la cadena hablada.

Owens (2003) ofrece un punto de vista importante al señalar que cada lengua recurre a diferentes sonidos del habla; es decir, a los fonemas. Según Carretero y Suro (2012), los fonemas, que en el español son 24, se clasifican de acuerdo a sus propiedades acústicas. Esas propiedades sonoras, llamadas “rasgos distintivos”, pueden ser de naturaleza articulatoria, acústica o perceptual-auditiva.

2.2.2.2 Unidades suprasegmentales o prosodia

Según la Real Academia Española (RAE), la prosodia es aquella disciplina que estudia el conjunto de los elementos fónicos suprasegmentales, es decir, aquellos que afectan a varios segmentos. Según el Diccionario de la Lengua Española, los elementos suprasegmentales son los que afectan a más de un fonema: el acento, la entonación y el ritmo.

Rojas (2008) refiere que, desde un punto de vista lingüístico, la prosodia es considerada como una disciplina cuya función es estudiar los elementos suprasegmentales de una lengua, y viene a conformar un conjunto de elementos que afectan unidades distintas a los fonemas. Gil (2007) agrega que los rasgos prosódicos están establecidos, desde un principio, como unidades independientes de la lengua. Para explicar este punto, se ha recurrido a Obediente (citado por Rojas, 2008) quien ejemplifica las palabras ‘bailo’ y ‘bailó’, en este ejemplo se percibe una diferencia semántica entre ambas palabras aunque sus segmentos sean los mismos. En este caso la diferencia semántica es generada por el acento.

En cuanto al uso de los términos “suprasegmental” y “prosodia”, Gil (2007) menciona que no son por completo sinónimos. Es en la vertiente europea en la que se prefiere utilizar el término “rasgo prosódico”, a partir del que se genera la prosedemática. En cambio, en la bibliografía norteamericana se emplea el término “rasgo suprasegmental” o “suprasegmento”. Esta aclaración es importante porque permite apreciar el desacuerdo con respecto al objeto análisis de estudio, el concepto y la metodología que se emplea

De acuerdo con Gil (2007), el análisis suprasegmental o prosódico ha sido estudiado con menos atención que el análisis segmental o fonémico. Ya que en su opinión es un tema espinoso y difícil no solo para los especialistas del lenguaje sino también para el “hombre de la calle”. Desde su perspectiva, debemos tener en cuenta que, además de los rasgos intrínsecos de los fonemas existen rasgos

suprasegmentales o prosódicos que participan activamente en la transmisión del significado.

Los elementos suprasegmentales son estudiados por la Fonología, más específicamente, se encuentran dentro de la Prosodemática, rama disciplinaria que opera con unidades funcionales denominadas prosodemas, la característica principal de estos elementos es que alteran, tanto a una unidad menor que el fonema, o superior al fonema como la sílaba, la palabra, la frase, y se manifiestan en su sustancia fónica mediante los parámetros de frecuencia fundamental, duración e intensidad. (Mora y Asuaje, 2009, p.25-26)

Hablar de los sonidos lingüísticos, no es simple, pues su organización permite adquirir un proceso organizado y lógico al emitir un mensaje, en donde los elementos prosódicos son responsables. Como conclusión diremos que “la prosodia engloba todo aquello que crea la música y la métrica de una lengua permitiendo la organización del habla a partir de un conjunto de formas recurrentes que imprimen, a nuestra manera de transmitir un mensaje, una serie de modulaciones o cadencias musicales organizadas en tiempos específicos” (Mora y Ausaje, 2009, p.23). Haciendo referencia a los diferentes elementos de las habilidades de fonología suprasegmental tales como entonación, acentuación y ritmo (Mora y Ausaje, 2009; Rojas, 2008)

Elementos suprasegmentales o elementos prosódicos

El acento

Cantero (como citan Fond y Cantero, 2008) define al acento como “El fenómeno lingüístico que destaca una vocal por encima de las demás mediante un contraste tonal”. De acuerdo a Gil (2007) el acento, es el resultado lingüístico – prosódico – de la variación en los parámetros acústicos fundamentales: frecuencia, duración e intensidad, combinadas de forma diversa según la lengua en la que se trate cada caso. El español utiliza un acento relativamente libre, ya que este puede variar de posición dentro de la palabra en cualquiera de sus tres últimas sílabas.

En cuanto a los tipos de acento Gil señala que, todas las palabras cuando van aisladas, se pronuncian con acento, aunque cuando van acompañadas su comportamiento lingüístico puede variar. Por otro lado, menciona que todas las categorías léxicas de significado pleno que transmiten información conceptual suelen llevar acento –pronunciación tónica– y las categorías funcionales que expresan relaciones gramaticales no suelen llevarlo – pronunciación átona -.

El español presenta tres categorías de acento:

- a. El acento léxico que cumple una función distintiva: Por ejemplo, en la secuencia: “Médico Medico Medicó” es sólo la movilidad del acento lo que crea un cambio de significación.
- b. El acento nuclear o acento de grupo que determina el contorno melódico: Es aquel que rige la unidad entonativa, grupo melódico e incluso, toda unidad de información.
- c. El acento enfático cuya función es emotiva o contrastiva: Permite realzar la sílaba acentuada o aquella no acentuada con una prominencia acústica que responde a fines pragmáticos. (Mora y Asuaje, 2009)

El ritmo

La regularidad rítmica se realiza esencialmente en un nivel perceptivo. Autores como Fraisse, Lehiste, Berenguerel y D’Arcy (citado por Fond y Cantero, 2008) demuestran que la percepción del ritmo necesita de la formación subjetiva de agrupamientos que escapan, en un primer momento, de la realidad objetiva. De esta manera, una definición de ritmo importante a destacar es que el ritmo es una periodicidad percibida, o mejor aún, una periodicidad de los acontecimientos en el tiempo.

De acuerdo con Gili Gaya (1962), cuando entramos en el dominio del habla usual, nos damos cuenta de que cada lengua tiene sus tendencias rítmicas que conforman sus

rasgos distintivos propios. Según este autor, la organización interior de un ritmo depende de nuestra voluntad. Pero, sólo hasta cierto punto, pues tenemos una tendencia a los ritmos que nos son habituales. Especialmente, cuando se trata de la palabra hablada, de alguna forma se hace natural tomar como muletilla los hábitos fonéticos del idioma propio.

La entonación

Según Mora y Asuaje (2009) la entonación es el rasgo prosódico del que más oímos hablar, ello ocurre por el simple hecho de que estamos habituados a asociar la entonación con otros rasgos prosódicos, pues no es sencillo percibir la entonación separándola del ritmo e incluso del acento, nos remite a la altura musical de los sonidos, esta es el atributo que nos permite ordenar sonidos en escalas ascendentes de grave a agudo y descendentes de agudo a grave.

La entonación se evidencia en tres niveles:

1. Un nivel fonético, pues analiza el parámetro físico de frecuencia fundamental a lo largo de la emisión de cualquier sonido lingüístico.
2. Un nivel fonológico, ya que intenta determinar las unidades melódicas con valor distintivo en la lengua.
3. Un nivel semántico/pragmático, pues remarca los efectos significativos de las variaciones de entonación en los enunciados. (p.77)

Obediente (citado por Rojas, 2008) define a este elemento como la curva melódica del habla, y añade mientras que un fonema no tiene significado en sí mismo, la entonación sí; la curva ascendente de una pregunta, por ejemplo, evoca la idea de pregunta, significa 'pregunta' (p.36) así es que la entonación es uno de los rasgos prosódicos de mayor complejidad, que necesita un espacio amplio de estudio no necesario para esta investigación.

2.2.3 Desarrollo evolutivo de las habilidades fonológicas

Algunas investigaciones han demostrado que los niños perciben la prosodia dentro del vientre materno, y a los cinco meses diferencian la lengua materna por medio del ritmo (Peña-Garay, 2005 mencionado en Aguado, 2010); otras investigaciones en esta misma línea, señalan que antes de decir las primeras palabras los niños adquieren la entonación. Cortés (2002; mencionado en Aguado, 2010) señala que la adquisición de la entonación ocurre de manera progresiva, ya que los entornos comunicativos de los niños son escasos y se sigue adquiriendo la entonación incluso después de la pubertad.

Aunque algunos teóricos señalan que los niños entre los siete y 10 meses giran la cabeza 30 grados en dirección a la persona que está hablando. Entre los 8 y los nueve meses, estas formas fonéticamente consistentes se ven fortalecidas con condiciones que son previsibles tanto afectivas como instrumentales ya que se presentan en las mismas circunstancias especialmente con las personas que lo cuidan. Las estructuras de balbuceo se van pareciendo cada vez más a las formas convencionales de la lengua que forma parte del contexto del bebé.

Según el estudio de Hernández – Pina (mencionado en Aguado, 2010) los fonemas que se presentan a los 12 meses son /w/, /β/, /t/ y /p/ las vocales son /a/ y /e/. A los trece meses se añaden los fonemas /m/ e /i/ (éste dudoso). A los 14 /n/ y /s/ (dudoso). A los 15 el fonema /j/ intervocálico; a los 16 /s/, /x/, /θ/ y /k/ y el fonema /o/ (dudoso).

A los 18 meses, con el “descubrimiento del nombre” y con la ayuda de la entonación, acento pausa, de las rutinas de añadido de morfemas, etc. Aparecerá la estructura segmental porque, entre otras razones, el aumento repentino del colegio hace bastante ineficaz la representación holística.

Parece ser que entre los dos y tres años, concretamente entre los 22 y 32 meses (Goodell y Studdert - Kennedy), es cuando la duración de las sílabas acentuadas y los solapamientos motores transicionales de coarticulación empiezan a ser los mismos que en los adultos, lo que permite suponer que los fonemas comienzan a

tener que los fonemas comienzan a tener una función distintiva.

A los tres años el niño consigue establecer la relación entre el acento y la estructura silábica. Es decir, tiene mayor facilidad de pronunciar las palabras con acento regular de las que no lo son (pseudopalabras) (Hochber 1987; mencionado en Aguado, 2010). En el mismo sentido, Chaney 1992 (en Aguado, 2010) afirma que el niño de tres años posee ya una serie de habilidades metalingüísticas (conciencia fonológica, sintáctica y semántica) que correlacionan significativamente con el desarrollo general del lenguaje y con ciertas habilidades específicas como la lectura y la escritura.

2.3 Las variables de estudio

2.3.1 Conciencia Fonológica

De todas las habilidades del lenguaje oral, la que recibe mayor atención es la Conciencia Fonológica, pues se le considera un predictor de la lectura muy contundente. Coseriu, en su libro *Introducción a la Lingüística* hace una referencia importante al concepto de conciencia fonológica, pero no es el primero en hablar de ella. Al parecer, antes lo hizo Trubetzkoy. Él dice sobre ella que es una costumbre mental que permite que un individuo reconozca, de otra lengua diferente a la suya, solo los fonemas que le parecen iguales a los del sistema fonológico de su lengua.

Ya en el campo de la investigación psicológica, a partir de la década del 70 se evidencia un gran interés por el estudio de la metacognición, así definida por Pratt y Grieve (como se citó en Defior, s.f.). Desde esta perspectiva, se define la metacognición como la habilidad para reflexionar y regular los productos de los propios procesos de pensamiento como resultado de una creciente consciencia de la naturaleza de las funciones cognitivas. A partir del concepto de metacognición se desprende el de habilidades metalingüísticas que son aquellas que permiten reflexionar y manipular aspectos estructurales del lenguaje, como la conciencia fonológica, la conciencia semántica, la conciencia sintáctica y la conciencia pragmática. (Carrillo y Martín, 1992)

Más adelante, Ramos y Cuadrado (2006) hacen notar que no hay una terminología única para referirse a la conciencia fonológica: “cuando se habla de conocimiento fonológico, en el ámbito de la pedagogía o la psicología, también se utilizan expresiones como sensibilidad fonológica, conciencia fonológica, conciencia fonémica o conocimiento segmental” (p. 45). Aunque, generalmente se utiliza la expresión conocimiento fonológico como término genérico. Es importante señalar que para Rueda (como se citó en Ramos y Cuadrado, 2006) el término “conocimiento fonológico” y “conciencia fonológica” corresponden a traducciones de la expresión inglesa “phonological awareness”. En su opinión, el término “awareness” se debe interpretar como “conocimiento” y no como “conciencia”. Para efectos de esta investigación, se utilizará el término “conciencia fonológica”.

De la misma forma en que existen diferentes términos que hacen referencia a conciencia fonológica, también existen diferentes formas de definirla. Así lo vemos cuando Treiman & Baron (como se citó en Fumagalli, Wilson, & Jaichenco 2010) señala que la conciencia fonológica es la habilidad para analizar internamente la estructura de la palabra e identificar sus constituyentes. Su definición es similar a la de Defior y Serrano (2011), quienes dicen que la conciencia fonológica es aquella habilidad que se tiene para identificar, segmentar o combinar de manera intencional las unidades subléxicas de las palabras; es decir, las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas.

Por su parte, Ramos y Cuadrado definen la conciencia fonológica como la habilidad para tomar conciencia y manipular los elementos más simples del lenguaje oral, como son la sílaba y los fonemas. Cuando dicho conocimiento se refiere al nivel silábico lo denomina conocimiento silábico. Mientras que cuando se refiere exclusivamente a los fonemas se denomina conocimiento fonémico (p. 47). Bravo (2004), por otra parte, define la conciencia fonológica como “algunas habilidades metalingüísticas que permiten al niño procesar los componentes fonémicos del lenguaje oral” (p. 22).

2.3.1.1 Niveles de conciencia fonológica

Según Defior y Serrano (como se citó en Defior, 2015), la conciencia fonológica tiene unidades subléxicas: las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas. Treiman (como se citó en Gonzales 2013), afirma que comúnmente existen tres niveles de conciencia fonológica:

A. Nivel silábico: que comprende las habilidades de identificar, segmentar y manipular sílabas que componen las palabras. Nieto (1991) este nivel hace referencia al conocimiento de las unidades silábicas formadas por secuencias de fonemas (p. 270). Según Ramón (como se citó en Delgado 2013) “Las sílabas son las unidades articulatorias de la palabra. Es decir, son las unidades fonológicas discretas en las que se puede dividir la palabra” (p. 19).

Por ejemplo: ¿Cuántas sílabas hay en la palabra “ventana”?, hay tres sílabas.

B. Nivel intrasilábico: que permite identificar, segmentar y manipular las unidades de ataque (aliteración) y rima. Según Treiman (como se citó en Nieto 1991) el ataque es la consonante inicial o grupo de consonante, la rima es la vocal y las consonantes siguientes.

Por ejemplo: ¿Cuál es la diferencia entre “vaso” y “caso” o “pan” y “paz”?

C. Nivel Fonémico: se relaciona con el conocimiento de la palabra como una secuencia de segmentos fonémicos a los que reconoce, segmenta y manipula como constituyentes de la palabra.

Por otro lado, siguiendo a Defior y Serrano (2011) existiría un cuarto nivel de conciencia fonológica:

D. Nivel Léxico, definido como la habilidad para identificar las palabras que componen las frases y manipularlas de forma deliberada (p. 81).

Por ejemplo: ¿Cuántas palabras hay en “La señora camina rápido”?, hay cuatro palabras.

2.3.1.2 Desarrollo de la conciencia fonológica

Ya hemos dicho que el desarrollo de la conciencia fonológica se inicia a partir de los 3 años aproximadamente, aunque para algunos investigadores esto ocurre a partir de los 4 años, cuando los niños pueden realizar juicios sobre las sílabas. Un año después, ya pueden pensar en unidades de menor tamaño, las intrasilábicas, como el arranque y la rima; no es, si no hasta después de los 6 o 7 años, pasado el inicio de la escolaridad formal, que los niños son capaces de reflexionar sobre todas y cada una de las unidades más pequeñas, los fonemas. Según Defior (como se citó en Defior y Serrano 2011), el desarrollo de la conciencia fonológica va desde las unidades más grandes a las más pequeñas. Los niveles de conocimiento fonológico en la etapa preescolar son principalmente el resultado de las experiencias con el lenguaje oral (juegos orales de la primera infancia, interacción con sus compañeros de clase y con los adultos, incremento del vocabulario, etc.) y, como es el caso del español, la simplicidad del sistema fonológico contribuye a que los niños detecten desde temprano los componentes sonoros del habla más salientes. Este conocimiento contribuye al aprendizaje de los códigos escritos alfabéticos y, a la vez, se incrementa notablemente con este aprendizaje. La conciencia de las sílabas y de las unidades intrasilábicas surge antes, generalmente en la etapa prelectora, que la de los fonemas, cuyo pleno desarrollo necesita del contacto con el aprendizaje de un código alfabético (p. 4).

2.3.2 El ritmo y su relación con la lectura

Como ya se ha mencionado, desde el punto de vista fónico, para comunicar eficientemente de manera oral, no basta producir correctamente los sonidos de la lengua oral, sino que son necesarios otros mecanismos lingüísticos como: el acento, el ritmo y la entonación.

Mora y Asuaje (2009) destacan que es difícil determinar si el origen del ritmo musical está relacionado y determinado por el ritmo de la lengua. En su opinión en la antigua Grecia, el concepto de ritmo estuvo vinculado con la música, la noción de número, la técnica prosódica y lo que se identificaba como sonidos articulados o voz (p.51). Destaca además que, en general, en la época antigua existió un acuerdo claro entre el ritmo musical, el ritmo poético y el ritmo prosódico. Asimismo, autores como Weil F (1965, mencionado por Mora y Asuaje) señalan que los movimientos del cuerpo, caminar y la danza se encuentran relacionados con el canto y el habla (p.56).

Respaldando lo anteriormente mencionado Handel (como citó Mora y Asuaje, 2009) considera que el ritmo es un elemento que se encuentra presente en todas las actividades que realiza el ser humano. Por este motivo plantea desde una perspectiva ontológica que “la organización rítmica es una parte inherente a todas las actividades humanas. El ritmo está estructurado, creado y expresado mediante una cualidad eminentemente temporal, dicha cualidad la percibimos en tareas tan diversas como en el martillar de un clavo en la pared, en un juego de baloncesto, en el habla, en la música o en la danza”. (p.21)

La capacidad que posee el hombre para poder reconocer los cambios en los periodos, se apoya en sus fuentes primarias; es decir, en sus ritmos biológicos. Esta estrategia le permite conceptualizar lo temporal y lo rítmico. Entre las principales fuentes primarias destacan: los ritmos semi inconscientes en el ascenso y descenso de la respiración, en las funciones orgánicas (latidos, pulsaciones, contracciones) y en las distensiones musculares. Para ilustrar lo señalado hasta aquí, Mora y Asuaje mencionan que, a través de la historia, conceptos como “rápido” o “lento” han estado relacionados con las pulsaciones cardíacas, entendiendo como rápido toda acción que supere las 80 pulsaciones (“vine lo más rápido que pude”).

