

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y EDUCACIÓN

Escuela Profesional de Educación



Una Institución Adventista

“Nivel de conciencia fonológica en estudiantes de cinco años de edad de la Institución Educativa Adventista Puno y la Institución Educativa Adventista Platería”

Por:

Luz Karen Arpasi Arpasi

Asesora:

Mg. Miriam Antonieta Apaza Arapa

Juliaca, diciembre de 2017

DECLARACION JURADA DE AUTORIA DEL INFORME DE TESIS

Mg. Miriam Antonieta Apaza Arapa, de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación, Escuela Profesional de Educación Inicial y Puericultura, de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que el presente informe de investigación titulado: "Nivel de conciencia fonológica en estudiantes de cinco años de edad de la Institución Educativa Adventista Puno y la Institución Educativa Adventista Platería" Constituye la memoria que presenta la bachiller Arpasi Arpasi Luz Karen para aspirar al título Profesional de Licenciada en Educación Inicial y Puericultura ha sido realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

Las opiniones y declaraciones en este informe son de entera responsabilidad del autor, sin comprometer a la institución.

Y estando de acuerdo, firmo la presente declaración en Juliaca a los veintiocho días del mes de diciembre del año dos mil diecisiete.



Mg. Miriam Antonieta Apaza Arapa

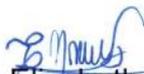
“Nivel de conciencia fonológica en estudiantes de cinco años de edad de la Institución Educativa Adventista Puno y la Institución Educativa Adventista Platería”

TESIS

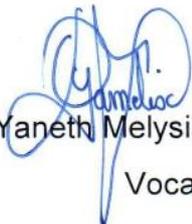
Presentada para optar el título profesional de Licenciada en
Educación

JURADO CALIFICADOR


Mg. Belinda Vasti Maquera Chambi
Presidenta


Mg. Maria Elizabeth Minaya Herrera
Secretario


Mg. Edwin Idme Arenas
Vocal


Mg. Yaneth Melysia Cari Mamani
Vocal


Mg. Miriam Antonieta Apaza Arapa
Asesora

Juliaca, 28 de diciembre de 2017

DEDICATORIA

A mis padres Ilda y Atilio, hermanas Nataly y Liz, por su amor incondicional y apoyo constante para cumplir mis metas, que Dios siempre los guarde.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios, nuestro padre por la vida que me concedió y todas las oportunidades que me dio para salir adelante, por cuidarte y guiarme para realizar este trabajo de investigación.

A la Mg. Miriam Antonieta Apaza Arapa por su asesoría en el proceso de tesis y por compartir sus conocimientos y experiencia para la realización y ejecución de la presente investigación.

A mis dictaminadores, la Mg. María Elizabeth Minaya Herrera por su apoyo espiritual en cada revisión de la investigación, de la misma forma a la Mg. Yaneth Melysia Cari Mamani y Mg. Edwin Idme Arenas por su apoyo y disposición.

Finalmente agradezco al personal de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación por brindándome su apoyo en el transcurso de esta investigación.

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
INDICE GENERAL.....	vi
INDICE DE TABLAS	ix
RESUMEN.....	xii
ABSTRACT.....	xiii
CAPÍTULO I	
1. Problema de investigación.....	14
1.1 Descripción del problema de investigación	14
1.2 Formulación del problema de investigación	17
1.2.1 Problema general	17
1.2.2 Problema específicos	18
1.3 Objetivos de la investigación.	18
1.3.1 Objetivo general	18
1.3.2 Objetivos específicos.....	18
1.4 Justificación y viabilidad de la investigación.	18
CAPITULO II	
2. Revisión de la literatura	20
2.1 Antecedentes de la investigación	20
2.2 Marco bíblico filosófico	22
2.3 Marco histórico.....	24
2.4 Marco teórico.....	29
2.4.1 Conciencia fonológica	29
2.4.2 Desarrollo de la conciencia fonológica:.....	31
2.4.3 Componentes de la conciencia fonológica:.....	32
2.4.4 La proximidad fonológica:.....	34
2.4.5 Dimensiones de la conciencia fonológica:	36

2.4.5.1	Conciencia silábica	37
2.4.5.2	Conciencia intrasilábica	38
2.4.5.3	Conciencia fonémica.....	40
2.4.6	Desarrollo de las habilidades metalingüísticas	47
2.4.7	Factores que intervienen en el desarrollo de las habilidades metalingüísticas	47
2.5	Marco conceptual	48
2.5.1	Conciencia fonológica	48
2.5.2	Habilidades metalingüísticas	48
2.5.3	Estimulación lectora	48
2.5.4	Conciencia silábica.....	48
2.5.5	Conciencia instrasilábica	48
2.5.6	Conciencia fonémica	49
2.5.7	Segmentación silábica.....	49
2.5.8	Supresión silábica	49
2.5.9	Detección de rimas.....	49
2.5.10	Aislar fonemas.....	49
2.5.11	Unir fonemas	49
2.5.12	Contar fonemas.....	49

CAPITULO III

3.	Metodología de la investigación.	50
3.1.	Hipótesis de la investigación.	50
3.1.1.	Hipótesis general.....	50
3.1.2.	Hipótesis específicas.....	50
3.2	Variables de la investigación.	50
3.2.1.	Identificación de las variables.....	50
3.2.2.	Operacionalización de las variables.	51
3.3.	Tipo de investigación.....	53
3.4.	Diseños de la investigación.	53

3.5. Población y muestra.....	53
3.5.1. Población	53
3.5.2. Determinación de la muestra.....	53
3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	53
3.6.1. Técnicas.....	53
3.6.2. Instrumentos.....	53
3.6.2.1 Test de Habilidades Metalingüísticas:	53
3.7. Proceso de recolección de datos.....	55
3.8. Procesamiento y análisis de datos	55
CAPITULO IV	
4. Resultados y discusión.....	57
4.1. Resultados	57
4.1.1 Análisis de resultados descriptivos.....	57
4.1.2 Análisis de resultados comparativos.....	57
4.1.3 Distribucion de medias – puntuaciones por nivel	59
4.1.4 Estadísticos de fiabilidad	62
4.2. Discusión.....	57
CAPÍTULO V	
5. Conclusiones y recomendaciones	68
5.1. Conclusiones.....	68
5.2. Recomendaciones.....	68
5.2.1 Generales.....	68
5.2.2 Institución Educativa Adventista Platería	69
5.2.3 Institución Educativa Adventista Puno	69
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
ANEXOS.....	82

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Operacionalización de las variables	51
Tabla 2: Estadísticos descriptivos para la variable conciencia fonológica	57
Tabla 3: Niveles de conciencia fonológica	58
Tabla 4: Puntaje directo obtenido en los niveles de conciencia fonológica – IEA Puno ...	59
Tabla 5: Puntaje directo obtenido en los niveles de conciencia fonológica – IEA Plateria	60
Tabla 6: Tabla de confiabilidad	62

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A: Test de Habilidades Metalinguísticas.....	¡Error! Marcador no definido.
Anexo B : Material de aplicación del THM.....	¡Error! Marcador no definido.
Anexo C: Cronograma de la investigación	¡Error! Marcador no definido.

NOMECLATURA Y/O SÍMBOLOS USADOS

ECE	: Evaluación Censal de Estudiantes
MED	: Ministerio de Educación
PCL6	: Prueba de Comprensión de Lectura para Sexto Grado
BIL 3-6	: Batería de inicio a la lectura
THM	: Test de Habilidades Metalingüísticas
SJL	: San Juan de Lurigancho
Test ELO	: Test de Evaluación del lenguaje oral
PSL	: Prueba de Segmentación Lingüística
PISA	: Informe de Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes
IEA	: Institución Educativa Adventista

Resumen

La investigación que a continuación se presenta es de diseño descriptivo comparativo, el cual tuvo como objetivo comparar el nivel de conciencia fonológica en niños de cinco años de edad de dos instituciones educativas, la Institución Educativa Adventista Puno con 24 estudiantes evaluados y la Institución Educativa Adventista Platería con 15 estudiantes evaluados, siendo la diferencia entre ellas, la zona urbana y la zona rural, dos contextos diversos en los que las dos llevan a cabo su labor educativa.

Se utilizó el Test de Habilidades Metalingüísticas propuesto por Gómez, Valero, Buades y Pérez (1995) y adaptado por Rodríguez (2003). Los resultados dieron a conocer la situación de ambas instituciones lo cual nos permitió realizar la comparación del nivel de conciencia fonológica ya que ambas instituciones no se ubicaban en el mismo nivel, llegando a alcanzar la IEA Puno un nivel Avanzado con un 10% pero con predominio en el nivel Intermedio con 62.5% por encima de la IEA Platería la cual obtuvo 6,7% en el nivel Avanzado pero con predominio a nivel Elemental con puntaje de 73% y como porcentaje global la diferencia a nivel del THM fue de 42.5% de diferencia a nivel de rendimiento en conciencia fonológica, tanto como puntaje global y como puntajes interiores de los subtest de conciencia silábica, intrasilábica y fonémica.

Palabras claves: conciencia fonológica, conciencia silábica, conciencia intrasilábica, conciencia fonémica.

Abstract

The research that follows is a descriptive comparative design, which aimed to compare the level of phonological awareness in children of five years of age of two educational institutions, the Puno Adventist Educational Institution with 24 students evaluated and the Adventist Educational Institution. Silverware with 15 students evaluated, being the difference between them, the urban area and the rural area, two diverse contexts in which both carry out their educational work.

The Metalinguistic Skills Test proposed by Gómez, Valero, Buades and Pérez (1995) and adapted by Rodríguez (2003) was used. The results revealed the situation of both institutions, which allowed us to compare the level of phonological awareness, since both institutions were not located at the same level, reaching IEA Puno at an Advanced level with 10% but predominantly in the Intermediate level with 62.5% above the IEA Silverware which obtained 6.7% in the Advanced level but with predominance at the Elementary level with a score of 73% and as a global percentage the difference at the THM level was 42.5% difference in performance level in phonological awareness, both as a global score and as internal scores of the syllabic, intrasyllabic and phonemic awareness subtest.

Key words: phonological awareness, syllabic awareness, intrasyllabic awareness, phonemic awareness

CAPÍTULO I

1. Problema de Investigación

1.1 Descripción del problema de investigación

La educación es uno de los soportes de la sociedad, según Sandoval y Sedano (2015) en los últimos años el Perú ha alcanzado una puntuación baja en lectura, es por ello que en la última evaluación PISA (Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) que se llevó a cabo en el 2015, el Perú obtuvo solo 398 puntos en el área de lectura, esto muestra que un 23.3% de infantes de segundo grado logra los aprendizajes mínimos esperados en comprensión lectora, siendo aún los resultados mucho más preocupantes si se enfoca en aquellos donde los estudiantes de escuelas públicas obtuvieron un 18.3% y solo un 11% de los estudiantes entienden lo que leen al nivel esperado.

Así mismo, también en la última prueba ECE (Evaluación Censal de Estudiantes) 2016, llevada en nuestro país, los estudiantes fueron evaluados el 29 y 30 de noviembre de dicho año, donde 542 mil 878 alumnos de segundo grado de primaria de todo el país que participaron en dicha evaluación registraron con su evaluación que desde el 2013 hasta el 2016, se ha duplicado el número de estudiantes que resuelven problemas matemáticos (del 16.8% al 34.1%).

En la ECE (2015) el 49.8% de escolares de segundo de primaria entendían lo que leían (nivel satisfactorio), no obstante, este número en el 2016 se redujo a 46.4%; es decir, se registró una disminución de 3.4% de un año a otro, ahora bien, de estos datos, en el país, las dificultades observadas en el aprendizaje inicial de la lectura se deben en su mayoría a diferencias lingüísticas que presentan los pre-escolares, entre ellas la habilidad de la conciencia fonológica.

Viendo esta realidad, Carreño (2001) menciona que aprender a leer es un desafío que todo niño debe abordar, pero la tarea será más ligera y rauda si logra ciertos prerrequisitos previos al aprendizaje de la lectura, dentro de estos prerrequisitos podemos considerar el desarrollo de la conciencia fonológica, una de las habilidades metalingüísticas, y de funciones léxicas favorecedoras, la rima y aliteración o capacidad para vincular palabras que terminan o comienzan con el mismo fonema, asimismo, poseer una rica memoria semántica y una extensa memoria operativa para tener presentes un buen número de elementos con significado.

A continuación los resultados de investigaciones llevadas a cabo en el Perú, las cuales dan como resultado y como predictor de esta situación al bajo nivel de desarrollo de los indicadores ya mencionados, los cuales en su totalidad corresponden al desarrollo de la conciencia fonológica, donde se manifiesta que son muchos los casos en los que los estudiantes llegan al primer grado de educación primaria y ya saben leer, pero si se ve más allá, ellos mismos no pueden captar lo que están leyendo; esto es porque no hubo una previa preparación a nivel preescolar en cuanto a distinguir cada segmento del aspecto fonológico del lenguaje del niño, ya que lo primero es escuchar y luego proferir.

Zaira (2016) Llevó una investigación a cabo en nuestro país titulada: Niveles de logro de conciencia fonológica en alumnos de educación inicial de la Institución Educativa Hans Christian Andersen Piura - 2016, en la cual da a conocer como conclusión que después de la evaluación de habilidades metalingüísticas para el desarrollo de la conciencia fonológica, los resultados revelaron que los estudiantes de la Institución Educativa evaluada contaba con un comportamiento fonológico excelente, ya que en la mayoría de los casos el puntaje alcanzado osciló entre los 3.5 y 5.25 puntos, puntaje máximo que se puede lograr en la prueba aplicada, concluyendo el desarrollo de la conciencia fonológica en los niños de dicha institución de la ciudad fue un nivel Satisfactorio y por lo tanto, llegarán a un adecuado aprendizaje de la lectoescritura.

Sin embargo, estos son solo resultados de una Institución Educativa urbana del país, más la incógnita que guía a esta investigación nos lleva a querer investigar en la zona rural de nuestra población, la cual pocas veces ha sido investigada en esta área del aprendizaje de la lectura.

Por otro lado, Gonzales (2006) afirma que en nuestro país que es en sobremanera diverso y extenso en cultura, en lo geográfico, lo socioeconómico y lo lingüístico, fuera de la existencia de las llamadas causas disortogénicas que intervienen directamente en el desarrollo psicológico de los niños: pobreza extrema, marginalidad, analfabetismo de los padres, etc. entra a tallar el dificultoso problema lingüístico, lo cual no se nota de manera tan moderada en infantes de las principales ciudades del Perú más en zonas que no han tenido un desarrollo óptimo de recursos a nivel educativo se ha hecho habitual apreciar casos graves a nivel lingüísticos en niños y niñas de etapa pre lectora y de infantes en etapa de

adquisición de la lectura como aprendizaje en el aula de los primeros años de educación primaria.

Por su parte el Ministerio de Educación (2015) en vínculo con la Educación Inicial, expresa que la casa de estudios debe y está en la necesidad de ofrecer variadas y continuas oportunidades para que los niños platiquen, perciban, interpreten e intercambien conceptos sobre lo que oyen, sienten y quieren. En general, para que puedan manifestarse libremente, mientras más los niños tomen parte en estas prácticas sociales, los niños irán acomodando su posesión del lenguaje a las variadas realidades sociales. A más conexión con las personas el niño intensificará su vocabulario. (Pág.59).

Por otro lado, Carreño (2001) ejecutó una investigación en coordinación con el MED, con 3354 estudiantes de sexto grado procedentes de distintos departamentos del Perú. Se les administro una Prueba de Comprensión de Lectura para Sexto Grado (PCL6) pensado expresamente para el estudio. Los resultados mostraron que los niños se desempeñan mejor en comprensión literal. Se observó de la misma forma una disimilitud significativa en el rendimiento de acuerdo al tipo de escuela y área geográfica. Los alumnos de las zonas urbanas y escuelas poli docentes mostraban resultados significativamente aprobatorios que los que estaban estudiando en escuelas multigrados o uni docentes en zonas rurales.

Estos últimos muestran resultados de evaluación muy por debajo de lo esperado. Los resultados de la evaluación ECE efectuado por el Ministerio de Educación Peruana, en el año 2016, mostraron que los alumnos de segundo grado de primaria presentan una disminución de 3.4 puntos de porcentajes a nivel satisfactorio respecto al año 2015, más aun así, el resultado de la ECE 2016 es al 100% mayor a la prueba ECE 2009 en el mismo nivel de logro, más la realidad es más preocupante en escuelas bilingües (quechuas y aimaras), donde los estudiantes de segundo grado de primaria no lograron tener comprensión alguna de los textos con lectura en idioma castellano.

Velarde, Canales, Meléndez y Lingán (2013) Desarrollaron un estudio que exploró la manera de determinar si la condición de marginalidad y el bilingüismo podrían estar perjudicando el desarrollo lingüístico oral y las habilidades pre lectoras en niños de 4 a 6 años en tres zonas del Perú y, asimismo, fijar si el desarrollo de los componentes fonológicos, morfosintácticos y semánticos del lenguaje oral tiene vínculo con la conciencia fonológica, memoria verbal de corto plazo y otras

habilidades pre lectoras, para dicha investigación se tomó como nuestra para la evaluación a niños de educación inicial de zonas urbanas: Lima y Ate-Vitarte.

y zonas rurales: monolingüe castellano en Cajamarca y bilingüe en Huancavelica, con el test breve de bilingüismo (González, 2006), la Prueba ELO de Ramos (2008), y la prueba BIL 3-6 (batería de inicio a la lectura), de Sellés (2008).

Los resultados obtenidos mostraron desigualdades significativas en el desarrollo lingüístico oral entre los grupos de evaluación, a favor de niños de zonas urbanas. Los niños en condición de marginalidad rural bilingüe de Huancavelica-Quintaño y en segunda conclusión, los niños de Cajamarca - Huayobamba, obtuvieron los más bajos rendimientos. Un resultado similar se aprecia en lo que respecta a las habilidades pre lectoras.

Toda esta verdad a cerca de nuestra realidad nacional, nos lleva a plantear una problemática con respecto al aprendizaje de la lectura y de qué manera se tiene desarrollada dicha habilidad metalingüística en los niños de la localidad de Puno pero en dos ámbitos variados, como la zona urbana, y la zona rural de la misma con respecto a esto, queremos conocer si existen diferencias en los niveles de Conciencia Fonológica que presentan una muestra de niños y niñas de educación inicial de cinco años de una Institución Educativa Privada urbana y rural en la provincia de Puno, esta investigación abrirá la posibilidad de localizar a estudiantes que se encuentren en situación de riesgo pre-lector en ambos contextos, favoreciendo así la posibilidad de estimular esta habilidad considerada precursora de la lectura, por esa razón se formula el siguiente problema.

1.2 Formulación del problema de investigación

1.2.1 Problema general

Dadas las consideraciones señaladas, el problema se plantea a través de la siguiente interrogante:

¿Existe diferencias en los niveles de conciencia fonológica entre los estudiantes de cinco años de edad de la Institución Educativa Adventista Puno y la Institución Educativa Adventista Platería?

1.2.2 Problema específicos

- a) ¿Existe diferencias respecto al nivel de conciencia silábica entre los estudiantes de cinco años de edad de la Institución Educativa Adventista Puno y la Institución Educativa Adventista Platería?
- b) ¿Existe diferencias respecto al nivel de conciencia intrasilábica entre los estudiantes de cinco años de edad de la Institución Educativa Adventista Puno y la Institución Educativa Adventista Platería?
- c) ¿Existe diferencias respecto al nivel de conciencia fonémica entre los estudiantes de cinco años de edad de la Institución Educativa Adventista Puno y la Institución Educativa Adventista Platería?

1.3 Objetivos de la investigación.

1.3.1 Objetivo general

- Determinar las diferencias en los niveles de conciencia fonológica entre los estudiantes de cinco años de edad de la Institución Educativa Adventista Puno y la Institución Educativa Adventista Platería.

1.3.2 Objetivos específicos

- Determinar la diferencia respecto al nivel de conciencia silábica entre los estudiantes de cinco años de edad de la Institución Educativa Adventista Puno y la Institución Educativa Adventista Platería.
- Determinar la diferencia respecto al nivel de conciencia intrasilábica entre los estudiantes de cinco años de edad de la Institución Educativa Adventista Puno y la Institución Educativa Adventista Platería.
- Determinar la diferencia respecto al nivel de conciencia fonémica entre los estudiantes de cinco años de edad de la Institución Educativa Adventista Puno y la Institución Educativa Adventista Platería.

1.4 Justificación y viabilidad de la investigación.

La presente investigación se justifica porque permitirá comprender el grado de conciencia fonológica de los niños y niñas de dichas instituciones en la cual será aplicada, evaluada, comparada y descrita. Estos datos serán de gran valor para la evaluación de cada institución a nivel de competencias, asimismo la investigación se llevará a cabo en la ciudad de Puno, como también en Platería, área rural del departamento de Puno, lo cual, tiene muchísimo valor para poder conocer los conocimientos de los niños y niñas respecto al conocimiento de la conciencia

fonológica de nuestros niños rurales, dicha comparación nos dará a entender las diferencias o igualdades de los niños evaluados en la conciencia fonológica con todos sus niveles metalingüísticos, por otro lado las Instituciones Educativas en general podrán hacer uso de datos reales permitiendo afianzar la conciencia fonológica desarrollando así dichas habilidades metalingüísticas o intervenir si fuera necesario, en su iniciación en el aprendizaje a la lectura como un medio importante y necesario para mejorar el nivel de aprendizaje de la pre lectura y escritura en los niños del nivel inicial de la Región Puno, de esta forma los docentes de dichas instituciones podrán ver los progresos obtenidos o las áreas de la conciencia fonológica que carecen de reforzamiento y las cuales tendrían que ser abordadas, de esa manera no solamente a nivel urbano sino a nivel rural se podrá tener una mirada más amplia del tema en estudio, que es de fundamental importancia para el desarrollo de nuestro país.

CAPITULO II

2. Revisión de la Literatura

2.1 Antecedentes de la investigación

Canales (2014) Realizó una investigación titulada “Lenguaje oral y habilidades pre lectoras en niños de 4 a 6 años en Lima-Vitarte, y zonas rurales: monolingües con idioma castellano en Cajamarca y bilingüe en Huancavelica, con el test breve de bilingüismo de (Escobar, González 2006), la Prueba ELO, de (Ramos ,2008) y la prueba BIL 3-6 (batería de inicio a la lectura), de (Sellés ,2008), los resultados dieron a conocer diferencias significativas en el desempeño lingüístico oral entre ambos grupos, a favor de niños de zonas urbanas. Los niños en situación de contexto con marginalidad rural- bilingüe, Huancavelica - Quintaojo y, en segundo término, los niños de Cajamarca Huayobamba, obtuvieron los más bajos rendimientos, un resultado similar se pudo observar en lo que se comprende a las habilidades pre lectoras. Se encontró correlación significativa entre el nivel de desarrollo de los varios aspectos del lenguaje oral y las habilidades prelectoras.

