

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARCOS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

E. A. P. DE EDUCACIÓN

**Elaboración y aplicación de un programa
metafonológico en niños (as) de 8 a 10 años de 3er y 4to
grado de primaria del Cercado del Callao**

TESIS

para optar el grado de Doctor en Educación

AUTORA

Esther Mariza Velarde Consoli

Lima- Perú

2008

*A mi compañero Ricardo a quien amo y admiro;
a mi hijo, ser a quien tanto adoro;
a González Moreyra , un maestro ejemplar
y a su esposa, Norma Reátegui a quien mucho aprecio
y a los niños pobres del Perú, que necesitan tanto de la lectura
para ser cada vez mejores seres humanos.*

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, institución donde recogí mis primeros saberes y me formó en el campo de la psicología y los problemas de aprendizaje pero donde, además, consolidé mis principios morales y sociales que conforman actualmente mi personalidad.

A mi asesora, la Dra. Aurora Marrou, quien me dio aliento y orientación constante durante todo el desarrollo de la investigación.

A la psicóloga Marilyn Paredes, quien colaboró con la aplicación de los instrumentos y el monitoreo de la intervención.

A mi asesora estadística, la profesora Olga Solano por sus aportes y recomendaciones en el procesamiento de los datos.

A mis alumnas de pre y post grado de la UNMSM, que fueron mi constante inspiración en la elaboración de los trabajos prácticos.

A los niños de las instituciones educativas estatales del Callao que contribuyeron a que sea posible esta investigación y que fueron el aliento y la fuerza para seguir adelante.

A Dios, por permitirme llegar hasta aquí y orientar mi vida en bien de los demás.

ESQUEMA DE CONTENIDO

CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

- | | | |
|----|---|------|
| 1. | Fundamentación y Formulación del problema. | p.17 |
| 2. | Objetivos. | p.21 |
| 3. | Justificación. | p.22 |
| 4. | Formulación y Fundamentación de las Hipótesis | p.23 |
| 5. | Identificación y Clasificación de las variables | p.26 |

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

- | | | |
|----|---|------|
| 1. | Antecedentes de la Investigación | p.28 |
| 2. | Bases Teóricas | |
| | 2.1. El estado actual de la problemática de la lectura en el sistema educativo peruano: nivel primario, secundario e universitario. | |
| | 2.1.1.El estudio del laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. | p.39 |
| | 2.1.2. Algunos resultados en las pruebas nacionales | p.43 |
| | 2.1.3.El estudio del Programa Internacional de Evaluación de estudiantes (PISA) | p.46 |
| | 2.1.4.El estudio de González Moreyra sobre Comprensión Lectora en estudiantes secundarios y universitarios | p.50 |
| | 2.2. El enfoque psicolingüístico de la lectura | p.57 |
| | 2.2.1. El enfoque artificialista versus el enfoque naturalista. | p.58 |

2.2.2. Los Procesos de la lectura.	p.66
2.3.La conciencia fonológica	p.70
2.3.1.La relación entre el nivel socioeconómico y la lectura	p.76
2.3.2.El concepto de umbral lector y su relación con la lectura	p.81
2.3.3.La continuidad pedagógica entre la educación inicial y la educación primaria: el concepto de <i>literalidad emergente</i>	p.86
2.3.4.La conciencia fonológica como zona de desarrollo próximo para el aprendizaje de la lectura inicial	p.89
2.4. Factores que influyen en el desarrollo de la inteligencia.	p.92
2.5. El Programa de Habilidades Metalingüísticas: “Jugando con los Sonidos”	p.95
3. Definición conceptual de términos	p.100

CAPITULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. Operacionalización de variables	
1.1.La Variable Independiente: El Programa de Habilidades Metafonológicas	p.102
1.2.Nivel de Conciencia Fonémica	p.102
1.3.Nivel de Decodificación Lectora	p.103
1.4. Nivel de Comprensión Lectora	p.103
1.5. Variables controladas: edad, sexo, grado escolar, inteligencia	p.106
2. Tipificación de la Investigación	p.107

3.	Estrategia para la prueba de Hipótesis	p.110
4.	Población y Muestra	p.113
5.	Instrumentos de recolección de datos	
5.1.	Test de Inteligencia. Factor G Escala 1. Forma abreviada de R. B. Cattell y A. K. S. Cattell.	p.119
5.2.	Prueba de conciencia fonémica (PCF) de Juan Jiménez González para evaluar el nivel de conciencia fonémica.	p.121
5.3.	Prueba Exploratoria de Dislexia Específica (PEDE) de Mabel Condemarín y Blomquist complementado con las normas elaboradas por Olga Berdicewski, Neva Milicic y E. Orellana para obtener el nivel de decodificación lectora.	p.124
5.4.	Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP). Formas Paralelas de Felipe Alliende, Mabel Condemarín y Neva Milicic	p.128

CAPITULO IV: TRABAJO DE CAMPO Y PROCESO DE CONTRASTE DE LA HIPÓTESIS

1.	Presentación, análisis e interpretación de los datos. Análisis Descriptivo	p.133
2.	Proceso de prueba de Hipótesis.	p.144
3.	Discusión de los resultados.	p.196
4.	Adopción de las decisiones.	p.219
	CONCLUSIONES	p.220
	RECOMENDACIONES	p.223

BIBLIOGRAFÍA

- Bibliografía referida al tema. p.227
- Bibliografía referida a la metodología de la investigación. p.239

ANEXOS

- Programa de Habilidades Metafonológicas: *“Jugando con los Sonidos”*. p.241
- Prueba de Conciencia Fonémica (P.C.F.) de J.Jiménez p.417
- Prueba Exploratoria de Dislexia Específica (P.E.D.E.) de Mabel Condemarín y Blomquist p.422
- Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva CLP de Alliende, Condemarín y Milicic. p.429