El papel que tiene la percepción para identificar el ritmo es crucial. Es la percepción la que se encarga de establecer la relación clara que existe entre ritmo musical, ritmo poético y ritmo prosódico. La percepción también nos permite reconocer por

contraste, lo que es rítmico de lo que no lo es, para esto se apoya en el plano temporal con el objetivo de establecer cuáles son los cambios que sufre marcados por algún patrón. Todo esto hace evidente que la conceptualización de ritmo no puede concebirse separado de la percepción.

En la literatura existen varios conceptos que pretenden definir lo qué es el ritmo. Para Font y Cantero (2008) el ritmo lingüístico es la recurrencia de los acentos en un enunciado. En cambio Hanseth (1990 mencionado por Mora y Asuaje) considera que el ritmo es una función suprasegmental de duración, existiendo una estrecha interrelación entre los dos conceptos. Trask (1996, mencionado en Gil 2007) define el ritmo como la sensación perceptiva producida en el habla o en la poesía por la aparición de elementos prominentes a intervalos regulares; estos elementos pueden ser los acentos (como en inglés), las sílabas (como en español), las sílabas pesadas (como en griego antiguo) o las moras (como en japonés). Para Gil (2007) el ritmo se concibe como un fenómeno fundamentalmente perceptivo caracterizado por la repetición de algún tipo de elemento y su aparición se presenta en intervalos regulares (p.312)

El ritmo y su relación con las alteraciones de la lectura ha sido estudiado por Stambak, quien en 1951, publicó en la revista *Enfance* los resultados que encontró a partir de la aplicación de sus pruebas de ritmo. Según ella, se evidencia que existen diferencias significativas entre los niños disléxicos y no disléxicos. Las pruebas de ritmo utilizadas en sus investigaciones fueron desarrolladas por ella con el fin de evaluar a los niños con dislexia evolutiva. De acuerdo con esta autora, las pruebas de ritmo confirman que los niños disléxicos experimentan dificultades en el ritmo.

Stambak, en 1971, publicó el artículo “Manual para el examen psicológico del niño”, en este artículo presenta un instrumento denominado “Tres pruebas de ritmo”, con el protocolo de aplicación y los resultados de sus investigaciones utilizando este instrumento. La prueba está conformada por tres subtest: tempo espontáneo, reproducción de estructuras rítmicas y comprensión del simbolismo de las estructuras rítmicas y su reproducción.

En cuanto a los resultados, relacionados con el subtest de reproducción de estructuras rítmicas, de acuerdo a la autora, señala que existe una correlación entre la edad del niño, y la eficiencia en la reproducción de estructuras rítmicas, destacando como hito importante a considerar el rango de seis y siete años. Por otro lado, destaca que, de todos los niños evaluados, los que fracasan en esta prueba son aquellos que presentan retraso en el habla –15 en total–, dificultades de aprendizaje de lectura –70 % de 45 alumnos evaluados– y disortografía –35 %–. A partir de estos datos, la autora infiere que existe una estrecha relación entre la adquisición del lenguaje (habla), la lectura y la capacidad de estructuración temporal (ritmo).

Ahora bien, sobre el ritmo y su relación con el aprendizaje de la lectura, Wood, Wade, Holley y Holliman (2009, mencionado por Holliman, A.; Critten, S.; Lawrence, T.; Harrison, E. Wood, E.; Hughes, D.; 2014), señalan que las habilidades prosódicas son el eje central en el aprendizaje de la lectura. Después de buscar, analizar, y en un intento por integrar la información encontrada en la literatura científica, Wood, Wade Holley y Holliman (2009, mencionado por Holliman, A.; Critten, S.; Lawrence, T.; Harrison, E. Wood, E.; Hughes, D.; 2014) plantearon un modelo para explicar el papel de la sensibilidad o conciencia –sensitivity-prosódica. En este modelo se plantean cuatro rutas por las que la sensibilidad prosódica se relaciona con la adquisición tanto de la lectura como de la escritura. (Véase fig. 1)

La primera ruta plantea que los niños poseen una característica innata para reconocer durante un periodo determinado (periodicity bias) las características rítmicas o prosódicas de su lengua (Cutler y Mehler, 1993). Esta habilidad innata le permite al niño reconocer cuales son los límites de las palabras de su lengua (dónde empiezan y dónde terminan), lo que promueve el desarrollo de su vocabulario (ya que puede reconocer mayor cantidad de palabras), esto a su vez favorece el desarrollo de la conciencia fonológica. Promoviendo el desarrollo de las habilidades de la lectura y de la escritura.

La segunda ruta, según Wood et al.(mencionado por Holliman, A 2014), sería a través de la sensibilidad o conciencia -

sensitivity- prosódica la cual influiría sobre la conciencia de la rima -que está comprendida en la conciencia fonológica- para facilitar la detección de los picos de volumen asociados con las vocales.

La tercera ruta sería a través de la sensibilidad o conciencia -sensitivity- prosódica, la que contribuiría al desarrollo de la conciencia fonémica -que está comprendida en la conciencia fonológica- lo que a su vez repercute en el aprendizaje de la lectura y escritura.

Como se puede apreciar, las habilidades fonológicas segmentales: conciencia fonémica y conciencia de la rima, están altamente reconocidas por las correlaciones encontradas en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura.

La cuarta ruta podría estar relacionada con la sensibilidad o conciencia prosódica, a través del desarrollo de la conciencia morfológica, ya que las palabras sufren transformaciones en el acento cuando se le añaden sufijos. Es posible que la capacidad para detectar dichos cambios facilite el aprendizaje de la lectura y la escritura.

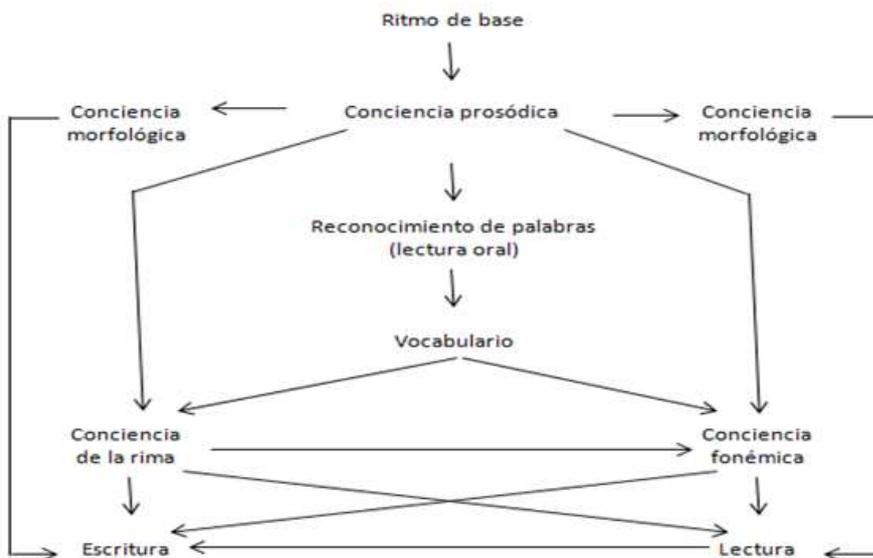


Figura 1. Modelo de lectura (traducido por Calet, 2013 de Wood et al., 2009)

Al confrontar el documento de Holliman et al (2014) con el de Calet (2013), se puede apreciar que el término *spelling* (figura 2) ha sido traducido como escritura (figura 1).

Conceptual Path Diagram for Model 1

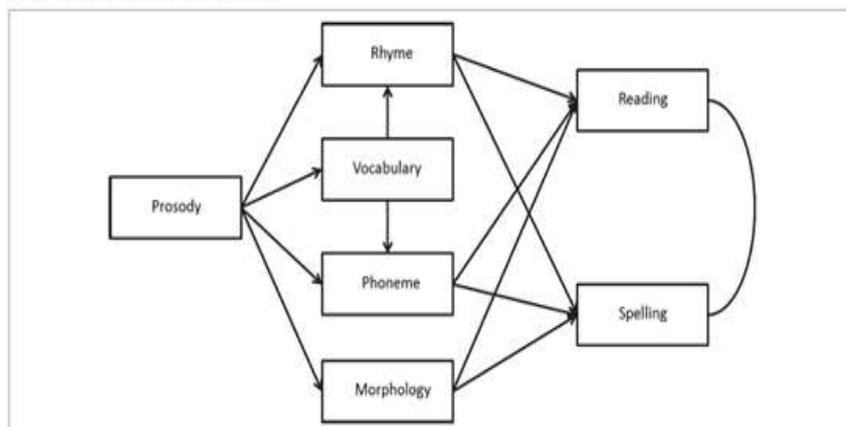


Figura 2. Modelo de lectura de Wood et al (2009 en Holliman et al 2014)

De acuerdo con Holliman et al., las rutas planteadas por Wood et al. son muy elementales y no contemplan todas las interrelaciones entre las variables propuestas en su modelo. Por ejemplo, no consideran la ruta que va desde la sensibilidad prosódica -denominada conciencia prosódica en la traducción de Calet- al vocabulario o cómo la lectura y el spelling también podrían, a su vez, estar mediados por la morfología.

Por lo tanto, tras una revisión de la literatura, el modelo ha sufrido algunas modificaciones y considera la importancia de la morfología en el desarrollo de la lectura y el spelling como mediador dentro del modelo. El desafío de este modelo se encuentra en el planteamiento de la dirección e interacción de las rutas, ya que de acuerdo con Holliman et al., muchas de las asociaciones son bidireccionales, dependiendo del punto exacto de desarrollo.

2.3.3 Teorías sobre la adquisición de la lectura

2.3.3.1 Teoría del Desarrollo de la lectura: Uta Frith

Según Frith (como se citó en Cuetos 2008), para llegar a convertirse en lectores hábiles los niños atraviesan estas tres etapas: (1) logográfica, (2) alfabética y (3) ortográfica.

La primera etapa se refiere a la habilidad que tiene un niño de reconocer palabras conocidas por él. Apoyándose para esto de una serie de elementos que acompañan siempre a la palabra –figuras, colores, objetos en los que se escribe, etc.– Es decir, el contexto facilita al niño el reconocimiento de las palabras. Por ejemplo, el niño “lee” la palabra “movistar” escrita en un aviso publicitario o la palabra “coca cola” escrita en una botella

En estos ejemplos, el contexto en el que se presenta la palabra escrita es esencial para el reconocimiento de la misma. Sin embargo, si la palabra “movistar” o “coca cola” está escrita en un papel, en ausencia de los apoyos antes mencionados, es muy probable que el niño en esta etapa de adquisición de la lectura no la reconozca. Esto quiere decir, que el niño no está leyendo; por lo tanto, a este reconocimiento no se le puede considerar como una verdadera lectura.

La segunda etapa hace referencia a la capacidad que posee el niño para reconocer cada una de las letras que componen la palabra. Se trata de una estrategia fonológica en la que debe asignar el sonido (fonema) correspondiente a cada letra (grafema). Esto implica que domine las reglas de conversión grafema-fonema, esta es la principal característica de la fase alfabética (RCGF RCFG). Para dominar esta etapa el niño debe notar que los grafemas pueden asumir diferentes valores sonoros dependiendo de la posición en la que encuentran dentro de la palabra o las combinaciones que pueden hacer algunas consonantes con las vocales. Por ejemplo: ca, ce, ci, co, cu. En este caso, se hace evidente que el niño no puede generalizar el valor de la consonante *c* con cada una de las vocales y el niño, para convertirse en un

lector hábil, debe conocer cuál es su valor en cada una de las situaciones.

El niño debe ser capaz de identificar que el orden de pronunciación es distinto a pesar de tener los mismos grafemas y fonemas. Por último, el niño debe aprender a unir los fonemas de cada palabra para formar el sonido global de la misma.

La tercera etapa tiene lugar gracias a la estrategia fonológica utilizada en la etapa alfabética, de tal forma que las representaciones ortográficas de las palabras se van especificando. El niño reconoce directamente las palabras sin necesidad de traducir cada grafema en fonema porque las han procesado ya varias veces y las tienen almacenadas en su léxico mental. Esta habilidad se desarrolla mediante la práctica. Según Frith (como se citó en Cuetos 2008), las habilidades ortográficas aumentan espectacularmente a partir de los siete u ocho años.

2.3.3.2 Teoría del desarrollo de la lectura: Defior, S.

De acuerdo con la propuesta de Defior, la lectura es una habilidad compleja cuyo fin es la comprensión de un texto escrito (Defior et al. 2011). Esta se fundamenta en dos grandes pilares: el reconocimiento de palabras y la comprensión lectora en sí. Pero, su proceso de aprendizaje implica tres etapas: reconocimiento de palabras escritas, fluidez lectora y la comprensión lectora en sí. Estas etapas son descritas a continuación.

a. Reconocimiento de palabras escritas

Principales procesos cognitivos implicados

Procesos perceptivo-visuales:

Los procesos perceptivo-visuales implican, según Willows (como se citó en Defior 2015), la precisión en la percepción visual de las letras, sílabas y palabras, el análisis visual de la forma de las letras y extracción de sus rasgos

invariantes (permite reconocerlas con independencia del tipo de escritura), la discriminación visual de las letras altamente semejantes (b/d, m/n, f/t, etc), la memoria visual de los patrones de las letras individuales (más tarde, de grupos de letras o palabras) para su reconocimiento directo al leer o para escribirlas correctamente, la habilidad visoespacial y direccional para seguir la trayectoria característica del material impreso (izquierda-derecha, arriba-abajo), la habilidad visomotora o grafomotora para reproducir las letras y palabras al escribir y la integración viso-lingüística para asociar las letras y palabras con sus sonidos y significados.

Procesos fonológicos

Existen tres dimensiones de los procesos fonológicos:

- Conciencia fonológica: Según Defior y Serrano (2011), es la habilidad para identificar, segmentar o combinar, de forma intencional, las unidades subléxicas de las palabras, es decir, las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas.
- Habilidades de memoria operativa fonológica: es la capacidad que tiene el lector para codificar información verbal, almacenarla temporalmente mediante un sistema basado en la representación de sonidos (Defior, 2015, p.106).
- Habilidades de acceso rápido al léxico fonológico: se refiere a la habilidad del lector para recuperar automáticamente de su memoria la información fonológicas de las palabras conocidas (Defior, 2015, p.106).

Procesos de automatización:

Defior señala que “para alcanzar el grado de eficiencia característico del lector hábil, es necesario dominar las reglas de conversión grafema – fonema, pero también es importante automatizar su uso”. En caso de que el niño no logre automatizar estas reglas de conversión, su proceso para

convertirse en un lector competente se ve alterado y no se consolida su competencia lectora. Aparentemente, tiene un grado de complejidad menor cuando el desarrollo del niño es típico y los códigos lingüísticos son transparentes.

Procesos morfológicos:

De acuerdo con lo señalado por Defior, “el progreso lector y escritor requiere ir incrementando el conocimiento de los morfemas como unidades lingüísticas abstractas; puesto que, se deben procesar muchas palabras polisilábicas, morfológicamente complejas”. Para este fin, destaca que muchos estudios, por ella revisados, han demostrado una correlación entre conciencia morfológica y habilidades en lectura.

Procesos prosódicos:

Según Calet (2013), leer conlleva la utilización de representaciones fonológicas, de modo que los factores que influyen en la calidad de dichas representaciones deberían afectar la habilidad lectora. La capacidad de percibir y pensar en la prosodia del lenguaje oral podría ser uno de esos factores. Calet señala que muchos estudios han demostrado que las habilidades de conciencia prosódica, al igual que las de conciencia fonológica tienen un papel relevante en las habilidades de lectura. De acuerdo con esta investigadora, los procesos fonológicos y su relación con el lenguaje escrito han sido muy estudiados en los últimos cincuenta años y, en concreto, el papel que juega la conciencia fonológica en el desarrollo lector es un hecho asumido y consensuado. Sin embargo, existe otro subsistema que ha sido menos estudiado en la explicación de los logros lectores: la investigación sobre la fonología suprasegmental o prosodia, que muestra su relevancia en la adquisición de la lectura. (Defior, 2015, p.108). De acuerdo con estas autoras, las habilidades prosódicas son predictores de la adquisición de la lectura en sistemas alfabéticos.

b. Fluidez lectora

De acuerdo con lo manifestado por Calet (2013), durante mucho tiempo, la fluidez lectora ha sido evaluada como el número de palabras correctamente leídas por minuto. Sin embargo, “una lectura fluida se caracteriza, además, por el uso correcto de la prosodia” (p. 32). Para la evaluación de la fluidez, en la forma tradicional, se ha considerado indicadores cuantificables como la velocidad y la precisión, dejando de lado los elementos prosódicos que nos permitirían tener una visión más integral del nivel de precisión que tiene el niño evaluado. Calet destaca que cuando un niño lee con fluidez está haciendo algo más que leer con precisión y velocidad, está leyendo con expresividad.

Principales procesos cognitivos implicados

De acuerdo con lo que señala Defior (2015) la fluidez lectora se entiende como una habilidad compleja en la que influyen multitud de procesos, algunos de naturaleza específica y otros generales. Según Rasinski (como se citó en Defior, 2015), la fluidez se compondría de precisión en la decodificación, la automaticidad en el reconocimiento de palabras y la prosodia, que conlleva la expresividad. Estos componentes están relacionados entre sí: la precisión y la automaticidad sientan las bases para una buena lectura expresiva, prosódica y comprensiva.

A continuación se describen los componentes de la fluidez lectora:

- Precisión en la decodificación de palabras: Según Hudson, Lane y Pullen (como se citó en Defior 2015) este primer componente es la “habilidad de reconocer o decodificar palabras correctamente”. Es de suma importancia decodificar de modo exacto las palabras para lograr que los niños desarrollen la lectura, este desarrollo puede darse mediante la aplicación de las reglas de conversión grafema-fonema, o contrastando su forma ortográfica con el léxico mental almacenado en la memoria. (Defior, 2015, p127).

- Automaticidad en el reconocimiento de palabras: La automaticidad hace referencia a la “identificación rápida, fluida y sin esfuerzo de palabras dentro o fuera de un contexto” (Hudson, *et al.*, 2005, p.704). La importancia del desarrollo de este segundo componente radica en que el niño debe decodificar de manera exacta y fluida palabra a palabra para que logre relacionarlas correctamente a nivel sintáctico, morfológico y semántico (Defior, 2015, p.127).
- Prosodia/expresividad: Se refiere a la utilización de los aspectos expresivos de entonación y ritmo durante la lectura, como elementos relacionados con la comprensión. Según Miller y Schwanenflugel (como se citó en Defior 2015) incluye características como el tono, el acento, el ritmo, las pautas o la longitud final de la frase.

c. Comprensión lectora

Depende de dos tipos de procesos: decodificación de palabras y comprensión del lenguaje. En la primera etapa, el lector aprende a decodificar y a leer con fluidez. En la segunda etapa, el lector aprende información nueva, además de identificar y sintetizar distintos puntos de vista, esta segunda etapa está más directamente relacionada con la comprensión lectora.