Por otro lado, Márquez (2016) Llevó a cabo una investigación denominada “Conciencia fonológica y comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de educación primaria en un colegio particular del distrito de Miraflores”, con la finalidad de probar si existía relación entre la conciencia fonológica y la comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado de primaria de la Institución Educativa del distrito de Miraflores, la investigación presento como resultado final la existencia de una relación positiva y significativa entre la comprensión lectora y la conciencia fonológica de los estudiantes, la investigación fue de tipo descriptiva correlacional, trabajando con una muestra no probabilística intencionada de 60 estudiantes que pertenecían a dos secciones de tercer grado de primaria, para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos, para conocer el nivel de conciencia fonológica se empleó el Test de Habilidades Metalingüísticas THM.

Esto demuestra el valor que le debemos demostrar al progreso de las competencias que damos a conocer en esta investigación, ya que en un futuro, cuando los estudiantes de los niveles de inicial se enfrenten a nuevas situaciones que requieran de su cognición a nivel de la conciencia fonológica y no se encuentren preparados para realizar lo que deberían en la etapa primaria recién se analizará el porqué de dichas competencias no desarrolladas ahondado más en la problemática que damos a conocer.

Maurtua, (2016) Realizó un estudio nombrado “La conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura en niños de 5 años de I.E.I. N° 061 San Judas Tadeo de las violetas- SJL - Lima – 2015” Cual objetivo fue dar a conocer el vínculo que existe entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura en niños de 5 años de dicha institución, para la recolección de datos se utilizó el Test de Habilidades Metalingüísticas de (Gómez, Valero, Buades y Pérez, 1995) y la Prueba de Lectura Inicial de Medina (2012) en sus versiones adaptadas en Lima, las mismas que ayudaron para conocer la relación que existía entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura. Los resultados de la investigación mostraron que existía una relación muy grande con las variables de estudio: conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura, muy aparte de lo que ya se observó, había un número significativo de estudiantes que demostraron tener carencias en la expresión debido a la falta de estimulación y el trato que reciben en sus hogares.

Jiménez (2014) realizó un estudio titulado “Desarrollo del lenguaje oral en niños del nivel inicial en Nuevo Chimbote” cuyo objetivo general determinar el nivel de desarrollo del lenguaje oral de la población de estudio conformada por 56 niños y niñas de 5 años de edad, la observación fue básica para conocer más a la población y como instrumento el Test ELO – Evaluación del lenguaje oral, los resultados obtenidos con respecto al desarrollo del lenguaje en los niños, mostraron que el 39.4% de varones y el 26.1% de mujeres se encuentran en el nivel medio. En relación con la discriminación auditiva se observó que el 42.4% de los niños y 52.2% de las niñas de 5 años se encuentran en el nivel bajo. En relación al nivel fonológico, el 39.4% de niños y el 30.4% de niñas de 5 años se encuentran en el nivel bajo, dando así a conocer que un gran porcentaje de la población de estudio no tenía desarrollado del lenguaje oral con todas las capacidades que implicaban trabajar para la buena adquisición de este aprendizaje.

De la Cruz (2010) llevó a cabo una evaluación del desempeño de la conciencia fonológica en sus diversos niveles, la muestra conformada por 250 niños y niñas del primer grado del nivel primario de las Instituciones Públicas de Pachacútec (Callao). Esta aptitud se evaluó aplicando el test de habilidades lingüísticas THM (Gómez, Valero, Buades, Pérez, 1995), adaptado en el Perú por Panca (2000). Los resultados indican que sólo el 1.6% de la muestra evaluada posee un desempeño avanzado en conciencia fonológica, mientras que el 98.4 % se ubicó por debajo de los puntajes esperados.

2.2 Marco bíblico filosófico

Desde épocas anteriores, se tiene registro de que la preparación de los niños hacia la lectura es muy importancia, y por ende esta tenía que ser cuidada con mucha cautela, así lo escribe (White, 1952). La mente susceptible del niño anhela conocimiento en el período de desarrollo. Los padres debieran mantenerse bien informados, a fin de poder darle el alimento apropiado. Como el cuerpo, la mente obtiene su fuerza del alimento que recibe. Se amplía y eleva por pensamientos puros y vigorizadores, pero se estrecha y degrada por pensamientos terrenales.

White (1952) nos dice que “La cultura de la voz tiene una parte importante en la cultura física, puesto que tiende a dilatar y fortalecer los pulmones, y así aleja la enfermedad. Para conseguir una formación correcta tanto en la lectura como en la conversación, cuídese de que los músculos abdominales tengan libertad de movimientos al respirar y que los órganos respiratorios no estén oprimidos. La tensión debería recaer sobre los músculos del abdomen más bien que sobre los de la garganta.

De ese modo se evitará un gran cansancio y una grave enfermedad a la garganta. Debe darse cuidadosa atención al logro de una articulación distinta, tonos suaves y bien modulados y una pronunciación no muy rápida. Esto no sólo estimulará la salud, sino que contribuirá en gran medida a que sea más agradable y eficaz el trabajo del estudiante.

La preparación para esta vida y la venidera, concepto que lleva también la Educación Adventista a nivel mundial, la explicaba Elena G. White, que menciona la preparación que necesitan los niños en etapa de iniciación a la lectura. White (1952) “Este libro es el Guía que nos lleva a una vida más elevada y más santa. Los jóvenes declararían que es el libro más interesante que leyeron alguna vez, si su imaginación no hubiese quedado pervertida por la lectura de historias ficticias”

La preocupación que llevaba la autora nombrada acerca de los inicios del aprendizaje de una lectura de calidad, la lleva a brindarnos ideas que lo que nos rodea, de tal manera que se pueda comprender a cabalidad que no se está hablando de un tema que no tiene importancia, así lo registra (White, 1952) “En cualquier parte pueden hallar lecturas que pueden arruinarlos, y pronto se aficianan a ellas; pero si se les proporcionan lecturas buenas y puras, cultivarán el gusto por ellas”.

White (2009) “Todos deberían tener parte en la lectura de la Biblia, aprender y repetir a menudo la ley de Dios. Los niños tendrán más interés si a veces se les permite que escojan la lectura. Hacedles preguntas acerca de lo leído y permitidles que también las hagan ellos. Mencionad cualquier cosa que sirva para ilustrar su significado. Si el culto no es demasiado largo, permitid que los pequeñuelos oren y se unan al canto, aunque se trate de una sola estrofa”.

Elena G de White, como misionera adventista y profetiza, realizó una gran tarea para la labor que desempeñan los padres en el ámbito educativo con su labor diaria, recomendando (White, 2009). “Los padres pueden y deben prestar atención a sus hijos, leyéndoles las porciones más atrayentes de la historia bíblica, educándolos para reverenciar el sábado, guardándolo conforme al mandamiento. Esto no puede hacerse, si los padres no sienten su responsabilidad para interesar a sus hijos. Pero pueden hacer del sábado una delicia, si toman la debida actitud. A los niños puede interesarse en la buena lectura o en la conversación en cuanto a la salvación de su alma. Pero habrán de ser educados y preparados. El corazón natural no está propenso a pensar en Dios, el cielo ni las cosas celestiales. Deberá contrarrestarse continuamente la corriente de mundanalidad e inclinación al mal y deberá fomentarse la luz celestial”.

White (2009) “Se recomienda o a lo menos se permite la lectura de muchos libros que no son de verdadero valor, libros excitantes y malsanos, sólo por su supuesto valor literario. ¿Por qué hemos de invitar a nuestros niños a beber de esos manantiales contaminados, cuando pueden tener libre acceso a las fuentes puras de la Palabra de Dios? La Biblia tiene una inagotable abundancia, fuerza y profundidad de significado. Hay que animar a los niños y jóvenes a buscar sus tesoros, tanto de significado como de expresión”.

La misma autora, recomienda a padres y maestros lo siguiente (White, 1952) “Los padres deben esforzarse por mantener fuera del hogar toda influencia que no redunde para bien. En este asunto, algunos padres tienen mucho que aprender. A los que se sienten libres para leer revistas de cuentos y novelas quisiera decirles: Estáis sembrando una semilla cuya cosecha no os interesará recoger. De esa lectura y su influencia no se puede obtener fuerza espiritual. Más bien destruye el amor hacia la verdad pura de la Palabra. Por el intermedio de las novelas y revistas de cuentos, Satanás está obrando para llenar con pensamientos irreales y triviales, las mentes que debieran estar estudiando diligentemente la Palabra de Dios. Así

está robando a miles y miles el tiempo, la energía y la disciplina propia que exigen los severos problemas de la vida”.

Finalmente, hay un mensaje muy importante para las personas que están relacionadas con los aprendizajes de los hijos de Dios y de manera directa a los niños, la autora con preparación e inspiración de Dios, nos lleva a prestar importancia a las palabras que pronuncia en su libro *El Hogar Cristiano*, ella dice (White, 1952) “Niños, tengo un mensaje para vosotros. Estáis decidiendo ahora vuestro destino futuro, y el carácter que edificáis es tal que os excluiría del paraíso de Dios.... ¡Cuánto se entristece Jesús, ¡el Redentor del mundo, al mirar una familia cuyos hijos no aman a Dios ni respetan su Palabra, sino que están todos absortos en la lectura de cuentos! El tiempo empleado de esta manera os quita el deseo de haceros eficientes en los deberes domésticos; os descalifica para encabezar una familia, y si persistís en esa práctica os iréis enredando cada vez más en los lazos de Satanás.... Algunos de los libros que leéis contienen principios excelentes, pero leéis tan sólo para seguir la historia. Si obtuviérais de los libros que recorréis lo que podría ayudaros en la formación de vuestro carácter, esa lectura os beneficiaría en algo. Pero cuando abris vuestros libros y los recorréis página tras página, ¿os preguntáis: ¿Qué objeto tiene mi lectura? ¿Estoy procurando obtener un conocimiento substancial? No podéis edificar un carácter recto poniendo en los cimientos madera, heno y paja”.

2.3 Marco histórico

Con el paso de los años, la conciencia fonológica no ha tenido antecedentes de haber sido estudiada antes de los años setenta, pero en el paso del tiempo fue dándose de manera más acelerada con varios estudios realizados en la década de los ochentas y noventas, en estudios que reportaban correlaciones fuertes entre conciencia fonológica y lectura; estos resultados obtenidos guiaron a los investigadores a considerar la conciencia fonológica como un predictor importante del desempeño en lectura. (Defior, 1994 y Wagner y Torgensen, 1987).

La conciencia fonológica constituida por cogniciones metalingüísticas precisadas como las habilidades de reflexión y manipulación del lenguaje en sus distintos niveles: fonológico, sintáctico, léxico, semántico, textual y pragmático (Gombert, 1990). Se observa que las aptitudes metalingüísticas corresponden al dominio de la metacognición, definida por (Flavell, 1981 cit. en Gombert, 1990)

como el conocimiento de un sujeto sobre sus propios procesos y productos cognitivos.

Investigadores de Australia dirigido por (Tunmer, 1991) vincularon el desarrollo de las habilidades metalingüísticas con un cambio amplio sobre las capacidades cognitivas del niño durante la infancia asociada al emerger del pensamiento actuar concreto, en términos piagetianos. Según este autor y los estudios que se llevaron a cabo, los niños entre los cinco y los siete años se apropian de la capacidad de concretar como aprendizaje la conciencia metalingüística en el momento de entrar en rose con cierta clase de labores llevadas a cabo por la instrucción de un docente, como aprender de lectura, dicho proceso se desarrolla en la etapa de educación inicial como estimulación a la lectura, lo cual no calificaría como enseñar a leer.

Respecto a esa posición, otros autores examinan que la conciencia fonológica no compone un aspecto evolutivo de la cognición en general, sino que es parte del grupo específico de las destrezas de procesamiento fonológico que introducen la percepción y producción del habla, la memoria operativa verbal y la recodificación fonológica en el reconocimiento de palabras (Liberman y Shankweiler, 1985; Stanovich, 1986; Wagner y Torgensen, 1987).

Importantes proyectos de investigación que se trabajaron en los primeros años de la década de los noventa, las cuales tuvieron como cantidades evaluadas a grandes cantidades de personas, dan a conocer por sus autores que las medidas de conciencia fonológica mucho antes del inicio de la enseñanza formal en aula de la lectura establecen el rendimiento posterior en lectura y escritura, aun controlando la influencia de habilidades lectoras preescolares (Brady y Shankweiler, 1991). Dichos resultados nacieron porque la conciencia fonológica en infantes en etapa de prelectora tenían como factores asociados a sus logros en lectura y escritura inicial la estimulación en aula y hogar, esto dio a entender que no eran dichas habilidades innatas, sino que era de vital importancia y necesidad la disposición académica en tal nivel para poder desenvolverlos en dichos tipos de cognición.

Por otra parte, los estudios del grupo de investigadores de la Universidad de Bruselas mostraron en la misma década que algunas habilidades de conciencia fonológica se desenvolvían como resultado de la instrucción de una escritura alfabética. Las investigaciones de Morais y colaboradores (Morais, 1991) mostraron

que adultos analfabetos hablantes de portugués tenían un desarrollo bajo en competencias de segmentación fonológica. (Morais, 1991) Argumentaban que el desarrollo de estas competencias estaba unida a la enseñanza como tal de un código gráfico que es representada en información fonológica. En otra evaluación, Alegría, Pignot y Moraes (1982) llevaron a cabo la comparación de las competencias que se tiene que desarrollar cuando se maneja la conciencia fonológica, dicho estudios se dio en dos grupos de niños expuestos a dos diferentes métodos de enseñanza de la lectura: método global y método fónico. Los niños del grupo fónico se desarrollaron de mejor manera que los del otro grupo en los trabajos acerca de conciencia fonológica.

También en nuestro contexto latinoamericano Manrique y Gramigna (1984) Exponen un trabajo realizado y llevado a cabo como principal punto a evaluar la conciencia fonológica, en su investigación encontraron en coincidencia y vinculación con las investigaciones llevadas en otros idiomas, que niños pre lectores de preescolar y 1er. grado presentaban mayor dificultad para realización la segmentación de palabras en fonemas o sonidos que en sílabas. En otro trabajo llevado a cabo con infantes españoles, Jiménez (1992) demostró que la ampliación de la habilidad de segmentación en sílabas es antes de adquirir la habilidad de analizar en fonemas.

Otro estudio que fue realizado con niños de 5 años de clase media económica de la ciudad de Buenos Aires (Signorini y Manrique, 1996), nos dio a conocer a un signo de dificultad en diversos trabajos al aprender la conciencia fonológica; lo que descubrieron fue el orden de dificultad que con mayor dificultad creciente de desenvolvía en el proceso de aprendizaje: reconocimiento de rimas, identificación de sonidos iniciales y finales, segmentación fonológica y omisión de sonido inicial. (Domínguez, 1996).

Diversos trabajos desarrollaron el tema de la relación entre tareas de conciencia fonológica y el rendimiento en lectura, en un amplio estudio y evaluación con niños, (González, 1996) dispusieron examinar la influencia de la conciencia fonológica en varias etapas del aprendizaje de la lectura (6, 7 y 8 años) para realizarlo administraron distintas pruebas de conciencia fonológica (identificación, segmentación, omisión y adición de sílabas y fonemas) y variadas evaluaciones de lectura a los mismos niños desde 1º a 3º grado. Los resultados daban a conocer que, así como la conciencia silábica como la conciencia fonémica ocupaban un

lugar demasiado importante en el aprendizaje de la lectura, más la influencia del desarrollo de la conciencia silábica es mayor a los 6 y 8 años y la del conocimiento fonémico pasa a los 7 años, según la autora, a que la conciencia fonémica se obtiene solo por estímulos exteriores a lo innato.

En un estudio acerca de los problemas en el aprendizaje en la adquisición de la lectura (Jiménez, 1996) tuvo como conclusión que la tarea de identificar sonidos iniciales en las palabras no tenía vinculación cuando un niño en etapa de aprendizaje presentaba algún retraso lector, por otro lado, la diferencia existía en el desempeño de tareas de segmentación e inversión de fonemas es justo en este proceso en donde se diferencia a los buenos de los malos lectores. Por su parte (Domínguez, 1996) como fundamento a los resultados que obtuvo en un estudio de entrenamiento con niños de 5 años, obtiene como conclusión que la enseñanza como tal de la conciencia fonológica a niños pre lectores, de manera específica y especial cuando se trata de la omisión e identificación de fonemas, facilitaba el aprendizaje de la lectura y la escritura.

La intervención en un Jardín de Infantes de la ciudad de Buenos Aires como programa para prevención junto a una exhausta evaluación a los niños de sectores de la ciudad pero como zonas marginales (Manrique, 1997) demostró una vinculación entre la segmentación fonológica y el desarrollo de los niños en escritura, dicho programa incluía juegos con rimas, sonidos iniciales y finales y segmentación de palabras en sonidos, también otras actividades relacionadas directamente con el lenguaje oral y escrito, como resultado a fin de año, se obtuvieron los resultados en la población intervenida, así se dio a conocer que el 65% de los niños ya podía escribir palabras y textos en forma convencional; la mayoría de infantes ya tenían establecidas las habilidades de segmentación fonológica, lo cual era el fundamento para realizar las tareas que ya podían realizar en comparación de al inicio de la intervención.

Jiménez y Ortiz (1995) Trabajaron en una investigación titulada “Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría evaluación e intervención. Este trabajo es muy importante propone un programa de Entrenamiento en Conciencia Fonológica” el cual tenía incluido una serie de procesos y actividades para llevar a cabo con facilidad la reflexión sobre las diversas unidades fonológicas del habla. Además, propone un instrumento (Prueba de Segmentación Lingüística-PSL), para la respectiva evaluación de la Conciencia Fonológica en los niños de 5 años.

Cerca del año 2001 en nuestro país (Velarde, 2001) investigó “La relación de conciencia fonológica y el nivel de decodificación y comprensión lectora en niños de ocho años de edad del 3º grado de primaria de dos niveles socioeconómicos en el distrito del Callao”. En la investigación se pudo llegar a saber que la relación es directa, es decir, que la conciencia fonológica se relaciona con el nivel de decodificación y con la comprensión de lectura, dicho estudio nacional tuvo mucha importancia en nuestro país, ya que gracias a esa evaluación se puede tener más conocimiento sobre el estudio de la conciencia fonológica y el desarrollo a nivel de investigación científica nacional.

El déficit nivel de conocimiento a nivel fonológico de las palabras se considera como nuclear en el trastorno disléxico y la gran cantidad de evidencias de los estudios brinda certezas en este sentido (Stanovich, 2000; Mann y Foy 2003; Scarborough 2002; Vellutino y Scanlon 2002; Parrila, Kirby y McQuarrie 2004). El aumento del conocimiento de la conciencia fonológica no es autónomo del desenvolvimiento verbal, sino que está estrechamente ligada al desarrollo psicolingüístico de los niños. Por otra parte, el reconocimiento visual ortográfico de las palabras antes del aprendizaje lector y el conocimiento de las letras del alfabeto de la misma forma constituyen procesos verbales adaptados al lenguaje escrito. Los niños tienen la posibilidad de reconocer las palabras y de también identificar diversas letras, esto se debe por ellos ya tienen la adquisición un grado de desarrollo de conciencia alfabética. Al realizar el análisis factorial efectuado a base de un conjunto de pruebas verbales que predicen de la lectura entre Inicial y el primer grado de primaria (Guardia, 2003) demostró que aprender los nombres de las letras forman parte de manera muy importante a un mismo factor de la conciencia fonológica en infantes de edad preescolar.

La conciencia fonológica es un dificultoso. Los eventos que componen la conciencia fonológica fueron compilados en tres factores por (Moreno y Cabrera, 1997): acompañado de un factor fonema, también un factor sílaba y con un factor rimas, tomando así el primer lugar como predictor de la lectura como desarrollo cognitivo del infante. (Bravo, Villalón y Orellana, 2002), por otra parte, mediante un análisis factorial, encontraron factores fonológicos "activos" y "pasivos".

A partir de estos aportes el conocimiento fonológico, pudo definirse como la conciencia de la estructura de los sonidos del lenguaje y la capacidad de manipularlos (Jiménez y Ortiz, 2000; Cuadrado y Ramos, 2003; Castles, Coltheart,

Bates, Luciano y Martín, 2006) incluye la conciencia fonológica, la memoria fonológica y la recodificación fonológica en acceso al léxico (Suárez-Coalla, García de Castro, Cuetos, 2013). Desde ese punto, se puede decir que la conciencia fonológica es una habilidad metalingüística que permite manipular libremente diversos segmentos del área del lenguaje oral como palabras, frases, fonemas y sílabas.

Por otro lado, existen dos posturas como interpretación en base a los niveles de conciencia fonológica se refiere, en función de las diversas unidades fonológicas y de la dificultad de las tareas planteadas (Palacios, 2008). Las unidades fonológicas presentan grados de dificultad diferentes y distinto orden de emergencia durante el desarrollo (Palacios, 2008). Así, en función de las diferentes unidades fonológicas, la conciencia fonológica se concreta en estos tres niveles de dificultad: La conciencia silábica, la conciencia intrasilábica y la conciencia fonémica (Palacios, 2008; Vargas, Villamil, 2007).

De tal manera que, el desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica es un constante entre los elementos globales y los fonemas (Anthony, Lonigan, 2004), resultando sucesivamente más sencillo realizar con sílabas que con fonemas. Por medios de las investigaciones realizadas se encontró en estudios que lo mencionado concuerda en que a niños les resulta más fácil los trabajos de segmentar palabras que las tareas de omisión o adición (Arancibia, Bizama, Sáez., 2012).

2.4 Marco teórico

2.4.1 Conciencia fonológica

La conciencia fonológica es la habilidad para manejar conscientemente los segmentos sonoros del habla. Varela Osorio, Viecco Reyes, y Florez Trochez (2014) se propone un proceso en la que el niño adquiere la habilidad para trabajar con su propia habla, de esa manera podrá identificar, segmentar y manipular la manera de aprender las unidades de fonemas, sílabas y rimas. La secuencia se desarrolla por medio de la identificación de las rimas, segmentaciones de palabras, segmentaciones silábicas, segmentaciones de sonidos, y finalmente la supresión de sonidos.

Como punto fundamental de la conciencia fonológica en la adquisición del aprendizaje lector. (Mejía De Eslava, 2008) sobre destacan

en demasía la importancia del desarrollo de dicha habilidad en el proceso de aprestamiento escolar, ya que son contribuyentes potenciales en el proceso y aprendizaje del lenguaje escrito y esto conlleva a evitar desniveles y retrasos lectores. Es indispensable que se tenga en cuenta el rol que esta juega en el niño y su contribución a futuro. Según los citados autores, existen cinco factores para la adquisición de la lectura: la conciencia fonética, la comprensión, la fluidez, el vocabulario y los elementos fónicos, los cuales deben estimularse de manera adecuada, si el objetivo es formar lectores capaces de comprender y reflexionar acerca de lo que están leyendo.

La conciencia fonológica puede potenciarse mediante actividades que lleven al niño a adquirir el conocimiento alfabético inicial; estas pueden incluir juegos en los que los niños reconozcan el sonido inicial o final de una palabra, rondas con rimas, canciones, adivinanzas, entre otros, teniendo en cuenta el nivel lingüístico en que se encuentre el niño (Bravo Valdivieso, 2004).