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO N ^o 1: MATRIZ DE CORRELACIONES DE LA MUESTRA DE NIÑOS DE 8 A 10 AÑOS DE 3ER Y 4TO. GRADO DE PRIMARIA. GRUPO EXPERIMENTALPRETEST	p.134
CUADRO N ^o 2: MATRIZ DE CORRELACIONES DE LA MUESTRA DE NIÑOS DE 8 A 10 AÑOS DE 3ER Y 4TO. GRADO DE PRIMARIA. GRUPO CONTROLPRETEST	p.135
CUADRO N ^o 3: MATRIZ DE CORRELACIONES DE LA MUESTRA DE NIÑOS DE 8 A 10 AÑOS DE 3ER Y 4TO. GRADO DE PRIMARIA. GRUPO EXPERIMENTAL POST TEST	p.136
CUADRO N ^o 4: MATRIZ DE CORRELACIONES DE LA MUESTRA DE NIÑOS DE 8 A 10 AÑOS DE 3ER Y 4TO. GRADO DE PRIMARIA. GRUPO CONTROL POST TEST	p.137
CUADRO N ^o 5: COMPARACIÓN DE MEDIAS Y VARIACIONES ENTRE NIÑOS DE 8 A 10 AÑOS DE 3ER Y 4TO. GRADO DE PRIMARIA. GRUPO EXPERIMENTAL. PRE Y POST TEST	p.138
CUADRO N ^o 6: COMPARACIÓN DE MEDIAS Y VARIACIONES ENTRE NIÑOS DE 8 A 10 AÑOS DE 3ER Y 4TO. GRADO DE PRIMARIA. GRUPO CONTROL. PRE Y POST TEST	p.139
CUADRO N ^o 7: COMPARACIÓN DE MEDIAS Y VARIACIONES ENTRE NIÑOS DE 8 A 10 AÑOS DE 3ER Y 4TO. GRADO DE PRIMARIA SEGÚN SEXO. GRUPO CONTROL. Y EXPERIMENTAL. PRE Y POST TEST	p.140
CUADRO N ^o 8: COMPARACIÓN DE MEDIAS Y VARIACIONES ENTRE NIÑOS DE 8 A 10 AÑOS DE 3ER Y 4TO. GRADO DE PRIMARIA SEGÚN SEXO. GRUPO EXPERIMENTAL. POST TEST	p.141
CUADRO N ^o 9: COMPARACIÓN DE MEDIAS Y VARIACIONES ENTRE NIÑOS DE 9 A 10 AÑOS DE 3ER Y 4TO. GRADO DE PRIMARIA SEGÚN SEXO. GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL. PRE TEST	p.142
CUADRO N ^o 10: COMPARACIÓN DE MEDIAS Y VARIACIONES ENTRE NIÑOS DE 9 A 10 AÑOS DE 3ER Y 4TO. GRADO DE PRIMARIA SEGÚN SEXO. GRUPO EXPERIMENTAL. POST TEST	p.143
CUADRO NO 11: MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDARES DE CONCIENCIA FONÉMICA PARA LA MUESTRA EN PRE Y POST TEST.	p.152

CUADRO Nº 12: PRUEBA T-STUDENT PARA MUESTRAS RELACIONADAS DE LA VARIABLE CONCIENCIA FONÉMICA.	p.153
CUADRO Nº12.1: MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDARES DEL SUBTEST SÍNTESIS PARA LA MUESTRA EN EL PRE TEST Y POST TEST	p.155
CUADRO Nº 12.2. PRUEBA T-STUDENT PARA MUESTRAS RELACIONADAS DEL SUBTEST SÍNTESIS	p.156
CUADRO Nº 12.3. MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDARES DEL SUBTEST AISLAR PARA LA MUESTRA EN EL PRE Y POST TEST.	p.159
CUADRO Nº 12.4. PRUEBA T-STUDENT PARA MUESTRAS RELACIONADAS DEL SUBTEST AISLAR	p.160
CUADRO Nº 12.5. MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDARES DEL SUBTEST SEGMENTAR PARA LA MUESTRA EN EL PRE Y POST TEST	p.162
CUADRO Nº.12.6. PRUEBA T-STUDENT PARA MUESTRAS RELACIONADAS DEL SUBTEST SEGMENTAR	p.162
CUADRO Nº12.7. MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDARES DEL SUBTEST OMITIR PARA LA MUESTRA EN PRE Y POST TEST.	p.164
CUADRO Nº 12.8. PRUEBA T-STUDENTE PARA MUESTRAS RELACIONADAS DEL SUBTEST OMITIR	p.165
CUADRO Nº13: MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDARES DEL PEDE PARA LA MUESTRA EN EL PRE Y POST TEST.	p.167
CUADRO Nº 14: PRUEBA T-STUDENT PARA MUESTRAS RELACIONADAS DE LA VARIABLE PEDE	p.167
CUADRO Nº 15: MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDARES DE CLP PARA LA MUESTRA EN EL PRE Y POST TEST	p.169
CUADRO Nº16: PRUEBA T-STUDENT PARA MUESTRAS RELACIONADAS DE LA VARIABLE CLP	p.170
CUADRO Nº 17: MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDARES DE INTELIGENCIA PARA LA MUESTRA EN PRE Y POST TEST.	p.173
CUADRO Nº 18: PRUEBA T-STUDENT PARA MUESTRAS RELACIONADAS DE LA VARIABLE INTELIGENCIA	p.173
CUADRO Nº 19: MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDARES DE	p.175

CONCIENCIA FONÉMICA PARA LA MUESTRA EN PRE Y POST TEST.	
CUADRO Nº 20: PRUEBA T-STUDENT PARA MUESTRAS RELACIONADAS DE LA VARIABLE CONCIENCIA FONOLÓGICA	p.176
CUADRO Nº 20.1. MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDARES DEL SUBTEST SÍNTESIS PARA LA MUESTRA EN PRE Y POST TEST.	p. 178
CUADRO Nº 20.1: MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDARES DEL SUBTEST SÍNTESIS PARA LA MUESTRA EN EL PRE TEST Y POST TEST	p.178
CUADRO Nº 20.2: PRUEBA T-STUDENT PARA MUESTRAS RELACIONADAS DEL SUBTEST SÍNTESIS	p.179
CUADRO Nº 20.3.: MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDARES DEL SUBTEST AISLAR PARA LA MUESTRA EN EL PRE Y POST TEST	p.181
CUADRO Nº 20.4. PRUEBA T-STUDENT PARA MUESTRAS RELACIONADAS DEL SUBTEST AISLAR	p.181
CUADRO Nº 20.5. : MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDARES DEL SUBTEST SEGMENTAR PARA LA MUESTRA EN EL PRE Y POST TEST	p.183
CUADRO Nº 20.6. PRUEBA T-STUDENT PARA MUESTRAS RELACIONADAS DEL SUBTEST SEGMENTAR	p.184
CUADRO Nº 20.7: MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDARES DEL SUBTEST OMITIR PARA LA MUESTRA EN EL PRE Y POST TEST	p.186
CUADRO Nº 20.8. PRUEBA T-STUDENT PARA MUESTRAS RELACIONADAS DEL SUBTEST OMITIR	p.186
CUADRO Nº 21. MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDARES DE PEDE PARA LA MUESTRA EN EL PRE Y POST TEST	p.188
CUADRO Nº 22. PRUEBA T-STUDENT PARA MUESTRAS RELACIONADAS DE LA VARIABLE PEDE	p. 189
CUADRO Nº 23 : MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDARES DE CLP PARA LA MUESTRA EN EL PRE Y POST TEST	p.192
CUADRO Nº 24 : PRUEBA T-STUDENT PARA MUESTRAS RELACIONADAS DE LA VARIABLE CLP	p.192
CUADRO Nº 25 : MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDARES DE INTELIGENCIA PARA LA MUESTRA EN EL PRE Y POST TEST	p. 194