Principales procesos cognitivos implicados

Los procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora depende de dos tipos de procesos: decodificación de palabras y comprensión del lenguaje. Estos procesos se derivan en:

- Construcción de significados: de la palabra, de la oración y del texto. La información relativa al significado de la palabra se integra con el significado de la oración, y este, con el texto. Los procesos específicos de elaboración del significado del texto se han estudiado siguiendo el modelo de Kintsh y Van

Dijk (1996).

- Procesos de construcción-integración de la microestructura y la macroestructura semántica del texto. En este modelo se parte de la hipótesis de que el lector va construyendo una representación del discurso que consiste en una jerarquía de proposiciones interconectadas, los procesos de construcción-integración de la microestructura y macroestructura semántica del texto. (Kintsch y Van Dijk, 1996).

La microestructura es la red de proposiciones que representan el significado de un texto, mientras que la macroestructura es la organización de esas ideas en unidades supraordinarias. La microestructura se refiere a la relación entre oraciones adyacentes, mientras que la macroestructura semántica representa las ideas principales contenidas en el texto. Para la elaboración de la macroestructura se utilizan reglas o macrorreglas, que consisten en: eliminar las proposiciones que no son necesarias (supresión), construir la proposición que supone la idea principal y que deriva de la secuencia de proposiciones presentes en el texto (construcción) y, finalmente, deducir la proposición que contiene el concepto derivado de los conceptos de las demás proposiciones.

El uso de la lengua indica que en un texto no hay un solo tema, sino un conjunto de temas. Así, sería muy fácil encontrar un tema del párrafo, de un capítulo, de una página o de un libro. Sin embargo, no se trata solamente de analizar el texto base sino también la superestructura, pero además, para analizar más profundamente un texto, hace falta también construir una representación subjetiva: el aspecto del personaje, su voz, un paisaje, etc. Defior (2015) cita la investigación de Bransford y Johnson para darle coherencia a esta hipótesis. Estos autores comprobaron que leer un texto sin título dificulta la comprensión, proporcionarle el título después tampoco facilita las cosas. Lo que realmente lleva a una mejor comprensión es disponer de él antes, ya que facilita la elaboración de la representación proposicional del

texto desde el comienzo de la lectura.

2.3.3.3 Teoría del desarrollo de la lectura: Cuetos, F.

Proceso perceptivo o identificación de letras

Desde la concepción de Cuetos (2008) el proceso perceptivo comprende dos subprocesos: por un lado, los movimientos saccádicos y las fijaciones y, por otro, el análisis visual. En cuanto al primer subproceso señala que, cuando una persona lee un texto, sus ojos van dando pequeños saltos (movimientos saccádicos), que se alternan con períodos de fijación en los que permanecen inmóviles. Estos períodos de fijación tienen una duración aproximada de 200 a 250 milisegundos. Una característica importante de estos movimientos, es que son muy veloces, tanto que una vez que emprenden el movimiento ya no se les puede corregir. De otro lado, basándose en investigaciones hechas en las que se propone leer textos de diferentes formas y de variada complejidad, resulta que los movimientos saccádicos no son siempre iguales, sino que dependen de las características del texto y de los procesos cognitivos que implica leer.

Con relación al segundo subproceso, Cuetos hace especial mención a los dos tipos de memoria que permiten almacenar la información recogida: la memoria sensorial o icónica y la memoria a corto plazo u operacional. La primera es aquella que permite almacenar la información por un período muy breve que no supera los 250 milisegundos, aunque puede borrarse antes de este tiempo a causa de la nueva información que llega procedente de la siguiente fijación. Luego pasa a una memoria más duradera, denominada memoria de corto plazo o memoria operativa desde donde se analiza y reconoce la unidad lingüística. A diferencia de la anterior, esta puede conservar la información hasta los 15 o 20 segundos, lo cual permite que se puedan realizar las principales operaciones. En la memoria a corto plazo se realizan análisis categoriales del estímulo y se retienen ya como material lingüístico. Este primer paso se

refiere al reconocimiento de las letras que forman parte de las palabras, haciéndolo rápido y sin titubeos cuando se presenten formando parte de una palabra o de manera aislada (Cuetos, 2007, p18).

Proceso léxico o de reconocimiento de palabras con su significado

Una vez identificadas las unidades lingüísticas, el siguiente proceso es encontrar el concepto con el que se asocia esa unidad lingüística. En el proceso léxico, Cuetos plantea que el lector puede utilizar dos rutas para acceder al significado de la palabra: la ruta visual y la ruta fonológica.

La ruta visual o léxica funciona solo si el sujeto conoce visualmente la palabra, pero no con las palabras desconocidas ni para las pseudopalabras, pues estas no tienen una representación léxica. Esta ruta se refiere a la comparación que se hace entre la ortografía de la palabra con las representaciones almacenadas en la memoria para comprobar con cual de ellas encaja.

Supone: a) análisis visual de la palabra, b) Es el almacén de representaciones ortográficas de palabras, denominado léxico visual y c) la unidad léxica activada que a su vez activará la unidad de significado situada en el sistema semántico. Si, además de comprender la palabra, hay que leerla en voz alta, se activará la representación fonológica denominada léxico fonológico,

Ruta visual

- a. **Léxico visual**
Es el almacén en donde se encuentran todas las palabras que cuentan con una representación y que, por lo tanto, se pueden reconocer visualmente.
- b. **Sistema semántico**
Aquí se encuentran los conceptos que han sido adquiridos por vía visual, auditiva, pictórica, etc. Estos significados se organizan por categorías.

- c. **Léxico fonológico**
Este almacén contiene las representaciones fonológicas de las palabras y desde este punto se deposita en el almacén de la pronunciación para poder ser emitidas verbalmente.

Ruta Fonológica

Mientras que la ruta visual permite leer las palabras conocidas, la ruta fonológica se encarga de reconocer las desconocidas y las pseudopalabras.

En castellano podemos leer todas las palabras por la ruta fonológica porque es un idioma transparente en el que todas las palabras se ajustan a las reglas grafema-fonema. Pero en otros idiomas existen palabras irregulares, cuya pronunciación no se ajusta a las reglas sino que es arbitraria. Obviamente solo funciona si hay una representación a través de la ruta léxica.

Fundamentalmente, la ruta fonológica se refiere a los siguientes subprocesos comprendidos en los mecanismos de conversión grafema a fonema, postulado por Coltheart (1986, citado por Cuetos, 2008):

- a. **Análisis grafémico.**
Se reconocen los grafemas que componen la palabra que no siempre coinciden con las letras. Por ejemplo la palabra carro tiene cinco letras (c, a, r, r, o) y cuatro grafemas (c, a, rr, o).
- b. **Asignación de fonemas.**
Para los autores antes mencionados, este subproceso es el más importante porque es el encargado de asignar cada grafema el sonido que le corresponde, según las normas ortográficas de cada idioma.
- c. **Unión de los fonemas.**
En este subproceso se combinan los fonemas que ya fueron relacionados con sus grafemas para producir los sonidos que normalmente articulamos como palabras.

Al igual que en el procesamiento perceptivo, Cuetos (2008) menciona un Almacén, que en este caso denomina Almacén de pronunciación para referirse a la memoria operativa en donde se encuentra información codificada fonológicamente.

Procesos sintácticos

Este procesamiento comprende tres subprocesos:

- a. La asignación de etiquetas que corresponden a las distintas partes de la oración, así es como se habla de verbos, sustantivos, pronombres, sintagmas, frases, proposiciones, etc.
- b. La relación que existe entre esas partes, razón por la cual se habla de complementos.
- c. Construcción de estructuras mediante un orden jerárquico, que no es otra cosa que la estructura que tiene la oración: sujeto, verbo y complementos.

Una vez hecha esta explicación, Cuetos hace bien en precisar que el procesamiento sintáctico da pie al semántico, pero a la vez se diferencia de él, y lo hace con un ejemplo similar al siguiente:

Luis llama a Sara.

Sara llama a Luis.

Lo que apreciamos en ambas oraciones es que ambas tienen la estructura: sujeto, verbo y complemento; sin embargo, el significado es diferente. Por lo tanto, aunque la estructura me ayuda a comprender la oración, el procesamiento sintáctico es una y el procesamiento semántico es otra parte importante de todo este complejo tema que supone la lectura.

Estrategias de procesamientos sintácticos

Para Cuetos es sumamente importante que el lector conozca cómo se organizan las palabras dentro de una oración y, además, cuál es la función que cada una desempeña dentro de ella. Por esta razón postula las siguientes estrategias:

- a. Orden de las palabras. Con los siguientes ejemplos se explica elocuentemente esta estrategia:
 - Mi perro jugó con la pelota.
 - La pelota se ensució en el charco.

Todas las palabras, en el idioma castellano, como en cualquier otro, asumen una función diferente: “pelota” en la primera oración es un complemento directo; en la segunda, en cambio, es el sujeto.

- b. Palabras funcionales. Esta estrategia supone que el lector conozca cuáles son las palabras que introducen funciones; es decir, que conozca el valor de las preposiciones, conjunciones y artículos.
- c. Significado de las palabras. Una vez más, Cuetos demuestra la relación cercana que existe entre el significado y la estructura, pues, asevera que muchas veces el significado de las palabras permite conocer su función en la oración.
- d. Los signos de puntuación cumplen la función de marcar las pausas en el lenguaje escrito; es decir que marcan por escrito las pausas y la entonación del lenguaje oral.

Procesos semánticos

De la misma forma que los anteriores procesos, este supone dos subprocesos: la extracción del significado y la integración en la memoria.

- a. La extracción del significado.
Se refiere básicamente a saber responder las preguntas: quién hizo, qué hizo, a quién, cuándo y dónde.

- b. Integración en la memoria.
- Una vez extraído el significado de la oración, lo que sigue es su integración dentro de la memoria, pues el lector tiene ya conocimientos previos que deben relacionarse con los significados recién conseguidos. A eso es a lo que se llama información dada e información nueva. Gracias a esta integración se pueden hacer inferencias. Finalmente, estas conexiones se agrupan en bloques o esquemas que sirven como modelo al momento de enfrentarse a textos parecidos.

CAPÍTULO III METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Tipo de investigación

La investigación es de tipo correlacional, ya que permite analizar la correlación o el grado de asociación entre dos o más variables. La utilidad y el propósito principal de los estudios correlacionales son saber cómo se puede comportar un concepto o variable conociendo el comportamiento o incidencia de otras variables relacionadas. Este tipo de estudio mide dos o más variables que se desean conocer, si están o no relacionadas con el mismo sujeto o grupo de sujetos, y así analizar la correlación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

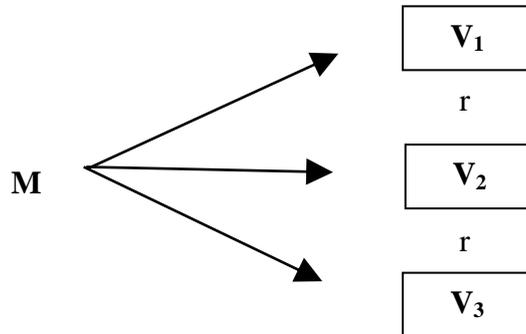
3.2 Diseño de investigación

La investigación se enmarca dentro de un diseño No Experimental – Transversal; puesto que, no se ha manipulado una o más variables independientes para causar efectos sobre una o más variables dependientes. Los estudios bajo el diseño no experimental no pretenden llevar la investigación a un plano experimental ni cuasiexperimental, al contrario, se realizan para observar cómo se comporta una o más variables en relación con otras.

Los diseños no experimentales se basan, fundamentalmente, en la observación de fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlos.

Además, es transversal porque la investigación se ha realizado en un tiempo y momento únicos; es decir, que la recolección de los datos se ha obtenido en un periodo de tiempo establecido (Hernández et al, 2010).

Su diagrama es el siguiente:



Donde:

M : Estudiantes de primer grado “A” y “B” de primaria.

V₁ : Nivel de lectura.

V₂ : Conciencia fonológica.

V₃ : Ritmo no lingüístico.

r : Relación entre las variables.

3.3 Población y muestra

La población estuvo conformada por 68 alumnos de primer grado —34 de la sección A y 34 de la B— de una institución educativa privada de Piura. Dadas las características y el número de los estudiantes, se decidió realizar esta investigación considerando a los 68 alumnos.

La aplicación de los instrumentos estuvo a cargo de dos personas capacitadas para evaluar los instrumentos psicopedagógicos utilizados en el desarrollo de esta investigación.

3.4 Variables de investigación

3.4.1 Definición operacional

a) Variable 1: Lectura

Variable	Dimensiones	Indicadores
Nivel de lectura	Lectura de palabras	Proceso de acceso al léxico (procedimiento léxico y subléxico). Proceso fonológico y ortográfico. Proceso receptivo. Velocidad lectora.
	Lectura de pseudopalabras	Utiliza el procedimiento subléxico. Decodificación fonológica. Proceso fonológico. Proceso receptivo. Velocidad lectora.
	Comprensión de palabras y frases: A. Frases B. Familia de palabras C. Preguntas D. Completar	A. Proceso sintáctico. B. Proceso morfológico Desarrollo de vocabulario. C. Proceso semántico y sintáctico D. Proceso morfológico, semántico y sintáctico
	Prosodia	Proceso de prosodia (entonación, acentuación y pausa). Proceso sintáctico (conocimiento de los signos de puntuación)
	Comprensión de textos	Elaboración de inferencias. Identifica ideas principales. Comprende la estructura textual (narrativa y expositiva)

b) Variable 2: Conciencia Fonológica

Variable	Dimensiones	Indicadores
Conciencia Fonológica	Silábico	<ul style="list-style-type: none">- Identifica sílabas en posición inicial, medial y final.- Añade sílabas en posición inicial, medial y final.- Omite sílabas en posición inicial, medial y final.
	Fonémico	<ul style="list-style-type: none">- Identifica fonemas en posición inicial y medial.- Añade fonemas en posición inicial, medial y final.- Omite fonemas en posición inicial y medial.

c) Variable: Ritmo no lingüístico

Variable	Dimensiones	Indicadores
Ritmo no lingüístico	La prueba de ritmo no lingüístico no tiene dimensiones	La prueba de ritmo no lingüístico no tiene indicadores.

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.5.1 Técnica: Psicometría

De acuerdo a Muñiz (1998) la define como el conjunto de métodos, técnicas y teorías implicadas en la medición de variables psicológicas. Lo específico de la Psicometría sería su énfasis y especialización en aquellas propiedades métricas exigibles a las mediciones psicológicas independientemente del campo sustantivo de aplicación y de los instrumentos utilizados.

3.5.2 Instrumentos

Para la presente investigación se utilizaron tres instrumentos: la Prueba de Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO), la de Reproducción de Estructuras Rítmicas y el Test de Lectura y Escritura (LEE) -solo en las pruebas de lectura-. Las especificaciones técnicas de cada uno de los instrumentos se detallan a continuación:

3.5.2.1 Ficha técnica 1

Nombre : Prueba de Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO)

Autor : José Luis Ramos Sánchez
Isabel Cuadrado Gordillo (2006)

Adaptación : Silvia Milagros Quiroz Camarena
Betsy Yinett Suárez Silva (2016)

Administración : Individual

Duración : Alrededor de 20 minutos

Ámbito de aplicación: Alumnado del último nivel de educación infantil y de cualquier nivel educativo con dificultades en la adquisición inicial de la lectura y escritura.

Significación: Evalúa el nivel de conocimiento fonológico de tipo silábico y fonético, es decir, la capacidad del alumno para tomar conciencia y manipular oralmente la estructura silábica y fonémica de las palabras.

Material: Manual, dibujos para la actividad 1, 2, 5 y 6, fichas de colores y hoja de puntuación.

Baremo: Puntuaciones decibeles e interpretación cualitativa para el conocimiento silábico, fonémico, tareas de identificación, adición y omisión y total de la prueba.

Fiabilidad: Se analizó la fiabilidad del test de conciencia fonológica mediante el estadístico Alfa de Cronbach, el cual reportó una consistencia interna Aceptable ($\alpha=0,722$).

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	Nº de elementos
0,722	30

3.5.2.2 Ficha Técnica 2

Nombre : Reproducción de Estructuras Rítmicas

Autor : Mira Stambak (1984)

Administración : Individual

Duración : Tiempo libre

Ámbito de aplicación: Alumnados de los primeros grados de primaria.

Significación: Se exploran distintos aspectos del ritmo: Ritmo espontáneo, Reproducción de estructuras rítmicas y Comprensión del simbolismo de estructuras rítmicas y su reproducción.

Material: Protocolo de la prueba, un lápiz para reproducir los sonidos, estructuras rítmicas reproducidas mediante un ordenador.

Fiabilidad: Al realizarse el análisis de consistencia interna, se puede observar en la tabla (Estadístico de fiabilidad) que el instrumento Reproducción de Estructuras Rítmicas, alcanzó una fiabilidad alta ($\alpha= 0,819$).

Estadístico de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	Nº de elementos
0,819	21

3.5.2.3 Ficha Técnica 3

Nombre: Lectura y Escritura en español (Test LEE)

Autor: Sylvia Defior Citoler, Liliana Fonseca, Bárbara Gottheil, Adriana Aldrey, María Pujals, Graciela Rosa, García Jiménez Fernández, Francisca Serrano Chica (2011)

Administración: Individual

Duración: Aproximadamente 50 minutos, sin considerar la aplicación de las pruebas complementarias. En caso de realizar la aplicación en forma completa se recomienda hacerla en dos sesiones.

Ámbito de aplicación: De 1º a 4º curso de educación primaria.

Finalidad: Evaluar los principales procesos implicados en la lectura y escritura, haciendo referencia a los logros medios esperados por año escolar. Detectar el tipo de error observado con el objetivo de precisar el diagnóstico e implementar un adecuado plan de recuperación. El análisis de fiabilidad indicó que con el Alfa de Cronbach se obtuvo una confiabilidad muy alta ($\alpha = 0,922$), y asimismo con el método de Dos Mitades de Guttman, una consistencia interna Alta (0,794).

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Método de Dos Mitades	Nº de elementos
0,922	0,794	130

Tipificación: Baremos de una muestra representativa de escolares de las escuelas públicas y privadas de distintos sectores sociales de la provincia de Buenos Aires y de la ciudad de Granada.

Material: Manual Técnico, Cuadernillo de evaluación, Registro de respuestas (RegR), Hojas de trabajo, Cuadernillos con baremos, cronómetro y lápiz negro.