De lo anterior, se resalta la importancia que conlleva el trabajo temprano en las habilidades de conciencia fonológica, puesto que gracias a las capacidades que se adquieren al recibir estimulación en esta, el niño logra desarrollar un proceso de lectura y escritura con éxito hasta lograr descomponer las palabras en su mínima expresión, que son los fonemas; y además, contribuye a la identificación de palabras y letras con sus sonidos, adquiriendo el niño un nivel comunicativo con significado y sentido. Asimismo, en investigaciones como la adelantada por (Vargas y Villamil, 2007) se determinó que "las representaciones mentales de las palabras escritas, los sonidos de las palabras habladas y las reglas implícitas que estipulan su orden y combinación son fundamentales para un acercamiento adecuado a los textos escritos" (p. 166) y es allí donde los niños comienzan a identificar y a reconocer que las frases, palabras y fonemas llevan una secuencia.

La conciencia fonológica es un fenómeno complejo y requiere pensamiento abstracto. Es una de las llamadas tareas metalingüísticas. El lenguaje hablado o escrito generalmente se centra en el intercambio de significado, mientras que el lenguaje metalingüístico nos obliga a analizar la lengua para luego pensar y hablar sobre cómo se colocan juntos. Por tanto,

es comprensible que los niños lleguen a la escuela con una amplia variedad en los niveles de habilidad de conciencia fonológica y primeras experiencias con la alfabetización (Gottfred, 2006).

El conocimiento fonológico supone la segmentación de una palabra, la asignación de un fonema a cada grafema y el ensamblaje de fonemas para pronunciar la palabra entera, habilidad que posibilita la traducción fonológica de las palabras escritas. La fase alfabética es una de las más importantes en el proceso de aprendizaje de la lectura y requiere cierta recodificación fonológica, además de habilidades de segmentación fonémica, es decir, supone la adquisición de la conciencia fonológica (Jiménez, 1992).

Así mismo, Vargas y Villamil (2007), manifiestan que las contribuciones más importantes de la conciencia fonológica a la escritura son proporcionar herramientas para el deletreo temprano, favorecer la comprensión de lectura y desarrollar el reconocimiento de palabras, permitiendo de manera rápida y eficaz su segmentación en subunidades lingüísticas.

2.4.2 Desarrollo de la conciencia fonológica:

Sellés (2008) El castellano cuenta con 27 letras y 24 fonemas, esto hace que la conciencia fonológica en los hispanohablantes se centre principalmente en la conciencia de la relación entre reglas y sonidos (reglas de conversión grafema-fonema) y sólo secundariamente en la representación de los sonidos en la memoria a largo plazo. Esta adquisición de 24 fonemas del castellano, se da de manera progresiva, (Owens 2003) afirma, que algunos niños de dos años de edad, demuestran que tienen cierta conciencia del sistema de sonidos, hacen rimas y juegan con los sonidos del lenguaje.

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

La aparición del lenguaje escrito es posterior al lenguaje oral, pues desde los cuatro años de edad debido a la estructuración de su sistema fonológico, el niño tiene la posibilidad de producir correctamente todos los sonidos del habla, esto se evidencia en su capacidad de reflexionar sobre un enunciado y manipular estructuras (sílabas, rimas, palabras, etc.).

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

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

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

2.4.3 Componentes de la conciencia fonológica:

En cuanto a los procesos que componen la conciencia fonológica (Herrera y Defior, 2005) distingue 15 procesos diferentes, que van desde reconocer cuál palabra es más larga, hasta invertir sílabas o inventar escritura. (Carrillo 1994) por su parte los agrupa en dos componentes principales: la sensibilidad a las semejanzas fonológicas (rimas) y la conciencia segmental. La primera de ellas antecede el aprendizaje

convencional de la lectura; en cambio la segunda se desarrolla de manera concomitante con este aprendizaje. Considera que habría dos formas de conciencia fonológica: una holística y otra analítica, que pueden diferenciarse empíricamente.

La primera sería independiente del aprendizaje lector y consiste en la sensibilidad a las semejanzas entre fonemas, lo que los niños desarrollan antes de ingresar al primer año en cambio la segunda está estrechamente relacionada con el aprendizaje de la decodificación. Expresa que “el hecho de que las mayores diferencias entre pre lectores y lectores tempranos ocurren en tareas que implican la detección y aislamiento de segmentos, sugiere que la adquisición de las habilidades segmentales básicas es la forma crítica del desarrollo fonológico al comienzo de la adquisición de la lectura” (Carrillo, 1994). En otras palabras, el desarrollo del proceso de segmentación de los fonemas se va desarrollando junto con el aprendizaje de la decodificación de las letras y palabras lo que habitualmente sucede como consecuencia del proceso de enseñar a leer.

Una investigación factorial de Kyritsi, James y Edwards (2008), en niños con y sin experiencia lectora, mostró que en la conciencia fonológica habría tres componentes básicos: un factor fonema, un factor sílaba y un factor ritmo. De estos tres factores, el que tuvo mayor peso sobre el aprendizaje lector fue el factor fonema, la investigación estuvo formada por pruebas de reconocimiento y omisión de fonemas iniciales y finales de las palabras, contar los fonemas e integrar fonemas aislados en la pronunciación de una palabra. Según (Morais, Alegria y Content, 1987) la conciencia segmental tendría dos componentes: la descentración y el pensamiento analítico. La descentración es necesaria para distinguir cuáles son las propiedades relevantes de los estímulos auditivos dentro de la corriente del lenguaje y para efectuarla con éxito se requiere un umbral mínimo auditivo, cierto grado de madurez psicolingüística y de experiencia alfabética.

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

Sugiere que unas primeras interpretaciones de los niveles de conciencia fonológica se establecen de acuerdo a la dificultad de las tareas, la cual puede variar dependiendo de las demandas cognitivas (analíticas y de memoria) que requieran. Así, Adán (1990) citado por Jiménez y Ortiz, (1995) diferencia hasta cinco niveles de dificultad en las tareas que miden la conciencia fonológica, que son en orden de complejidad (Jimenez, 2009).

- Recordar rimas familiares.
- Reconocer y clasificar patrones de rima y aliteración en palabras.
- Tareas de recomposición de sílabas en palabras, o de separación de algún componente de la sílaba.
- Segmentación de las palabras en fonemas.
- Añadir, omitir o invertir fonemas y producir la palabra o pseudo palabra resultante.

Del mismo modo, (Muntaner, 2000) plantea dos tipos de tareas primordiales que son:

- “Tareas de segmentación, en las que se analiza los sonidos del discurso oral, diferenciando las palabras que constituyen la frase, o analizando las sílabas o fonemas que constituyen la palabra”.
- “Tareas de síntesis, en las que se debe recomponer una palabra compuesta a partir de dos palabras simples o componer una palabra a partir de las sílabas o fonemas que la constituyen”.

2.4.4 La proximidad fonológica:

Respecto a cuáles son los procesos operacionales más próximos para el aprendizaje de la lectura según (Muntaner, 2000) Se ha visto que los procesos que conforman la conciencia fonológica tienen distintos grados de complejidad psicolingüística. En los niños más pequeños aparece una sensibilidad a los fonemas del lenguaje oral que se expresa en la identificación de diferencias entre palabras escuchadas o en el reconocimiento de palabras rimadas, posteriormente se desarrollan otros procesos de mayor complejidad

psicolingüística tales como la habilidad para segmentar palabras oralmente, o para “armar” sus fonemas.

Los primeros procesos requieren solamente cierta agudeza perceptiva fonológica y normalidad en el desarrollo del lenguaje, para establecer semejanzas y diferencias entre palabras escuchadas. Los más avanzados – en cambio– son habilidades que permiten intervenir sobre la serie fonémica, haciéndola variar, como puede ser, por ejemplo, repetir una palabra omitiendo su fonema inicial o agregándole una sílaba, de la misma forma (Hulme y Snowling, 1997) mencionan específicamente las pruebas de omisión de fonemas y (Rohl y Pratt, 1995) una prueba de omitir los fonemas iniciales, como las más predictivas del aprendizaje de la lectura en un grupo de niños de nivel socioeconómico medio bajo. También estima que la conciencia segmental, es decir aquella que se refleja en tareas de dividir las palabras en segmentos u omitir segmentos aparece como crítica para el éxito en lectura. Agrega que “todos los niños que fueron capaces de desarrollar la conciencia segmental fueron capaces de leer”.

Por otra parte (Coyne, Kame’enui, y Simmons, 2001) encontraron que los procesos fonológicos que tuvieron mayor transferencia para mejorar la lectura inicial, en niños con retraso, de kindergarten, fueron segmentar e integrar fonemas. El reconocimiento del fonema inicial formó parte de la evaluación de estos procesos. Hernández y Jiménez (2001) también encontraron en niños de segundo y de tercer año con retraso lector, que la ejercitación en síntesis y segmentación de fonemas mejora significativamente los procesos de decodificación. Consideran que la ejercitación de la conciencia fonológica facilita la comprensión de las relaciones entre fonemas y grafemas, antes de la enseñanza del código alfabético, permitiendo un mejor aprovechamiento de la enseñanza de la lectura.

Este proceso de aproximación entre conciencia fonológica y lectura no es uniforme para todos los niños, sino que variaría según otras condiciones del umbral de desarrollo psicolingüístico y cognitivo de cada uno y de las estrategias de enseñanza que reciban. La investigación efectuada por (Brady, Fowler, Stone y Winbury, 1994) en niños de Kindergarten propone una secuencia pedagógica en tres fases para desarrollar la conciencia fonémica teniendo como objetivo de enseñar a leer:

- a) Entrenar la conciencia fonológica a nivel del fonema (ritmo, segmentación, categorización de sonidos e identificación);
- b) Trabajo en el aislamiento de fonemas y
- c) Trabajar la representación de la estructura interna de las sílabas (segmentarlas y ordenar los fonemas).

Este programa implicó un mejor desarrollo de las habilidades fonológicas en el grupo experimental, teniendo como consecuencia mejor lectura en primer año.

Como consecuencia de las investigaciones mencionadas, es posible plantear que el nivel de desarrollo de la conciencia fonológica, junto con determinar un umbral para aprender a leer contribuye a indicar el mayor grado de aproximación que tenga un niño para este aprendizaje inicial, puede considerarse una zona de aproximación máxima entre el desarrollo cognitivo infantil y las estrategias de enseñanza de la lectura.

2.4.5 Dimensiones de la conciencia fonológica:

Las habilidades metalingüísticas se entienden como la capacidad de reflexionar sobre la lengua para llegar a analizar sus componentes y estructuras, lo cual es fundamental que se lleve de manera productiva el sistema alfabético, la mejora de dichas habilidades puede abordarse durante el aprendizaje del nivel oral de la lengua o de manera continua con la enseñanza de la lectura y la escritura.

Se concretan en tres niveles: conciencia léxica o de palabra, silábica y fonológica. Puesto que la lengua es un sistema convencional y arbitrario, la panorámica investigativa (Blachman, 1994) reconoce que la conciencia de palabra es fundamental para iniciar el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, es gracias a ella que es posible realizar cognición en palabras aisladas, independientemente de lo que representen, atender a su forma reconociéndolas visualmente y decodificándolas. Las actividades de aula que se concentran en la palabra como unidad siguiendo la motivación propiciada por la característica psicológica del egocentrismo infantil, frecuentemente comienzan por observar los nombres de las personas del grupo clase para establecer posteriormente comparaciones entre dichas palabras.

2.4.5.1 Conciencia silábica

Es la habilidad que se posee para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra.

Según Jiménez y Ortiz (2000) la conciencia silábica es: la habilidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra, al hablar de conciencia silábica estamos diciendo que el niño debe identificar las sílabas que conforman la palabra. Las investigaciones han documentado que ésta es una de las habilidades de más fácil reconocimiento para niños y adultos analfabetos; y que puede presentarse incluso antes de la enseñanza formal de la lectura, es un tipo de segmentación que se presenta también en lectores iniciales.

Varios estudios han demostrado que contar sílabas se lleva con más facilidad que realizar el conteo de palabras. Liberman et al. (Citados en Ramos y Cuadrado, 2006) afirman que la sílaba es la unidad básica de articulación, ya que tiene una mayor capacidad para ser percibida auditivamente. Sin embargo, la conciencia fonémica tiene más dificultades para niños con más edad, dados que los fonemas aparecen coarticulados con las vocales cuando decimos palabras.

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

Los distintos niveles de conciencia fonológica no tienen la misma importancia en cuanto a su influencia en la adquisición del lenguaje escrito, mientras que el nivel silábico se desarrolla antes del aprendizaje de la lectoescritura, el acceso a todos los fonemas, nivel fonémico, emerge al enseñarles a los niños a leer y escribir para lo cual es crítico el contacto con un sistema alfabético. Este nivel es el último en adquirirse y el más relevante para este aprendizaje según consenso (Shankweller y Fowler, 2004; Ziegler y Goswami, 2005, citados en Defior y Serrano, 2011).

De acuerdo a un estudio realizado por Carrillo y Marín (citados en Herrera y Defior, 2005) la conciencia silábica se encuentra presente en la

mayoría de los niños desde los 5 años en adelante, previo al aprendizaje de la lectura. Esto se explicaría por el carácter particularmente silábico del idioma español en que las sílabas además son definidas acústicamente y es posible articularlas de forma independiente. Los niños ubicados en esta etapa presentan un buen desempeño en tareas como la identificación y segmentación de sílabas, la sílaba, a diferencia del fonema es una unidad que puede ser percibida fácilmente es por esto que su análisis para ser extraída en el habla requiere un esfuerzo menor, esto se aprecia en el desarrollo temprano de niños preescolares a partir de los 3 o cuatro años de edad (Carrillo y Marín, 1992).

Además, la unidad silábica es tan llamativa para los preescolares que en el desarrollo de la comprensión de la escritura suponen que cada letra de la palabra escrita tiene su correspondencia con la sílaba (Ferreiro y Teberosky, 1979, citados en Carrillo y Marín, 1992). Se ha observado también que, ante la solicitud de una pronunciación más pausada o más clara de algún enunciado, la tendencia de los niños más pequeños es la de separar las sílabas con silencios y no la de separar las palabras entre sí. (Carrillo y Marín, 1992).

En base a esto, podemos decir que, en sus propiedades sonoras, la sílaba es también la base para el análisis segmental del habla, por ejemplo, los niños son capaces de segmentar las palabras en sílabas transformando el ritmo oral en movimientos rítmicos sin necesidad de ser conscientes de la unidad silábica. Así, la sílaba, se diferencia del fonema que es mucho más abstracto, constituye una unidad fácilmente perceptible en el habla y además resulta un menor esfuerzo analítico para su extracción, en una palabra.

Es importante resaltar que el análisis silábico del lenguaje y en particular la identificación exacta de los límites entre sílabas, depende en gran medida de la complejidad de las propias estructuras silábicas que forman las palabras.

2.4.5.2 Conciencia intrasilábica

Panca (2004). El aprendizaje intrasilábica se dirige a la capacidad de segmentación de silabas por medio de los componentes silábicos tal como es el onset o también llamado ataque y la rima o también llamado final. El onset

es el componente de la sílaba que está constituida por una consonante o llamado bloque de consonantes de posición inicial a la misma vez la rima es un componente de la sílaba constituida por la vocal y también por consonantes, también la rima está constituida por el núcleo vocálico y la coda.

Herrera y Defior (2005) Propone que es en la etapa preescolar un momento crucial en el aprendizaje por medio del contexto en el que el niño adquiere como aprendizaje a través de las experiencias con el lenguaje oral, de manera principal la destreza empieza a concretar para desarrollarse como un saber previo en la cognición del infante por medio de códigos escritos a nivel alfabético de esa manera de complementan con un aprendizaje nuevo de lectura y escritura, lo descrito de logra gracias al sistema fonológico que se tiene ya que su simplicidad ayuda a la decodificación inicial de componentes sonoros, los más importantes de lenguaje adquirido ya que nuestro idioma es limpio en términos de sílabas.

El desarrollo de la conciencia intrasilábica es un tema de estudio que ha caudado tema de controversia como por ejemplo el de la edad, ya que de ejecutan diversos términos y/o evaluaciones sobre la habilidad desarrollada, por otro lado, muchos investigadores de la conciencia fonológica coinciden en que el margen de edad en el que aparece a causa de estimulación de pre lectura y escritura es desde los 3 y 7 años aproximadamente. (Clemente y Domínguez, 2010). Así se considera que el aprendizaje de esta destreza lleva consigo un proceso que necesita estimularse, para que las etapas del aprendizaje de la conciencia intrasilábica es uno de los procesos que más lleva interacciones cognitivas.

Según Jiménez y O'Shanahan (2008) el trasfondo del enfoque de manera psicolingüista propone que el aprendizaje cognitivo de la lectura se debe al aprendizaje estimulado de habilidades específicas, entre ellas el dominio de la conciencia intrasilábica y el dominio del alfabeto, incluidas las reglas de decodificación de grafema y fonema, dichos términos son empleados en la adquisición de la lectura de nuevas palabras, palabras difíciles de leer o palabras inventadas. Esto nos señala que el uso de la ruta fonológica como ruta del aprendizaje hacia la lectura, es bien utilizada por medio de nuestro idioma castellano, lo cual indica que en el avance y desarrollo de estas capacidades de aprendizaje intrasilábico, se debe

desarrollar con precisión y rapidez para que se forme poco a poco un almacén visual que sustente el almacén semántico que adquiere cada persona en etapa de adquisición de lenguaje esto ayudara a que el infante se forme como una persona con un nivel de lectura competente.

Los conocimientos fonológicos en la etapa prelectora (conciencia de las sílabas y de las unidades intrasilábicas) predicen posteriores logros en la lectura (Jiménez y Ortiz, 2000). Estos datos, tomados en su conjunto, sugieren la adecuación de la manipulación del lenguaje oral a nivel silábico en la evaluación de la conciencia fonológica durante el periodo de educación infantil.

2.4.5.3 Conciencia fonémica

Según el Centro Peruano de Audición y Lenguaje. (2010) La conciencia fonémica, por lo normal es la habilidad en el que el proceso de adquisición es más complejo ocupando así, quizá, el último lugar en la ruta hacia el aprendizaje de la conciencia fonológica, ya que cuando los infantes poseen conciencia fonémica pueden manipular libremente unidades silábicas, desde las más pequeñas a las más complejas, como palabras largas, pseudopalabras, además de manipular con destreza fonemas. Existen dos destrezas que son de suma importancia en el conocimiento de la conciencia fonémica, estas dos son básicas para el buen desarrollo y aprendizaje del cerebro sobre tener una conciencia que pueda manipular fonemas, y tienen mucho que ver con la segmentación para poder dividir las palabras después de reconocer el fonema en general y poder segmentar de manera individual y al mismo tiempo está la capacidad de mezclar una palabra para después escuchar de manera individual para unir las como toda una composición.

Reino & Tipan (2011) Se produce un crecimiento espectacular del vocabulario; así, mientras que al año los niños conocen en torno a 50 a 100 palabras, a los 6 años pueden llegar a conocer hasta 14.000, lo que significa que las representaciones fonológicas de las palabras se van haciendo cada vez más precisas, algo necesario para distinguir entre palabras muy semejantes, que a veces difieren en un único sonido (por ej., bata, data, cata, fata, gata, lata, mata, pata, rata, tata). Además, en muchas ocasiones, ese sonido se distingue del otro por un único rasgo articulatorio como, por ejemplo,

en la diferencia entre las oclusivas sonoras (por ej., bata, data, gata) o las oclusivas sordas (por ej., pata, tata, cata). Para incorporar cada palabra como una secuencia de sonidos única y distinta, los niños van almacenando en el léxico mental la información fonológica y de significado sobre las palabras y, más tarde, la ortográfica.

Los niños tienen un conocimiento implícito de los sonidos del habla que poco a poco se irá haciendo explícito a través de sus juegos y experiencias con el lenguaje oral y sobre todo cuando se enfrentan al aprendizaje desde la lectura y la escritura. Aprender a leer y escribir requiere y a su vez, contribuye al desarrollo de la conciencia fonológica.

Canales (2014) El aprendizaje a nivel fonémico es un nivel alto de aprendizaje y de desarrollo, este tipo de cognición requiere un análisis fonológico minucioso, comprensión y la capacidad de establecer una correspondencia letra sonido o en término grama- fonema, ya que cada unidad acústica tiene menor duración que una sílaba, la manipulación de fonemas por cada componente gráfico es decir la palabra, requiere una serie de procesos que van desde los sencillos a los más complejos y de alta comprensión.

En efecto según Canales (2014) La vista es un sistema sensorial de transmisión de información mucho más apropiado que el oído, ya que abarca mucha más información de una vez y la transmite a mayor velocidad. Además, es menos sensible al ruido y la interferencia ambiental, y las letras constituyen señales más claras que los sonidos, a ello se añade que el principio alfabético establece una relación simple entre los sonidos y las letras (más técnicamente, entre los fonemas y los grafemas), de modo que a cada fonema le corresponde un grafema, siendo esto así, la paradoja estriba en el hecho de que aprender a leer y escribir sea una tarea mucho más difícil que aprender el lenguaje oral, así como por el hecho de que no todos los niños consigan dominar esas habilidades.

a) Subniveles de la conciencia fonológica

Para (T.H.M.- Gómez, P; Valero, J; Buades, R y Pérez, A; 1995), consideran siete componentes de la conciencia fonológica, los cuales se presentan a continuación:

- 1) Segmentación silábica: Según los autores Carrillo y Marín (1992), “es la habilidad que una persona tiene para pronunciar una secuencia de sílabas que forman la palabra”.

Para Cuadro, Trias y Castro (2014) La segmentación silábica tiene por objetivo tener saberes previos para desarrollar la habilidad del infante que le permitan desarrollar y una correcta segmentación de palabras, todas con sus correspondientes unidades silábicas, dicho trabajo se podría medir a nivel de palabras con unidades léxicas que varían entre una y cinco unidades silábicas.

Dichos autores también hacen aportes acerca de este subnivel, tales como el trabajo explícito y sistemático a nivel de trabajo alfabético con el infante proponiendo así la combinación de habilidades fonológicas, el uso de material concreto e ilustraciones como imágenes para de esa manera aumentar el desarrollo de este aprendizaje con modalidades sensoriales y aplicar la retroalimentación inmediata y de manera específica de las tareas dirigidas en cada aplicación ya sea de modo individual o en grupos pequeños.

De acuerdo con el Test de Habilidades Metalingüísticas Gómez, P., Valero, J., Buades, R. y Pérez, A. (1995) la evaluación de la segmentación silábica sigue un procedimiento, mediante palmadas se solicita al niño que señale cada una de las sílabas de una palabra que se presenta de forma oral, se utilizan en general, palabras que contienen de una a cinco sílabas, colocando el siguiente ejemplo, el niño dirá “ma”-“no” dando una palmada al tiempo que pronuncia cada una de las sílabas. Por lo tanto, la segmentación silábica se define como la habilidad para desglosar palabras en unidades más pequeñas.

- 2) Supresión silábica: Según Ferreiro (2012) consiste en el buen manejo de supresión de diversos segmentos de la palabra ya sea el sonido inicial, sonido medial o sonido final, el proceso de supresión silábica no quedaría ahí ya que tiene una dificultad agregada, de manera que después de realizar la supresión en cualquier segmento

el infante tendrá que saber lo que quedo de palabra luego de la supresión que realizó.

Según Brito (2010) El infante que no se desarrolle de manera óptima en este subnivel, tendría que capacitarse de manera específica por medio de una intervención sistemática sobre la supresión silábica ya que es de vital importancia que tenga la capacidad desarrollada para su adecuado avance en el proceso de adquisición del aprendizaje lector.