CUADRO N° 26 : PRUEBA T-STUDENT PARA MUESTRAS RELACIONADAS DE LA VARIABLE INTELIGENCIA	p.195
--	-------

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO N° 1: GRÁFICO DE BARRAS DEL PROMEDIO OBTENIDO Y ESPERADO EN LA PRUEBA DE CONCIENCIA FONÉMICA EN EL GRUPO EXPERIMENTAL. PRE TEST	p.198
---	-------

GRÁFICO N° 2: GRÁFICO DE BARRAS DEL PROMEDIO OBTENIDO Y ESPERADO EN LA PRUEBA DE CONCIENCIA FONÉMICA EN EL GRUPO CONTROL. PRE TEST	p.198
--	-------

GRÁFICO N° 3: GRÁFICO DE BARRAS DEL PROMEDIO OBTENIDO Y ESPERADO EN LA PRUEBA DE DECODIFICACIÓN LECTORA EN EL GRUPO EXPERIMENTAL. PRE TEST	p.201
--	-------

GRÁFICO N° 4: GRÁFICO DE BARRAS DEL PROMEDIO OBTENIDO Y ESPERADO EN LA PRUEBA DE DECODIFICACIÓN LECTORA EN EL GRUPO CONTROL. POST TEST	p.202
--	-------

GRÁFICO N° 5: GRÁFICO DE BARRAS DEL PROMEDIO OBTENIDO Y ESPERADO EN LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EL GRUPO EXPERIMENTAL. PRE TEST	p.205
---	-------

GRÁFICO N° 6: GRÁFICO DE BARRAS DEL PROMEDIO OBTENIDO Y ESPERADO EN LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EL GRUPO CONTROL. POST TEST	p.205
---	-------

RESUMEN

El presente estudio es un estudio experimental que intenta comprobar los efectos de la aplicación de un Programa de Habilidades Metafonológicas titulado: “Jugando con los Sonidos” en niños de 8 a 10 años de edad que cursan el tercer y cuarto grado de primaria y que pertenecen al nivel socioeconómico bajo. Este programa ha sido elaborado a partir del modelo teórico de base cognitiva y psicolingüística y busca contribuir a la superación de las deficiencias en los alumnos (as) con dificultades de aprendizaje en la lectura. Se pretendió evaluar el efecto de dicho programa sobre la propia conciencia fonológica (en especial de la conciencia fonémica a través de sus cuatro tareas: síntesis, aislar, analizar y omitir), la decodificación lectora y la comprensión de la lectura. Se ha querido, además, observar el comportamiento de otras variables como el género, la edad y la inteligencia. Se evaluó a los alumnos y alumnas de tres instituciones educativas del Cercado del Callao que no presentan problemas sensoriales, motores e intelectuales, subdivididas en grupo experimental y grupo de control y se compararon los resultados obtenidos antes y después para evaluar el grado de validez de dicho programa luego de seis meses de intervención interdiaria y sistemática.

Los estudios de pretest revelaron un bajo nivel de rendimiento en conciencia fonológica, decodificación y comprensión lectora pero luego los niños(as) que conformaron el grupo experimental mejoraron significativamente su nivel de rendimiento en conciencia fonológica, tanto en la evaluación global de esta habilidad metalingüística, como en cada uno de sus subtests: síntesis fonémica, aislar fonemas, segmentar fonemas y omitir fonemas, también mejoraron significativamente su nivel de decodificación lectora y su rendimiento en comprensión lectora. Se demuestra la efectividad del Programa de Habilidades Metafonológicas sobre la conciencia fonológica, la decodificación lectora y la comprensión. Incluso se observa efectos sobre la inteligencia.

Por lo expuesto, estamos en condiciones de afirmar la aplicabilidad y efectividad del Programa de Habilidades Metafonológicas. “Jugando con los Sonidos” como una herramienta educativa para la mejora de la conciencia fonológica, la decodificación lectora y la comprensión lectora. Los resultados del estudio podrán ser ampliados en el ámbito de la zona del Cercado del Callao, con miras a una posible generalización en poblaciones que presentan características educativas, sociales y culturales similares.

Palabras claves: Habilidades Metafonológicas, conciencia fonológica, conciencia fonémica, decodificación lectora.

ABSTRACT

The present study is an experiment that attempts to verify the effects of a Program called Metaphonological Skills: "Playing with Sounds," in children who are from 8 to 10 years of age, in the third and fourth grades, and who belong in the socioeconomic low level.

This program has been prepared from the theoretical model of cognitive learning and psycholinguistics, which attempts to improve student skill with learning disabilities. Students were evaluated on the effect of the above mentioned program on the proper phonological conscience, especially of the phonemic conscience across his four tasks: synthesis, to isolate, analyze, and omit, reading decodification, and reading comprehension. This study also sought to observe the behavior of other variables, including gender, age, and intelligence. Pupils also were evaluated at three educational institutions in the Fence of the Callao that do not present sensory, motive or intellectual problems, Students were divided into experimental and control groups and the results were compared using data obtained throughout the study and again after six months to evaluate the quality and validity of this program and systemic intervention.

The studies of pretest revealed a low level yield in phonological conscience, decodification and reading comprehension, however children who shaped the experimental group improved significantly in their level of phonological conscience, both in their global evaluation of metalinguistic skills, and one of their subtests: phonemic synthesis, ability to isolate phonemes, to differentiate phonemes, and to omit phonemes. They also improved significantly with their level of decodification reading and reading comprehension. This demonstrates the effectiveness of the Metaphonological Program of Skills on phonological conscience, reading decodification and reading comprehension. Effects on the intelligence are even observed. We are able to affirm the effectiveness of the Metaphonological Program of Skills. "Playing with Sounds" as an educational tool for the progress of the phonological conscience, the reading decodification, the reading comprehension. The results of the study will be able to be extended to the ambience of the zone of the Fence of the Callao, with a view to a possible generalization in populations who present educational, social characteristics and cultural social similar.

Key words: metalinguistic skills, phonological conscience, phonemic synthesis, decodification reading.