3.5.3 Procedimiento de análisis de datos

Para el procesamiento y análisis de los datos se aplicaron una serie de estrategias o pasos que se detallan a continuación:

- a) **Elaboración de base de datos:** Se construyó una base de datos en Microsoft Excel debidamente organizada, especificando las celdas para las puntuaciones directas y los puntajes brutos para cada dimensión.
- b) **Tabulación de los datos:** Se colocaron las puntuaciones directas, puntajes totales y subtotales en cada una de las celdas de cálculo, utilizando a la vez fórmulas de suma y promedio.
- c) **Elaboración de tablas de frecuencia y porcentaje:** Se elaboraron tablas descriptivas y de contingencia especificándose los niveles y categorías alcanzados en cada una de las variables.
- d) **Elaboración de gráficos:** Se diseñaron gráficos para cada una de las tablas, de tal manera que se evidencie de manera práctica la información.

- e) **Análisis estadístico:** Se contrastaron las hipótesis a través del Software estadístico SPSS versión 21. Asimismo, se aplicó la prueba de correlación no paramétrica de Spearman bajo un intervalo de confianza del 95% y 5% de margen de error.
- f) **Interpretación:** A cada tabla estadística y descriptiva le corresponde una interpretación de los resultados, incluyendo la toma de decisión de las hipótesis analizadas.

CAPÍTULO IV RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

4.1 Contexto de investigación

La investigación se realizó en una Institución Educativa ubicada en el departamento de Piura, provincia de Piura, distrito de Castilla. La referida Institución Educativa es católica y de gestión particular, tiene 58 años de fundación y brinda servicio en el turno diurno en los tres niveles educativos: inicial, primaria y secundaria. Para efectos internos, los tres niveles se dividen en cuatro ciclos, de la siguiente manera: Primer ciclo, conformado por inicial de 3, 4, 5 años, primer y segundo grado de Primaria. Segundo ciclo, tercero, cuarto y quinto grados de Primaria. Tercer ciclo, sexto de Primaria, primero y segundo de Secundaria. Finalmente, cuarto ciclo, tercero, cuarto y quinto grados de Secundaria. En total, cuenta con 849 alumnos.

La investigación se realizó con 68 alumnos de primer grado -34 de la sección A y 34 de la B-. Estos alumnos, en general, tienen las siguientes características: Pertenecen a familias de estrato económico medio alto. Sus padres son profesionales y se desempeñan como trabajadores de empresas privadas, públicas o como trabajadores independientes. Las familias son pequeñas (el número de hijos no excede a tres). En la mayoría de los hogares, ambos padres trabajan, por lo que pueden cubrir con comodidad las necesidades básicas de sus hijos.

4.2 Descripción de resultados

4.2.1 Nivel de lectura en estudiantes

Se aplicó el Test de Lectura y Escritura en Español (LEE) con el que se midió el nivel de lectura de los estudiantes de primer grado de una institución educativa particular de Piura, por lo que solo se utilizaron las dimensiones relacionadas con dicha habilidad.

Tabla 1: Nivel de lectura en estudiantes.

Sub dimensiones de Lectura	Categorías	Recuento	Porcentaje
Lectura de palabras	Con dificultad	21	31
	Competente	27	40
	Muy competente	20	29
	Total	68	100
Lectura de pseudopalabras	Con dificultad	23	34
	Competente	25	37
	Muy competente	20	29
	Total	68	100
Comprensión de palabras y frases	Con dificultad	24	36
	Competente	22	32
	Muy competente	22	32
	Total	68	100
Prosodia	Con dificultad	24	35
	Competente	35	52
	Muy competente	9	13
	Total	68	100
Comprensión de textos	Con dificultad	21	31
	Competente	29	43
	Muy competente	18	26
	Total	68	100

Fuente: LEE aplicada a los estudiantes

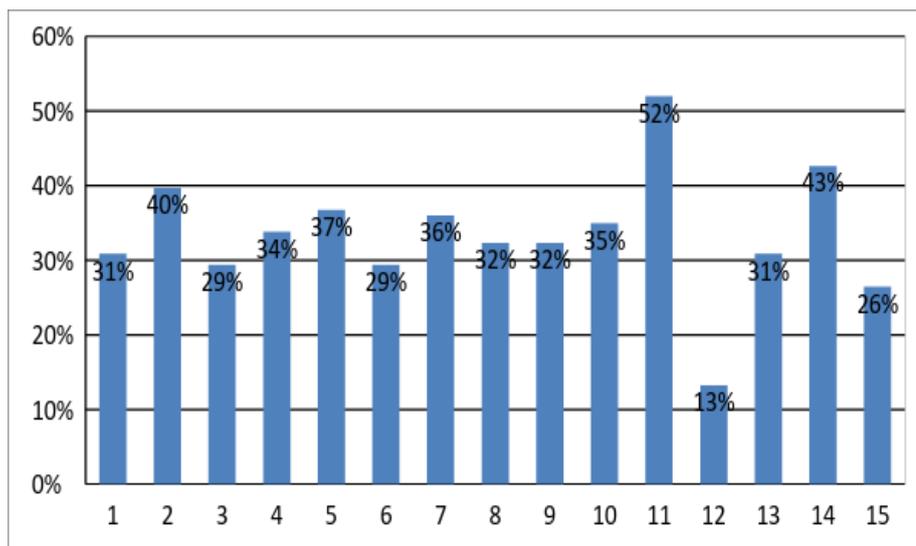


Figura 3: Nivel de lectura en estudiantes.

Interpretación:

Al analizar los resultados de las dimensiones de la lectura, se observa que los mayores porcentajes, competente y muy competente, se distribuyen de la siguiente manera: lectura de palabras obtiene 69%, lectura de pseudopalabras 66%, prosodia 65%, comprensión de textos 69% y en comprensión de palabras y frases 64%. Con relación a la categoría “con dificultad”, se concluye que en lectura de palabras hay un 31% de estudiantes; en lectura de pseudopalabras 34%; en comprensión de palabras y frases 36%; prosodia 35% y comprensión de textos 31%.

4.2.2 Niveles de conciencia fonológica en estudiantes.

Se aplicó la Prueba de Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO) con la que se midió el nivel de conciencia fonológica de los estudiantes de primer grado de una institución educativa particular de Piura.

Tabla 2: Niveles de conciencia fonológica en estudiantes.

Variable	Categorías	Recuento	Porcentaje
Fonológica	Baja	20	29
	Media	29	43
	Alta	19	28
	Total	68	100
Conciencia Silábica	Baja	19	28
	Media	30	44
	Alta	19	28
	Total	68	100
Conciencia Fonémica	Baja	21	31
	Media	29	43
	Alta	18	26
	Total	68	100

Fuente: PECO aplicada a los estudiantes.

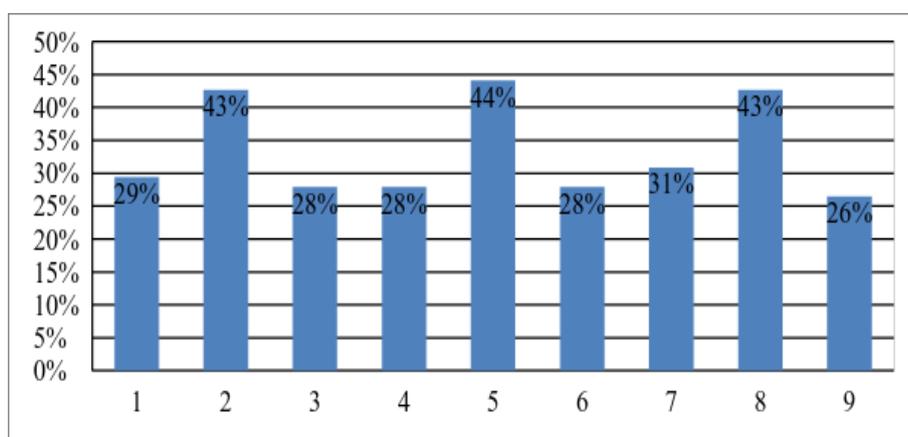


Figura 4: Nivel de conciencia fonológica en estudiantes.

Interpretación:

Se evidencia que en el nivel de conciencia fonológica, un 29% de los estudiantes se encuentra en la categoría baja, el 43% se encuentra en la categoría media y el 28% de los estudiantes alcanzó un nivel alto. De estos puntajes generales se obtienen los siguientes resultados referidos a la conciencia fonémica y silábica que se describen a continuación. En relación con la conciencia silábica, se muestra que un 28% se ubica en la categoría baja, 44% en la media y un 28% en la categoría alta. Con relación a la conciencia fonémica, el 31% se ubica en la categoría baja, 43% en la categoría media y 26% en la categoría alta.

4.2.3 Niveles de ritmo no lingüístico en estudiantes.

Para medir el ritmo no lingüístico en los estudiantes de la institución educativa particular de Piura, se utilizó la Prueba de Reproducción de Estructura Rítmicas.

Tabla 3: Niveles de ritmo no Lingüístico en estudiantes.

Variable	Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Ritmo No Lingüístico	Deficiente	19	28
	Regular	30	44
	Bueno	19	28
	Total	68	100

Fuente: Estructuras no rítmicas aplicada a los estudiantes de Primer grado de Primaria de un Colegio particular de Piura, 2016.

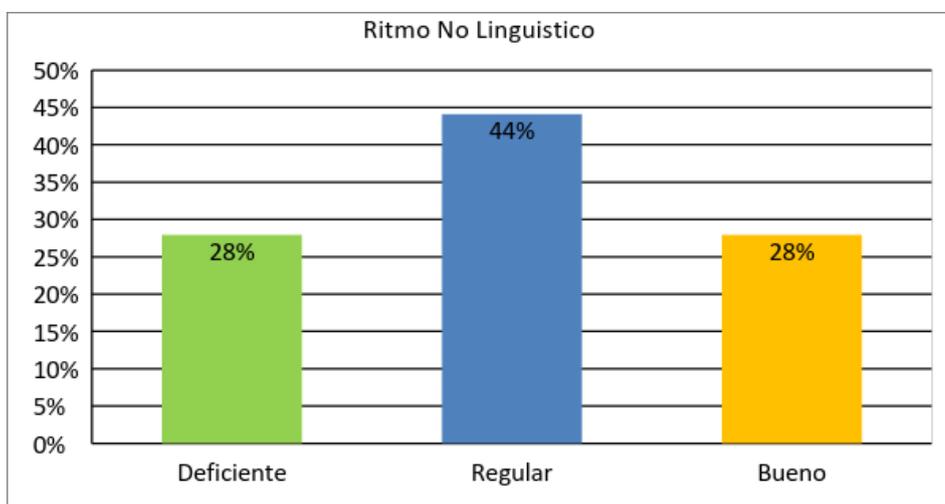


Figura 5: Nivel de ritmo no lingüístico en estudiantes.

Interpretación:

Del 100% de estudiantes, el 44% de ellos alcanzó un nivel regular en la capacidad de ritmo no lingüístico y el 28% mostró una capacidad tanto deficiente como buena. Esto significa que la mayoría de alumnos ha logrado consolidar las habilidades no lingüísticas esperadas para esta edad.

4.2.4 Prueba de normalidad del nivel de lectura, conciencia fonológica y ritmo no lingüístico en estudiantes.

Se realizó un análisis de homogeneidad para examinar si las distribuciones de la muestra basadas en las tres variables se comportan como una distribución normal o asimétrica (no normal). Para visualizar la distribución, se realizaron algunos histogramas y a la vez se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, la cual dictamina si las variables son simétricas o asimétricas.

Tabla 4: Prueba de normalidad del nivel de lectura, conciencia fonológica y ritmo no lingüístico en estudiantes.

Variables	Pruebas de normalidad		
	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Nivel de Lectura	,126	67	,010
Conciencia Fonológica	,088	67	,200
Ritmo No Lingüístico	,099	67	,175

Interpretación:

Los resultados demostraron que la variable referida al nivel de lectura muestra una distribución no normal (asimétrica); puesto que, el nivel de significación se halla por debajo del 0,05. Sin embargo, tanto la conciencia fonológica como el ritmo no lingüístico mostraron distribuciones normales (simétricas), tal como se evidencian en los gráficos de histogramas. Desde el punto de vista teórico, esto tendría lógica, pues, tanto el ritmo lingüístico como la conciencia fonológica son habilidades que, en esta etapa de la vida escolar, ya han sido desarrolladas y consolidadas. Por eso es que los gráficos muestran una distribución teórica esperada. Sin embargo, en los puntajes relacionados con el proceso de aprendizaje de la lectura, estos resultados se distribuyen de una manera asimétrica, pues, entre otros detalles, dependen de los diferentes ritmos de aprendizaje.

4.2.5 Relación entre el nivel de lectura y la conciencia fonológica en estudiantes.

Se analizó la relación entre las frecuencias y porcentajes, entre el nivel de lectura y la conciencia fonológica. Para analizar la incidencia de ambas variables respecto a las evaluaciones obtenidas por los estudiantes, se elaboró una tabla de contingencia (tabla cruzada).

Tabla 5: Relación entre el nivel de lectura y la conciencia fonológica en estudiantes.

Variable	Categorías	Descriptivos	Conciencia Fonológica			Total
			Baja	Media	Alta	
Nivel De Lectura	Con dificultad	F	9	9	0	18
		%	45	31	0	27
	Competente	F	9	16	5	30
		%	45	55	26	44
	Muy competente	F	2	4	14	20
		%	10	14	74	29
Total	F	20	29	19	68	
	%	100	100	100	100	

Fuente: PECO aplicada a los estudiantes.

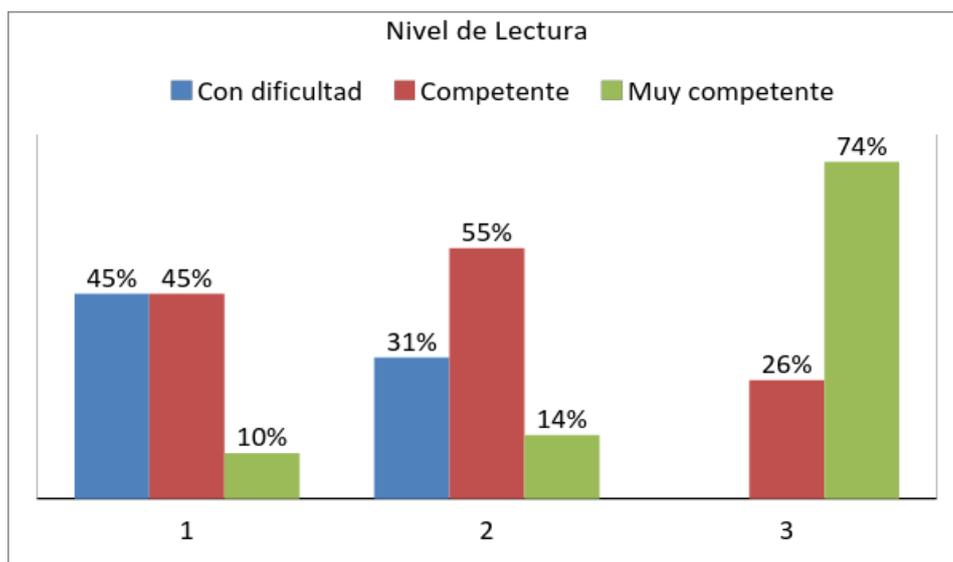


Figura 6: Relación entre el nivel de lectura y la conciencia fonológica en estudiantes.

Interpretación:

De los 29 estudiantes que alcanzaron una categoría Media respecto a conciencia fonológica, el 55% de ellos mostró aptitudes competentes para la lectura, el 31% presentó dificultades y el 14% mostró una habilidad muy competente.

Por otro lado, de 20 estudiantes con bajo nivel de conciencia fonológica, el 45% alcanzó dificultades para la lectura y otro 45%, capacidad competente.

Por último, de los 19 estudiantes que alcanzaron una categoría Alta respecto a conciencia fonológica, el 74% de ellos alcanzó un nivel alto de lectura, el 26% se mostró competente y un 0% mostró dificultades.

Estos resultados hacen pensar que existe una relación directa entre las variables; es decir que, a mayor conciencia fonológica habrá mejor nivel de lectura.

4.2.6 Relación entre el nivel de lectura y el ritmo no lingüístico en estudiantes.

Se analizó la relación entre las frecuencias y porcentajes, entre el nivel de lectura y el ritmo no lingüístico en estudiantes. Para analizar la incidencia de ambas variables respecto a las evaluaciones obtenidas por los estudiantes, se elaboró una tabla de contingencia (tabla cruzada).

Tabla 6: Relación entre el nivel de lectura y el ritmo no lingüístico en estudiantes.

Tabla de contingencia						
Variable	Categorías	Descriptivos	Ritmo No Lingüístico			Total
			Deficiente	Regular	Bueno	
Nivel de Lectura	Con dificultad	f	8	8	2	18
		%	42	27	10	27
	Competente	f	9	14	7	30
		%	47	46	37	44
	Muy competente	f	2	8	10	20
		%	11	27	53	29
Total		f	19	30	19	68
		%	100	100	100	100

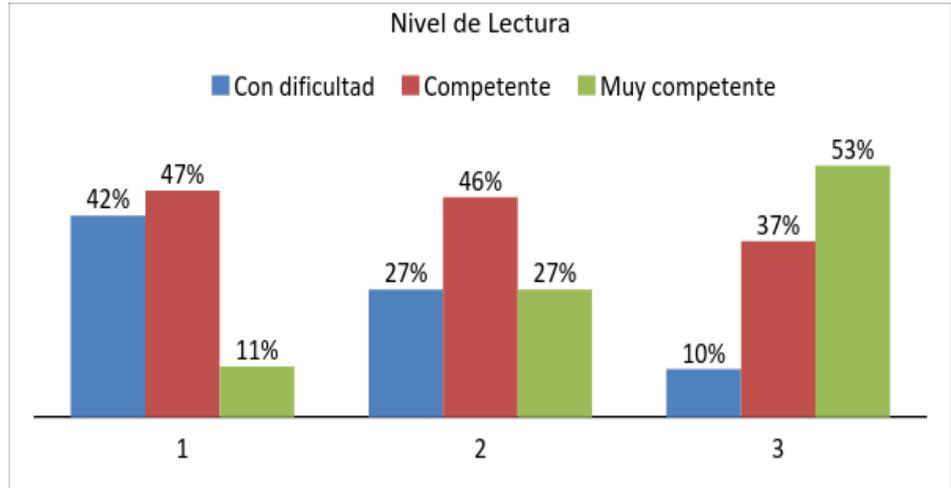


Figura 7: Relación entre el nivel de lectura y el ritmo no lingüístico en estudiantes.

Interpretación:

De los 30 estudiantes que alcanzaron un ritmo no lingüístico con categoría de Regular, el 46% mostró un nivel de lectura competente; en cambio, un 27%, mostró dificultad y otro 27% se mostró como muy competente en el nivel de lectura. Dichos resultados sugieren que no hay un nivel de incidencia entre estas dos variables.