De acuerdo con el Test de Habilidades Metalingüísticas Gómez, P., Valero, J., Buades, R. y Pérez, A. (1995) el procedimiento para la evaluación de supresión silábica es de la forma siguiente: Se presenta al niño de manera oral una palabra y se le - 33 - pide que la pronuncie eliminando la primera sílaba. Por ejemplo: Si a “mano” le quito el primer “trocito” me queda “no”. Entonces la supresión silábica consiste en la habilidad para luego de haber separado las silabas de cada palabra, hace caso omiso a la primera sílaba de cada una y puede nombrar cuáles fueron las que quedaron.

- 3) Detección de rimas: Para Quinteros (2011) La detección de rimas se explica como la comparación de diversas palabras o pseudopalabras, acompañado del aprendizaje sobre la discriminación fonémica o sonidos que se tiene en común, este tipo de detección, así como en la supresión silábica, también se realiza por medio de sonido inicial y sonido final de la palabra o ya sea pseudopalabras.

Según Badián (2000) El proceso que el infante desarrolla es primero, identificar las palabras o pseudopalabras como un sonido determinado, segundo, luego realiza la comparación inicial o final del sonido, tercero, toma juicio identificando las similitudes de dichas posiciones iniciales o finales de la palabra o pseudopalabra con la que realizó la comparación.

De acuerdo con el Test de Habilidades Metalingüísticas Gómez, P., Valero, J., Buades, R. y Pérez, A. (1995) la evaluación de detección

silábica consiste en: Se presenta al niño varios dibujos, el niño debe llegar a unir con una línea los dibujos que empiezan con el mismo sonido, para una siguiente tarea, deberá unir con una línea los dibujos que terminen con el mismo sonido, es decir el alumno tiene la habilidad para reconocer frases o palabras que poseen un mismo efecto sonoro al término.

- 4) Adición silábica: Para el investigador Rodríguez de la Calle (2003), este subnivel se lleva a cabo cuando el infante logra asociar la sílaba con otra sílaba de esa manera podrá lograr articular una palabra completa.

Para Melby-Lervåg, Solveig-Alma y Hulme (2012) Existen un dúo de producción fonológica, primero de manera implícita, ya que se relaciona directamente con todas las tareas que se dirigen hacia un proceso automático, ejemplo de este tipo de producción es el trabajo a nivel de memoria verbal a corto termino y el trabajo de producción de palabras rápidas en donde no es necesario el pensamiento profundo de la tarea solicitada y segundo de manera explícita, ya que es conocido como conciencia fonológica, el cual ayuda a que el infante en proceso de aprendizaje reflexione de manera autónoma y de manera profunda para la emisión de una respuesta frente a la tarea.

Por otro lado, de acuerdo con el Test de Habilidades Metalingüísticas Gómez, P., Valero, J., Buades, R. y Pérez, A. (1995) de evaluación de adición silábica sigue el siguiente procedimiento: El trabajo en particular consiste en combinar una serie de sílabas para dar origen a una palabra, por ejemplo: si la maestra dice “ma” y después dice “no” queda la siguiente interrogante ¿qué dije? El siguiente paso es realizar de forma inversa, es decir mencionar al niño las sílabas a juntar, pero el niño debe invertir el orden para mencionar la palabra. Por ejemplo: si la maestra dice “pa” pero antes dice “chom” la interrogante es ¿Qué dije? El niño que desarrolla la adición silábica tiene la habilidad potencial para añadir una sílaba a una palabra nombrada con anterioridad.

- 5) Aislar fonemas: Según Mena (2010) La capacidad de aislar los fonemas se conforma en dos posiciones de la palabra, tanto como en el sonido inicial y el sonido final de la palabra dada a la persona que realizará la tarea de aislarla de manera fonémica, de esa manera logrará descubrir el fonema trabajado de la palabra, así también para el reconocimiento de un sonido, se trabaja con una consonante o una vocal, se enseñara al infante una lámina con gráficos y de la misma forma se te nombrara el nombre de la imagen.

Así también, en el Test de Habilidades Metalingüísticas Gómez, P., Valero, J., Buades, R. y Pérez, A. (1995) se dice sobre la evaluación de asilamiento de fonemas siguiendo los siguientes pasos: La tarea consiste en identificar la presencia o no de una unidad de habla en una palabra, la posición de la unidad puede ser al inicio, medio o al final, en caso de reconocimiento de un fonema, éste puede ser una consonante o una vocal, la presentación utilizando este método al niño una lámina de dibujos nombrando todos , por ejemplo (silla, cigarro, fuego, gorro) queda una interrogante ¿Cuál de estos dibujos empiezan por el sonido /fff/? Al aislar fonemas el niño adquiere la habilidad para omitir una de las sílabas de una palabra y descubre sonidos de las sílabas restantes.

- 6) Unir fonemas: Ferreiro (2012) La unión de fonemas lleva un proceso de retención y agrupación de fonemas con el efecto de la formación de una palabra.

Para Correa (2007) Los sonidos o fonemas, representan unidades que tienen un significado mínimo ya que solo la agrupación de ellos constituye silabas completas y aun así sean silabas completas carecen de un significado sólido y fundamentado.

Campos (2009) El idioma español cuenta con un total de 27 fonemas divididos en 2 grupos:

Consonantes: son letras que, como bien lo dice su nombre, necesitan de una letra sonante para poder conformar palabras:
B C D F G H J K L M N Ñ P Q R S T V W X Y Z

Vocales: Son las letras que pueden ser utilizadas solas y que pueden constituir sílabas sin la ayuda de las consonante, mientras que estas últimas necesitan de las vocales para formar sílabas: A E I O U

De acuerdo con el Test de Habilidades Metalingüísticas Gómez, P., Valero, J., Buades, R. y Pérez, A. (1995) el procedimiento de evaluación es: La tarea encomendada consiste en unir una serie de fonemas que se le proporcionan al niño oralmente, de una en una, con un intervalo de un segundo, para que encuentre las palabras resultantes. Por ejemplo, si se unen los sonidos: /n/ /o/ se obtiene la palabra "no". Es la habilidad para unir sílabas indistintas separadas sin conocer anteriormente la palabra completa, creando unas nuevas palabras.

- 7) Contar fonemas: Según Azcoaga (2006) El conteo de fonemas está conformada en identificar los fonemas y tener conocimiento sobre la cantidad de sonidos o fonemas que constituyen la palabra. Ya que realizar el conteo de silabas se puede realizar con más facilidades que un conteo de fonemas, el buen manejo y aprendizaje del proceso de cognición sobre la conciencia fonémica es más difícil de adquirir para los niños porque los sonidos o fonemas están coarticulados en cada palabra.

Por otro lado, de acuerdo con el Test de Habilidades Metalingüísticas Gómez, P., Valero, J., Buades, R. y Pérez, A. (1995) la evaluación de contar fonemas sigue los siguientes pasos: Este subtest consiste en mencionar al niño una palabra y preguntarle el número de sonidos diferentes que percibe (fonemas). Este subtest por su singularidad es el de mayor dificultad ya que requiere del conocimiento del sonido de cada letra. Por ejemplo: la palabra "la" tiene dos sonidos, se concluye que este subtest tiene la habilidad para luego de segmentar una palabra en sílabas conocer número de sílabas compuestas por palabra.

Los 7 subniveles descritos según James (2009) conforman la conciencia fonológica para su completo aprendizaje ya que cada subnivel es de gran importancia para el buen manejo de las

habilidades prelectoras, dichas habilidades se desarrollan con el tiempo y la estimulación en cada una de ellas, ya que no son adquiridas genéticamente, dichas habilidades se trabajan como aprendizajes externos para el aprendizaje sistemático de la lectura y escritura.

2.4.6 Desarrollo de las Habilidades Metalingüísticas

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

- I Etapa: El niño evaluado juzga la aceptabilidad del enunciado de acuerdo a la comprensión del mismo.
- II Etapa: La aceptabilidad de los enunciados planteados está en función de los acontecimientos descritos por el lenguaje.
- III Etapa: El niño ya es capaz de evaluar los enunciados a partir de criterios gramaticales establecidos.

Los niños van comparando constantemente su avance respecto a sus producciones lingüísticas con las del medio, de esta manera es notable visualizar el progreso de su lenguaje.

2.4.7 Factores que intervienen en el desarrollo de las habilidades metalingüísticas

Defior, Serrano y Marin (2008) plantean la existencia de algunos factores metalingüísticos que a continuación se detallan:

- Generales: Entre estas tenemos la estimulación verbal brindada por la familia, la influencia del entorno sociocultural y las habilidades cognitivas cobran valor en el desarrollo del niño, es decir, considera todas las posibilidades de comunicación que recibe el niño en su interacción sociocultural conjuncionando con la contraparte de sus habilidades, los mismos le permitirán desarrollar óptimos niveles de desarrollo lingüístico.
- Estimulación Específica: A través de los programas de estimulación de habilidades metalingüísticas, (conciencia

fonológica, semántica, sintáctica y pragmática), el nivel de mayor complejidad es el fonológico, donde es importante considerar la instrucción o entrenamiento específico para que los niños adquieran el conocimiento fonológico, puesto que no surge de manera espontánea sino requiera ayudarles a través de la enseñanza explícita.

2.5 Marco conceptual

Conciencia fonológica

Según Mejía de Eslava (2006), es la habilidad para manipular de manera consciente segmentos sonoros del habla.

Habilidades metalingüísticas

Según Defior (1997) consiste en la capacidad de reflexionar sobre la lengua, a fin de llegar a analizar sus componentes y estructuras, los mismos son necesarias para hacer productivo el sistema alfabético.

Estimulación lectora

Según Azcoaga (2003) son actividades lectoras que se otorga a los niños para un buen desarrollo o funcionamiento lector, la estimulación es contemplada por medio de recompensas o también conocidos como estímulos, que despiertan en el niño la motivación para realizar el proceso lector.

Conciencia silábica

Según Belichón (1992) se orienta a distinguir golpes de voz, estos pueden ser observados en la emisión y pronunciación de una palabra, es considerado también como el eslabón inicial e indispensable para llegar al aislamiento de fonemas. Para diferenciar los sonidos de sílabas el ejercicio más frecuente es el palmeado de palabras a la vez que se pronuncian las sílabas de forma ralentizada.

Conciencia intrasilábica

Según Belichón (1992) consiste en la habilidad para segmentar las sílabas en subcomponentes de onset y rima, el onset es la parte de la sílaba constituida por consonantes iniciales, la otra parte de la sílaba es la rima, este es formada por una vocal y seguido de una ó más consonantes, este nivel es considerado en idiomas distintos al español, aunque hay indicios

que apoyarían la existencia de éste como realidad psicológica y nivel intermedio entre conciencia silábica y fonémica.

Conciencia fonémica

Según Belichón (1992) la conciencia fonémica es considerada como la última componente de las habilidades de la conciencia fonológica, cuando el niño tiene esta habilidad, puede escuchar y al mismo tiempo “jugar” con unidades de sonido más pequeñas que son llamados fonemas, en su composición final forman palabras y las sílabas.

Segmentación silábica

Según Carrillo y Marín (1992) segmentación silábica es la habilidad que una persona tiene en particular para pronunciar de manera fluida una secuencia de sílabas que forman una determinada palabra

Supresión silábica

Según Belichón (1992) supresión silábica consiste en manipular segmentos silábicos haciendo caso omiso a una sílaba de la palabra, sea al inicio, medio o final, sea de una palabra o también de pseudo palabras.

Detección de rimas

Según Calderón (2006) consiste en comparar palabras y discriminar sonidos que tienen éstos en común, los sonidos pueden estar al inicio o al final de una palabra.

Aislar fonemas

Según Carrillo y Marín (1992) aislar fonemas es una tarea de análisis fonémico, que consiste en descubrir un fonema en su punto de ubicación al inicio o final de una palabra.

Unir fonemas

Según Carrillo y Marín (1992) consiste en retener y unir los sonidos con el único propósito de formar una palabra.

Contar fonemas

Según Calderón (2006) esta habilidad consiste en identificar y saber el número exacto de fonemas que conforman una determinada palabra.

CAPITULO III

3. Metodología de la investigación

3.1. Hipótesis de la investigación

3.1.1. Hipótesis general

Existen diferencias en el nivel de conciencia fonológica, en niños de cinco años de edad, al realizar una comparación entre la Institución Educativa Privada Adventista Puno y la Institución Educativa Adventista Privada Platería.

3.1.2. Hipótesis específicas.

- a) Existen diferencias en la dimensión de conciencia silábica en niños de cinco años de edad al comparar a la Institución Educativa Privada Adventista Puno y la Institución Educativa Adventista Privada Platería.
- b) Existen diferencias en la dimensión de conciencia intrasilábica en niños de cinco años de edad al comparar a la Institución Educativa Privada Adventista Puno y la Institución Educativa Adventista Privada Platería.
- c) Existen diferencias en la dimensión de conciencia fonémica en niños de cinco años de edad al comparar a la Institución Educativa Privada Adventista Puno y la Institución Educativa Adventista Privada Platería.

3.2 Variables de la investigación.

3.2.1. Identificación de las variables.

La investigación tiene como única variable: Conciencia fonológica

3.2.2. Operacionalización de las variables.

Tabla 1: Operacionalización de las variables

VARIABLE	DEFINICION	DIMENSION	INDICADORES	CATEGORIZACION	INSTRUMENTO
Nivel de conciencia fonológica	Nivel de capacidad que tiene una persona para operar explícitamente con los segmentos de la palabra, a través del conocimiento metalingüístico que tiene como objetivo pensar o reflexionar sobre la propia lengua.	Conciencia silábica Conciencia intrasilábica	Segmentación silábica: Nombrar cada figura partiéndola en sílabas. Supresión silábica: Nombrar cada figura sin decir la primera sílaba. Detección de rimas: Una dos dibujos que empiezan con el mismo sonido (rimas iniciales). Una dos dibujos que terminan con el mismo sonido	Cada una de las dimensiones se puntúa de 0 a 1, por lo que la puntuación total oscila entre 0 y 7. La puntuación de cada uno de los 7 Subtests se calcula mediante el cociente entre el nº de aciertos y el nº total de ítems del Subtests. Los resultados se agrupan en 4 categorías: De 0 a 1,75: Deficiente: El niño carece de habilidades fonológicas básicas para acceder a la lectoescritura	Test de Habilidades Metalingüísticas (THM) Gómez, P., Valero, I., Buades, R. y Pérez, A.,(1995)

	(rimas finales).	De 1,75 a 3,5: Elemental: El niño, aunque se desenvuelve bien en los subtests 1 y 3, presenta dificultades para
Conciencia fonémica	Adición silábica: Une sílabas para formar palabras.	operar con eslabones silábicos, así como para identificar palabras con premisas fonémicas determinadas.
	Aislar fonemas: Señala la figura que empieza y termina igual al fonema indicado.	
	Unión de fonemas: Escucha los sonidos de los fonemas y los junta para formar una palabra.	De 3,5 a 5,25: Intermedio: El niño supera los 5 primeros Subtests pero fracasan en los dos últimos.
	Conteo de fonemas: Menciona el número de fonemas que tiene la palabra indicada.	De 5,25 a 7: Avanzado: El niño supera todos los Subtests.

3.3. Tipo de investigación

El tipo de investigación empleado es descriptivo comparativo debido a que se observara la variable tal y como se presenta en la realidad, (Sánchez y Reyes, 2006) y se realizara la comparación sobre el nivel de conciencia fonológica de los niños de cinco años de edad de la Institución Educativa Privada Adventista Puno y Institución Educativa Adventista Platería, en un determinado tiempo.

3.4. Diseños de la investigación

Según Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista (2014) el diseño de la investigación es no experimental, ya que no existe manipulación activa de la variable

3.5. Población y muestra

3.5.1. Población

La población de estudio estará conformada por 24 estudiantes del nivel inicial pertenecientes al grado de 5 años de edad de la Institución Educativa Adventista Puno, y 15 estudiantes del nivel inicial pertenecientes al grado de 5 años de la Institución Educativa Adventista Platería en el año 2017.

3.5.2. Determinación de la muestra

Debido a que ambas poblaciones de estudio son alcanzables, conocidas y accesibles es que en el presente estudio se trabaja con la totalidad de la población prescindiendo de una muestra representativa (Charaja, 2009).

3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

3.6.1. Técnicas

La técnica de recolección de datos que se empleara a los estudiantes de ambas instituciones es un Test.

3.6.2. Instrumentos

3.6.2.1 Test de Habilidades Metalingüísticas:

El instrumento utilizado para medir la variable de Conciencia fonológica, es el Test de Habilidades Metalingüísticas (THM) de Gómez, Valero, Buadez y Pérez (1995) adaptado en el Perú Panca (2000) el mismo que fue validado también en el Perú por Rodríguez (2003). El Test de Habilidades

Metalingüísticas (THM), consta de 7 sub-tests, las tareas del nivel de rimas corresponden al sub-test 3, las tareas a nivel de segmentación de sílabas, pertenecen a los sub-tests 1,2 y 4; y las tareas relacionadas con la conciencia fonémica, corresponden a los sub-tests 5,6 y 7. A través de éstas 7 sub pruebas se rastrean los diferentes niveles de conciencia fonológica.

Ficha técnica.

Nombre	:	Test de Habilidades Metalingüísticas (THM).
Autores	:	Pedro Gómez, José Valero, Rosario Buádes y Antonio Pérez.
Año	:	1995.
Adaptación	:	María Dolores Rodríguez Tigre / Año 2003
Administración:		Individual.
Duración:		30 minutos.
Finalidad:		Valorar el grado de desarrollo de las habilidades metalingüísticas al inicio del aprendizaje de la lecto-escritura.
Aplicación:		Alumnos que finalizan la etapa de Educación Infantil. Alumnos que se encuentren en los inicios de Primer Grado- Alumnos con problemas de lecto-escritura.
Tipo:		Cualitativo pues no posee baremos de comparación. El referente será el propio alumno.
Validez:		Rodríguez (2003) ha obtenido la validez del instrumento a través de la observación de 10

expertos en habilidades metalingüísticas y psicolingüísticas.

Se obtuvo con el V de Aiken una aceptable validez de .869**

Confiabilidad: El grado de confiabilidad del Test de Habilidades Metalingüísticas THM, originalmente se halló utilizando el método de las dos mitades, que consiste en dividir el test en dos mitades paralelas y hallar la correlación entre las mismas. La ecuación que se utilizó ha sido la de Spearman-Brown a través del cual se obtuvo los siguientes datos: Coeficiente de confiabilidad 0.95 con un error típico de 0.16. La adaptación del THM hecha por Rodríguez (2003), para efectos de confiabilidad, empleó el método Kuder – Richardson 20 a través del cual se obtuvo el puntaje de 0.81 demostrando así que la prueba adaptada es un instrumento confiable.

3.7. Proceso de recolección de datos

Para la recolección de datos, se realizará el trámite administrativo a través de una carta dirigida al director de la Institución Educativa Adventista Puno y directo de la Institución Educativa Adventista Platería.

La investigadora procederá a pedir el consentimiento de los padres por firmado en cada aula de ambos jardines, luego se procederá a realizar la aplicación del test que consta de siete ítems, preguntas cuyas respuestas serán registradas por la investigadora con un tiempo promedio de 30 minutos por niño evaluado. Posteriormente se concluirá con el agradecimiento por su participación al participante y el informe correspondiente a cada padre.

3.8. Procesamiento y análisis de datos

El Test de Habilidades Metalingüísticas (THM), consta de 7 sub-tests, las tareas del nivel de rimas corresponden al sub-test 3, las tareas a nivel de

segmentación de sílabas, pertenecen a los sub-tests 1,2 y 4; y las tareas relacionadas con la conciencia fonémica, corresponden a los sub-tests 5,6 y 7. Éstas 7 sub pruebas hace posible conocer los diferentes niveles de conciencia fonológica.

Estos sub tests, evalúan las siguientes habilidades metalingüísticas:

- Segmentación silábica
- Supresión silábica
- Detección de rimas
- Adición silábica
- Aislar fonemas
- Unir fonemas
- Contar fonemas

Cada uno de estos subtests se puntúan de 0 a 1, por lo que la puntuación total oscila entre 0 y 7. La puntuación de cada uno de los 7 subtests se calcula mediante el cociente entre el nº de aciertos y el nº total de ítems del subtest. Los resultados se agrupan en 4 categorías:

- -De 0 a 1,75: Deficiente: Los alumnos cuya puntuación total se encuentra comprendida entre estos intervalos carecen de habilidades fonológicas básicas que facilitan el acceso a la lecto escritura. Los aciertos son en los sub – tests 1 y 3, aunque en la mayoría de los casos no de forma absoluta.
- -De 1,75 a 3,5: Elemental: Las puntuaciones globales que oscilan en torno a estos límites, reflejan, en general, a alumnos capaces de desenvolverse con éxito en las sub pruebas 1 y 3, pero con dificultades manifiestas para operar con eslabones silábicos, así como para identificar palabras con premisas fonémicas determinadas.
- -De 3,5 a 5,25: Intermedio: Referida a alumnos que alcanzaron desempeñarse con éxito en los primeros sub test del THM. Fracasan, sin embargo, con respecto a las exigencias que plantean las sub pruebas 6 y 7.
- -De 5,25 a 7: Avanzado: Alumnos con un comportamiento fonológico brillante en todas partes de la prueba. Con posterioridad a la aplicación del THM, algunos de estos alumnos, fundamentalmente, los que se acercan al intervalo superior ya han aprendido a leer.

CAPITULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados

A continuación, se presenta el análisis e interpretación de resultados, los estadísticos descriptivos representan la puntuación total obtenida en el Test de Habilidades Metalingüísticas y los Subtests.

4.1.1 Análisis de Resultados Descriptivos.

Tabla 2: Estadísticos descriptivos para la variable conciencia fonológica

	N	Min	Max	Media	Desviación estándar	Varianza
IEA PUNO	24	1.58	6.28	4.03	1.15	1.324
IEA PLATERÍA	15	1.85	5.97	3.11	1.097	1.203

En la tabla 2 se observa los estadísticos descriptivos para la variable conciencia fonológica, representada por la puntuación total obtenida en el test de Habilidades Metalingüísticas THM, donde se aprecia que el puntaje máximo alcanzado por los estudiantes de la IEA Puno es 6.28, demostrando así un comportamiento fonológico brillante en todas las partes de la prueba, los niños que se acercan a esta categorización están en un alto nivel de adquisición de aprendizaje de lectura y la puntuación mínima es de 1.58. Los niños que están dentro de esta puntuación carecen de las habilidades fonológicas básicas que le facilitarían el acceso a la lectura.

Asimismo, los estadísticos descriptivos para los estudiantes de la IEA Platería se aprecia que el puntaje máximo alcanzado es 5.97 los niños que se encuentran en esta categoría, aunque en una menor cantidad a comparación de la IEA Puno tienen un buen dominio de los procesos fonológicos para la adquisición de la lectura mas no logran llegar al puntaje más alto lo cual significaría que hay puntos que reforzar y el puntaje mínimo es de 1.85. lo cual nos da a entender que en la IEA Platería no hay niños que están en proceso de inicio de los aprendizajes

fonológicos más se demuestran capaces de desenvolverse con éxito en más sub pruebas a nivel silábicas.