INTRODUCCIÓN

Aún el conjunto de la población peruana no se recupera de los resultados obtenidos por nuestros alumnos(as) en lectura y comprensión de textos, tanto en educación primaria, secundaria -y hasta universitaria-, que ponen en evidencia el grado de fracaso del sistema educativo peruano al no lograr que sus estudiantes adquieran las habilidades básicas y fundamentales que le permitirán afrontar, con éxito, las exigencias y demandas del mundo actual.

Se han planteado muchos debates y alternativas al respecto. El propio Ministerio de Educación ha iniciado propuestas curriculares, programas de capacitación y proyectos de leyes creyendo que será suficiente para revertir estos nefastos resultados.

Desde nuestra propia percepción, creemos que el problema fundamental radica en la adopción adecuada de un modelo teórico que oriente y explique los procesos lectores. Nuestra propuesta asume el marco teórico cognitivo y psicolingüístico, sustentado, contundentemente por un conjunto de investigaciones, que otorga una enorme importancia al lenguaje oral y, dentro de este proceso, a la conciencia fonológica como una habilidad metalingüística que no solo predice el futuro rendimiento lector sino contribuye, directamente, a la mejora de su deficiencia. En ese sentido elaboramos un Programa de estimulación de la Conciencia Fonológica basado en las recomendaciones de Linuesa y Domínguez (1999) al cual titulamos “Jugando con los Sonidos” que consiste en una serie de ejercicios y actividades motivantes y prácticas que buscan estimular la conciencia fonológica en alumnos(as) que presentan deficiencias o dificultades en la lectura y en la comprensión lectora.

Al someter a la validación el presente programa intentamos contribuir a que pueda ser aplicado no sólo a los estudiantes que requieren de este apoyo metodológico para mejorar sus habilidades en la lectura sino también en los alumnos(as) que recién se están iniciando en este aprendizaje y necesitan que ese primer contacto con el texto sea agradable y placentero, tal como debería ser en cada

uno de nosotros para lograr construir un país lector que puedan disfrutar de los clásicos y ampliar su formación con textos científicos , humanísticos y literarios.

A través del conjunto de capítulos hemos intentado cumplir con todos los procedimientos rigurosos propios de la investigación experimental con el objetivo de compartir con la comunidad educativa una herramienta que permita el mejoramiento de la lectura y, de esa manera, revertir los resultados obtenidos por nuestros alumnos.

Así, en el Capítulo I, luego de formular y fundamentar el problema de la presente investigación hemos definido los objetivos a lograr, precisado y fundamentado las hipótesis de estudio y finalmente clasificado las variables de investigación, quedando planteada la necesidad de encontrar soluciones ante la crisis de la lectura en nuestro país.

En el Capítulo II hemos presentado los antecedentes investigativos sobre el tema y las bases teóricas que dan sustento a nuestro estudio. Asimismo hemos realizado una precisión conceptual de los términos más relevantes que se utilizan a lo largo de la investigación de tal manera que se podrá enlazar este estudio con lo que ya se viene haciendo a nivel internacional y nacional.

En el Capítulo III hemos presentado las variables de manera operacionalizadas para hacer más precisa su medición, tipificado la investigación y puntualizado las estrategias para desarrollar la prueba de hipótesis. Asimismo hemos precisado nuestra población y muestra y los instrumentos de recolección de datos, quedando definido todo lo concerniente a la metodología de la investigación.

El Capítulo IV está relacionado con el trabajo de campo dentro del cual se ejecuta el proceso de contraste de las hipótesis de estudio y se expresa la confirmación de nuestra hipótesis central y de la gran mayoría de nuestras hipótesis específicas quedando, de esta manera, respondida los presupuestos que fueron el motivo de nuestro estudio.

Finalmente tenemos las conclusiones y recomendaciones. En cuanto a las primeras se presenta, a manera de síntesis, los hallazgos de nuestro estudio luego del

procesamiento estadístico de los datos. En cuanto a las recomendaciones, se plantean una serie de medidas para neutralizar los efectos lamentables por del bajo nivel de rendimiento lector en nuestros niños y jóvenes para lograr, de esta manera, alcanzar la ansiada meta de construir una patria donde cada uno de los peruanos podamos acceder a la formación necesaria que nos permita convertirnos, permanentemente, en mejores seres humanos.

CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1. FUNDAMENTACION Y FORMULACION DEL PROBLEMA :

En febrero de 2001, el Ministerio de Educación daba cuenta de los resultados alcanzados por nuestro país en un estudio realizado en 1997 por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) donde intervinieron 13 países latinoamericanos, entre ellos, el Perú. Parte de la investigación consistió en la aplicación de una prueba de lenguaje a alumnos de tercer y cuarto grado de primaria pertenecientes a una muestra estratificada en tres tipos: niños que estudiaban en la megaciudad¹, en zonas urbanas² y en zonas rurales³ tanto de colegios particulares como estatales. Los resultados revelaron que en el caso de la megaciudad, el Perú alcanzó el 6to lugar de rendimiento. Tomando en cuenta el tipo de zona denominada urbana, el Perú ocupó el antepenúltimo lugar, (solo por encima de Honduras y República Dominicana). Finalmente, en el caso de la zona rural, nuestro país ocupó el último lugar. Comparando los resultados según el tipo de escuela se encontró que en el caso de la Instituciones Educativas Particulares nuestro país ocupó el 6to.lugar de rendimiento mientras que los alumnos peruanos de colegios estatales estuvieron entre los tres últimos lugares de desempeño. Sólo en el caso de nuestro país se comprobó la existencia de una diferencia alarmante de 25 puntos entre estos dos tipos de instituciones. En setiembre y diciembre del año 2006 esta institución volvió a realizar un estudio comparativo también de carácter regional pero esta vez con el apoyo de la Oficina Regional de Educación para América Latina y

¹ Estos alumnos estudiaban en centros educativos ubicados en ciudades de más de un millón de habitantes.

² Estos alumnos estudiaban en centros educativos ubicados en ciudades de más de 2 500 habitantes pero menos de un millón.