4.2.7 Relación entre la conciencia fonológica y el ritmo no lingüístico en estudiantes.

Se analizó la relación entre las frecuencias y porcentajes, entre la conciencia fonológica y el ritmo no lingüístico en estudiantes. Para analizar la incidencia de ambas variables respecto a las evaluaciones obtenidas por los estudiantes, se elaboró una tabla de contingencia (tabla cruzada).

Tabla 7: Relación entre la conciencia fonológica y el ritmo no lingüístico en estudiantes.

Tabla de contingencia						
Variable	Categorías	Descriptivos	Ritmo No Lingüístico			Total
			Deficiente	Regular	Bueno	
Conciencia Fonológica	Baja	f	10	8	2	20
		%	53	27	11	29
	Media	f	9	16	4	29
		%	47	53	21	43
	Alta	f	0	6	13	19
		%	0	20	68	28
Total	f	19	30	19	68	
	%	100	100	100	100	

Fuente: PECO aplicada a los estudiantes

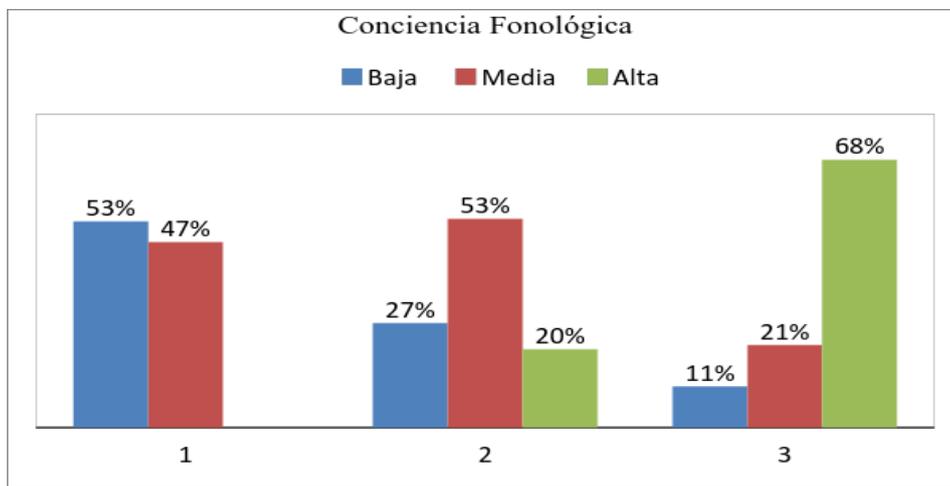


Figura 8: Relación entre conciencia fonológica y ritmo no lingüístico en estudiantes.

Interpretación:

Del 100% de los estudiantes evaluados, el 43% alcanzó un nivel medio para la aptitud de conciencia fonológica. De este porcentaje, el 53% mostró un ritmo no lingüístico regular; el 47%, deficiente y el 21%, bueno.

4.3 Contrastación de hipótesis

Para determinar si existe o no relación entre las variables nivel de lectura, conciencia fonológica y ritmo no lingüístico, se eligió el estadístico no paramétrico Rho de Spearman, para variables ordinales y que poseen como característica una distribución asimétrica o no normal. Asimismo, se consideró el 95% de confianza para aceptar las hipótesis y un nivel de significación estadística del 5 % ($p= 0,05$).

Para realizar la interpretación del valor ρ de Spearman, se tomaron en cuenta las siguientes alternativas:

Si el coeficiente es:	De 00,0 a 0,19	De 0,20 a 0,39	De 0,40 a 0,59	De 0,60 a 0,79	De 0,80 a 1,00
Entonces, la correlación es:	Muy baja	Baja	Moderada	Buena	Muy buena

Para determinar la aceptación o rechazo de las hipótesis de investigación se estableció la siguiente regla de decisión:

Se acepta H_1 (Hipótesis de Investigación)	Se acepta H_0 (Hipótesis Nula)
Si el valor sig < 0,05	Si el valor sig > 0,05

4.3.1 Hipótesis General

H_1 : Existe relación significativa entre el nivel de lectura, conciencia fonológica y ritmo no lingüístico en estudiantes de primero de primaria de un colegio particular de Piura.

H_0 : No existe relación significativa entre el nivel de lectura, conciencia fonológica y ritmo no lingüístico en estudiantes de primero de primaria de un colegio particular de Piura.

Tabla 8: Correlación entre el nivel de lectura, conciencia fonológica y ritmo no lingüístico en estudiantes de primero de primaria de un colegio particular de Piura.

		Correlaciones			
Variables		Nivel de Lectura	Conciencia fonológica	Ritmo No Lingüístico	
Rho de Spearman	Nivel de Lectura	Coefficiente de correlación	1	,547*	,370*
		Sig. (bilateral)	.	0	0,002
	Conciencia fonológica	Coefficiente de correlación	,547*	1	,544*
		Sig. (bilateral)	0	.	0
	Ritmo No Lingüístico	Coefficiente de correlación	,370*	,544*	1
		Sig. (bilateral)	0,002	0	.
		N	68	68	68

* Las correlaciones son altamente significativas a nivel de 0,01.

Como podemos apreciar en la tabla 8, se halló la relación entre las variables mediante el coeficiente de correlación no paramétrico Rho de Spearman. Así se observa que, entre el nivel de lectura y conciencia fonológica se obtuvo una correlación positiva moderada altamente significativa ($\rho=,547$; $p<0,01$); entre lectura y ritmo no lingüístico se evidenció una correlación positiva baja altamente significativa ($\rho=,370$; $p<0,01$). Por otro lado, entre la conciencia fonológica y el ritmo no lingüístico, se encontró una correlación positiva moderada altamente significativa ($\rho=,544$; $p<0,01$).

Decisión: De acuerdo a la regla de decisión, se **ACEPTA la hipótesis de investigación** que establece que “*Existe correlación significativa entre el nivel de lectura, la conciencia fonológica y ritmo no lingüístico en estudiantes de primero de primaria de un colegio particular de Piura.*”

4.3.2 Hipótesis específica 1:

Hi: *Existe una relación significativa entre las dimensiones de la lectura y las dimensiones de la conciencia fonológica en los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura.*

Ho: *No existe una relación significativa entre las dimensiones de la lectura y las dimensiones de la conciencia fonológica en los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura.*

Tabla 9: Correlación entre las dimensiones de la lectura y las dimensiones de la conciencia fonológica en los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura.

		Correlaciones		
	Dimensiones de Lectura	Estadísticos	Conciencia Silábica	Conciencia Fonémica
Rho de Spearman	Lectura de palabras	Coefficiente de correlación	,305**	,295**
		Sig. (bilateral)	,012	,015
	Lectura de pseudopalabras	Coefficiente de correlación	,224	,361**
		Sig. (bilateral)	,067	,003
	Comprensión de palabras y frases	Coefficiente de correlación	,380**	,300**
		Sig. (bilateral)	,001	,013
	Prosodia	Coefficiente de correlación	,130	,107
		Sig. (bilateral)	,290	,385
	Comprensión de textos	Coefficiente de correlación	,491**	,400**
		Sig. (bilateral)	,000	,001

** Las correlaciones son significativas al nivel de 0,01.

En la tabla 9 se aprecia que la dimensión Lectura de palabras mantiene una correlación positiva baja y altamente significativa con las dimensiones conciencia silábica ($\rho=,305$; $p<0,01$) y conciencia Fonémica ($\rho=,295$; $p<0,01$). Por otro lado, la dimensión Lectura de pseudopalabras tiene una correlación positiva baja no significativa con conciencia silábica, pero con conciencia fonémica si muestra una relación positiva baja y altamente

significativa ($\rho=,361$; $p<0,01$). Asimismo, se observan correlaciones positivas bajas altamente significativas entre la dimensión comprensión de palabras y frases y las dimensiones de conciencia fonológica con la conciencia silábica ($\rho=,380$; $p<0,01$) y con la conciencia fonémica ($\rho=,300$; $p<0,01$). La dimensión de Prosodia alcanzó correlaciones positivas muy bajas no significativas con las dimensiones de conciencia fonológica. Y en el caso de la dimensión comprensión de textos, mostró correlaciones positivas moderadas muy significativas tanto con la conciencia silábica ($\rho=,491$; $p<0,01$) y Fonémica ($\rho=,400$; $p<0,01$).

Decisión: De acuerdo a la regla de decisión, se **ACEPTA la hipótesis de investigación** que establece que *“Existe una relación significativa entre las dimensiones de la lectura y las dimensiones de la conciencia fonológica en los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura”*. Ya que existe correlación positiva baja y altamente significativa entre las dimensiones de lectura (lectura de palabras, comprensión de palabras y frases, comprensión de textos) y el nivel conciencia silábica de conciencia fonológica; por otro lado existen correlaciones positivas moderadas muy significativas entre las dimensiones de lectura (lectura de pseudopalabras, comprensión de palabras y frases, comprensión de textos) y el nivel conciencia fonémica de conciencia fonológica.

4.3.3 Hipótesis específica 2:

Hi: *Existen relaciones significativas entre las dimensiones de la lectura y el ritmo no lingüístico en los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura.*

Ho: *No existen relaciones significativas entre las dimensiones de la lectura y el ritmo no lingüístico en los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura.*

Tabla 10: Correlación entre las dimensiones de la lectura y el ritmo no lingüístico en los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura.

Correlaciones			
Dimensiones de Lectura	Estadísticos	Ritmo No Lingüístico	
Rho de Spearman	Lectura de palabras	Coefficiente de correlación	,152
		Sig. (bilateral)	,216
	Lectura de pseudopalabras	Coefficiente de correlación	,099
		Sig. (bilateral)	,422
	Comprensión de palabras y frases	Coefficiente de correlación	,432**
		Sig. (bilateral)	,000
	Prosodia	Coefficiente de correlación	,122
		Sig. (bilateral)	,320
	Comprensión de textos	Coefficiente de correlación	,307**
		Sig. (bilateral)	,011

** Las correlaciones son significativas al nivel de 0,01.

En la tabla 10 se evidencia que la dimensión Comprensión de palabras y frases mantiene una correlación positiva moderada y altamente significativa con el ritmo no lingüístico ($\rho=,432$; $p<0,01$). Por otra parte, entre la dimensión Comprensión de textos y el ritmo no lingüístico se identifica una correlación positiva baja altamente significativa ($\rho=,307$; $p<0,01$).

Decisión: De acuerdo a la regla de decisión, se **RECHAZA la hipótesis de investigación** que establece que “*Existe correlación significativa entre las dimensiones de la lectura y el ritmo no lingüístico en los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura*”. Ya que solo existe correlación positiva moderada altamente significativa entre la dimensión de lectura (comprensión de palabras y frases) y el ritmo no lingüístico, por otro lado existe correlación positiva baja altamente significativa entre el nivel de lectura (comprensión de textos) y el ritmo no lingüístico).

4.3.4 Hipótesis específica 3:

Hi: *Existen relaciones significativas entre las dimensiones de la conciencia fonológica (silábico y fonémico) y el ritmo no lingüístico en los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura.*

Ho: *No existen relaciones significativas entre las dimensiones de la conciencia fonológica (silábico y fonémico) y el ritmo no lingüístico en los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura*

Tabla 11: Correlación entre las dimensiones de la conciencia fonológica (silábico y fonémico) y ritmo no lingüístico en los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura.

Correlaciones			
	Dimensiones de Conciencia Fonológica	Estadísticos	Ritmo No Lingüístico
Rho de Spearman	Conciencia Silábica	Coefficiente de correlación	,368**
		Sig. (bilateral)	,002
	Conciencia Fonémica	Coefficiente de correlación	,491**
		Sig. (bilateral)	,000

** Las correlaciones son significativas al nivel de 0,01.

En la tabla 11 se muestra que entre la dimensión conciencia silábica y el ritmo no lingüístico existe una correlación positiva baja y altamente significativa ($\rho = ,368$; $p < 0,01$). Asimismo, entre la conciencia fonémica y el ritmo no lingüístico se encontró una correlación positiva moderada muy significativa ($\rho = ,491$; $p < 0,01$).

Decisión: De acuerdo a la regla de decisión, se **ACEPTA la hipótesis de investigación** que establece que “*Existen relaciones significativas entre las dimensiones de la conciencia fonológica (silábico y fonémico) y el ritmo no lingüístico en los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura*”.

4.4 Discusión

Los resultados obtenidos de nuestra investigación comprueban la hipótesis general, ya que se encuentra una correlación significativa entre el nivel de lectura, la conciencia fonológica y el ritmo no lingüístico de los estudiantes de primero de Primaria de un colegio particular de Piura. Entre el nivel de lectura y la conciencia fonológica se obtuvo una correlación positiva moderada altamente significativa ($\rho=,547$; $p<0,01$). Entre lectura y ritmo no lingüístico se evidenció una correlación positiva baja altamente significativa ($\rho=,370$; $p<0,01$). Y, entre la conciencia fonológica y el ritmo no lingüístico se encontró una correlación positiva moderada altamente significativa ($\rho=,544$; $p<0,01$).

Esperábamos que esta relación descrita fuera diferente, pero no fue así. Al inicio de la investigación suponíamos que, tanto el ritmo no lingüístico como la conciencia fonológica, se relacionaban con la lectura; sin embargo, lo que hemos encontrado es que estas variables se relacionan de la siguiente manera: el ritmo no lingüístico se correlaciona con la conciencia fonológica y la conciencia fonológica con la lectura. Visto así, podríamos afirmar que el ritmo no lingüístico establece una relación indirecta con la lectura a través de la conciencia fonológica. La forma como se relacionan las variables coincide con la primera ruta que trazan Wood et al (2009), quienes en su propuesta teórica señalan que los niños poseen una característica innata para reconocer las características rítmicas de su lengua. Esta habilidad le permite al niño reconocer cuáles son los límites de las palabras de su lengua, lo que promueve el desarrollo de su vocabulario, lo cual favorece el desarrollo de la conciencia fonológica que, a su vez, promueve el desarrollo de las habilidades de la lectura y la escritura.

A todas estas afirmaciones tendríamos que añadir que algunas investigaciones plantean que los niños perciben los elementos prosódicos del lenguaje dentro del vientre materno, a los cinco meses diferencian la lengua materna por medio del ritmo (Peña-Garay, 2005 mencionado por Aguado, 2010) y que antes de decir las primeras palabras los niños adquieren la entonación (Cortés, 2002). En cambio, las habilidades metalingüísticas (conciencia fonológica, sintáctica y semántica) se desarrollan a partir de los tres años según Chaney 1992 (en Aguado, 2010). Lo anteriormente mencionado sugiere que las habilidades

fonológicas suprasegmentales aparecen antes que la conciencia fonológica y, evidentemente, que la lectura. Finalmente, aparece, en general, con la instrucción formal a los 6 años, aproximadamente. En este sentido, Negro y Traverso (2011) sostienen que existe una relación significativa entre el nivel de conciencia fonológica y de lectura inicial en alumnos de primer grado de educación primaria, destacando que la clave del éxito en el aprendizaje inicial de la lectura está en el desarrollo de algunos procesos cognitivos y verbales, de los que la conciencia fonológica es la más relevante.

En cuanto a la relación entre las dimensiones de la lectura y de la conciencia fonológica, se puede afirmar que existe una relación entre estas dimensiones. En general se evidencia que existe relación entre todas las dimensiones de la lectura -excepto las habilidades prosódicas- con las dimensiones de conciencia fonológica. Siendo las más consistentes las relacionadas con la conciencia fonémica y esta en particular con las dimensiones de pseudopalabras, comprensión de palabras y frases y la comprensión de textos. Aparentemente, la conciencia fonémica es la más útil en esta etapa de su proceso de aprendizaje, quizá porque la mayoría de palabras son o han sido decodificadas de manera similar a las pseudopalabras, es decir, son desconocidas en su forma escrita.

En relación a lo anteriormente mencionado, Defior (2014) señala que la conciencia fonológica es uno –y no cualquiera– de los procesos cognitivos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. La conciencia fonológica juega un papel importante, pues permite convertir un grafema en un fonema, para lo cual debe conocer y dominar las reglas de conversión (RCGF). Este manejo debe convertirse en un conocimiento natural para que el niño llegue a ser un lector competente y esta herramienta metalingüística es muy útil en el español; puesto que, como los códigos lingüísticos son transparentes, es muy valioso tenerla y desarrollarla. De igual forma, Cuetos (2008) señala que el proceso para reconocer palabras escritas desconocidas –dentro de las que se encuentran las pseudopalabras, incluso en lectores hábiles– se sigue por la ruta fonológica o subléxica. Para este fin, el lector realiza un análisis fonémico y luego asigna a cada grafema el sonido que le corresponde según las normas ortográficas de cada idioma (RCGF).

Por otro lado, debemos de considerar la aproximación que plantea Holliman (2014), en la que la sensibilidad prosódica afecta a la

conciencia fonémica, vocabulario y rima. Inmediatamente después de establecerse la relación entre la prosodia con el vocabulario y la rima, estas últimas se vinculan con la conciencia fonémica que a su vez influye sobre la lectura. Es decir, de acuerdo con el planteamiento de Holliman la conciencia fonémica concentra la influencia de varios procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura. Es evidente que si el niño es capaz de reconocer el significado de las palabras puede comprender frases y textos

Los resultados permiten observar que en general no existe correlación significativa entre las dimensiones de la lectura y el ritmo no lingüístico en los estudiantes de primer grado. Sin embargo, se debe destacar que existe una correlación positiva moderada altamente significativa entre la dimensión de lectura (comprensión de palabras y frases) y el ritmo no lingüístico. Por otro lado, existe una correlación positiva baja altamente significativa entre el nivel de lectura (comprensión de textos) y el ritmo no lingüístico. Los resultados obtenidos concuerdan con los de Calet (2015) quien señala que el ritmo no lingüístico junto a otras habilidades prosódicas -sensibilidad al acento léxico y la sensibilidad métrica del acento evaluados en tres momentos - al final del kindergarten, inicio de primer grado y final de primer grado. Estos resultados fueron capaces de predecir el rendimiento de lectura seis meses más tarde. En esta investigación Calet destaca que el ritmo no lingüístico estaba presente durante la adquisición temprana de la lectura, sin embargo, estas habilidades fueron reemplazados por la sensibilidad al acento léxico y la sensibilidad métrica del acento. Estos hallazgo sugieren que las habilidades prosódicas no se desarrollaron de manera lineal a través de los grados, sino que estos cambian en el transcurso del tiempo -suponemos de acuerdo a las necesidades de cada una de las etapas de desarrollo y de aprendizaje-. De igual forma,, González-Trujillo, Defior, y Gutiérrez-Palma (2014, mencionado en Calet 2016) mostraron en un grupo de niños de tercero de primaria que las habilidades de ritmo no lingüístico, evaluadas con la prueba de Stambach (1984), predecían una parte importante de la varianza en la fluidez lectora una vez controlada la inteligencia y la memoria de trabajo. Por otro lado, Holliman, A. Wood, C. & Sheehy, K. (2010) sugieren que la sensibilidad receptiva al ritmo lingüístico y ritmo no lingüístico mientras están relacionados entre sí, contribuyen al logro de la lectura.