4.1.2 Análisis de Resultados Comparativos.

A continuación, presentamos la tabla de frecuencia que representa la puntuación categorizada de la conciencia fonológica según el desempeño de los estudiantes de nuestra muestra de estudio.

Tabla 3: Nivel de conciencia fonológica para ambas Instituciones Educativas.

NIVEL DE CONCIENCIA FONÓLOGICA				
NIVEL	IEA PUNO		IEA PLATERÍA	
	F	% Válido	F	% Válido
1_DEFICIENTE	1	4.2	--	--
2_ELEMENTAL	4	16.7	11	73.3
3_INTERMEDIO	15	62.5	3	20.0
4_AVANZADO	4	16.7	1	6.7
Total (n)	24	100.0	15	100.0

En la tabla 3, se aprecia la distribución de la muestra en función del resultado total obtenido en el THM. Las puntuaciones se agrupan en cuatro categorías, pudiéndose observar lo siguiente:

La mayor cantidad de estudiantes de la IEA Puno que representa un 62.5% con 15 estudiantes, se ubican dentro de la categoría intermedia, lo cual nos da a entender que los niños que conforman este porcentaje pudieron superar los 5 primeros sub tests los cuales corresponden a: segmentación silábica, supresión silábica, detección de rimas, adición silábica y aislamiento de fonemas, pero no logran realizar los 2 últimos subtests fallando así en la unión de fonemas y conteo fonemas. Un 16.7% con 4 estudiantes, se encuentran en la categoría elemental, los estudiantes que se encuentran en esta categoría se desenvuelven bien en los subtests 1, segmentación silábica y 3, detección de rimas ya que presentan

dificultades para operar con eslabones silábicos, así como para identificar palabras con premisas fonémicas determinadas. Por otro lado, en la categoría avanzada se encuentra un porcentaje mínimo de 4.2% con 1 estudiante, se ubica dentro de la categoría deficiente, en dicha categoría se encuentra solo un estudiante que carece de habilidades fonológicas básicas para acceder a la lectoescritura, terminando un 16.7% se encuentra en la categoría avanzada, lo cual nos permite saber que solo 4 estudiantes superan todos los subtests.

En la IEA Platería el 73.3% con 11 estudiantes evaluados se encuentran dentro de la categoría elemental, lo que nos da a conocer que los estudiantes aunque se desenvuelven bien en los subtests 1, segmentación silábica y 3, detección de rimas, presentan al igual que la IEA Puno con 16,7% dificultades para operar con eslabones silábicos, así como para identificar palabras con premisas fonémicas determinadas, por otro lado un 20.0% con 3 en categoría intermedio, aunque en menor cantidad más los estudiantes de esta categoría demostraron manejar los 5 primeros subtests pero fracasan en los dos últimos y un 6.7% con 1 estudiante se ubica dentro de la categoría avanzado logrando así superar todos los subtest. Cabe resaltar que la IEA Platería de manera satisfactoria, no presento ningún estudiante en categoría deficiente, muy por el contrario, la gran mayoría se encuentra en la categoría elemental.

En resumen, un alto porcentaje de los estudiantes evaluados de la IEA Puno se ubican dentro de la categoría intermedia de conciencia fonológica, mientras que los estudiantes de la IEA Platería se ubican dentro de la categoría elemental.

4.1.3 Distribución de medias - puntuaciones por nivel

Tabla 4: Puntaje directo obtenido en los niveles de conciencia fonológica - IEA Puno.

Min	Ma	Medi	Desviaci	Varianz
	x	a	ón	a
			estándar	

CONCIENCIA SILÁBICA	SEGMENTACION SILABICA	0.2	1	0.68	0.191	0.036
	SUPRESIÓN SILABICA	0.2	0.8	0.57	0.156	0.024
	SUMA	0.4	1.8	1.25	0.347	0.06
		5	3			
CONCIENCIA INTRASILÁBICA	DETECCIÓN DE RIMAS	0.0	1	0.5	0.251	0.063
	ADICIONES SILABICAS	0.1	0.8	0.59	0.166	0.028
	SUMA	0.1	1.8	1.09	0.418	0.091
		8				
CONCIENCIA FONÉMICA	AISLAR FONEMAS	0.2	1	0.66	0.201	0.04
	UNIR FONEMAS	0.1	1	0.53	0.252	0.063
	CONTAR FONEMAS	0.1	1	0.48	0.214	0.046
	SUMA	0.4	3.0	1.68	0.666	0.149
		5				

n=24

Tabla 5: Puntaje directo obtenido en los niveles de conciencia fonológica - IEA Platería.

		Min	Max	Mediana	Desviación estándar	Varianza
CONCIENCIA SILÁBICA	SEGMENTACION SILABICA	0.2	0.9	0.57	0.17593	0.031
	SUPRESIÓN SILABICA	0.2	0.7	0.47	0.15	0.023
	SUMA	0.5	1.7	1.03	0.33	0.054
	DETECCIÓN DE RIMAS	0	0.9	0.34	0.26	0.069

CONCIENCIA INTRASILÁBI CA	ADICIONES	0.3	0.9	0.57	0.16	0.025
	SILABICAS					
	SUMA	0.3	1.8	0.91	0.42	0.094
			2			
CONCIENCIA FONÉMICA	AISLAR	0.2	1	0.54	0.17	0.031
	FONEMAS	5				
	UNIR	0.1	0.7	0.32	0.18	0.033
	FONEMAS	5	5			
	CONTAR	0.1	0.7	0.30	0.16	0.026
	FONEMAS					
	SUMA	0.5	2.4	1.17	0.52	0.09
			5			

n=15

La tabla 4 ilustra la distribución de medias por subpruebas en tres dimensiones acerca de la Institución Educativa Adventista Puno.

La tabla 5 ilustra la distribución de medias por subpruebas en tres dimensiones acerca de la Institución Educativa Adventista Platería.

En comparación de medias, según los cuadros se llega a los resultados siguientes:

Existen diferencias en la dimensión Conciencia Fonémica, esta dimensión representa la mayor media alcanzada por ambas Instituciones Educativas, Superando la IEA Puno con 1.69 puntos, la IEA Platería con 1.17 puntos.

Existen diferencias en la dimensión Conciencia Intrasilábica, esta dimensión representa la menor media alcanzada por ambas Instituciones Educativas, la IEA Puno con 1.09 puntos, la IEA Platería con 0.91 puntos.

Existen diferencias en la dimensión Conciencia silábica, esta dimensión representada la media alcanzada por ambas Instituciones Educativas, la IEA Puno con 1.25 puntos, la IEA Platería con 1.03.

4.1.4 Estadísticos de fiabilidad

Tabla 6: Tabla de confiabilidad

	Alfa de Cronbach	N de elementos
IEA Puno	,766	17
IEA Platería	,766	18

De acuerdo a los resultados del análisis de fiabilidad que es 0,766 puntos para ambas instituciones y según la escala de valoración del coeficiente de confiabilidad, se determina que el instrumento de medición se aproxima a ser de consistencia interna "Aceptable".

4.2. Discusión

Los resultados obtenidos en la investigación realizada nos dan a conocer acerca del nivel de conciencia fonológica que poseen los estudiantes de cinco años de edad de la Institución Educativa Adventista Puno y la Institución Educativa Adventista Platería en el presente año, la investigación intenta demostrar el nivel real del dominio de la conciencia fonológica como habilidad metalingüística, lo cual nos lleva a mencionar a Arnaiz (2001) que señala, que esta habilidad metalingüística posee varios niveles para poder realizarse con bien su totalidad diciendo así que un factor que tiene importancia en demasía es el idioma materno que se tenga y las actividades estimulantes que lleve a cabo el estudiante para poder trabajar el requerimiento cognitivo de cada niño en etapa de adquisición de este tipo de aprendizaje, consecuente a lo menciona en el presente estudio se describirá el desempeño de la conciencia fonológica a nivel de sus sub niveles tales son, conciencia fonémica, conciencia silábica y conciencia intrasilábica.

Los resultados de este estudio nos dan a conocer que los estudiantes de la Institución Educativa Adventista Puno se encuentran dentro de la categoría INTERMEDIA en el aprendizaje de la conciencia fonológica lo cual nos da a entender que, estos estudiantes presentan dificultades en la operación con el aprendizaje a nivel de fonemas, tales como discriminación y reconocimiento de los mismos, segmentación de fonemas y omisiones

entre otros. Según Calero (2008) el deficiente desempleo de conciencia fonológica al inicio del aprendizaje de la lectura afecta de manera directa en el posterior aprendizaje de comprensión lectora, de la misma manera nos dicen que la toma de conciencia de segmentos orales de la palabra es importante para que los estudiantes puedan aprender a leer con éxito.

El análisis minucioso de los resultados obtenidos nos brinda información acerca de la cantidad de estudiantes que carecen de esta habilidad fonológica básica la cual corresponde a un 4.2% en la categoría DEFICIENTE, mientras que un 16.7% de estudiantes están en la categoría ELEMENTAL. El 62.5% se ubica en la categoría INTERMEDIA, lo cual nos permite decir que dicha categoría es el nivel que **PREDOMINA** en dicha institución lo cual quiere decir que los estudiantes tienen manejo de la conciencia fonémica y conciencia silábica, más a nivel de conciencia intrasilábica no existe un buen manejo omisiones fonémicas, adiciones fonémicas, inversiones y traslaciones fonémicas, ya que solo un 16.7% lo cual equivaldría a 4 estudiantes pudo lograr el puntaje que se esperaba correspondiente a la categoría AVANZADA, de esa manera se pudo identificar a la cantidad reducida de estudiantes de cinco años de edad que en esta institución demuestran un dominio brillante acerca del aprendizaje de la conciencia fonológica, mientras que la mayoría se encuentra en el proceso de adquisición de estas habilidades camino a lograr un nivel avanzado.

Por otro lado, los datos obtenidos con la aplicación del mismo instrumento en la Institución Educativa Adventista Platería no dan a conocer que dicha institución se encuentra en la categoría ELEMENTAL es decir que, presentan dificultades en el desarrollo de la conciencia intrasilábica tal así es como falta de estimulación en la detección de rimas silábicas en posiciones iniciales, medias y finales, discriminación de fonemas iniciales y finales, problemas con identificar omisiones silábicas y adiciones silábicas dichas habilidades con importantes para la hora de establecer relaciones con secuencias ortográficas correspondientes a los comienzos y terminaciones de la sílaba (Carrillo y Carrera, 2012).

El detallado de los resultados nos permite constatar que no existen estudiantes en la categoría DEFICIENTE, es decir ninguno de los estudiantes evaluados en esta institución presento dificultades graves ya

que la mayoría se encuentra en la categoría de 73.3% la cual se ubica dentro de la categoría ELEMENTAL, lo cual quiere decir que este el nivel que **PREDOMINA**, dando a conocer que los estudiantes evaluados se encuentran a inicios del manejo de la conciencia fonológica, es decir, que los estudiantes que se encuentran en este nivel pueden desenvolverse bien en las tareas de conciencia silábica y también a nivel de conciencia intrasilábica mas no a nivel de conciencia fonémica, lo cual nos da a entender las dificultades de tales estudiantes con el desarrollo de las habilidades de descremación y reconocimientos de fonemas, identificación y pronunciación de palabras a través de segmentos fonémicos y omisiones de fonemas en diversas posiciones. Por otro lado, un 20.0% llevo a obtener la categoría de INTERMEDIO, notándose así la diferencia de todas las subpruebas con el puntaje obtenido para alcanzar la categoría de AVANZADO el cual solo cubrió un 6.7% lo cual equivale a 1 estudiante que cubre con lo esperado para su edad en dicha institución.

Los resultados de este estudios contrastan dos instituciones en contextos diferentes ya sea una de la zona urbana y la otra de la zona rural, más lo encontrado en los resultados no da a conocer que no existe una brecha demasiado grande que se haya marcado con respecto al aprendizaje de la conciencia fonológica, ya que la Institución que lleva ventaja es la de la zona urbana más la institución de zona rural se encuentra en un buen camino hacia el desarrollo de dicho aprendizaje, viendo que la diferencia es solo de una categoría de ventaja sobre la otra.

Los resultados de este estudio se pueden mostrar en similitud con los hallazgos de Balarezo (2015), evaluó a dos grupos de estudiantes del primer grado de Instituciones Educativas públicas y privadas encontrando que la mayor parte de los estudiantes del primer grupo se ubicaban en la categoría elemental, no obstante, la mayor parte del segundo grupo se ubicaban dentro de la categoría avanzada de conciencia fonológica o sea, este grupo de niños de colegios privados manipulaban bien las sílabas, rimas y fonemas.

Correa (2007), quien también encontró que más de la mitad de la muestra conformada por niños del primer grado de escuelas públicas se ubicaban dentro del estadio elemental de conciencia fonológica, o sea, las tareas de segmentación silábica y detección de rimas resultaron ser de fácil

manejo para los niños, sin embargo, las tareas de segmentación fonémica resultaron ser dificultosas y por consiguiente no tuvieron éxito.

Esta notable diferencia entre el desempeño de conciencia fonológica según el tipo de gestión, podría estar influenciada por la estimulación que estos niños recibieron dentro de su entorno familiar y escolar, el nivel cultural de los padres, la condición económica, el desarrollo de las estrategias pre-lectoras, los métodos de enseñanza de lectura, etc., serían entre otras variables las que también inciden en el aprendizaje lector según explican Borzone de Manrique & Rosemberg (2008).

Así también, los resultados que arrojan los estadísticos descriptivos para el desempeño de la conciencia fonológica según el nivel de desarrollo (nivel de rimas sílabas y fonemas) permite constatar que los estudiantes muestran un desempeño mayor en la conciencia silábica y en la conciencia de rimas notándose una leve diferencia a favor de la conciencia silábica, sin embargo los resultados en el nivel de fonemas, lo cual indicaría que estos niños no desarrollaron bien las habilidades fonológicas antes de iniciar su aprendizaje lector.

Estos resultados coinciden con lo encontrado por Esteves (2010), Mejía de Eslava (2012) y Balarezo (2015), que también encontraron que a los niños les resultaba más fácil manipular las rimas y sílabas y alcanzaban buenos puntajes, pero siempre se dejaba notar el predominio leve de ésta última sobre la primera, sin embargo, cuando los niños se encontraban frente a los fonemas, no mostraban tener un buen dominio.

Bravo (2002), también señala que la rima es la primera actividad que el niño adquiere con facilidad porque sencillamente implica el reconocimiento de sonidos ya sea iniciales o finales en las palabras, por ello considera que es la base de la conciencia silábica y fonémica que el niño adquirirá más adelante. Tomando en cuenta lo expresado por los autores, Bosch (2009) la rima entonces desempeñaría un papel importante en el inicio del aprendizaje de la lectura corroborándose así la afirmación con los estudios de en cuyos trabajos evidenciaron que tanto la rima como la aliteración influyen positivamente en el progreso del aprendizaje de la lectura en los primeros años escolares

Al respecto, Canales (2006), aclara el caso explicando que efectivamente la rima se caracteriza por ser una de las habilidades más tempranas en cuanto a su adquisición, pero no necesariamente resulta ser la más fácil en cuanto a su operación, a nuestro criterio esta versión estaría siendo respaldada por los resultados que se hallaron en los estudios mencionados. En base a estos resultados y consideraciones de los autores concordamos con este último, en efecto, la rima es la habilidad más sencilla de operar porque sólo involucra el reconocimiento de sonidos iniciales o finales de las palabras, sin embargo, la no estimulación apropiada desde tempranas edades explicaría estos resultados casi paradójicos.

Por otra parte, los resultados satisfactorios obtenidos en el nivel de conciencia silábica coinciden con los hallazgos de Esteves (2010), quien tras un estudio hecho con niños de 4,5 y 6 años encontró que obtuvieron puntajes elevados a favor del nivel silábico en tanto que los puntajes del nivel fonémico se mostraban muy inferiores. Al parecer, estos resultados en conjunto, podrían estar relacionados a su propia naturaleza rítmica que tienen las sílabas, así como a su fácil percepción sonora para los niños, por lo tanto, se confirma lo expresado por Defior (1991), que también considera que la sílaba es una tarea que responde a un tipo de ritmo sonoro marcado por la propia sílaba, lo cual explicaría el desempeño exitoso que se obtuvo en el nivel.

Con respecto a los resultados en el nivel de conciencia fonémica, se encontró que los estudiantes en su gran mayoría, carecen del dominio de este conocimiento que mayor relación tiene con la adquisición del código alfabético, tal como lo muestran las investigaciones de Jiménez & Ortiz (1998), Velarde (2001), Arnaiz et al. (2004), Panca (2004), Balarezo (2015), Correa (2010), entre otros más. Los puntajes alcanzados estarían reflejando la inhabilidad de los estudiantes para operar con los segmentos más finos del lenguaje oral, como se sabe por los estudios la conciencia fonémica es el predictor más fuerte que influye sobre el aprendizaje de la lectura en etapas más avanzadas como cuando el niño ya ha iniciado el aprendizaje en sí en el nivel primaria.

El análisis entre los resultados de los tres niveles nos hace pensar que los estudiantes no ejercitaron adecuadamente los procesos fonológicos de análisis y síntesis fonémica, en ese sentido podemos afirmar que ésta

articulación sucesiva de fonemas en una palabra es muy peculiar por ser diferente y por presentar un periodo de sonorización cortísimo, este detalle determinaría su complejidad como para que los niños pequeños no la perciban bien y no puedan darse cuenta de su presencia al momento de operar con ellas. Viendo esta realidad es necesario que el MINEDU pueda enfocarse más en desarrollar más estas habilidades que en intentar corregir el mal aprendizaje, ya que se realizaría un mejor trabajo si es que se ve desde el punto de vista de prevención de este tipo de bajas a nivel de conciencia silábica, intrasilábica y sobre todo fonémica.

CAPÍTULO V

5. Conclusiones y recomendaciones

5.1. Conclusiones

Con respecto al nivel de conciencia fonológica

- El nivel de conciencia fonológica en la categoría avanzado (5.25 -7) puntos, la IEA Puno tiene 16.7% el cual está representado con 4 estudiantes y la IEA Platería 6.7% representado por 1 estudiante, por lo tanto, se llegó a la conclusión de que si existe una diferencia de 10% en el nivel de conciencia fonológica de la IEA Puno frente a la IEA Platería.
- En nivel intermedio (3.50 – 5.25) puntos, la IEA Puno tiene un porcentaje alto de 62.5% representado por 15 estudiantes frente a un 20% representado por 3 estudiantes de la IEA Platería, las estadísticas señalan que la IEA Puno tiene un porcentaje elevado de niños en esta categoría, por lo tanto, se llegó a la conclusión de que existe una diferencia de 42.5% de la IEA Puno sobre la IEA Platería.
- En nivel elemental (1.75 – 3.50) puntos, la IEA Platería tiene un porcentaje alto de 73.3% representado por 11 estudiantes frente a un 16.7% representado por 4 estudiantes de la IEA Puno, por lo tanto, se llegó a la conclusión de que existe una diferencia de 65.3% de la IEA Platería sobre la IEA Puno.
- En nivel deficiente (0 – 1.75) puntos, la IEA Puno tiene un porcentaje mínimo de 4.2% representado por 1 estudiante, mientras que la IEA Platería satisfactoriamente no presenta ningún niño en la categoría deficiente.

5.2. Recomendaciones

5.2.1 Generales

Es necesario un diseño que permita intervenir de manera implementada en las Instituciones Educativas, todo esto para potencializar al desarrollo del tema en estudio.

Es de vital importancia que en las Instituciones educativa se brinde la importancia necesaria para con el desarrollo de la conciencia fonológica, por medio de la evaluación preventiva para detectar problemas pre lectores y

lectores y así poder realizar una derivación la cual termine en la atención personalizada en cada estudiante.

Implementar capacitaciones de docentes y psicólogos que no cuenten con especialidad en psicología educativa para que aborden satisfactoriamente los procesos de cada estudiante fin de crear ambientes estimulación y brindar conocimientos acerca del buen desarrollo de la conciencia fonológica.

5.2.2 Institución Educativa Adventista Platería

Con un resultado en su mayoría con estudiantes en el nivel elemental, las siguientes recomendaciones son importantes para el progreso de los niños evaluados: se le recomienda a la maestra pueda trabajar las siguientes capacidades con sus alumnos:

1. Detección de rimas silábicas en posición inicial, medial y final.
2. Omisiones silábicas en diferentes posiciones
3. Adiciones silábicas
4. Sustituciones silábicas
5. Discriminación de fonemas iniciales y finales

5.2.3 Institución Educativa Adventista Puno

Con un resultado en su mayoría con estudiantes en el nivel intermedio, se le recomienda a la maestra pueda trabajar las siguientes capacidades con sus alumnos:

1. Discriminación y reconocimiento de fonemas en cualquier posición
2. Identificar y pronunciación de palabras a través de la presentación de sus segmentos fonémicas.
3. Segmentación de palabras de fonemas de recuento de los mismos.
4. Comparación de unidades lexicales por el número de fonemas que contienen.

5. Clasificación de las palabras por la presencia/ausencia de determinadas premisas fonológicas
6. Omisión de fonemas en posición inicial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M., Marchena, E., Navarro, J., Menacho, I. & Alcalde, C. (2011). *Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector*. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 31, 96-105.
- Alegría, L., Pignot E. y Morais J. (1982). "Phonetic Analysis of Speech and Memory Codes in Beginning Readers." En *Memory and Cognition*.
- Anthony, J., & Lonigan, C. (2004). *The nature of phonological sensitivity: Converging evidence from four studies of preschool and early-grade school children*. Journal of Educational Psychology, 96, 43-55.
- Arancibia, B., Bizama, M., & Sáez, K. (2012). *Aplicación de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en preescolares de nivel transición 2 y alumnos de primer año básico pertenecientes a escuelas vulnerables de la Provincia de Concepción, Chile*. Revista Signos. Estudios de Lingüística, 45, 236-256.
- Arnaiz P., Ruiz M. (2001). *La lectoescritura en la educación infantil: Unidades didácticas y aprendizaje significativo*. Ediciones Aljibe. Málaga – España.
- Arnaiz P. (2001). *La lecto-escritura en la educación infantil*. España: Aljibe.
- Azcoaga, J. (2003). Organización cerebral del lenguaje. Conferencia en el VIII° Congreso Latinoamericano de Neuropsicología. Montreal.
- Azcoaga, J. (2006) El proceso de organización del oído fonemático. 29° Congreso Argentino de Otorrinolaringología. Argentina.
- Badian, N. (Ed.). (2000). *Prediction and prevention of reading failure*. Baltimore, Maryland: York Press
- Balarezo, P. (2007). *Maestría en Educación primer grado de Instituciones Educativas Públicas y Privadas del distrito de Pueblo Libre*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Belinchón, M. (1992). Psicología del lenguaje. Investigación y teoría. Madrid: Trotta. Cap. 9
- Brady, S., Fowler, A., Stone, B., & Winbury, N. (1994). Training phonological awareness: A study with inner-city kindergarten children. *Annals of Dyslexia*, 44(1), 26-59.