³ Estos alumnos estudiaban en centros educativos ubicados en ciudades de menos de 2 500 habitantes.

el Caribe. En esta segunda evaluación participaron 196 040 alumnos pertenecientes a 3 065 instituciones educativas provenientes de 16 países de América Latina. Estos alumnos también fueron evaluados en matemática y lectura tanto en tercer como en sexto grado de primaria. Se encontró que los países que se encontraban por encima del promedio de la región fueron: Cuba, Chile, Costa Rica, Uruguay y México. Los países que obtuvieron un desempeño promedio fueron: Argentina, Brasil y Colombia. Y aquellas naciones que alcanzaron puntajes por debajo de la media regional fueron: El Salvador, Perú, Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Paraguay, Panamá y República Dominicana (nuestro país presentaba puntajes ligeramente superiores a estos últimos). Para esta segunda evaluación se comprobó nuevamente el ser el país que obtenía la mayor distancia entre el rendimiento urbano con el rural, frente al resto de países evaluados (es decir que si sólo tomáramos en cuenta el rendimiento de los alumnos provenientes de la zona rural seríamos los últimos en América Latina). En conclusión, prácticamente en casi 10 años no ha habido mejoras en los rendimientos en lectura ni en matemáticas.

En el año 2001, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) realizó una prueba de medición internacional denominada: PISA (Programme for International Student Assessment (P.I.S.A.) En dicho estudio participaron los países miembros de la OCDE junto con 5 países latinoamericanos. Entre ellos nuestro país. Parte de dicho estudio consistió en evaluar niveles de comprensión lectora en estudiantes de 15 años. Se clasificó el grado de dominio de la lectura en 5 niveles determinados por el grado de complejidad en la lectura, siendo el Nivel 5 el máximo recomendable. Se encontró que mientras el 10% de estudiantes de la OCDE alcanzaron el nivel 5, en nuestro país sólo lo logró el 0,1% (el menor de Latinoamérica). EL 60% de los estudiantes de la OCDE alcanzaron nivel 3. En Latinoamérica el 20% de estudiantes lograron los niveles 3,4 y 5. En el Perú solo lo logró el 6% de los evaluados. Un 82% de los países de la OCDE alcanzaron el nivel 2, mientras que el rendimiento en Latinoamérica fue de 46% y del Perú de 20,5%. Al finalizar dicho estudio se encontró un gran número de estudiantes que se desempeñaron por debajo del nivel 1 (nivel 0). El Perú fue el único país de la región donde más de la mitad, el 54% de los estudiantes, se ubicaron en este nivel.

En el año 2004 el Ministerio de Educación realizó una evaluación a 14 500 estudiantes de instituciones educativas estatales y no estatales pertenecientes a zonas urbanas y rurales a nivel nacional. Los estudiantes pertenecían al segundo y sexto grado de educación primaria y tercer y quinto grado de educación secundaria. Los resultados globales revelaron que sólo un 15,1 % de estudiantes de 2do grado; un 12,1% de sexto grado; un 15,1% de 3ro de secundaria y un 9,8% de 5to. De secundaria, obtuvieron un rendimiento esperado en comprensión de textos. Además se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento de todos los alumnos evaluados según el tipo de gestión a favor de las instituciones educativas privadas. También se encontraron diferencias significativas según el área de residencia en todos los grados a favor de los alumnos(as) que estudian en áreas urbanas. Cuando se compararon los resultados con evaluaciones hechas con anterioridad (1998), no se encontraron diferencias significativas con los alumnos(as) de 6to grado de primaria y de 5to año de secundaria. En otras palabras, se constata que nuestro sistema educativo, desde hace mucho tiempo atrás, forma estudiantes que no alcanzan los niveles de desempeño esperados para su grado escolar en todos los estratos evaluados, siendo la problemática aún más grave con los estudiantes que pertenecen a los sectores mas desfavorecidos, es decir al nivel socioeconómico bajo y rural. En otras palabras, se constata que, en nuestro país existe no sólo un problema alarmante en los niveles de calidad educativa sino también de equidad.

En ese sentido, es prioritario que se presenten alternativas para garantizar superar este grave problema relacionado a la incompetencia lectora que, visto desde la perspectiva nacional y mundial, condena a nuestro país a permanecer en una situación de marginalidad económica, social, política y cultural y a impedir que nos convirtamos en ciudadanos del siglo XXI (Norden de, Isadora, 2008). Esas son las repercusiones que provoca el hecho de tener un sistema educativo que produce estudiantes que no comprenden lo que leen. Las universidades y las instituciones educativas debemos trabajar denodadamente proponiendo alternativas concretas y viables, que vistas desde una perspectiva integral y coherente, apunten a dar soluciones a esta grave problemática.

En ese sentido, la presente investigación está orientada a proponer medidas que puedan contribuir a revertir, en parte, la grave crisis en la lectura a través de la elaboración y validación de un programa metalingüístico, que al ser aplicado en las aulas escolares, pueda mejorar sustancialmente las competencias lectoras de los alumnos(as) tanto en la decodificación como en la comprensión lectora.

Al ser demostrado su grado de efectividad del programa se puede recomendar su difusión y aplicación en las aulas escolares, sobretodo en aquellas donde se concentra la población escolar con mayores dificultades en su desempeño lector.

Creemos que los estudios diagnósticos y las evaluaciones son importantes pero es mucho mejor plantear alternativas concretas en la solución de los graves problemas para no seguir lamentándonos por los bajos índices en lectura obtenidos por nuestros educandos en las pruebas nacionales e internacionales. Si no planteamos y ejecutamos medidas concretas, estaremos condenados a quedarnos al margen del desarrollo mundial.

En ese sentido, la presente investigación pretende validar un programa Metafonológico para rehabilitar las deficiencias lectoras en estudiantes de educación primaria con el fin de generalizar su campo de aplicación y de esta manera proponer alternativas con el objetivo revertir los graves resultados encontrados en el rendimiento de los educandos en las pruebas de lectura realizadas por organismos nacionales e internacionales. Para ello nos formulamos la siguiente pregunta general:

¿Qué efecto tiene la aplicación de un programa metafonológico sobre los niveles de conciencia fonológica, decodificación y comprensión lectora en una muestra de niños de nivel socioeconómico bajo?

Y las siguientes preguntas específicas:

- ¿Cuál es el nivel de rendimiento en tareas de conciencia fonológica, decodificación y comprensión lectora que presenta los niños (as) de tercer y cuarto grado de educación primaria de nivel socioeconómico bajo?

- ¿Qué resultado tiene la aplicación de un programa metafonológico sobre los distintos niveles de conciencia fonológica en esta muestra de estudio?
- ¿Qué consecuencia tiene la aplicación de un programa metafonológico sobre la decodificación lectora en esta muestra de estudio?
- ¿Qué efecto tiene la aplicación de un programa metafonológico sobre la comprensión lectora en esta muestra de estudio?
- ¿La edad y el género de los sujetos es una variable que diferencia el rendimiento de los alumnos (as) en los niveles de conciencia fonológica, decodificación y comprensión lectora alcanzada en esta muestra de estudio?
- ¿La inteligencia de los sujetos es una variable que incide sobre los niveles de conciencia fonológica, decodificación y comprensión lectora en esta muestra de estudio?
- ¿Qué utilidad tiene el modelo cognitivo y psicolingüístico que sirve como marco teórico al programa metafonológico en la lectura?