Por otro lado, entre la conciencia fonológica y el ritmo no lingüístico se encontró una correlación positiva moderada altamente significativa. Estos resultados concuerdan con los encontrados por Moritz, C., Sasha, Y., Papadelis, G., Thomson, J., & Wolf, M. (2013), quienes señalan que la capacidad del ritmo del jardín de infantes estaría significativamente relacionada con la conciencia fonológica en segundo grado. Otros autores, como Holliman, A. Wood, C. & Sheehy, K. (2010), han relacionado la sensibilidad al ritmo lingüístico, ritmo no lingüístico y la conciencia fonológica con el éxito en la lectura. Sin embargo, este grupo, después de examinar estas variables concluyó que el ritmo no lingüístico por sí solo no es capaz de predecir la varianza en la lectura, independientemente de la conciencia fonológica y la sensibilidad al ritmo del habla. Destacando, además, que, para predecir una cantidad significativa de variación única en el logro de la lectura, es necesario controlar otras variables como la edad, vocabulario, conciencia fonológica y memoria.

CONCLUSIONES

- a) Los resultados encontrados muestran que existe una correlación significativa entre el nivel de las habilidades de lectura, la conciencia fonológica y el ritmo no lingüístico en los estudiantes de primero de primaria de un colegio particular de Piura.
- b) En vista de los resultados alcanzados, se concluye que, mayoritariamente, estos alumnos han alcanzado un nivel adecuado en las habilidades de lectura propias de su edad cronológica y de su edad escolar.
Además, se puede concluir que un número menor, 30% en promedio, aún no tiene consolidadas las habilidades de la lectura. Esto, describe el momento de aprendizaje en el que se encuentra el grupo estudiado.
- c) Se evidencia que el 43% de los estudiantes alcanzó un nivel medio en la capacidad de conciencia fonológica, el 29% a nivel bajo y el 28% a nivel alto. Por otro lado, el 44% mostró niveles medios en la conciencia silábica, y el 43% con el mismo nivel para la conciencia fonémica. Estos resultados sugieren que el nivel de conciencia fonológica desarrollado por los estudiantes es el esperado, ya que el 71% de ellos se encuentra dentro de los parámetros promedio o alto.
- d) El 44% de ellos alcanzó un nivel regular en el ritmo no lingüístico, el 28% mostró una capacidad tanto deficiente como buena.

- e) Los resultados observados expresan que existe una relación significativa entre las dimensiones de la lectura y las dimensiones de la conciencia fonológica en los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura. Esto se afirma después de observar que existe una correlación positiva baja y altamente significativa entre las dimensiones de lectura (lectura de palabras, comprensión de palabras y frases, comprensión de textos) y el nivel conciencia silábica de conciencia fonológica. Por otro lado, existen correlaciones positivas moderadas muy significativas entre las dimensiones de lectura (lectura de pseudopalabras, comprensión de palabras y frases, comprensión de textos) y el nivel conciencia fonémica de conciencia fonológica.

- f) Según los resultados obtenidos, existen relaciones significativas entre las dimensiones de la conciencia fonológica (silábico y fonémico) y el ritmo no lingüístico en los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura. De esta conclusión hay que destacar que existe correlación positiva moderada altamente significativa entre la dimensión conciencia fonémica y ritmo no lingüístico. En cambio, entre la conciencia silábica y el ritmo no lingüístico existe una correlación positiva baja altamente significativa.

- g) Los resultados permiten observar que no existe correlación significativa entre las dimensiones de la lectura y el ritmo no lingüístico en los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura. Esto significa que solo existe correlación positiva moderada altamente significativa entre la dimensión de lectura (comprensión de palabras y frases) y el ritmo no lingüístico, por otro lado existe correlación positiva baja altamente significativa entre el nivel de lectura (comprensión de textos) y el ritmo no lingüístico.

RECOMENDACIONES

1. El colegio debe realizar nuevas investigaciones con las mismas variables (conciencia fonológica, lectura y ritmo no lingüístico) pero contrastando con poblaciones distintas por las categorías: sexo y situación socio económica. De esta forma se evaluaría si estos resultados se mantienen.
2. El colegio debe realizar capacitaciones constantes con los docentes y el personal jerárquico para informar, de manera científica, cuál es el papel que cumple la conciencia fonológica y el ritmo no lingüístico en el desarrollo de la lectura en los primeros grados.
3. El colegio debe realizar investigaciones que permitan determinar el rol del ritmo sobre la conciencia fonológica en los niños de inicial de 2, 3 y 4 años.
4. El colegio debe continuar investigando para determinar cuál es el nivel de participación de las diferentes habilidades fonológicas suprasegmentales en el aprendizaje de la lectura. Pues, es necesario responder a estas interrogantes con investigaciones aplicadas a niños cuya lengua de origen sea el español.
5. Es necesario que el colegio siga investigando cuál es la influencia de las habilidades fonológicas suprasegmentales, por lo que se debe continuar con las investigaciones que establezcan con precisión cuál es el comportamiento de estas habilidades en los diferentes momentos del aprendizaje inicial de la lectura.

7. La importancia de la conciencia fonológica es evidente pero no suficiente para explicar el proceso de aprendizaje, por lo que se hace necesario que el colegio evalúe otras habilidades, como el vocabulario, la velocidad de nombramiento o la memoria fonológica.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, V (2002) La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística. Ediciones Aljibe. Granada – España.
- Aguado, G. (2010) El desarrollo del lenguaje de 0 – 3 años. Bases para un diseño curricular en la Educación Infantil. Editorial CEPE. España.
- Aguayo, N., Pastor, L. y Alix, O. (2013). Conciencia fonológica, memoria fonológica y velocidad de denominación, en niños con problemas de aprendizaje de la lectura. Tesis para optar el grado de Magíster. Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Lima, Perú.
- Bermeosolo, J. (2007) Psicología del lenguaje. Fundamento para educadores y estudiantes de pedagogía. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago.
- Bosch, L. (1983). El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación. Anuario de Psicología número 28. Departamento de Psicología General. Universidad de Barcelona.
- Bravo L. (2004). La conciencia fonológica como una posible "zona de desarrollo próximo para el aprendizaje de la lectura inicial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(1), 2004, 21-32

- Calet, N. (2013). Efectos del entrenamiento en fluidez lectora sobre la competencia lectora en niños de educación primaria: el papel de la prosodia. Tesis doctoral, Universidad de Granada. <http://hera.ugr.es/tesisugr>.
- Calet, N.; Gutiérrez-Palma, N.; Simpson, I.; González-Trujillo, M. & Defior, S. (2015) Suprasegmental Phonology Development and Reading Acquisition: A Longitudinal Study, *Scientific Studies of Reading*, 19:1, 51-71, DOI: 10.1080/10888438.2014.976342 Available from: https://www.researchgate.net/publication/273178389_Suprasegmental_Phonology_Development_and_Reading_Acquisition_A_Longitudinal_Study [accessed May 3, 2017].
- Calet, N., Flores, M., Gracia, J. y Defior, S. (2016). Habilidades fonológicas suprasegmentales y desarrollo lector en niños de Educación Primaria. *Anales de Psicología*, (32), 72-79.
- Cannock, J., & Suárez, B. (2014). Conciencia fonológica y procesos léxicos de la lectura en estudiantes de inicial 5 años y 2° grado de una institución educativa de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 9-48. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.51>
- Carpio, M. (2013, marzo-diciembre). Escritura y Lectura: Hecho social, no natural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878016>> ISSN
- Carretero, L.; Suro, J. (2012) Las tareas de conciencia fonológica en preescolar: una revisión de las pruebas empleadas en población hispanohablante. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 54, julio-septiembre, 2012, pp. 729-757. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Coseriu, E (1986) *Introducción a la lingüística*. Madrid: Gredos.
- Cuetos, F. (2012). *Neurociencia del Lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas*. Madrid, España. Médica Panamericana.

- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., Arribas, D. (2007). Bateria de evaluación de los procesos lectores, revisada. Madrid, España: TEA
- Cuetos, F. (2008) Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011, Abril). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 31(1), 2- 13.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011, Abril). Procesos Fonológico Explícitos e Implícitos, Lectura y Dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*. Recuperado de: file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Procesos%20Fonologicos%20Explicitos%20E%20Implicitos%20Lectura.pdf
- Defior, S., Fonseca, L., Gottheil, B., Aldrey, A., Jiménez, G., Pujals, M., Rosa, G. y Dolores, F. (2011). *LEE Test de lectura y escritura en español. Manual Técnico*. Buenos Aires: Paidós.
- Defior, S (2014) El reconocimiento de las palabras escritas. Universidad de Granada. ISSN 0214-3402, n, 20; 25-44
- Defior, S., Serrano, F. y Gutiérrez, N. (2015). *Dificultades específicas del aprendizaje*. Madrid, España: Editorial Síntesis, S. A.
- Defior, S. (s.f.) El desarrollo de las habilidades metalingüísticas. La conciencia fonológica. Universidad de Granada. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/1959735.pdf>.
- Fond, D. y Cantero, F. (2008). La melodía del habla: acento, ritmo y entonación. *Eufonía Didáctica de la Música* (42), 20-24.
- Fumagalli, J., Barreyro, J., Jaichenco, V. (2012). Prueba de emparejamiento de unidades fonológicas a partir de dibujos: diferencias de rendimiento entre niños prelectores de distinto estrato socioeconómico [en línea], *Revista de Psicología*, 8(15). Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/prueba-emparejamiento-unidades-fonologicas.pdf> (13 de febrero 2017)

- Gil J (2007) Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica. Arco Libros. Madrid.
- Gili Gaya, S (1962) El ritmo de la lengua hablada y de la prosa literaria. Madrid. Conferencia Real de la Academia de la Lengua Española.
- Hernández, S. Fernández, C. & Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ta Ed. México: Mc Graw Hill.
- Hjelmslev, Louis. (1971) Prolegómenos a una teoría del lenguaje. Madrid: Gredos.
- Holliman, A.; Critten, S.; Lawrence, T.; Harrison, E. Wood, E.; Hughes, D. (2014) Modeling the relationship between prosody sensitivity and early literacy. *Reading Research Quarterly* 49(4) pp. 469-482
- Holliman, A. Wood, C. & Sheehy, K. (2010) The contribution of sensitivity to speech rhythm and non-speech rhythm to early reading development. *Educational Psychology*, volume 30 (3): 247-267. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410903560922>
- Jakobson, R. & Halle, M. (1980) Fundamentos del lenguaje. Madrid: Ayuso.
- Márquez, J., De la Osa, P. (2003) Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector. *Anuario de Psicología*, vol. 34, n", 357-370.
- Martinet, A. (1974) Elementos de lingüística general. Madrid: Gredos.
- Menn, L. y Stoel-Gammon, C. (2010) Desarrollo fonológico. Aprendizaje de los sonidos y de los patrones del sonido. En Berko, y J. Bernstein, N. *El desarrollo del lenguaje*.
- Mora, E. y Asuaje, R. (2009). *El canto de la palabra: Una iniciación al estudio de la prosodia*. Recuperado de <http://www.serbi.ula.ve/serbiula/librose/pva/Libros%20de%20PVA%20para%20libro%20digital/prosodia.pdf>

- Moritz, C., Sasha, Y., Papadelis, G., Thomson, J., & Wolf, M. (2013) Links Between early rhythm skills, musical training and phonological awareness. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*. ISSN 0922-4277. Volume 26. Number 25.
- Muñiz, J. (1998). La medición de lo psicológico. *Psicothema*, 10 (1), 1 – 21. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/727/72710101.pdf>
- Negro, M. Traverso, A.(2011) “Relación entre la conciencia fonológica y la lectura inicial en alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima”. Tesis para optar el grado de Magister en Fonoaudiología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Lima – Perú.
- Owens, R. (2003) Desarrollo del lenguaje. Editorial Pearson. Quinta Edición. España
- Quillis, A. (2010) Principios de fonética y fonología españolas. Arco libros. Madrid.
- Quiroz, S. y Suárez, B. (2016). Adaptación y estandarización de la prueba para la evaluación del conocimiento fonológico en estudiantes del nivel inicial de 5 años del Callao (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.
- Ramos, J. y Cuadrado, I. (2006). *PECO Prueba para la evaluación del conocimiento fonológico. Manual*. Madrid, España: EOS.
- Real Academia Española (2009). Nuevo Manual de Gramática Española. Madrid: ESPASA
- Saussure, F (1986) Curso de Lingüística General. Buenos Aires: Editorial Losada. Argentina.
- Serra, M.; Serrat, E.; Solé, R.; Bel, A. y Aparici, M. (2000) La adquisición del lenguaje. Barcelona: Ariel.

- Stamback, M. (1984). Tres pruebas de ritmo. en R. Zazzo (Ed.), Manual para el examen psicológico del niño. (Vol. 1, pp. 261–269). Madrid: Fundamentos.
- Van Dijk, T. (1996) Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. Siglo XXI Editores. México.

**ANEXOS
DE LA INVESTIGACIÓN**

**ANEXO 1:
MATRIZ DE CONSISTENCIA**

Problema	Objetivo	Hipótesis	Variables	Metodología
¿Cuál es la relación que existe entre las habilidades de lectura, conciencia fonológica y ritmo no lingüístico en estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura, 2016?	<p>General</p> <p>Establecer la relación entre las habilidades de lectura, conciencia fonológica y ritmo no lingüístico en estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura, 2016.</p>	<p>General</p> <p>Las habilidades de lectura, se relacionan significativamente con la conciencia fonológica y ritmo no lingüístico de los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura, 2016.</p>	<p>Habilidades de lectura</p> <p>Conciencia fonológica</p> <p>Ritmo no lingüístico</p>	<p>a) Tipo de investigación Descriptiva</p> <p>b) Diseño de investigación Correlacional</p> <p>c) Población y muestra Estudiantes de primer grado de un colegio de Piura</p> <p>d) Técnicas e instrumentos de medida</p> <p>e) Análisis de datos</p>
	<p>Específicos</p> <p>a) Conocer el nivel de lectura de los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura, 2016.</p> <p>b) Conocer el nivel de conciencia fonológica de los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura, 2016.</p> <p>c) Conocer las habilidades de ritmo no lingüístico de los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura, 2016.</p> <p>d) Determinar la relación entre las dimensiones de la</p>	<p>Específicas</p> <p>a) Existe una relación significativa entre las dimensiones de la lectura (lectura de palabras, lectura de pseudopalabras, comprensión de palabras y frases, prosodia y comprensión de textos) y las dimensiones de la conciencia fonológica (silábico y Fonémico) en los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio</p>		

	<p>lectura (lectura de palabras, lectura de pseudopalabras, comprensión de palabras y frases, prosodia y comprensión de textos) y las dimensiones de la conciencia fonológica (silábico y Fonémico) en los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura.</p> <p>e) Determinar la relación entre las dimensiones de la conciencia fonológica (silábico y Fonémico) y ritmo no lingüístico en los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura.</p> <p>f) Determinar la relación entre las dimensiones de la lectura (lectura de palabras, lectura de pseudopalabras, comprensión de palabras y frases, prosodia y comprensión de textos) y ritmo no lingüístico en los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura.</p>	<p>Particular de Piura.</p> <p>b) Existe una relación significativa entre las dimensiones de la conciencia fonológica (silábico y Fonémico) y ritmo no lingüístico en los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura.</p> <p>c) Existe una relación significativa entre las dimensiones de la lectura (lectura de palabras, lectura de pseudopalabras, comprensión de palabras y frases, prosodia y comprensión de textos) y ritmo no lingüístico en los estudiantes de primer grado de primaria de un Colegio Particular de Piura.</p>		
--	--	--	--	--

ANEXO 2:
MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DEL PROBLEMA

Variable	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores
Nivel de lectura	Habilidad compleja cuyo fin es la comprensión de un texto escrito. Se fundamenta en dos grandes pilares: el reconocimiento de palabras y la comprensión lectora en sí. (Defior et al. 2011)	Lectura de palabras	Proceso de acceso al léxico (procedimiento léxico y subléxico). Proceso fonológico y ortográfico. Proceso receptivo. Velocidad lectora.
		Lectura de pseudopalabras	Utiliza el procedimiento subléxico. Decodificación fonológica. Proceso fonológico. Proceso receptivo. Velocidad lectora.
		Comprensión de palabras y frases: A. Frases B. Familia de palabras C. Preguntas D. Completar	A. Proceso sintáctico. B. Proceso morfológico Desarrollo de vocabulario. C. Proceso semántico y sintáctico D. Proceso morfológico, semántico y sintáctico

		Prosodia	Proceso de prosodia (entonación, acentuación y pausa). Proceso sintáctico (conocimiento de los signos de puntuación)
		Comprensión de textos	Elaboración de inferencias. Identifica ideas principales. Comprende la estructura textual (narrativa y expositiva)

Variable	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores
Conciencia Fonológica	Habilidad para tomar conciencia y manipular los elementos más simples del lenguaje oral, como la sílaba y los fonemas. Ramos y Cuadrado (2006)	Silábico	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica sílabas en posición inicial, medial y final. - Añade sílabas en posición inicial, medial y final. - Omite sílabas en posición inicial, medial y final.
		Fonémico	<ul style="list-style-type: none"> -Identifica fonemas en posición inicial y medial. - Añade fonemas en posición inicial, medial y final. - Omite fonemas en posición inicial y medial.

Variable	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
Ritmo no lingüístico	Fenómeno perceptivo caracterizado por la repetición de algún tipo de elemento cuya aparición se presenta en intervalos regulares. Gil (2007) (p.312)	La prueba de ritmo no lingüístico no tiene dimensiones	La prueba de ritmo no lingüístico no tiene indicadores.

ANEXO 3: TEST DE LECTURA ESCRITURA EN ESPAÑOL

LEE

Test de lectura y escritura en español
1º a 4º de educación primaria

Registro de Respuestas (RegR)



NOMBRE: SEXO: MASC. FEM.