- Brady, S. y Shankweiler D. (1991). *Phonological Processes in Literacy*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Bravo, L. (2002). *La Conciencia fonológica como una Zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la Lectura*. Estudios Pedagógicos Valdivia, n. 28, 2002. Documento en línea recuperado el 12/09/2009 en: doi.10.4067/s0718-07052002000100010.
- Bravo, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan al primer año básico. *Psykhé* 11, 175-182.
- Brito, M., Schmid, E. y Magalhães, A. (2010). Consciência Fonológica em Disléxicos. *Rev. CEFAC*. 7(4):415-418.
- Bosch, L. (2009). *Evaluación fonológica del habla infantil*. Barcelona: MASSON, S.A.
- Bravo Valdivieso, 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).
- Borzzone, A., Rosemberg, C., Diuk, B., & Amado, B. (2005). Aprender a leer y escribir en contextos de pobreza [1]. *Lingüística En El Aula*, 8, 7–28.
- Borzzone de Manrique, A y Rosemberg, C. (2008) *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar? El desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años*. (2da.ed.). Buenos Aires Argentina: Aique.
- Calero, A. (2008). *Materiales Curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación Infantil*. España: Escuela española.
- Calderón, G. (2006). *La conciencia fonológica y el nivel de escritura silábico: un estudio con niños preescolares*. En *Revista de Filosofía y Psicología* 1 (13): 81-100
- Canales, S., Cifuentes, P., Guzmán, C., Saldías, M. & Vidal, A. (2006). *Desempeño de la conciencia fonológica en niños con TEL de 5 años. Seminario de Investigación. Licenciatura en fonoaudiología. Facultad de Medicina de la Universidad de Chile*. Documento en línea consultado el 02/11/2009 en: http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2006/canales_c2/html/index-frames.html.

- Canales, S. (2006). *Desempeño de la Conciencia Fonológica en niños con TEL de 5 años. Tesis de Licenciatura en Fonoaudiología*. Facultad de Medicina, Universidad de Chile.
- Chall Jeanne S. (1996). *Stages of Reading Development*. Segunda Edición.
- Carrillo, A. & Carrera, C. (2012). *Programa de Habilidades Metafonológicas*. Madrid: CEPE.
- Carrillo Gallego María Soledad, Marín Serrano Javier. (1992). *Desarrollo Metafonológico y Adquisición de la Lectura. Centro de investigación y documentación educativa*. España Ministerio de Educación y Ciencia.
- Carrillo, M. y Marín, J. (1992). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: un estudio de entrenamiento*. Primera Edición. Madrid: Ministerio de Educación.
- Carrillo, M. (1994). "Development of phonological awareness and reading acquisition: A study in Spanish language", *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 6: 279-298.
- Carrillo, M. S., & Marín, J. (1996). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: Un programa de entrenamiento*. Madrid: MEC.
- Castles, A., Bates, T., Coltheart, M., Luciano, M., & Martín, N.G. (2006). Cognitive modeling and the behavior genetics of reading. *Journal of Research in Reading*, 29, 92-103
- Canales, R. (2014). *Familia y desarrollo psicolingüístico en niños de zona urbano marginal del Callao: un estudio sobre la cultura, afectividad y lenguaje*. Tesis para magíster en psicología educativa, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Campos, F. (2009). *Desarrollar la expresión oral a través de sílabas y fonemas estimulando la conciencia fonológica en niños de 5 años de edad del C.E. "María Auxiliadora" del distrito de Magdalena del Mar*. Instituto Superior Pedagógico Privado "María Auxiliadora". Lima -Perú.
- Condemarín, 1989 Mabel Condemarín Lectura temprana (jardín infantil y primer grado), *Editorial Andrés Bello*, Santiago de Chile (1989)

- Centro Peruano de Audición y Lenguaje. (2010). Perfil del estado auditivo, vocabulario, articulación de sonidos del habla y conocimiento fonológico de niños peruanos de 5 años de edad. Lima: CPAL
- Coyne, M. D., Kame'enui, E. J., & Simmons, D. C. (2001). Prevention and intervention in beginning reading: Two complex systems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(2), 62–73. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00008>.
- Correa, E. (2007). *Conciencia fonológica y Percepción visual en la lectura inicial de niños del Primer grado de primaria*. Tesis de Licenciatura en Psicología Educacional. Pontificia Universidad Católica del Perú. En línea recuperado el 10/12/2009 en: <http://tesis.pucp.edu.pe/files/PUCP000000000974/Conciencia%20Fonol%F3gic%20y%20percepci%F3n%20visual>.
- Correa, E. (2007). *Conciencia Fonológica y Percepción Visual en la Lectura Inicial de Niños del Primer Grado de Primaria*. Universidad Pontificia Católica del Perú.
- Cuadro, A., Trías, D. y Castro, M. (2014). Ayudando a futuros lectores. Montevideo: Prensa Médica.
- Cuadrado, I., & Ramos, J. (2003). *Influencia causal del conocimiento fonológico en el Aprendizaje inicial de la lectoescritura*. Revista de los Psicólogos de la Educación, 9, 113-126.
- De la Cruz, A. (2010). *Estudiantes De Primer Grado De Instituciones Educativas Públicas De Pachacútec* ". Universidad San Ignacio de Loyola.
- Defior, S. & Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31 (1): 2-13.
- Defior, S. (1991). El desarrollo de las habilidades metalingüísticas. *Revista española de lingüística aplicada*. Vol.7, 9 – 22
- Defior, S. y Tudela P. (1994) "Effect of phonological training on reading and writing acquisition." En *Reading and Writing: An Interdisciplinary journal*. ULA

- Defior, S. (1997) El desarrollo de las habilidades metalingüísticas. La conciencia fonológica. Universidad de Granada
- Defior, S., Serrano, F., & Marín-Cano, M. J. (2008). El poder predictivo de las habilidades de conciencia fonológica en la lectura y escritura en castellano. *En E. Díez-Itzá (Ed.), Estudios de desarrollo del lenguaje y educación* (pp. 339-347). Oviedo: ICE Monografías Aulas Abierta
- Domínguez, A. (1996). "El desarrollo de habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza." *En Infancia y Aprendizaje*, 76, 69-81.
- Esteves, S. Desarrollo de la conciencia fonológica del lenguaje y aprendizaje de la lectoescritura. Recuperado el 12/05/2010 en <http://www.educacioninicial.com/EI/contenidos/00/4250/4268.asp>
- Escurra, L. M., Guizado, I., & Polido, S. (2002). Las Habilidades Metalingüísticas y el rendimiento Lector en dos Grupos de Alumnos de Condición Socioeconómica Baja. *Revista de Investigación En Psicología*, 5 (1), 28-37.
- Ferreiro E. (2012) . La construcción de la escritura. *Lectura y Vida*. 12:5-14.
- Fox, B. & Routh, D. (1975). *Analyzing spoken language into words, syllables and phonemes: A developmental study. Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 331-342.
- González, R. (2006). *La formación de conceptos en niños bilingües. En. Problemas psicolingüísticos en el Perú*. Lima. Edic. N. Reátegui.
- Gombert, J. (1990). *Le développement métalingüistique*. París, Presses Universitaires de France.
- González, M. (1996). "Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: análisis evolutivo e implicaciones educativas." *En Infancia y Aprendizaje*, 76, 97-107.
- Guardia, P. (2003). *Relaciones entre habilidades de alfabetización emergente y la lectura, desde nivel de transición mayor a primero básico. Psykhe* 12(2) , 63-79.

- James, V. (2009). *Conciencia fonológica y lectura. Estudio descriptivo en niños de 1er año de Educación Primaria Básica* (Tesis de maestría) FLACSO/UAM.
- Jiménez, J.E. (1992). "Metaconocimiento fonológico: Estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar." En *Infancia y Aprendizaje*, 57, 49-66.
- Jiménez, J. y Ortiz, M. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, J., & Ortiz, M. (2000). Metalinguistic awareness and reading acquisition in the Spanish language, *The Spanish Journal of Psychology*, 1, 37-46
- Jiménez, J. & Ortiz, M. (2000). *Conciencia Fonológica y percepción visual en la lectura inicial del primer grado de primaria*. Tesis PUCP. Perú.
- Hulme, Ch., M. Snowling. (1997). "Segmentation, not rythming predicts early progress in learning to read", *Journal of experimental Child Psychology and Psychiatry* 65: 370-396.
- Hernández-Valle, I., & Jiménez, J. E. (2001). Conciencia fonémica y retraso lector: ¿ Es determinante la edad en la eficacia de la intervención?. *Infancia y Aprendizaje*, 24(3), 379-395.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación científica*. (Mc Graw Hill, Ed.) (6ta ed.).
- Herrera, L., & Defior, S. (2005). Una Aproximación al Procesamiento Fonológico de los Niños Prelectores : Conciencia Fonológica , Memoria Verbal a Corto Plazo y Denominación An Approach to th e Ph onological Processing in Prereading S panish Ch ildren : Ph onological A erb al S h erm. *Phykhe*, 14(Nº2), 81–95.
- Herrera, L. & Defior, S. (2005). *Una Aproximación al Procesamiento Fonológico de los Niños Prelectores: Conciencia Fonológica, Memoria Verbal a Corto Plazo y Denominación*. *Psykhé*, 14 (2): 81-95.

- Jimenez Gonzáles, Juan E. y Ortiz Gonzáles, María del Rosario (1995). Conciencia Fonológica y el aprendizaje de la lectura: *Teoría, evaluación e intervención*. México.
- Jiménez Gonzáles, J. y Ortiz Gonzáles, M. (1995). Conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura: *teoría, evaluación e intervención*. México D. F. – Mexico: Editorial Mc Graw Hill.
- Jiménez, J. E., & Ortiz, M. R. (2000). Conciencia metalingüística y adquisición lectora en la lengua española. *The Spanish Journal of Psychology*, 3(1), 37-46.
- Jímenez, J. & O'Shanahan, J. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 5–25.
- Jiménez, J. (1996). "Conciencia fonológica y retraso lector en una ortografía transparente." En *Infancia y Aprendizaje*, 76, 109-121.
- Jiménez, J. E. (1992). Metaconocimiento fonológico: estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar. *Infancia Y Aprendizaje*, 57, 49–66.
<https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822323>
- Jimenez, J. E., Guzman, R., Ortiz, R., Diaz, A., Estevez, A., Garcea, E., & Hernandez Valle, I. (2009). Validez discriminante de la Bateria Multimedia Sicole-R-Primaria para la evaluacion de procesos cognitivos asociados a la dislexia. *RIE. Revista Investigacion Educativa*, 27(1), 49–71.
- Kyritsi, E., James, D., & Edwards, S. (2008). Phonological awareness , letter-sound knowledge and word recognition in Greek deaf children. *Reading*, 84–94.
- Lieberman, I. y Shankweiller D. (1985). "Phonology and the Problems of Learning to Read and Write." En *Remedial and Special Education*, 6, 8-17.
- Lybolt, J., & Gottfred, C. H. (2006). Cómo fomentar el lenguaje en el nivel preescolar, 33.
- Mann, V. & Foy, J. (2003). Phonological awareness, speech development and letter

- knowledge in preschool children. *Annals of Dyslexia*, 53, 149-173.
- Manrique, A. y Gramigna S. (1984). “*La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado.*” Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Manrique, A. (1997). “*Alfabetización emergente: diferencias socioculturales.*” Tesis Doctoral, Universidad de Buenos Aires.
- Melbi-Lervag, M. y Hulme, C. (2012). ¿El entrenamiento de memoria de trabajo es efectivo? Una revisión meta-analítica. *Developmental Psychology*, doi: 10.1037 / a0028228.
- Mena, S. (2010). *Lengua y Literatura, Guía del Docente. Segundo Año.* Quito - Ecuador, Pichincha, Ecuador.
- Mejía de Eslava, M. (2006) Conciencia fonológica y aprendizaje lector. En *Neuropediatría Revisiones* 4 (1): 13-19. Colombia.
- Mejía de Eslava, L. (2012). Conciencia fonológica y aprendizaje lector. Instituto colombiano de Neurociencias. En línea recuperado el 05/12/2009 en: http://www.neurociencias.org.co/down/oads/conciencia__fonologica_y_a_prend_izaje_lector.pdf.
- Morais, J., J. Alegria, A. Content. (1987). “The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view”, C.P.C.: *Cahiers de Psychologie Cognitive* 7: 415-438.
- Morais, J. (1991). “Constraints on the Development of Phonemic Awareness.” En S. Brady y D. Shankweiler (eds.) *Phonological Processes in Literacy.* Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Moreno J., y Cabrera, S. (1997). *Introducción a la lingüística. Enfoque tipológico y universalista.* Madrid: Síntesis
- Mejía De Eslava, L., & Eslava, J. (2008). Conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Acta Neurol Colomb* , 24(221), 55–63.
- Muntaner, J. J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado: Revista de Curriculum Y Formación Del Profesorado*, 4(1), 27–46.
- Narbona Juan, Chevrie – Muller Claude (1993). *El lenguaje del niño: Desarrollo normal, evaluación y trastornos.* Editorial Masson. Barcelona.

- Owens, R. E. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: *Prentice Hall*.
- Quille, M. (2012). *Habilidades metafonológicas y decodificación lectora de estudiantes del segundo grado de primaria de una institución educativa del Callao*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.
- Quinteros, G. (2011). *El uso y función de las letras en el periodo pre-alfabético*. Tesis de Maestría. México: DIE-IPN.
- Ramos, J. y Cuadrado, I. (2006). *Prueba para la evaluación del conocimiento fonológico*. Madrid: PUBLIDISA.
- Ramos, R. (2008). *Prueba para la evaluación del lenguaje oral*. ELO. Madrid. EOS
- Rodríguez, M. (2003). *Habilidades metalingüísticas en alumnos del tercer grado de Primaria de colegio estatal y particular*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Ricardo Palma. Lima, Perú.
- Parrila, R., Kirby, J. & McQuarrie, L. (2004). *Articulation rate, naming speed, verbal short-term memory, and phonological awareness: Longitudinal predictors of early reading development*. *Scientific Studies of Reading*.
- Palacios, R. (2008). *Conciencia fonológica y lectura*. En: http://www.xing.com/net/ne_maestrosprofesoresypedago/pedagogia133416/conciencia-fonologica-y-lectura-10019017/10019017/#10019017 (Consulta: 27 de abril de 2017)
- Reino, M., & Tipan, M. (2011). *Juego Simbólico como estrategia metodológica para desarrollar el lenguaje en niños/as de 4 - 5 años*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Cuenca. Ecuador.
- Rohl, M., & Pratt, C. (1995). *Phonological awareness, verbal working memory and the acquisition of literacy*. *Reading and Writing*, 7(4), 327-360.
- Rodríguez de la Calle, Y. (2003). *Importancia de la conciencia fonológica en el aprendizaje del lenguaje escrito*. Valladolid. Disponible en <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1104/1/TFGB.41.pdf>
- Sandoval, L., & Sedano, M. (2015). *Efectividad del programa fonojuegos en comparación con el programa profono para el desarrollo de la conciencia fonológica en niños de 5 años de edad en una institución privada*.

Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Sánchez H. y Reyes C. (1984). Metodología y Diseños de Investigación científica. Lima:(N.E.)149 pp.
- Signorini, A. y Manrique A. (1996). *“Las habilidades metafonológicas, la lectura y la escritura en niños de cinco años.”* Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Selles, E. (2001). *Relación de la conciencia fonológica y el nivel de decodificación y comprensión lectora en niños de 8 años del 3º grado de primaria de dos niveles socioeconómicos del Cercado del Callao.* Lima: Tesis para optar el título de Licenciatura en Psicología. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Sellés, E. (2008): Bateria de inicio a la lectura para niños de 3 a 6 años. BIL 3-6”. Madrid. ICCE.
- Scarborough, H. S. (2002). Connecting early language and literacy to later reading Disabilities: evidence, theory and practice. En. S. Neumann, & D. Dickinson (Eds.), Handbook for Research in Early Literacy. New York: Guilford Press.
- Stanovich, K. (1986). “Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy.” En Reading Research Quarterly, 21, 360-407.
- Stanovich, K. (2000). Progress in understanding reading. New York: The Guildford Press.
- Stake, R.E. (1994). Case Studies en Denzin, N.K. y Lincoln. Y.S. (Eds.): Handbook of Qualitative Research. *Thousands Oaks*, CA: Sage Publications, 236-247.
- Suárez-Coalla, P., García de Castro, M., & Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Aula Abierta* , 36, 71-89.
- Tunmer, W. (1991) “Phonological Awareness and Literacy Acquisition.” En L. Reiben y C.A. Perfetti (eds.) Learning to Read: Basic Research and Its Implications. Hillsdale, NJ, Erlbaum.

- Vargas, A., & Villamil, W. (2007). El papel de la conciencia fonológica como habilidad subyacente al alfabetismo temprano y su relación en la comprensión de la lectura y la producción escrita de textos. *Pensamiento Psicológico*, 009, 163- 174
- Varela Osorio, K., Viecco Reyes, S., & Florez Trochez, S. L. (2014). Diseño y ejecución de actividades para la estimulación en conciencia fonológica en los niveles de prejardín y jardín. *Zona Próxima ISSN:*, 20, 47–58.
- Vargas, A., & Villamil, W. (2007). El papel de la conciencia fonológica como habilidad subyacente al alfabetismo temprano y su relación en la comprensión de lectura y la producción escrita de textos. *Pensamiento Psicológico*, 3(9), 163–174.
- Vellutino F., & Scanlon, D. (2002). Emergent literacy skills, early instruction and individual differences as determinants of difficulties in learning to read: The case for early intervention. En. S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research*. Londres: The Guilford Press.
- Wagner, R. y Torgensen J. (1987). "The Nature of Phonological Processing and Its Causal Role in the Acquisition of Reading Skills." En *Psychological Bulletin*.
- White, E. (1952). *El hogar cristiano*. Buenos Aires: Asociación Casa Editora Sudamericana
- White, E. (2009). *La educación*. Buenos Aires: Asociación Casa Editora Sudamericana
- Wolf, M., & Bowers, P. G. (2000). Naming-Speed Processes and Developmental Reading Disabilities: An Introduction to the Special Issue on the Double-Deficit Hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 33(4), 322–324. <https://doi.org/10.1177/002221940003300404>

ANEXO A

Test de Habilidades Metalingüísticas

EVALUACION DE NIVELES DE LENGUAJE Y APRENDIZAJE

L3

THM

**TEST DE HABILIDADES
METALINGUISTICAS**

P.GOMEZ, J.VALERO,
R. BUADEZ, A. PEREZ

EOS
MADRID 1995

INDICE

1. CARACTERISTICAS GENEERALES.....	5
2. NORMAS DE APLICACIÓN.....	7
3. NORMAS DE PUNTUACION.....	12
4. VALORACION DE LOS RESULTADOS.....	14
5. INFORMACION ESTADISTICA.....	18
6. BIBLIOGRAFIA.....	20

1. CARACTERISTICAS GENERALES

1.1. FICHA TECNICA

NOMBRE : test de habilidades metalingüísticas (THM)
AUTORES: P Gómez / J.Valero / R. Buades y A. Pérez.
ADMINISTRACION: Individual.
DURACION: 30 minutos.
APLICACIÓN: Alumnos que finalizan la etapa de educación infantil y que comienzan 1° del ciclo de educación primaria. Aplicable, igualmente, a alumnos de cursos superiores con dificultades lecto-escritoras.
SIGNIFICACION: Valoración del grado de desarrollo de las habilidades metalingüísticas al inicio del aprendizaje sistemático de la lecto-escritura.
MATERIAL: Manual, Hojas de respuestas, libro de dibujos.

1.2 JUSTIFICACION TEORICA

Un significativo porcentaje de las dificultades de aprendizaje que se presenta en el transcurso de la Escolaridad Obligatoria, tienen como común denominador un conjunto de deficiencias relacionadas directamente con los procesos lecto-escritores.

A lo largo de los diversos cursos, el enunciado de la misma varia, pero el referente último permanece estable. Así es bastante usual en el primer ciclo de primaria la figura del alumno que tarda mucho más tiempo que sus compañeros en aprender a leer. Años más tarde el panorama es diverso; el alumno ya es competente para descifrar el mensaje escrito, pero su lectura y escritura están plagadas por una serie de errores más o menos tipológicos: inversiones, sustituciones, omisiones, uniones incorrectas... En los últimos años de la escolaridad, este mismo alumno ya ha aprendido a leer, pero es incapaz de aprender leyendo. Su comprensión es escasa. Comete un sinfín de faltas ortográficas.

Tradicionalmente se ha venido postulando que junto al niño "disléxico" coexistían toda una serie de deficiencias referidas, fundamentalmente, al área perceptivo-motriz. Trastornos directamente relacionados con una escasa madurez del alumno para:

- Discriminar formas y figuras.
- Orientarse espacialmente.
- Reproducir estructuras rítmicas.
- Copiar figuras geométricas.
- Asimilar el esquema corporal.
- Afianzar el predominio lateral homogéneo.

A nivel experimental jamás ha logrado establecerse una relación de inferencia causal entre las dificultades específicas, arriba reseñadas y el deficiente aprendizaje de la lecto-escritura.

Igualmente, este tipo de planteamiento ha dado lugar a errores pedagógicos de bulto. Así, por ejemplo, un alumno "disléxico" puede pasar varios meses trabajando con estructuras rítmicas o discriminando patrones visuales con diferente orientación espacial, sin tener el más mínimo contacto con los componentes directamente implicados en la lectura y la escritura (fonemas grafemas, sílabas, palabras, textos).

Por último, si se realiza un análisis riguroso de los errores lecto-escritura que cometen los alumnos que tienen problemas en este sentido parece obligado convenir que son muy escasos los explicables por hipótesis viso-espaciales.

Durante las dos últimas décadas, numerosos trabajos, bien fundamentados experimental y metodológicamente, han venido aportando datos contrapuestos a las hipótesis anteriormente reseñadas. Dichos estudios concluyen que el origen de las dificultades podría residir en una serie de inhabilidades implícitas en el propio lenguaje del aprendiz.

Tales problemas son de carácter encubierto y tendrían relación con la escasa competencia del alumno para segmentar la cadena hablada en eslabones menores, los fonemas, así como para identificarlos, discriminarlos y secuenciarlos en el orden correcto. La dificultad quedaría, pues, centrada en la incapacidad de determinados niños para realizar un adecuado análisis sónico de los segmentos que configuran la palabra hablada. Lógicamente, tales deficiencias se verían incrementadas en el momento de ser transferidas al lenguaje crítico, como representativo del oral.

Dado el carácter intencional y específico de estas habilidades, parece ser la escuela el lugar natural donde se proporcionan experiencias y actividades de índole perceptivo-lingüística con la finalidad de que los alumnos sean conscientes de la estructura fonológica de la palabra. Todo este tipo de prácticas habría de acontecer en los años preescolares siendo la pretensión básica de las mismas que el niño aprendiera a:

- Saber escuchar los sonidos de la lengua.
- Percibir los movimientos articulatorios.
- Diferenciar auditiva y cenestésicamente todos los fonemas.
- Captar la estructura silábico-fonética de las palabras.
- Manipular segmentos del lenguaje en operaciones de análisis y síntesis.

La ausencia/presencia de este conjunto de destreza se constituye en un potente predictor acerca de cuál va a ser el ulterior comportamiento del escolar en relación al aprendizaje de la lectura y escritura.