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo General:

Evaluar los efectos que tiene la aplicación de un programa metafonológico sobre los niveles de conciencia fonológica, decodificación y comprensión lectora en una muestra de niños de nivel socioeconómico bajo.

a. Objetivos Específicos:

- Determinar los niveles de rendimiento en conciencia fonológica, decodificación lectora y comprensión lectora que presentan los niños(as) de tercer y cuarto

grado de educación primaria de nivel socioeconómico bajo de esta muestra de estudio.

- Comprobar los efectos que tiene la aplicación de un programa de estimulación metafonológica sobre las distintas tareas de conciencia fonológica en esta muestra de estudio.
- Establecer los efectos que tiene la aplicación de un programa de estimulación metafonológica sobre los niveles de decodificación lectora en esta muestra de estudio.
- Determinar los efectos que tiene la aplicación de un programa de estimulación metafonológica sobre los niveles de comprensión lectora en esta muestra de estudio.
- Identificar el papel que juega la edad y el género sobre el nivel de conciencia fonológica, decodificación y comprensión lectora en esta muestra de estudio.
- Comparar los efectos que ejerce la inteligencia sobre las distintas tareas de conciencia fonológica, decodificación y comprensión lectora en esta muestra de estudio.
- Establecer la efectividad del modelo propuesto como base teórica del programa de habilidades metafonológicas.

3. JUSTIFICACIÓN

La presente investigación pretende ser un aporte en el plano teórico, metodológico y práctico orientado a mejorar los niveles de desempeño lector de los estudiantes peruanos para convertirlos en ciudadanos acorde con las demandas del siglo XXI.

En el plano teórico, pretende legitimar un modelo teórico que parte de la vertiente psicolingüística, de la psicología cognitiva y las neurociencias que intenta convertirse en una alternativa real y concreta ante las propuestas por otras instituciones cuyos planteamientos que no han hecho más que ahondar el grave problema relacionado con la lectura.

En el plano práctico presenta un programa que mejore las deficiencias lectoras, tanto en la decodificación como en la comprensión, para ser aplicado en alumnos (as) que conforman la gran mayoría de nuestras instituciones educativas estatales. En especial en los sectores más pobres de nuestro país. Una vez superados los problemas en la decodificación lectora se podrán fortalecer aspectos específicos relacionados con las estrategias en la comprensión lectora y convertir, de este modo, a la lectura como una herramienta fundamental para el autoaprendizaje, para el desarrollo personal y para el progreso económico, social y cultural de nuestro país alcanzando un nivel esperado de ciudadano del siglo XXI.

En el plano metodológico, la presente investigación pretende legitimar un modelo didáctico sustentado en la vertiente cognitiva y psicolingüística que reivindica el uso y desarrollo del lenguaje oral como práctica educativa, en especial la estimulación de los procesos metafonológicos.

Finalmente, la presente investigación pretende promover una reflexión sobre los planteamientos expuestos en el Diseño Curricular actual propuesto por el Ministerio de Educación con el fin que puedan realizar un cambio teórico y metodológico en lo relacionado al aprendizaje de la lectura asumiendo como alternativa un programa curricular que ponga como énfasis el desarrollo de competencias lingüísticas que incentiven la práctica sistemática del lenguaje oral y la estimulación de habilidades metafonológicas, habilidades que tienen estrecha relación con el éxito lector..

4. FUNDAMENTACIÓN Y FORMULACIÓN DE LAS HIPÓTESIS

Los estudios han demostrado que la estimulación de la conciencia fonológica repercute directamente en el mejoramiento de la decodificación y la comprensión lectora. Por ejemplo en una investigación realizada por Ehri, Nunes, Willows, Schuster,

Yaghoub-Zadeh y Shabahan (2001) con dos grupos de 96 sujetos a los cuales se le aplicó al grupo experimental un programa de estimulación de la conciencia fonológica, demostraron el impacto de la conciencia fonológica sobre la lectura y la comprensión lectora. Los autores concluyeron que la ventaja de la estimulación de la conciencia fonológica sobre los procesos de decodificación y comprensión lectora es mucho mayor que la que producen otras estrategias de intervención. Esto fue demostrado para el caso de los lectores normales como de los sujetos con dificultades de aprendizaje en la lectura.

Por su parte, Bus y IJzendoorn (1999) realizaron un estudio de meta análisis de setenta publicaciones realizadas sobre los efectos de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura en distintos idiomas. Los estudios efectuados en inglés (Compton, 2000; Stanovich, 2000, O'Connor y Jenkins, 1999); en holandés (De Jong y Van der Leij, 1999); en portugués (Cardoso-Martins, 2001); en español (Carrillo, 1994; Carrillo y Marín, 1996; Defior 1996; Signorini y col., 1996; Bravo y Orellana, 1999; Bravo, Villalón y Orillan, 2000) y en francés (Sprenger-Charolles, Siegel y Bonnet, 1998) enfatizan el papel predictor de la conciencia fonológica sobre el aprendizaje de la lectura (Bravo, 2003).

Por último, en un estudio de seguimiento realizado por Wagner y Col. (1997) desde el Kindergarten encontró a la conciencia fonológica como el predictor principal del dominio de la lectura hasta el cuarto grado, año en que duró el estudio.

En ese sentido tenemos los argumentos suficientes para pensar que la estimulación de la conciencia fonológica a través de un programa sistematizado podrá contribuir a mejorar los niveles de decodificación y comprensión lectora así como también repercutirá en el perfeccionamiento de esta habilidad metalingüística. Asimismo sostenemos el carácter evolutivo de la actuación de estas variables. Es decir que el factor edad juega un papel relevante en los resultados de rendimiento tanto a nivel fonológico como de lectura. Por otro lado basado en estudios realizados por González M. en 1995 sobre el desarrollo del lenguaje en el niño peruano donde se encuentran diferencias significativas entre el rendimiento lingüístico de las niñas frente a los varones podríamos concluir que el género es una variable que puede comportarse de manera distinta cuando intentamos evaluar los niveles de lenguaje.

Basado en todos estos argumentos científicos es que formulamos la siguiente hipótesis y subhipótesis:

4.1 HIPÓTESIS GENERAL

Los niveles de conciencia fonológica, decodificación lectora y comprensión lectora de los alumnos expuestos al programa estimulación de las habilidades metafonológicas se verán incrementados en mayor medida que los niveles de conciencia fonológica, decodificación lectora y comprensión lectora de los alumnos no sometidos al programa.