COLEGIO/ESCUELA: PÚBLICA PRIVADA

CURSO: EXAMINADOR:

	AÑO	MES	DÍA	TIPO DE LETRA LECTURA	
Fecha de aplicación				Mayúscula	PREGUNTA INICIAL: ~¿Te gusta leer?~
Fecha de nacimiento				Minúscula	
Edad					

PERFIL			Con dificultad		Competente		Muy competente				
PRUEBAS	PUNTAJACIÓN		PERCÉNTIL	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100							
	PS	Max		----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----							
(1) Lectura de palabras		84		----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----							
Tiempo de lectura de palabras				----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----							
(2) Lectura de pseudopalabras		84		----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----							
Tiempo de lectura de pseudopalabras				----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----							
(3) Comprensión de palabras y frases		43		----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----							
(4) Prosodia		6/10		----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----							
(5) Comprensión de textos		48		----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----							
(6) Escritura de palabras		44		----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----							
(7) Escritura de pseudopalabras		32		----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----							

PRUEBAS COMPLEMENTARIAS	PUNTAJACIÓN		TIEMPO	
	PS	Max	Media	DT
(A) Segmentación fonémica		14		
(B) Lectura de letras		29		

TIPO DE LECTURA	PUNTAJACIÓN		TIEMPO	
	PS	Max	Media	DT
(1) Lectura fluida de palabras		84		
(1) Lectura no fluida de palabras		42		
(2) Lectura fluida de pseudopalabras		84		
(2) Lectura no fluida de pseudopalabras		42		

Perfil			Con dificultad		Competente		Muy competente				
COMPRESIÓN DE TEXTOS (PRUEBA 5)	PUNTAJACIÓN		PERCÉNTIL	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100							
	PS	Max		----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----							
Texto 1		18		----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----							
Tiempo de lectura texto 1				----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----							
Texto 2		18		----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----							
Tiempo de lectura texto 2				----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----							
Texto 3		18		----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----							
Tiempo de lectura texto 3				----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----							

© Eliezer Paidós. Prohibida la explotación por cualquier medio e procedimiento, incluido el electrónico y el tratamiento automatizado.

A. SEGMENTACIÓN FONÉMICA (Prueba complementaria) 
 [Interrumpir después de 5 fallos consecutivos]

Ítem	Palabra	Respuesta	Observaciones	P
A	RAMO			--
B	FLAN			--
C	SEMANA			--
1	SUR			0 1
2	REY			0 1
3	MULO			0 1
4	NORMA			0 1
5	FLOR			0 1
6	FRASE			0 1
7	LEJANO			0 1
8	FÓRMULA			0 1
9	RELOJ			0 1
10	FRÁGIL			0 1
11	LESIONAR			0 1
12	FINGIR			0 1
13	RELOJERÍA			0 1
14	FLORECER			0 1
TOTAL				14

B. LECTURA DE LETRAS (Prueba complementaria) 

Ítem	Son	Nom	Otras respuestas	P	Ítem	Son	Nom	Otras respuestas	P
1-S				0 1	16-U				0 1
2-N				0 1	17-A				0 1
3-I				0 1	18-M				0 1
4-Ñ				0 1	19-D				0 1
5-L				0 1	20-F				0 1
6-K				0 1	21-G				0 1
7-J				0 1	22-H				0 1
8-P				0 1	23-Z				0 1
9-O				0 1	24-X				0 1
10-Q				0 1	25-C				0 1
11-W				0 1	26-CH				0 1
12-E				0 1	27-V				0 1
13-R				0 1	28-B				0 1
14-T				0 1	29-LL				0 1
15-Y				0 1					
TOTAL									29

Minúscula Mayúscula Rotaciones

2. LECTURA DE PSEUDOPALABRAS



Palabra	Respuesta	Tipo de error	P	Sustit	Adición	Omisión	Inversión	Rotación	Lexic	Tilde
1 CHISRO (DI)			0 1 2							
2 IPITANAMI (S)			0 1 2							
3 PEYATA (IN)			0 1 2							
4 BALMA (IN)			0 1 2							
5 DUJÓ (T)			0 1 2							
6 DUGUZO (IC)			0 1 2							
7 CETILNO (IC)			0 1 2							
8 PÉNFIANO (T)			0 1 2							
9 CRAL (GC)			0 1 2							
10 SASOLA (GC)			0 1 2							
11 INGRONO (GC)			0 1 2							
12 CROIZ (GC)			0 1 2							
13 DECHAZO (DI)			0 1 2							
14 DETEL (S)			0 1 2							
15 DISNUITIBLE (GC)			0 1 2							
16 MONTO (H)			0 1 2							
17 RIPA (IP)			0 1 2							
18 POMPE (IP)			0 1 2							
19 FUNTIMIENTO (S)			0 1 2							
20 US (S)			0 1 2							
21 NEMILDO (H)			0 1 2							
22 YESA (IN)			0 1 2							
23 ASTENDA (S)			0 1 2							
24 PIOZ (S)			0 1 2							
25 GUTE (IC)			0 1 2							
26 REMANO (S)			0 1 2							
27 MANDAL (S)			0 1 2							
28 NIEPD (H)			0 1 2							
29 LASAJE (IN)			0 1 2							
30 GENLES (IC)			0 1 2							
31 MARD (IP)			0 1 2							
32 ASTRIDAMIENSA (GC)			0 1 2							
33 MALADE (H)			0 1 2							
34 MASTÁN (T)			0 1 2							
35 FARRODA (IP)			0 1 2							
36 AGENSO (IC)			0 1 2							
37 PADUNÓ (T)			0 1 2							
38 PANSATA (S)			0 1 2							
39 DEPLD (GC)			0 1 2							
40 DENOTRE (GC)			0 1 2							
41 EMPASA (IP)			0 1 2							
42 SOQUE (IC)			0 1 2							

Total fluida:	<input type="text" value="0"/>	Total no fluida:	<input type="text" value="0"/>	TOTAL	<input type="text" value="0"/>	Tiempo:	<input type="text" value="0"/>	segs	Mínuscula <input type="checkbox"/>
		<small>(copiar y pegar)</small>							Mayúscula <input type="checkbox"/>
Tipo de error	Sustitución	Adición	Omisión	Inversión	Rotación	Lexicalización	Tilde		

3. COMPRENSIÓN DE PALABRAS Y FRASES

3A. FRASES

Items	Máster	Máster/min	Respuestas	P
(1)		M m		0 1
(2)		M m		0 1
(3)		M m		0 1
(4)		M m		0 1
(5)		M m		0 1
PUNTUACIÓN PARCIAL A				5

3B. FAMILIAS

Items	Respuestas							Puntuación		
	1	2	3	4	5	6	7	AC	RC	T
ENSAYO	1	2	3	4	5	6	7			
(1) ABRIGAR	1	2	3	4	5	6	7			
(2) DOMADOR	1	2	3	4	5	6	7			
(3) UTIL	1	2	3	4	5	6	7			
(4) CALIFICADO	1	2	3	4	5	6	7			
PUNTUACIÓN PARCIAL B										28

3C. PREGUNTAS

Items	Respuesta	P
A 1 QUIÉN		0 1
2 DE QUIÉN		0 1
3 CÓMO SE LLAMA		0 1
B 1 QUIÉN		0 1
2 DE QUIÉN		0 1
3 CÓMO SE LLAMA		0 1
Minúscula <input type="checkbox"/> Mayúscula <input type="checkbox"/>		PUNTUACIÓN PARCIAL C
		6

3D. COMPLETAR

Items	Respuesta	P
A	1 2 3	0 1
B	1 2 3	0 1
C	1 2 3	0 1
D	1 2 3	0 1
PUNTUACIÓN PARCIAL D		4
TOTAL (A + B + C + D)		43

4. PROSODIA

• 1º, 2º, 3º y 4º curso

Minúscula Mayúscula

Items	Respuestas	P
ENSAYO A3 B1		---
I A2 B1		0 1 2
II A3 B1		0 1 2
III A2 B3		0 1 2
PUNTUACIÓN TOTAL 1º Y 2º (ITEMS I a III)		6

• 3º y 4º curso

Items	Respuestas	P
IV A1 B3		0 1 2
V A3 B2		0 1 2
PUNTUACIÓN TOTAL 3º Y 4º (ITEMS I a V)		10

5. COMPRENSIÓN DE TEXTOS

• 1° y 2° curso / TEXTO 1: PUPI

Minúscula Mayúscula

⌚ Tiempo segs.

Ítem	Tipo de pregunta	Consulta	P	Respuestas						
1 a	Literal		0 1 2							
1 b	Literal		0 1 2							
1 c	Literal		0 1 2							
1 d	Inferencial elaborativa		0 2							
1 e	Inferencial elaborativa		0 2							
1 f	Inferencial puente		0 2							
1 g	Título B		0 1 2	<table border="1"> <tr> <td>Total literal</td> <td>6</td> </tr> </table> <table border="1"> <tr> <td>Total inferencial</td> <td>6</td> </tr> </table> <table border="1"> <tr> <td>Total tit. + res.</td> <td>4</td> </tr> </table>	Total literal	6	Total inferencial	6	Total tit. + res.	4
Total literal	6									
Total inferencial	6									
Total tit. + res.	4									
1 h	Resumen C		0 1 2	<table border="1"> <tr> <td>TOTAL Texto 1</td> <td>16</td> </tr> </table>	TOTAL Texto 1	16				
TOTAL Texto 1	16									

TEXTO 2: DINOSAURIOS

⌚ Tiempo segs.

Ítem	Tipo de pregunta	Consulta	P	Respuestas						
2 a	Literal		0 1 2							
2 b	Literal		0 1 2							
2 c	Inferencial elaborativa		0 2							
2 d	Literal		0 1 2							
2 e	Inferencial elaborativa		0 2							
2 f	Inferencial puente		0 2							
2 g	Título C		0 1 2	<table border="1"> <tr> <td>Total literal</td> <td>6</td> </tr> </table> <table border="1"> <tr> <td>Total inferencial</td> <td>6</td> </tr> </table> <table border="1"> <tr> <td>Total tit. + res.</td> <td>4</td> </tr> </table>	Total literal	6	Total inferencial	6	Total tit. + res.	4
Total literal	6									
Total inferencial	6									
Total tit. + res.	4									
2 h	Resumen A		0 1 2	<table border="1"> <tr> <td>TOTAL Texto 2</td> <td>16</td> </tr> </table>	TOTAL Texto 2	16				
TOTAL Texto 2	16									

TEXTO 3: EL GALLO PEPE

⌚ Tiempo segs.

Ítem	Tipo de pregunta	Consulta	P	Respuestas						
3 a	Literal		0 1 2							
3 b	Inferencial puente		0 2							
3 c	Literal		0 1 2							
3 d	Inferencial puente		0 2							
3 e	Literal		0 1 2							
3 f	Inferencial elaborativa		0 2							
3 g	Título B		0 1 2	<table border="1"> <tr> <td>Total literal</td> <td>6</td> </tr> </table> <table border="1"> <tr> <td>Total inferencial</td> <td>6</td> </tr> </table> <table border="1"> <tr> <td>Total tit. + res.</td> <td>4</td> </tr> </table>	Total literal	6	Total inferencial	6	Total tit. + res.	4
Total literal	6									
Total inferencial	6									
Total tit. + res.	4									
3 h	Resumen D		0 1 2	<table border="1"> <tr> <td>TOTAL Texto 3</td> <td>16</td> </tr> </table> <table border="1"> <tr> <td>TOTAL Textos 1 + 2 + 3</td> <td>48</td> </tr> </table>	TOTAL Texto 3	16	TOTAL Textos 1 + 2 + 3	48		
TOTAL Texto 3	16									
TOTAL Textos 1 + 2 + 3	48									

• 3° y 4° curso

TEXTO 1: DELFINES

Tempo segs

Item	Tipo de pregunta	Consulta	P	Respuestas									
1 a	Literal		0 1 2										
1 b	Literal		0 1 2										
1 c	Literal		0 1 2										
1 d	Inferencial puente		0 2										
1 e	Inferencial puente		0 2										
1 f	Inferencial elaborativa		0 2										
1 g	Título A		0 1 2	<table border="1"> <tr> <td>Total literal</td> <td><input type="text"/></td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>Total inferencial</td> <td><input type="text"/></td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>Total tit. + res.</td> <td><input type="text"/></td> <td>4</td> </tr> </table>	Total literal	<input type="text"/>	6	Total inferencial	<input type="text"/>	6	Total tit. + res.	<input type="text"/>	4
Total literal	<input type="text"/>	6											
Total inferencial	<input type="text"/>	6											
Total tit. + res.	<input type="text"/>	4											
1 h	Resumen D		0 1 2	<table border="1"> <tr> <td>TOTAL Texto 1</td> <td><input type="text"/></td> <td>16</td> </tr> </table>	TOTAL Texto 1	<input type="text"/>	16						
TOTAL Texto 1	<input type="text"/>	16											

TEXTO 2: LUCAS

Tempo segs

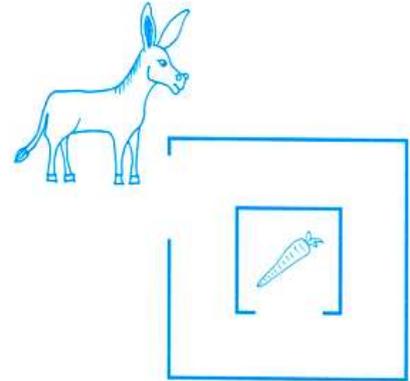
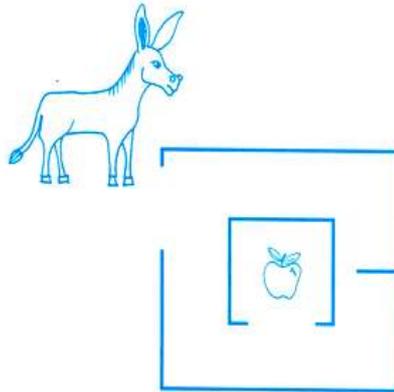
Item	Tipo de pregunta	Consulta	P	Respuestas									
2 a	Literal		0 1 2										
2 b	Inferencial elaborativa		0 2										
2 c	Literal		0 1 2										
2 d	Literal		0 1 2										
2 e	Inferencial puente		0 2										
2 f	Inferencial elaborativa		0 2										
2 g	Título B		0 1 2	<table border="1"> <tr> <td>Total literal</td> <td><input type="text"/></td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>Total inferencial</td> <td><input type="text"/></td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>Total tit. + res.</td> <td><input type="text"/></td> <td>4</td> </tr> </table>	Total literal	<input type="text"/>	6	Total inferencial	<input type="text"/>	6	Total tit. + res.	<input type="text"/>	4
Total literal	<input type="text"/>	6											
Total inferencial	<input type="text"/>	6											
Total tit. + res.	<input type="text"/>	4											
2 h	Resumen D		0 1 2	<table border="1"> <tr> <td>TOTAL Texto 2</td> <td><input type="text"/></td> <td>16</td> </tr> </table>	TOTAL Texto 2	<input type="text"/>	16						
TOTAL Texto 2	<input type="text"/>	16											

TEXTO 3: ERA CUATERNARIA

Tempo segs

Item	Tipo de pregunta	Consulta	P	Respuestas									
3 a	Literal		0 1 2										
3 b	Literal		0 1 2										
3 c	Inferencial elaborativa		0 2										
3 d	Inferencial puente		0 2										
3 e	Literal		0 1 2										
3 f	Inferencial puente		0 2										
3 g	Título C		0 1 2	<table border="1"> <tr> <td>Total literal</td> <td><input type="text"/></td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>Total inferencial</td> <td><input type="text"/></td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>Total tit. + res.</td> <td><input type="text"/></td> <td>4</td> </tr> </table>	Total literal	<input type="text"/>	6	Total inferencial	<input type="text"/>	6	Total tit. + res.	<input type="text"/>	4
Total literal	<input type="text"/>	6											
Total inferencial	<input type="text"/>	6											
Total tit. + res.	<input type="text"/>	4											
3 h	Resumen A		0 1 2	<table border="1"> <tr> <td>TOTAL Texto 3</td> <td><input type="text"/></td> <td>16</td> </tr> <tr> <td>TOTAL Textos 1 + 2 + 3</td> <td><input type="text"/></td> <td>48</td> </tr> </table>	TOTAL Texto 3	<input type="text"/>	16	TOTAL Textos 1 + 2 + 3	<input type="text"/>	48			
TOTAL Texto 3	<input type="text"/>	16											
TOTAL Textos 1 + 2 + 3	<input type="text"/>	48											

Completa el camino que debe recorrer el burro para llegar a la zanahoria.

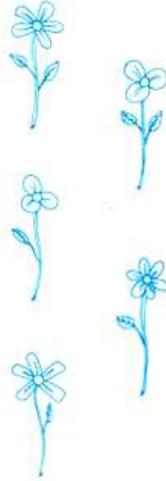


Dibuja un sol en el vestido de la señora.
Dibuja dos círculos en el pantalón del bombero.



Lee estas frases y une cada frase con el dibujo correspondiente.

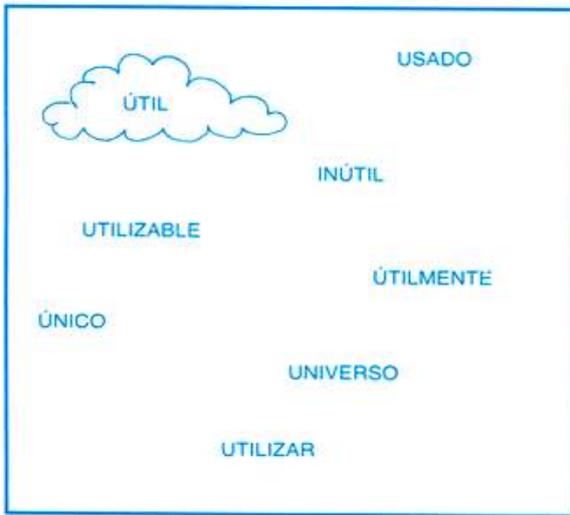
- Tres pétalos y dos hojas
- Una hoja y cinco pétalos
- Tres pétalos y una hoja



3B (ITEM DE ENSAYO)







Cuando vengas...

será tarde.

hice los deberes.

estarías cansado.

3D (11M B)

Marta ha llegado tarde...

porque perderá el tren.

porque perdió el tren.

porque no pierde el tren.

30 (ITEM D)

Si leyeras más...

te gustarán los libros de aventuras.

aprendías mucho.

te gustarían los libros de aventuras.

30 (ITEM D)

Fuimos al cine...

cuando terminaremos los deberes.

cuando terminamos los deberes.

cuando hemos terminado los deberes.

FRASES

SIGNIFICADOS

A- Comemos chocolate.

B- ¿Comemos chocolate?

1. No sé si comemos chocolate.
2. Digo que no quiero comer chocolate.
3. Digo que estamos comiendo chocolate.

FRASES

SIGNIFICADOS

A- No quiero tomar sopa.

B- No. ¡Quiero tomar sopa!

1. Contesto que no y grito que quiero tomar sopa.
2. Digo que no quiero tomar sopa.
3. Digo que quiero tomar sopa.

FRASES

SIGNIFICADOS

A- ¡Te vas a dormir!

B- ¿Te vas a dormir?