La prueba que el lector tiene en sus manos pretende valorar el grado de desarrollo de las habilidades metalingüísticas al iniciar de forma sistemática el aprendizaje de la lecto-escritura. En este sentido, conviene precisar que no es una prueba orientada "a norma". El referente es el propio sujeto en relación a un criterio externo que convenimos en denominar habilidades metalingüísticas. Igualmente, presenta un carácter prescriptivo ya que sugiere pautar para la provisión de un programa de trabajo con aquellos alumnos escasamente competentes para operar con segmentos del lenguaje e identificar la estructura fonológica de las palabras.

2. NORMAS DE APLICACIÓN

2.1 INSTRUCCIONES GENERALES

En primer lugar hay que hacer saber las condiciones óptimas de realización de la prueba exigen la presencia de unas condiciones básicas, como son:

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

2.2. INSTRUCCIONES ESPECÍFICAS PARA CADA UNA DE LAS SUB-PRUEBAS

2.1.1: Segmentación silábica

MATERIAL: Libro de dibujos THM (dibujos sobre papel rojo)

PROCEDIMIENTOS: Se abre el libro por el ejemplo n° 1 (dibujo de la mano) y se le dice al niño:

"Mira, ¿Qué es esto?- Una mano, ¿verdad? Pues bien, ahora vamos a partir la palabra "mano" en "trocitos", y vamos a dar una palmada por cada "trocito" que tenga. ¡Mira, lo voy a hacer yo primero y luego tu lo repites" (el examinador dirá "ma"- "no", dando una palmada al tiempo que pronuncia cada una de las sílabas). El niño deberá repetirlo.

A continuación se pasa al ejemplo siguiente (zapato), y se invitara al alumno a hacer lo mismo el niño deberá repetirlo.

El examinador se asegurara de que a comprendido perfectamente la consigna de trabajo y a continuación le ira mostrando, uno a uno, todos los dibujos que componen la sub-prueba pidiendo que repita la misma operación.

Una vez concluidas las demostraciones, el examinador no prestara más ayuda al niño. Se pasaran los elementos.

2.1.2. Supresión Silábica

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

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

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

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

A continuación se pasara a la realización de sub-pruebas con la presentación de los demás dibujos. Se administraran todos los elementos de la sub-prueba.

Una vez concluida las demostraciones, el examinador no prestara más ayuda al niño. Tan solo se limitara a repetir la consigna de trabajo tantas veces como ítems tiene la sub-prueba.

2.1.3. Rimas

Material: Lápiz o pintura de color. Dibujos pág. 3 y 4 protocolo.

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

“Mira, vamos a jugar ahora con estos dibujos. Esto es un carro, esto es una seta, esto es un sello, esto es un caracol”.

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

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

Si el niño realiza correctamente los ejemplos, se pasara a la realización de la sub-pruebas, nombrándole, previamente, todos los dibujos: araña, salero, rama, pelota, playa, cuna, sacapuntas, pera, aro, cubo, raqueta, plátano. Finalmente, le diremos: *“junta con una raya los dibujos que empiecen de la misma forma”.*

Procedimientos rimas finales. Se le mostraran al niño los cuatro dibujos de los ejemplos, nombrándolos:

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

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

Si el niño realiza correctamente los ejemplos, se pasara la realización de la sub-prueba, nombrándole, previamente, todos los dibujos: gota, tenedor, antena, puente, silla, zapato, fuente, gato, pelota, tambor, ballena, bombilla. Finalmente le diremos: *"junta con una raya los dibujos que terminen de la misma forma"*.

2.1.4. Adiciones silábicas

Material: Es una sub-prueba de realización oral exclusivamente. El examinador se guiará por el protocolo.

Procedimientos adiciones iniciales

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

"Mira, presta atención: Si tenemos ---- pa---- y luego decimos ----to----, ¿Qué palabra sale? Pato, verdad. Ahora vamos a hacer otra palabra". (Se continuara con los ejemplos impresos en el protocolo de respuestas.)

A continuación, se aplican los cinco ítems correspondientes a la primera parte de la sub-prueba.

Procedimiento adicional finales

"Ahora, vamos a seguir juntando trocitos para ver que palabras salen. Fíjate bien porque es algo diferente a lo de antes".

"Escucha, si tenemos--- ta---, pero antes decimos---go---, ¿Qué palabra sale? gota, ¿no es así?". (Se continua de la misma forma con los dos ejemplos restante.)

A continuación se aplica los ítems correspondientes a la segunda parte de la sub-prueba.

2.1.5. Aislar fonemas

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

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

- 1.- Dibujos: dado, ladrillo, raqueta, gamba, tambor. Señalar el que empieza por: /rrrrr/
- 2.- Dibujos: sello, fantasma, dedo, llavero, ciclista. Señalar el que empieza por: /zzzzz/
- 3.- Dibujos: nariz, mano, pimienta, pandereta, chupete. Señalar el que empieza por: /mmmm/

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

- 1.- Dibujos: (camión, ángel, lápiz, tenedor, gafas). Señalar el que termina por: /rrrr/.
- 2.- Dibujos: (dinero, pincel, botón, pez, ventilador). Señalar el que termina por: /nnnn/.
- 3.- Dibujos: (raíz, monopatín, alfiler, pastillas, caracol). Señalar el que termina por: /llll/.

Procedimientos vocales: Se le muestra al escolar la lamina de los ejemplo a la vez que se nombran cada uno de ellos (ficha, rata, dado, uña, sillón). A continuación se le pregunta:

“¿Cuál de estos dibujos tiene dos veces los ruiditos /a/? Rata, muy bien”.

- 1.- Dibujos: (dragón, moto, porra, dedal, china). Señalar el que tiene dos veces el sonido /o/.
- 2.- Dibujos: (tele, coche, mecha, bota, llave). Señalar el que tiene dos veces el sonido /e/.

2.1.6. Unir fonemas

La finalidad de esta sub-pruebas es valorar la habilidad del alumno para sintetizar sonidos e internarlos en palabras significativas.

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

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

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

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

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

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

Por ejemplo:

/n/ /o/	/g/ /o/ /l/	/c/ /a/ /s/ /a/	/r/ /a/ /t/ /o/ /n/
1 seg.	1,5 seg.	2 seg.	2,5 seg.

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

MATERIAL: Para la realización de esta prueba, el examinador utilizara la hoja de protocolo de respuestas.

PROCEDIMIENTO: “Ahora voy a pronunciar unos sonidos, los pronunciaré y tú los juntaras para adivinar la palabra que estoy diciendo. Mira, vamos con un ejemplo.

/n/ /o/ ¿ *Que estoy diciendo* ?.

Se espera a que el alumno responda y caso de no hacerlo o realizarlo de forma incorrecta, se continúa de la siguiente manera.

*“los voy a decir más rápido, para que te resulte más sencillo:
/n/ /o/ He dicho no, ¿verdad?”*

“Vamos a seguir, si te fijas, veras como aciertas muchas palabras “.

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

2.1.7. CONTAR FONEMAS

MATERIAL: Para la aplicación de esta prueba, el examinador utilizara la hoja de protocolo de respuesta.

PROCEDIMIENTOS: Se le dice al niño:

“Mira, te voy a decir unas palabras y tú tienes que contar los ruiditos que tienen”

Se comienza por el ejemplo 1, y se le explica:

*“Mira, si yo digo /nnnnnooooo/ ¿cuántos sonidos diferentes oyes?”
“Hay dos ruidos diferentes /nnn/ y /ooo/ verdad?”*

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

Una vez terminados los ejemplos comienzan a administrarse los ítems de la prueba, pronunciando las palabras normalmente, sin alargar los sonidos de la misma. Tal apoyo solo se presta en las actividades de demostración.

Después de 5 fallos consecutivos, la prueba se dejara de aplicar.

3. NORMAS DE PUNTUACION

El test de habilidades Metalingüísticas está compuesto por siete sub-pruebas cuyas puntuaciones oscilan entre el 0 y el 1. Así, la máxima puntuación que un sujeto puede obtener en la prueba es 7, a mínimo 0.

Como norma general cada ítem resuelto correctamente en cada una de las siete sub-test se obtiene hallando el cociente entre el número de aciertos y el número total de ítems.

El siguiente grafico refleja las formulas para obtener las puntuaciones en cada una de las sub-pruebas.

1.Segmentacion silábica	Total aciertos /20
2.Supresion silábica	Total aciertos /12
3.Deteccion rimas	Total aciertos /12
4.Adiciones silábicas	Total aciertos /10
5.Aislar fonemas	Total aciertos /8
6.Union fonemas	Total aciertos /20
7.Contar fonemas	Total aciertos /20

La puntuación total de la prueba se halla sumando cada uno de los siete cocientes anteriores. Como ya hemos expresado anteriormente deberá encontrarse entre 0 y 7.

$$\text{PUNTUACION GLOBAL PRUEBA} = \sum 1,2,3,4,5,6,7.$$

En la siguiente página reproducimos la hoja del protocolo donde pueden quedar registradas las anotaciones que el alumno obtiene en la prueba.

El primer cuadro es semejante a los expuestos más arriba y tiene como finalidad consignar las anotaciones parciales que el alumno alcanza en cada uno de los sub-test, así como la puntuación Obtenida en el THM.

Segundo cuadro tiene carácter grafico y sirve para visualizar cada uno de los resultados en el perfil del alumno.

En el tercer cuadro se contrasta la puntuación global alcanzada por el alumno en el THM, con la acción emitida por el profesor con respecto a la madurez del alumno para el aprendizaje de la escritura.

RESUMEN GLOBAL DE PUNTUACIONES

PUNTUACIONES PRUEBAS	P.D
1. Segmentacion silábica.	/ 20
2. Supresion silaba inicial.	/ 12
3. Deteccion de rimas.	/12
4. Adicion silábica.	/10
5. Aislar fonemas.	/8
6. Unir fonemas.	/20
7. Contar fonemas.	/20
TOTAL PRUEBA	∑ 1,2,3,4,5,6,7=

PERFIL DEL ALUMNO/A							
	1	2	3	4	5	6	7
1							
0.80							
0.60							
0.40							
0.20							
0							

➤ PUNTUACION GLOBAL OBTENIDA POR EL ALUMNO/A EN EL THM

➤ VALORACION POR PARTE DEL PROFESOR/A CON RESPECTO A LA MADUREZ DEL ALUMNO/A PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA.

4. VALORACION DE LOS RESULTADOS

El THM rastrea varios niveles de conciencia fonológica. (Capacidad para segmentar las producciones orales en las unidades que las componen).

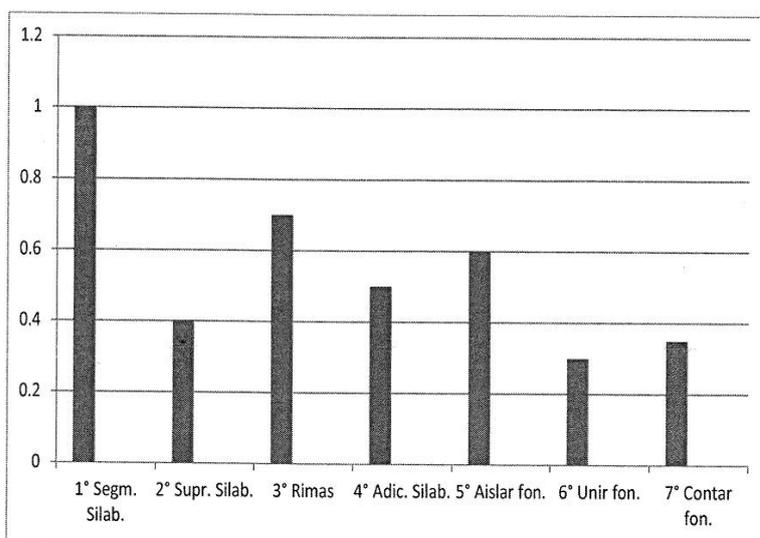
El estadio más elemental vendría configurado por los subtest 1 (habilidad para segmentar en sílabas) y 3 (identificación de rimas silábicas en posición inicial y final de palabra).

El nivel intermedio estaría referido a la competencia para manipular segmentos silábicos en operaciones de adición y supresión (subpruebas 2 y 4), así como a la aptitud para discriminar palabras en función de sus sonidos iniciales y finales (subtest 5).

El registro más avanzado se caracterizaría por la capacidad para manejar fonemas en actividades de análisis y síntesis (subtest 6 y 7). En nuestra muestra, tales tareas solo fueron resueltas por alumnos que ya habían mantenido contactos exitosos con los grafemas.

El siguiente cuadro refleja de forma grafica las consideraciones expuestas con anterioridad.

Medias en las subpruebas del THM



A efectos operativos y en función del resultado total obtenido en el THM, las puntuaciones se ocupan en cuatro categorías.

- De 0 a 1,75. Los alumnos cuya puntuación total se encuentra comprendida entre estos intervalos los carecen de las habilidades fonológicas básicas que facilitan el acceso a la lecto escritura. Los aciertos se localizan en los sub-test 1 y 3, aunque en la mayoría de los casos no de forma absoluta.

- De 1,75 a 3,50. Las puntuaciones globales que oscilan en torno a los límites, reflejan, en general, a alumnos capaces de desenvolverse con éxito en las sub-pruebas 1 y 3, pero con dificultades manifiestas para operar con eslabones silábicos, así como para identificar palabras con premisas fonémicas determinadas.
- De 3,50 a 5,25. Categoría referida a los alumnos que puntúan consistentemente en los cinco primeros sub-test del THM. Fracasan, sin embargo con respecto a las exigencias que plantean las sub-pruebas 6 y 7.
- De 5,25 a 7. Alumnos con un comportamiento fonológico brillante en todas las partes de la prueba. Con posterioridad a la aplicación del THM, supimos que algunos de estos alumnos, fundamentalmente, los que se acercaban al intervalo superior ya habrían aprendido a leer.

La siguiente tabla de expectativas relaciona las puntuaciones obtenidas en el THM con el status lector al que los alumnos habrían accedido diez meses más tarde de la administración inicial de la prueba. Las competencias lectoras se valoraron, al finalizar el curso, mediante la aplicación del EDIL. A tal efecto, dividimos las puntuaciones obtenidas en el EDIL en cuatro categorías:

- D = 0 a 2.5.
- C = 2.5 a 5.
- B = 5 a 7.5.
- A = 7.5 a 10.

Puntuación THM	Porcentaje que recibe cada nota en el criterio			
	D	C	B	A
5.25 - 7.00	-	2	21	77
3.50 - 5.25	-	10	76	14
1.75 - 3.50	14	73	13	-
0.00 - 1.75	81	19	-	-

Los resultados que visualizan en la tabla anterior, expresan una intensa relación entre presencia de habilidades metalingüísticas y correcto aprendizaje de la lecto-escritura. Algunos autores a través de diversos estudios, establecen inferencias causales entre destrezas fonológicas y rendimiento lector.

En este sentido, ha existido un polémico debate teórico experimental tratando de determinar si las habilidades psicolingüísticas son un requisito para el aprendizaje de la lectura y la escritura o, si por el contrario, la conciencia fonológica se desarrolla y es consecuencia del aprendizaje lector.

En la actualidad, parece asumido, con un cierto grado de consenso, que las habilidades fonológicas y el aprendizaje lector determinan influencias recíprocas e interactivas. Así, la presencia de destrezas

elementales constituiría un elemento requisito y facilitador de la adquisición lectora, en tanto que otro conjunto de habilidades más complejas y sofisticadas tendrían carácter posterior, fruto del contacto directo del alumno con los componentes implicados en el aprendizaje de la lectura y escritura.

Como ya hemos mencionado anteriormente, el THM posee una clara vocación criterial. Las puntuaciones que los alumnos obtienen en la prueba dependen del grado de dominio de la materia objeto del test, independientemente de los valores registrados por sus compañeros.

En este sentido, y a partir de los puntajes alcanzados por el alumno, la prueba proporciona orientaciones para la provisión de programas de trabajo individualizados.

En la página siguiente se reproduce dicha selección de contenidos, que a su vez, figura, igualmente, en el protocolo de la prueba.

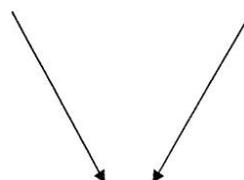
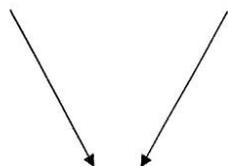
SUGERENCIAS PARA LA PROVISION DE UN PLAN DE TRABAJO

Puntuación global obtenida por el alumno/a en el THM:

Desde 0 a 1.75	Desde 1.75 a 3.50	Desde 3.50 a 5.25	Desde 5.25 a 7
----------------	-------------------	-------------------	----------------



<ul style="list-style-type: none"> • Segmentación de frases en unidades léxicas. • Actividades de omisión, sustitución, adición de palabras. • Comparación de frases por el número de unidades léxicas. • Producciones/ identificaciones de rimas silábicas en posición final. • Segmentación silábica. • Comparaciones estructuras silábicas. • Representaciones graficas de segmentos silábicos. • Reconocimiento y pronunciación de palabras a través de la presentación de sus eslabones silábicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Detección de rimas silábicas en posición inicial, media y final. • Omisiones silábicas en diferentes posiciones. • Adiciones silábicas. • Sustituciones silábicas. • Discriminación de fonemas iniciales y finales. • Juegos de "veo-veo"; encadenados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminación y reconocimiento de fonemas en cualquier posición. • Identificación y pronunciación de palabras a través de la presentación de sus segmentos fonémicos. • Segmentación de palabras de fonemas de recuento de los mismos. • Comparación de unidades lexicales por el número de fonemas que contienen. • Clasificación de palabras por la presencia/ausencia de determinadas premisas fonológicas. • Omisión de fonemas en posición inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Omisiones fonémicas en cualquier posición. • Adición de fonemas. • Sustituciones fonémicas. • Identificación de la posición grafica a que el fonema ocupa dentro de la unidad léxica. • Clasificación/producción de palabras en función del cumplimiento de determinados requisitos sónicos. • Inversiones fonémicas. • Traslación de fonemas.
---	--	--	--



Actividades previas al aprendizaje sistemático de la lecto escritura.	Actividades simultaneas al aprendizaje sistemático de la lecto-escritura.
---	---

5. INFORMACION ESTADISTICA

5.1. DESCRIPCION DE LA MUESTRA

Muestra compuesta por 306 alumnos/as de 1° del primer ciclo de educación primaria. Edades comprendidas entre 68 y 82 meses, 149 niños y 157 niñas. La prueba fue administrada a todo el alumnado durante la primera quincena de octubre.

Como ya hemos mencionado anteriormente, el THM es una prueba criterial, no orientada a norma. Los datos recogidos a través de la muestra no han servido, pues, para elaborar aremos que consignaran la posición relativa de un sujeto con respecto al grupo de referencia. Las puntuaciones que los alumnos y alumnas obtuvieron en el THM, nos sirvieron para contrastarla con el dominio de competencia lectora que el alumnado presentaba al finalizar el curso escolar, De igual forma, operamos con el juicio global que el profesor/a emitió al concluir el año académico.

5.2. FIABILIDAD

La fiabilidad es la precisión en la medida. Para averiguar la fiabilidad de una prueba, utilizamos el llamado coeficiente de fiabilidad, el cual puede adoptar valores entre 0 y 1. Cuando más cerca este el valor obtenido de 1, tanto más fiable resultara el instrumento de medida.

Para el cálculo se ha utilizado el método de las dos mitades, que consiste en dividir el test en dos mitades paralelas y hallar la correlación entre las mismas. La ecuación utilizada ha sido la de Spearman-Brown.

También ha sido hallado el error típico de medida, el cual informa de la banda de error que rodea a una puntuación dada.

Los datos son los siguientes:

- Coef. De fiabilidad = 0.95.
- Error típico=0.16.

5.3. VALIDEZ

Se ha estimado la validez hallado la correlación entre las puntuaciones obtenidas en el THM y dos criterios externos:

- Puntaje global alcanzado en el EDIL.
- Calificación global otorgada por el profesor en lectura.

La ecuación utilizada ha sido la de Pearson.

Los coeficientes de validez (R_{xy}) son los siguientes.