4.2 HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

- Existe un bajo nivel de competencia en los niveles de conciencia fonológica, decodificación lectora y comprensión lectora en una muestra de sujetos de tercer y cuarto grado de educación primaria de nivel socioeconómico bajo.
- Los niños (as) de nivel socioeconómico bajo de tercer y cuarto grado de educación primaria mejorarán su rendimiento en los distintos niveles de conciencia fonológica luego de la aplicación de un programa de habilidades metafonológicas.
- Los niños (as) de nivel socioeconómico bajo de tercer y cuarto grado de educación primaria incrementarán su rendimiento en decodificación lectora luego de la aplicación de un programa de habilidades metafonológicas.
- Los niños (as) de nivel socioeconómico bajo de tercer y cuarto grado de educación primaria aumentarán su rendimiento en comprensión lectora luego de la aplicación de un programa de habilidades metafonológicas.

- Existe una relación entre la edad y el género y los niveles de conciencia fonológica, decodificación y comprensión lectora en esta muestra de de sujetos de tercer y cuarto grado de educación primaria de nivel socioeconómico bajo.
- No existe una relación significativa entre la inteligencia con los niveles de conciencia fonológica, decodificación lectora y comprensión lectora en esta muestra de estudio.
- El modelo teórico cognitivo y psicolingüístico que sustenta al programa de habilidades metafonológicas es aplicable y efectivo.

5. IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LAS VARIABLES.

En la presente investigación se han considerado las siguientes variables:

VARIABLES	NOMBRE DE LA VARIABLE	DEFINICIÓN CONSTITUTIVA DE LA VARIABLE	DEFINICIÓN OPERACIONAL DE LA VARIABLE
Variable Independiente:	Programa de Habilidades Metafonológicas	Conjunto de ejercicios que estimulan la Conciencia Fonológica a nivel de rimas, sílabas y fonemas a través de diferentes tareas.	Está conformado por el Programa de Habilidades Metalingüísticas: “ Jugando con los sonidos ” de Esther Velarde Consoli basado en las orientaciones metodológicas de Linuesa y Domínguez (1999).

Variables Dependientes	Nivel de Conciencia Fonémica	Habilidad Metafonológica que consiste en la capacidad de operar sobre los fonemas del lenguaje hablado a través de una serie de tareas.	Es el Nivel de Conciencia Fonémica medida a través de la Prueba de Conciencia Fonémica de Juan Jiménez.
	Nivel de Decodificación Lectora	Habilidad que consiste en designar al signo escrito el signo sonoro correspondiente aplicando las Reglas de Conversión Grafema-Fonema.	Es el nivel alcanzado luego de la aplicación de la Prueba de Evaluación de Dislexia Específica de Mabel Condemarín y col.
	Nivel de Comprensión Lectora	Habilidad que consiste en la capacidad de extraer el significado del texto escrito e incorporarlo en la memoria de largo plazo activando los esquemas previos y aplicando procesos de carácter inferencial.	Es el nivel alcanzado luego de la aplicación de la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (C.L.P.) de Mabel Condemarín y col.
Variables Controladas	Edad	Número de años que tiene el sujeto desde su fecha de nacimiento.	Son los niños(as) de la muestra que se encuentran entre las edades comprendidas entre los 8 y 10 años.
	Sexo	Variable categórica con dos opciones: Hombre	Son los sujetos de la muestra que

		o mujer.	pertenecen al género masculino o femenino.
	Grado Escolar	Nivel educativo alcanzado por el sujeto	Son los niños(as) de la muestra que se encuentran en 3er y 4to grado de educación primaria.
	Inteligencia	Capacidad intrínseca del sujeto para resolver problemas poniendo en práctica su razonamiento lógico abstracto.	Es el nivel cuantitativo alcanzado luego de la aplicación del Test de Inteligencia de B.F. Cattell.
	Nivel Socioeconómico	Nivel económico, social y cultural determinado por su capacidad de ingreso, acceso a servicios básicos, tipo de vivienda y empleo y grado de marginalidad social y cultural.	En la presente investigación se tomará en cuenta a los sujetos que pertenecen al Nivel Socioeconómico Bajo.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Un primer estudio realizado en España por Domínguez (1992, 1996) pretendía demostrar el efecto del entrenamiento fonológico sobre la conciencia fonológica. Para desarrollar dicha investigación, seleccionó 48 niños pre-lectores de educación inicial de dos colegios de la ciudad de Salamanca a los que se les evaluó en pre y post-test en tareas de conciencia fonológica. Entre ambos momentos de evaluación se implementó un programa de entrenamiento de habilidades fonológicas. Para tal fin, subdividió la muestra en tres grupos experimentales y uno de control. El primer grupo experimental era entrenado en tareas de omisión de fonemas (inicial y final); el segundo grupo en identificación de fonemas (inicial y final) y el tercero en el reconocimiento de rimas. El grupo de control no recibió entrenamiento alguno. Parte del estudio consistió en encontrar cuál era la tarea fonológica que tenía mayor relación con el mejoramiento del nivel fonológico. Se controlaron las variables intervinientes, como el educador y el material empleado, de tal manera que sólo se encontraran las diferencias fonológicas. En los tres grupos experimentales la investigadora procedió de la misma forma: primero mostraba a los sujetos cómo se realizaba la tarea, después le incitaba a que lo realizara ofreciéndole algunas ayudas y finalmente le pedían que la efectuaran ellos solos. El estudio post-test y la comparación del rendimiento con el grupo de control demostró que este tipo de entrenamiento lograba incrementar el nivel de conciencia fonológica. El programa que producía este aumento eran las tareas de omisión e identificación más que las tareas de rimas. Esta investigación evidenció la factibilidad de que el dominio de esta habilidad metalingüística puede ser incrementado a través de un programa de entrenamiento aplicado en la etapa pre-escolar.

En otra investigación de Domínguez (1996) quiso analizar el grado de relación entre el entrenamiento fonológico realizado en la etapa de educación Inicial y los niveles de lectura alcanzados en el primer y segundo año de Educación Primaria. Los resultados indicaron que los niños que lograron mayores niveles de dominio fonológico luego del programa de entrenamiento recibido en la etapa pre-escolar, mostraron un mayor rendimiento lector que se mantuvo hasta el segundo año de Educación Primaria donde concluyó el estudio de seguimiento. Para analizar la relación entre el efecto del

entrenamiento fonológico sobre la lectura se aplicaron dos pruebas: el Test de Análisis de Lectura y Escritura (TALE) y la Prueba de Evaluación del Retraso en la Lectura (PEREL). Los resultados del estudio mostraron que los niños(as) que obtuvieron mayor habilidad fonológica en educación infantil, gracias al entrenamiento en omisión e identificación de fonemas, obtuvieron un mayor rendimiento en lectura y escritura. Lo cual pone de manifiesto que el nivel de entrenamiento fonológico de los niños(as) preescolares promueve un mejor rendimiento en lectura y escritura en los primeros años de educación primaria.