1. Le pregunto si se va a dormir.
2. Digo que se va a dormir.
3. Le ordeno que se vaya a dormir.

FRASES

SIGNIFICADOS

A- No. ¡Me das los caramelos!

B- ¿No me das los caramelos?

1. Digo que no me das los caramelos.
2. Digo que no y te ordeno que me dé los caramelos.
3. No sé si me das los caramelos.

FRASES

SIGNIFICADOS

A- No. ¿Vamos a jugar?

B- No vamos a jugar.

1. Digo que no y pregunto si vamos a jugar.

2. Digo que vamos a jugar.

3. Digo que no vamos a jugar.

FRASES

SIGNIFICADOS

A- Porque no canta bien.

B- Porque no. ¿Canta bien?

1. Está seguro de que canta bien.

2. Contesta que no, pero no sabe si canta bien.

3. La razón de algo es que no canta bien.

Anexo 4: PRUEBA DE EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO FONOLÓGICO (PECO). Adaptado por Quiroz, S. y Suárez B (2014)

ACTIVIDAD 1ª: IDENTIFICACIÓN DE SILABAS

INSTRUCCIONES:

"Te voy a enseñar un juego. Mira estos dibujos (señalamos la fila del ejemplo) y dime el nombre de cada uno (si no sabe los nombres se los decimos). Ahora tenemos que señalar el dibujo donde se escuche /ca/".

EJEMPLO:



Comenzamos con el primer dibujo: "Esto es una nube". Pronunciamos muy despacio y marcando las sílabas: "¿Suena /ca/ en la palabra /nube/? No, porque hemos dicho /nube/ y en esa palabra no hay ningún sonido /ca/". Hacemos lo mismo con el resto de los dibujos y ayudamos a darse cuenta que en la palabra /cama/ suena el sonido /ca/.

Una vez seguros de que ha entendido la tarea, se realiza la actividad.

1. "Mira estos dibujos. Dime el nombre de cada uno. Señala el dibujo donde escuches /fo/"



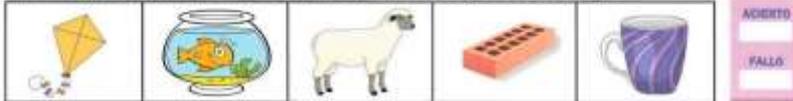
2. "Mira estos dibujos. Dime el nombre de cada uno. Señala el dibujo donde escuches /da/"



3. "Mira estos dibujos. Dime el nombre de cada uno. Señala el dibujo donde escuches /na/"



4. "Mira estos dibujos. Dime el nombre de cada uno. Señala el dibujo donde escuches /ja/"



5. "Mira estos dibujos. Dime el nombre de cada uno. Señala el dibujo donde escuches /ta/"



ACTIVIDAD 2ª: IDENTIFICACIÓN DE FONEMAS

INSTRUCCIONES: "Este juego es parecido al anterior. Mira estos dibujos (señalamos la fila del ejemplo) y dime el nombre de cada uno (si no sabe los nombres se los decimos). Ahora tenemos que adivinar cuál es el dibujo donde se escuche /n/ (alargamos el sonido (nnnnnn))".

EJEMPLO:



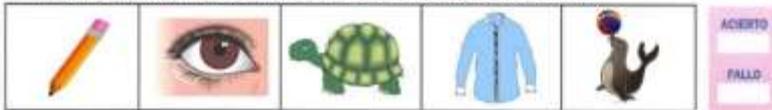
Comenzamos con el primer dibujo: "Esto es un carro". Pronunciamos muy despacio y marcando los fonemas: "¿Escuchas en esta palabra el sonido /n/ (nnnn)? No, porque hemos dicho /carro/ y en la palabra /carro/ no hay ningún sonido /n/. Hacemos lo mismo con el resto de los dibujos y palabras, ayudándole a identificar el sonido /n/ de la palabra /mano/ (alargando el sonido (nnnnnn))".

Una vez seguros de que ha entendido la tarea, se realiza la actividad.

6. "Mira estos dibujos. Dime el nombre de cada uno. Señala el dibujo donde escuches /u/"



7. "Mira estos dibujos. Dime el nombre de cada uno. Señala el dibujo donde escuches /l/"



8. "Mira estos dibujos. Dime el nombre de cada uno. Señala el dibujo donde escuches /g/"



9. "Mira estos dibujos. Dime el nombre de cada uno. Señala el dibujo donde escuches /s/"



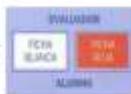
10. "Mira estos dibujos. Dime el nombre de cada uno. Señala el dibujo donde escuches /n/"



ACTIVIDAD 3ª: ADICIÓN DE SÍLABAS PARA FORMAR PALABRAS

INSTRUCCIONES:

Colocamos encima de la mesa primero la ficha blanca y después, ligeramente separada, la roja. El orden debe ser el de la lectura y escritura (de su izquierda a su derecha) y la posición final ésta:



1º EJEMPLO:

"Esta ficha blanca se llama /mo/ y esta ficha roja se llama /to/. Si a esta ficha blanca que se llama /mo/ le agrego (añado, junto, pongo,...) esta ficha roja que se llama /to/, ¿qué palabra formamos?" Este primer ejemplo se repite con una cadencia corta, para que se perciba claramente la palabra /mo...to/. Resaltamos la acción de unir ambas fichas diciendo: "¡ves, aquí tenemos esta ficha que se llama /mo/ y aquí tenemos otra ficha que se llama /to/, ¿qué palabra formamos?"

2º EJEMPLO:

"Ahora esta ficha blanca se llamará /ga/ (señalamos la blanca) mientras que esta ficha roja se sigue llamando /to/ (señalamos la roja). Fíjate bien, si a esta ficha blanca que se llama /ga/ le agrego (añado, junto, pongo,...) esta ficha roja que se llama /to/, ¿qué palabra formamos?" Ya la cadencia no será corta, como en el primer ejemplo; si aún no estamos seguros de que ha entendido lo podemos hacer de nuevo con pato y rito.

11. Posición de las fichas:



"Ahora esta ficha se llama /do/ (señalamos la ficha roja) y esta otra se llama /to/. Esta ficha blanca se llama /to/ y esta ficha roja se llama /do/. ¿Qué palabra formamos?"

ACIERTO

 FALLÓ

12. Posición de las fichas:



"Sabemos que esta ficha (señalamos la roja) se llama /do/ y a esta otra ahora la llamaremos /sala/. Ya sabes, si a esta ficha blanca se llama /sala/ y esta ficha roja se llama /do/. ¿Qué palabra formamos?"

ACIERTO

 FALLÓ

13. Posición de las fichas: Se colocan según vamos diciendo las instrucciones.

"Ahora a la ficha blanca la llamaremos /mingo/ (la colocamos primero) mientras que la roja sigue llamándose /do/ (la colocamos delante). Ya sabes, si a esta ficha blanca que se llama /mingo/ (la señalamos) le agrego (añado, junto, pongo,...) al inicio esta ficha roja que se llama /do/. ¿Qué palabra formamos?"

ACIERTO

 FALLÓ

14. Posición de las fichas: Se colocan según vamos diciendo las instrucciones.

"Ahora a la ficha blanca la llamaremos /biado/ (la colocamos primero) mientras que la roja sigue llamándose /do/ (la colocamos delante). Ya sabes, si a esta ficha blanca que se llama /biado/ (la señalamos) le agrego (añado, junto, pongo,...) al inicio esta ficha roja que se llama /do/. ¿Qué palabra formamos?"

ACIERTO

 FALLÓ

15. Posición de las fichas: Se utilizarán las tres y se colocarán según vamos diciendo las instrucciones

"Ahora tendremos tres fichas. A esta ficha blanca la llamaremos /se/". La colocamos primero. "A esta otra amarilla la llamaremos /so/" la colocamos a continuación, pero dejando un hueco en el medio para luego colocar la roja. Mientras que la roja sigue llamándose /do/" la colocamos en medio. "Ya sabes, la ficha blanca se llama /se/ (la señalamos), la amarilla se llama /so/ (la señalamos) y la roja se llama /do/ (la señalamos). ¿Qué palabra formamos?"

ACIERTO

 FALLÓ

ACTIVIDAD 4º: ADICIÓN DE FONEMAS PARA FORMAR PALABRAS

INSTRUCCIONES:

1º EJEMPLO:

Vamos a realizar un juego parecido al que has hecho antes. Le enseñamos la ficha blanca y le decimos: "Mira, a esta ficha blanca la vamos a llamar /pi/ y a esta ficha roja la llamaremos /o/. La colocamos detrás de la blanca. "¿Te has dado cuenta?, primero he puesto la ficha blanca que se llama /pi/ y después he puesto la ficha roja que se llama /o/, ¿qué palabra formamos?" Si no sabe la respuesta se la decimos.

2º EJEMPLO:

"A esta ficha blanca le vamos a llamar /ga/, La colocamos en la mesa. "Y a esta ficha roja la llamaremos /a/. La colocamos detrás de la ficha blanca. "Primero he puesto la ficha blanca que se llama /ga/ y después he puesto la ficha roja que se llama /a/ (ases), ¿qué palabra formamos?" Si ha entendido la actividad se inicia ésta, en caso contrario intentado de nuevo con dos, más, los.

16. Posición de las fichas: Se colocan según vamos diciendo las instrucciones.

"Ahora, a esta ficha blanca le vamos a llamar /so/. La colocamos en la mesa. "Y a esta ficha roja la llamaremos /i/. Alargamos el fonema /si/ y la colocamos detrás de la ficha blanca. "Primero he puesto la ficha blanca que se llama /so/ y después la ficha roja que se llama /i/, ¿qué palabra formamos?"

ACERTO

FALLO

17. Posición de las fichas: Se colocan según vamos diciendo las instrucciones.

"Vamos a cambiar. A esta ficha blanca le vamos a llamar /go/. La colocamos en la mesa. "Y a esta ficha roja le seguimos llamando /i/. Alargamos el fonema /gi/ y la colocamos detrás de la ficha blanca. "Primero he puesto la ficha blanca que se llama /go/ y después la ficha roja que se llama /i/, ¿qué palabra formamos?"

ACERTO

FALLO

18. Posición de las fichas: Se colocan según vamos diciendo las instrucciones.

"Ahora, a esta ficha blanca le vamos a llamar /upa/. La colocamos en la mesa. "Y a esta ficha roja la llamaremos /i/. Alargamos el fonema /upi/ y la colocamos delante de la ficha blanca. "Primero he puesto la ficha blanca que se llama /upa/ y al inicio ponemos la ficha roja que se llama /i/, ¿qué palabra formamos?"

ACERTO

FALLO

19. Posición de las fichas: Se colocan según vamos diciendo las instrucciones.

"Vamos a cambiar de nombre a la ficha blanca, ahora se llamará /librero/. La colocamos en la mesa. "Y a esta ficha roja la seguimos llamando /i/. Alargamos el fonema /libre/ y la colocamos delante de la ficha blanca. "Primero he puesto la ficha blanca que se llama /librero/ y al inicio ponemos la ficha roja que se llama /i/, ¿qué palabra formamos?"

ACERTO

FALLO

20. Posición de las fichas: Se utilizarán las tres y se colocarán según vamos diciendo las instrucciones.

Cogeremos la ficha amarilla junto con las otras dos y decimos: "Mira, ahora tenemos tres fichas. La ficha blanca se llamará /pe/. La colocamos en la mesa. "A la ficha amarilla la llamaremos /ado/. La colocamos en la mesa ligeramente separado de la ficha blanca para dejar hueco a la ficha roja. "Y a esta ficha roja la seguimos llamando /i/. La colocamos en medio de las dos. "¿Te has fijado? Primero he puesto la ficha blanca que se llama /pe/, después la ficha amarilla que se llama /ado/ y en medio la ficha roja que se llama /i/, ¿qué palabra formamos?"

ACERTO

FALLO

ACTIVIDAD 5ª: OMITIR UNA SILABA EN PALABRAS

INSTRUCCIONES:

"Ahora te voy a enseñar un nuevo juego. Fíjate en estos dibujos. Me vas a decir el nombre de cada uno"

EJEMPLO:



Nos aseguramos de que dice el nombre correcto de los dibujos, pero si no lo sabe se lo decimos. "Bien, aquí hay una copa, una laga, un pato, una palá y un zapato. Ahora vamos a decir el nombre de los dibujos sin decir /pa/. A cada dibujo le quitamos el trocito /pa/. Esto es una copa. Si a icopa! le quitamos el sonido /pa/, sólo podemos decir /co/".

21. "Mira este dibujo, dime cómo se llama. Ahora me vas a decir su nombre, pero quitándole el trocito /sa/. Acuérdate, no se puede decir el sonido /sa/".



ACERTO
FALLO

22. "Mira este dibujo, dime cómo se llama. Ahora me vas a decir su nombre, pero quitándole el trocito /sa/. Acuérdate, no se puede decir el sonido /sa/".



ACERTO
FALLO

23. "Mira este dibujo, dime cómo se llama. Ahora me vas a decir su nombre, pero quitándole el trocito /sa/. Acuérdate, no se puede decir el sonido /sa/".



ACERTO
FALLO

24. "Mira este dibujo, dime cómo se llama. Ahora me vas a decir su nombre, pero quitándole el trocito /sa/. Acuérdate, no se puede decir el sonido /sa/".



ACERTO
FALLO

25. "Mira este dibujo, dime cómo se llama. Ahora me vas a decir su nombre, pero quitándole el trocito /sa/. Acuérdate, no se puede decir el sonido /sa/".



ACERTO
FALLO

ACTIVIDAD 6ª: OMITIR UN FONEMA EN PALABRAS

INSTRUCCIONES:

"Vamos a hacer un juego parecido al de antes. Fíjate en estos dibujos. Me vas a decir el nombre de cada uno".

EJEMPLO:



Nos aseguramos que dices el nombre correcto de los dibujos, pero si no lo sabes lo decimos. "Bien, aquí hay una mesa, un mono, una moto y una cama". Alargamos el sonido mmmm... para facilitar su identificación. "Ahora decimos el nombre de los dibujos sin decir el sonido /m/. Cuando omitimos el sonido /m/ lo sustituimos por un gesto de silencio. "Si a mesa le quitamos el sonido /m/ (alargamos, mmm...), sólo podemos decir "(gesto)...esa". Ahora realizamos la misma tarea con el resto de dibujos (mesa, mono, moto y cama) hasta asegurarnos que lo ha entendido.

Una vez que ha comprendido la tarea se pasa a realizar la prueba.

26. "Mira este dibujo, piensa como se llama y ahora me vas a decir su nombre". En caso de que no lo sepa se lo decimos. "Muy bien, ahora me dirás el nombre de ese dibujo pero quitándole el sonido /r/. Alargamos, rrrr...."



ACERTO
FALLA

27. "Mira este dibujo, piensa como se llama y ahora me vas a decir su nombre". En caso de que no lo sepa se lo decimos. "Muy bien, ahora me dirás el nombre de ese dibujo pero quitándole el sonido /f/. Alargamos, fffr...."



ACERTO
FALLA

28. "Mira este dibujo, piensa como se llama y ahora me vas a decir su nombre". En caso de que no lo sepa se lo decimos. "Muy bien, ahora me dirás el nombre de ese dibujo pero quitándole el sonido /t/. Alargamos, tttt...."



ACERTO
FALLA

29. "Mira este dibujo, piensa como se llama y ahora me vas a decir su nombre". En caso de que no lo sepa se lo decimos. "Muy bien, ahora me dirás el nombre de ese dibujo pero quitándole el sonido /b/. Alargamos, bbbt...."



ACERTO
FALLA

30. "Mira este dibujo, piensa como se llama y ahora me vas a decir su nombre". En caso de que no lo sepa se lo decimos. "Muy bien, ahora me dirás el nombre de ese dibujo pero quitándole el sonido /p/. Alargamos, pppt...."



ACERTO
FALLA

HOJA DE REGISTRO Y PUNTUACIÓN
Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico

PECO ADAPTADO

Quiroz, S. y Suárez, B.

2014

Callao - Perú

Apellidos y nombres	:	
Edad (año y meses)	:	
Fecha de nacimiento	:	
Institución educativa	:	
Grado	:	Sexo :
Fecha	:	Evaluador :

Instrucciones

- Seguir el orden de los ítems del 1 al 30 en la aplicación de la prueba.
- Suspender la actividad después de 3 errores consecutivos en la misma actividad.

Resultados generales

Nivel	Puntuación por tarea			Puntuación por Nivel
	Identificación	Adición	Omisión	
Silábico				
Fonémico				
Total				

Categoría	Pc	Identificación	Adición	Omisión	Conocimiento Silábico	Conocimiento Fonémico	Total General
Alta	95	10	9	7	14	11	24
	90	9	8	6	13	9	21
	75	8	5	4	10	7	17
Media	50	6	3	3	8 (7 a 9)	5 (4 a 6)	13 (10 a 16)
Baja	25	5	1	2	6	3	9
	10	4	0	1	3	2	6
	5	3	-	0	2	1	5

Resultados de tareas

Tarea	Nivel	Ítem	Puntaje	Observación
IDENTIFICACIÓN	Silábico	1. loro (inicial)		
		2. dado (inicial)		
		3. carne (final)		
		4. oveja (final)		
		5. botella (medial)		
	Fonémico	6. uvas (inicial)		
		7. lápiz (inicial)		
		8. mago (medial)		
		9. queso (medial)		
		10. avión (final)		
Total				

Tarea	Nivel	Ítem	Puntaje	Observación
ADICIÓN	Silábico	11. codo (final)		
		12. salado (final)		
		13. domingo (inicial)		
		14. doblado (inicial)		
		15. sedoso (medial)		
	Fonémico	16. sol (final)		
		17. gol (final)		
		18. lupa (inicial)		
		19. librero (inicial)		
		20. pelado (medial)		
Total				

Tarea	Nivel	Ítem	Puntaje	Observación
OMISIÓN	Silábico	21. casa (final)		
		22. camisa (final)		
		23. saco (inicial)		
		24. sapo (inicial)		
		25. gusano (medial)		
	Fonémico	26. foca (inicial)		
		27. falda (inicial)		
		28. sofá (medial)		
		29. chofer (medial)		
		30. fian (inicial)		
Total				

**ANEXO 5:
PRUEBA DE REPRODUCCIÓN DE ESTRUCTURAS RÍTMICAS**

(Mira Stamback)

Apellidos y nombres: Edad:

	Primer intento	Segundo intento	Observaciones
Primer ensayo			
Segundo ensayo			
Ítem 01			
Ítem 02			
Ítem 03			
Ítem 04			
Ítem 05			
Ítem 06			
Ítem 07			
Ítem 08			
Ítem 09			
Ítem 10			
Ítem 11			
Ítem 12			
Ítem 13			
Ítem 14			
Ítem 15			
Ítem 16			
Ítem 17			
Ítem 18			
Ítem 19			
Ítem 20			
Ítem 21			
Total			