AxY	EDIL	PROFESOR/A
THM	0.885	0.869
T1	0.541	0.534
T2	0.764	0.762
T3	0.729	0.733
T4	0.817	0.788
T5	0.765	0.751
T6	0.736	0.714
T7	0.717	0.694

5.4. INTERCORRELACIONES ENTRE LAS SUB-PRUEBAS DEL THM

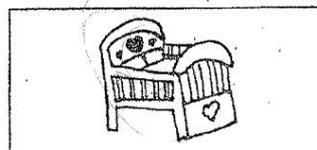
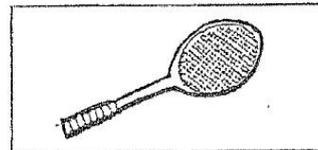
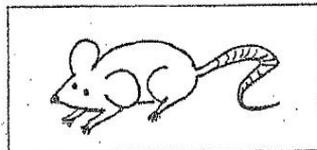
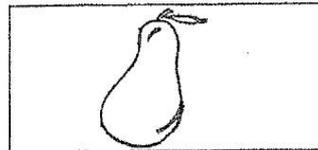
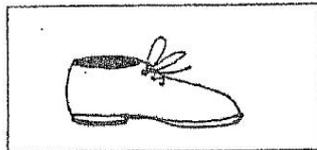
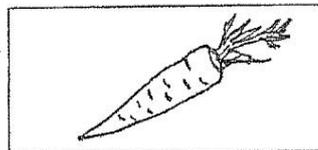
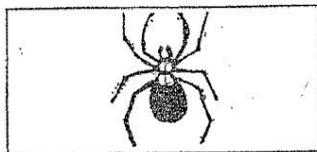
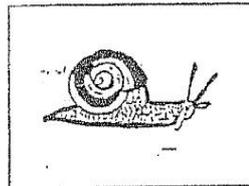
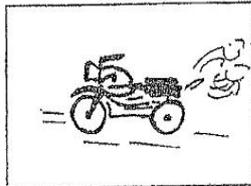
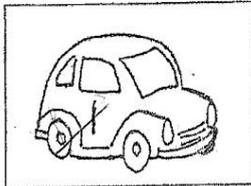
RxY	11	12	13	14	15	16	17
t1	1						
t2	0.451	1					
t3	0.487	0.712	1				
t4	0.453	0.707	0.677	1			
t5	0.542	0.668	0.708	0.683	1		
t6	0.406	0.639	0.615	0.742	0.690	1	
t7	0.408	0.640	0.597	0.706	0.621	0.814	1

6. BIBLIOGRAFIA

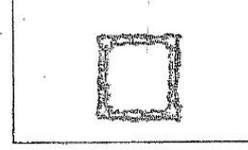
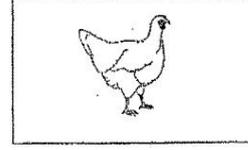
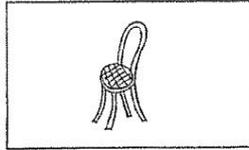
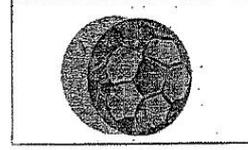
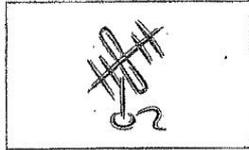
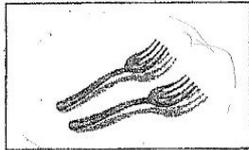
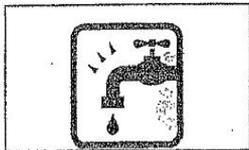
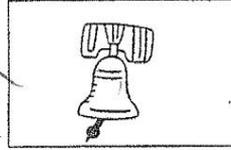
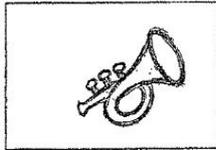
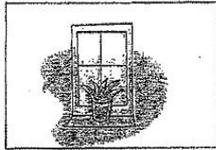
- Alegría , J. (1985): Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades, infancia y aprendizaje 29, 79 – 24
- Bravo, L; Berneasolo, J; Céspedes, A. y Sebastián, M. (1991): Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación Infantil, Madrid: Escuela Española.
- Carrillo, M.S. y Sánchez, J. : Segmentación
-

3.-
RIMAS
INICIALES

PD: _____

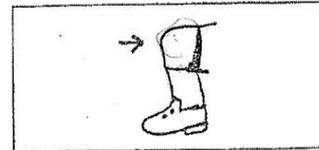
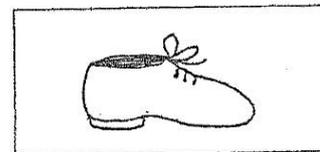
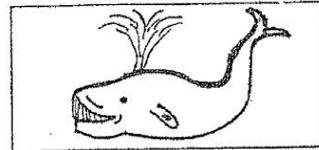
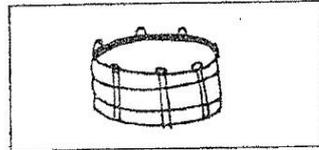
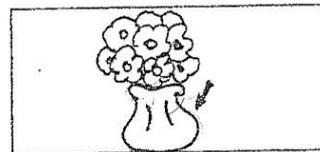
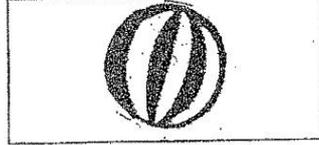
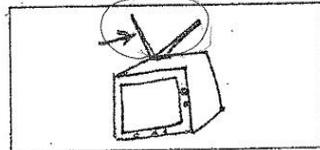
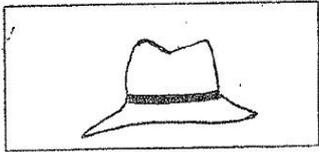
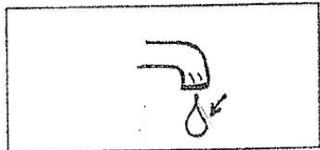
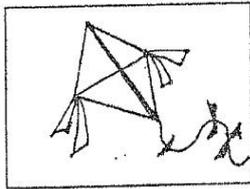
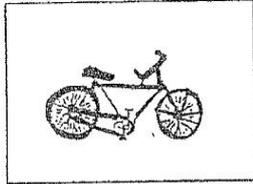
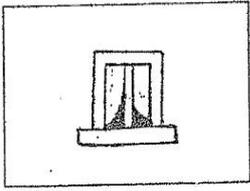


3. RIMAS
FINALES
P.D.:



4.-
RIMAS
FINALES

PD: -----



Test de Habilidades Metalingüísticas

THM

Pedro F. Gómez, José Valero, Rosario Buandes, Antonio M. Pérez

Nombre:
 Fecha de Nacimiento: Edad:
 Grado: Sección: Turno:
 I.E:
 Examinador: Fecha de Evaluación:

RESUMEN GLOBAL DE PUNTUACIONES

PUNTUACIONES PRUEBAS	P.D.
1. Segmentación silábica	/ 20 =
2. Supresión silábica inicial	/ 12 =
3. detección de rimas	/ 12 =
4. Adición silábica	/ 10 =
5.- Aislar fonemas	/ 8 =
6. Unir fonemas	/ 20 =
7. Contar fonemas	/ 20 =
TOTAL PRUEBA	Σ 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 =

PERFIL DEL ALUMNO / A

	Segmentación silábica	Supresión silábica inicial	Defección De rimas	Adición silábica	Aislar fonemas	Unir fonemas	Contar fonemas
1							
0.80							
0.60							
0.40							
0.20							
0							

PUNTUACIÓN GLOBAL OBTENIDA POR EL ALUMNO/A EN EL THM

VALORACIÓN POR PARTE DEL PROFESOR/A CON RESPECTO A LA MADUREZ DEL ALUMNO/A PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA.

1.- SEGMENTACION SILABICA			
Demostraciones: Mano (2) zapato (3)			
1. Cama		11. Pincel	
2. Camisa		12. Sol	
3. Gato		13. Cafetera	
4. Casa		14. Hoja	
5. Cuchillo		15. Trompeta	
6. Maleta		16. Crayola	
7. Pan		17. Pajarito	
8. Caracol		18. Ladrillo	
9. Casco		19. Lámpara	
10. Escalera		20. Bruja	

2.- SUPRESIÓN SILABICA	
Demostraciones: mano, zapato	
1. Cama	
2. Gato	
3. Camisa	
4. Casa	
5. Cuchillo	
6. Maleta	
7. Hoja	
8. Crayola	
9. Cafetera	
10. Ladrillo	
11. Bruja	
12. Lámpara	

4. ADICIONES SILABICAS			
Dem: pa(to), bo (la), te(le)		D: (go)ta, (vi)no, (pe)lo	
1. su(ma)		1. (ro)sa	
2. lu(na)		2. (pi)pa	
3. ma(lo)		3. (ca)rra	
4. po(zu)		4. (mu)ja	
5. co(la)		5. (pi)to	

5. AISLAR FONEMAS	
Fonema inicial: Dem: / fff / fuego	
1. /rrr/ raqueta	
2. /sss/ silla	
3. /mmm/ mano	
Fonema final: Dem: / z / lápiz	
1. /rrr/ tenedor	
2. /nnn/ botón	
3. /lll/ caracol	
Vocales: Dem: / a - a / casa	
1. /o - o / moto	
2. /e - e / tele	

6. UNIR FONEMAS			
Dem: /n//o/, /m//i/, /e//n/, /e//s/			
1. /l/ /a/		11. /m/ /a/ /l/ /o/	
2. /s/ /i/		12. /r/ /a/ /t/ /a/	
3. /e/ /l/		13. /c/ /a/ /s/ /a/	
4. /y/ /o/		14. /s/ /u/ /m/ /a/	
5. /a/ /l/ /a/		15. /f/ /e/ /ch/ /a/	
6. /a/ /ch/ /a/		16. /g/ /o/ /rr/ /o/	
7. /f/ /i/ /n/		17. /n/ /o/ /ch/ /e/ /s/	
8. /m/ /e/ /s/		18. /g/ /o/ /m/ /a/ /s/	
9. /g/ /o/ /l/		19. /r/ /a/ /t/ /o/ /n/	
10. /l/ /u/ /z/		20. /f/ /r/ /a/ /s/ /e/	

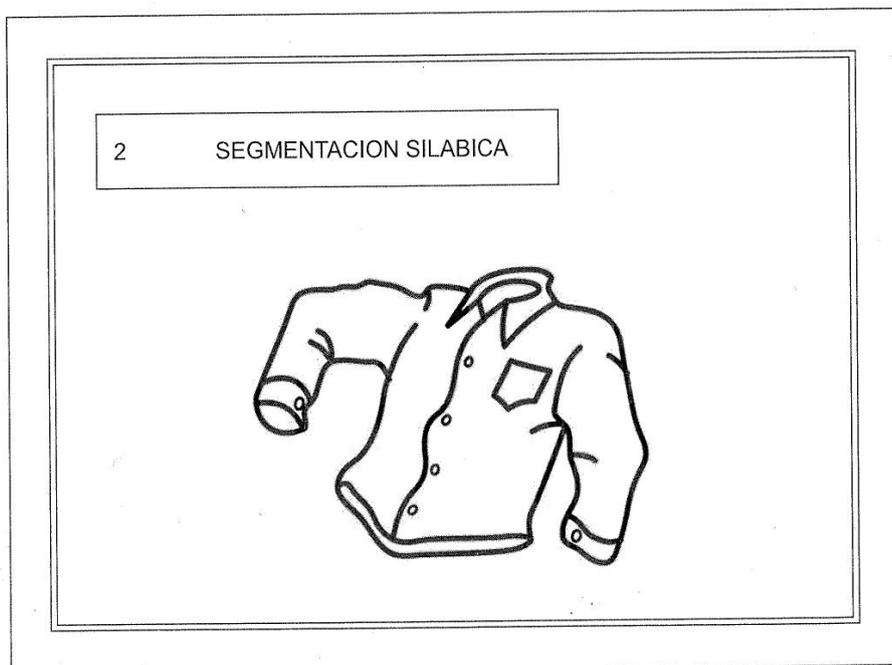
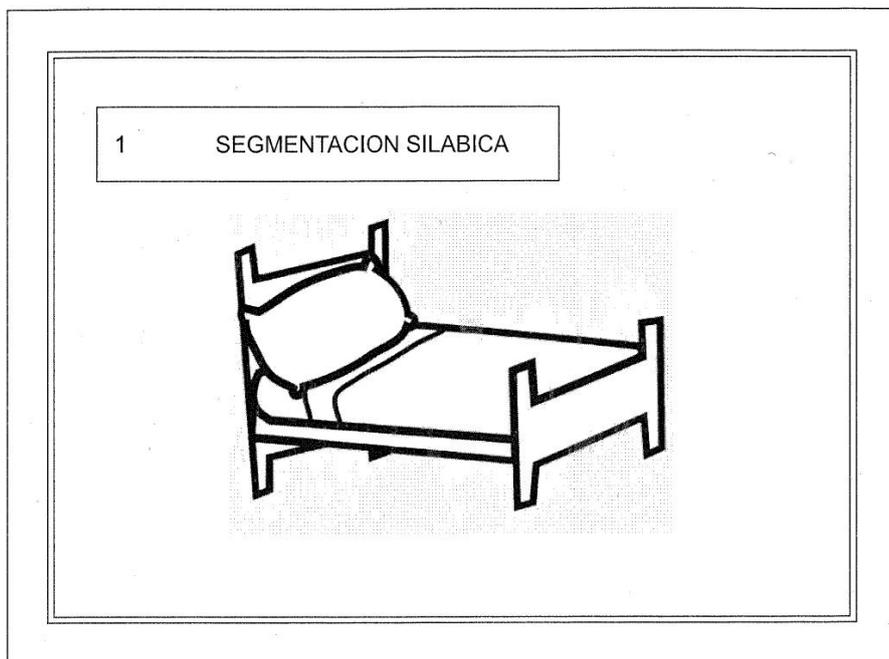
7. CONTAR FONEMAS			
Dem: nnnnooooo: en; sol; es; mar			
1. la		11. casa	
2. echa		12. luz	
3. si		13. suma	
4. ala		14. fecha	
5. el		15. noches	
6. yo		16. gorro	
7. fin		17. ganas	
8. mes		18. rana	
9. malo		19. ratón	
10. gol		20. frase	

OBSERVACIONES:

ANEXO B

Material de aplicación del THM

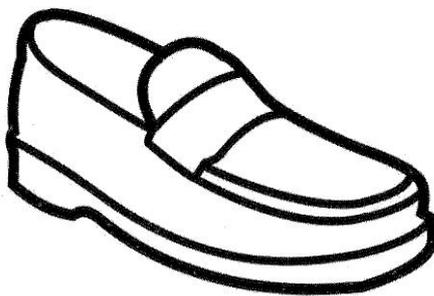
EJEMPLOS DE CUADERNILLO DE EVALUACIÓN



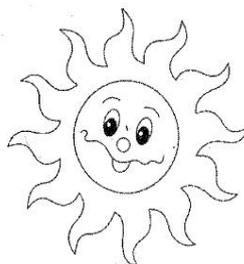
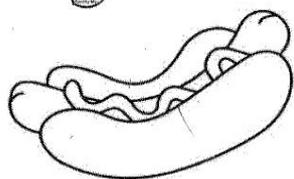
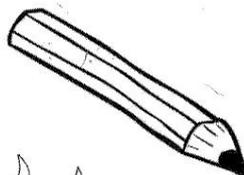
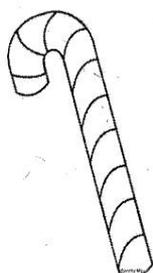
EJEMPLO 1 SEGMENTACION SILABICA



EJEMPLO 2 SEGMENTACION SILABICA



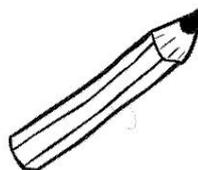
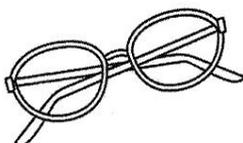
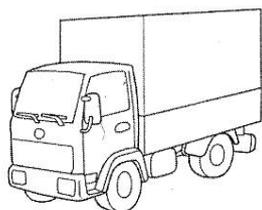
EJEMPLO FONEMA FINAL



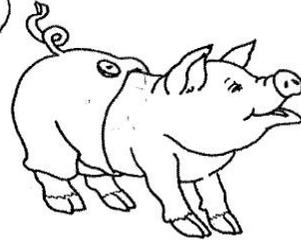
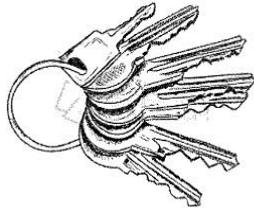
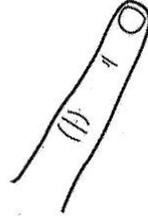
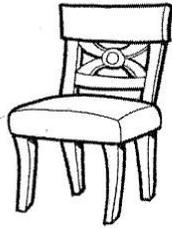
1

AISLAR FONEMAS

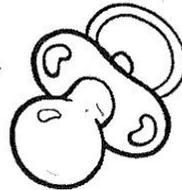
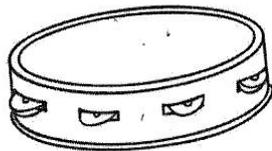
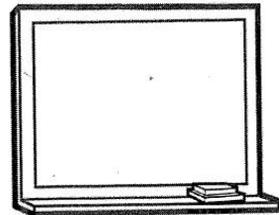
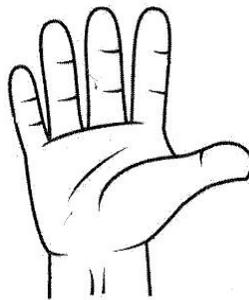
FF

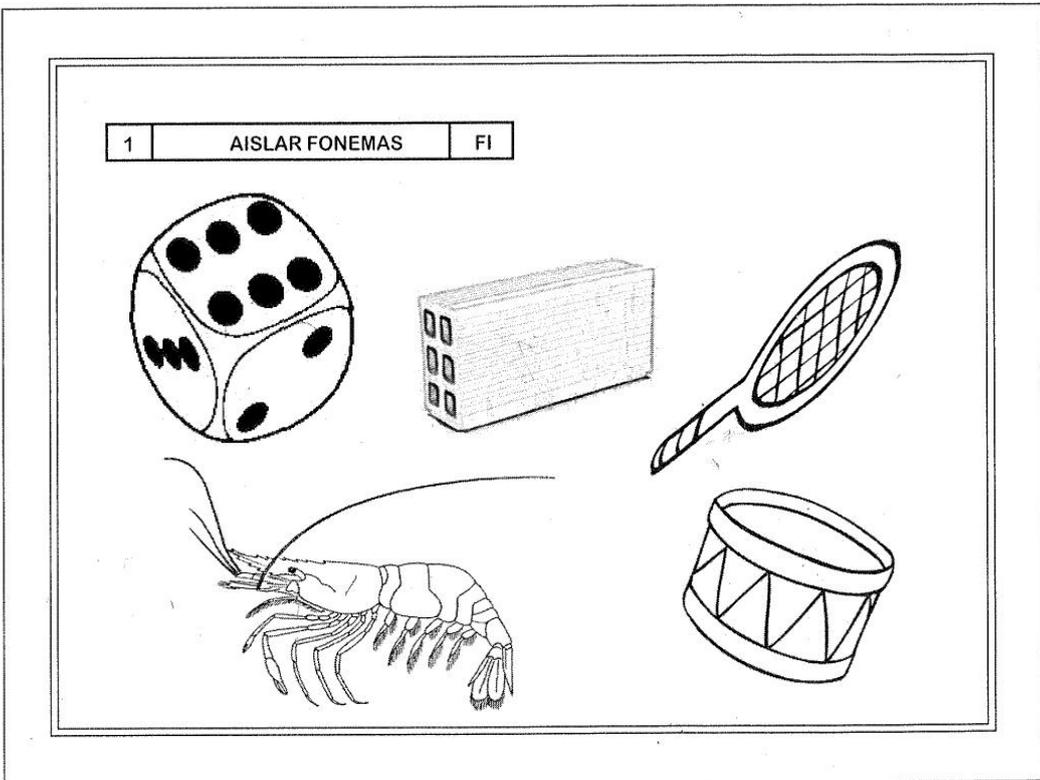
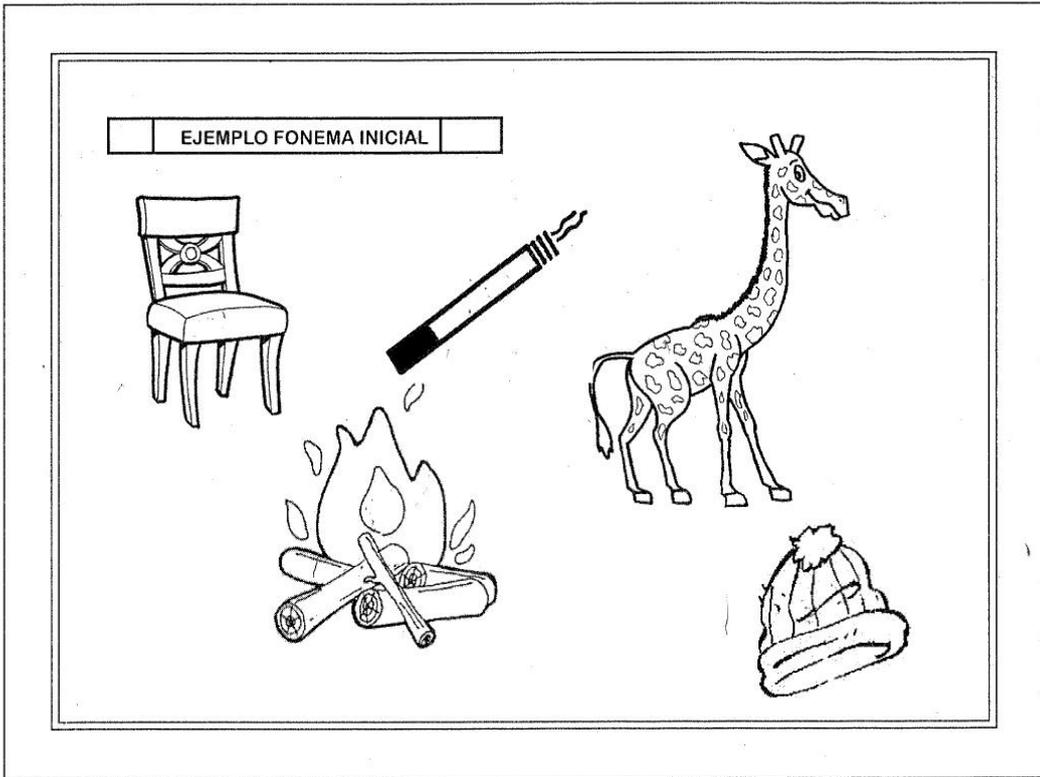


2	AISLAR FONEMAS	FI
---	----------------	----



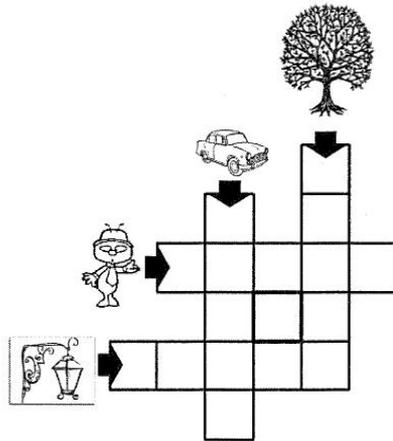
3	AISLAR FONEMAS	FI
---	----------------	----





8

SUPRESION SILABICA



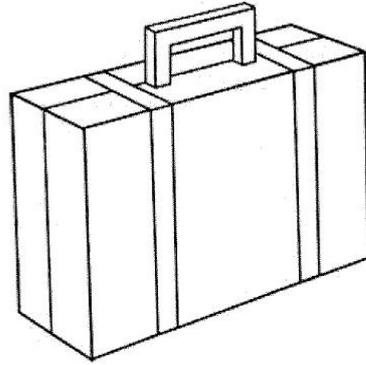
9

SUPRESION SILABICA



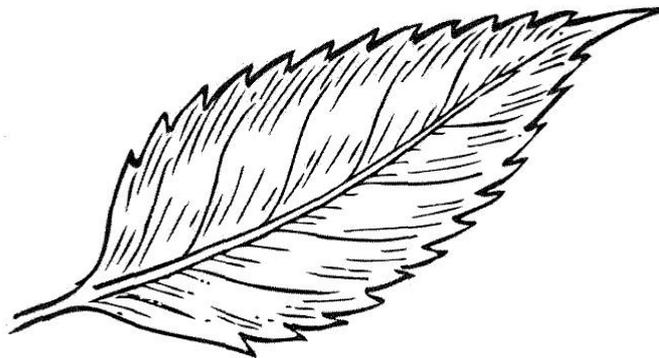
6

SUPRESION SILABICA



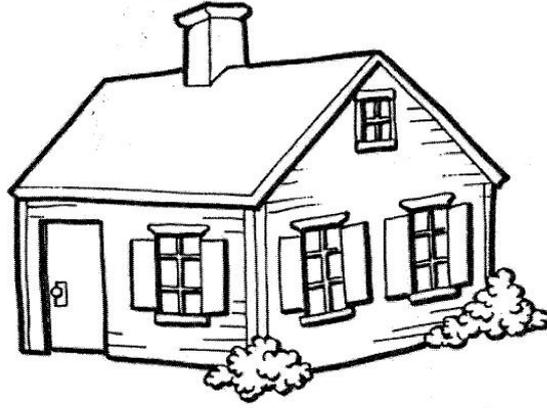
7

SUPRESION SILABICA



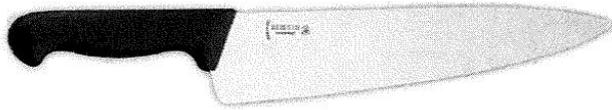
4

SUPRESION SILABICA



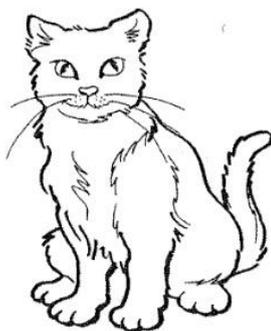
5

SUPRESION SILABICA



3

SEGMENTACION SILABICA



4

SEGMENTACION SILABICA



ANEXO C

Cronograma de Proceso de Tesis

	Nov	Dic	Ago	Set	Oct	Nov	Dic
Actividades	2016	2016	2017	2017	2017	2017	2017
Presentación del proyecto de tesis	X						
Asesoría del proyecto		X					
Primera dictaminación del proyecto de tesis			X	X			
Aplicación del instrumento							
Análisis y proceso de datos					X		
Segunda dictaminación del informe de tesis						X	
Sustentación de Tesis							X