Otro estudio realizado por O'Connor, Jenkins y Slocum (1995) consistió en explorar en niños pre-lectores de 4 escuelas estadounidenses la influencia de un programa de entrenamiento de la conciencia fonológica y evaluar su influencia en la propia conciencia fonológica y sobre el aprendizaje lector. Para tal efecto se seleccionaron 66 niños de kindergarten con bajo nivel de desarrollo fonológico a los que a través de un procedimiento de muestreo aleatorio, se les aplicó diferentes programas de estimulación metalingüística. Un tipo de entrenamiento consistía en realizar tareas donde el sujeto debía sintetizar los sonidos conformantes de una palabra. El segundo tipo de tratamiento consistía en realizar tareas de segmentación de sonidos componentes de una palabra. El tercer entrenamiento consistía en cumplir instrucciones de ejecución de los sonidos de algunas letras. Los niños expuestos a los dos primeros entrenamientos mostraron mejorías en las habilidades fonológicas hasta alcanzar el nivel promedio que lograron los sujetos que no fueron sometidos a tratamiento por poseer un alto nivel de dominio fonológico. Las habilidades metalingüísticas que adquirieron la transfirieron a ejercicios análogos de lectura lo que permitió enfrentar su aprendizaje con mayor éxito. Luego estos mismos autores realizaron otros estudios con niños de kinder y el estudio reveló que el entrenamiento en segmentación fonológica produjo notables mejoras en la lectura. Pero no es el solo entrenamiento en síntesis o de segmentación, sino ambas tareas a la vez.

Bravo Valdivieso, Bermeosolo y Pinto (1992) realizaron en Chile un estudio de seguimiento de cuatro años con 44 niños con retardo lector severo pertenecientes al nivel socioeconómico bajo. El estudio comenzó cuando la muestra de niños cursaba el 2do. Grado y tenía una edad promedio de 8 años. Todos los niños con retardo lector

fueron entrenados con un programa de tratamiento de estimulación de las habilidades fonológicas. Luego de la aplicación del programa de tratamiento se evaluó a los sujetos en el nivel de decodificación lectora y se encontró que el 37% de la muestra superaron su retardo lector y alcanzó un nivel de lectura dentro del promedio; el 23% mantuvo su nivel de retardo lector severo y el resto superó ligeramente su deficiencia inicial. Los sujetos que mantuvieron su retardo lector, a pesar de haber recibido el programa de tratamiento, serían los casos de dislexia cuya recuperación resulta, en estos casos, incierta. En el resto de la muestra se observó una notable recuperación como producto de la aplicación de un programa de tratamiento que estimulaba los niveles de conciencia fonológica. Este estudio, entre otras cosas, demostró cómo la aplicación de un programa de entrenamiento que contenía tareas de estimulación de la conciencia fonológica, logró resultados importantes en los sujetos con retardo lector severo, a excepción de los disléxicos que fueron resistentes a los programas de tratamiento.

En otra investigación también de seguimiento realizada por Bravo Valdivieso y colaboradores (1995) evaluaron el nivel de procesamiento fonológico, el nivel de decodificación lectora y de comprensión lectora a niños de 2^o hasta el 8^o año de nivel socioeconómico bajo. En dicha muestra se encontró un subgrupo de niños (68% de la muestra) con retardo lector que además presentaba un menor rendimiento en las pruebas de procesamiento fonológico (lo que demostraría que este déficit psicolingüístico está asociado a la incapacidad de decodificar). Sin embargo, luego de ser sometido a un programa de tratamiento especializado, lograron alcanzar el mismo nivel de decodificación y de comprensión que el grupo de control. Los niños que obtuvieron un buen rendimiento en las pruebas de procesamiento fonológico al inicio de la investigación mostraron un buen nivel de comprensión lectora al final del estudio, y a lo largo del mismo. Lo que demostraría que la capacidad de procesar fonemas no sólo actúa como un factor predictivo sobre la decodificación sino también sobre la comprensión lectora. El cálculo estadístico demuestra correlaciones en el nivel de procesamiento fonológico con el de decodificación y comprensión lectora en todos los grados y en especial en los 2 últimos.

González (1996), realizó un estudio con 145 niños españoles luego del cual concluyó que el entrenamiento temprano (antes de los seis años) de conciencia fonológica favoreció su aprendizaje de la lectura .

Por su parte, Hatcher, Hulme y Ellis (1994) quisieron comprobar los efectos de un programa de intervención con niños de 7 años que mostraban dificultades lectoras para lo cual dividieron la muestra de estudio en cuatro subgrupos: el primer grupo fue estimulado en conciencia fonológica y lectura, el segundo grupo recibió entrenamiento sólo en lectura y un tercer grupo fue intervenido solo en conciencia fonológica. El cuarto grupo fue el grupo de control. Los resultados mostraron que el grupo que mostró mayores logros en lectura fue el que recibió entrenamiento tanto en conciencia fonológica y lectura.fonología.

Velarde (2000) realizó un estudio para comparar la correlación existente entre la conciencia fonológica y los procesos de decodificación y comprensión lectora, en niños de 8 años de edad de tercer grado de primaria de dos niveles socioeconómicos distintos.

Encontró diferencias en el grado de asociación entre las variables según el nivel socioeconómico En el caso del nivel socioeconómico bajo halló correlación muy significativa entre el nivel de conciencia fonémica con el nivel de decodificación lectora más no con la comprensión de lectura. En el caso del nivel socioeconómico medio los resultados mostraron correlación muy significativa entre conciencia fonológica y el proceso de decodificación lectora y significativa con la comprensión lectora. Esto evidenciaba la existencia de distintas estrategias de lectura según el nivel socioeconómico, debido posiblemente, a diferencias neuropsicológicas como producto de diversos grados de estimulación lingüística y cognitiva recibida en los primeros años de vida, tal como lo explica el modelo cognitivo sobre el origen del lenguaje González(1995). Estas diferencias neuropsicológicas podrían orientar a los sujetos a adoptar una determinada estrategia de lectura. Por lo tanto, existirían diferentes estrategias para abordar la lectura según el nivel socioeconómico al cual pertenece el sujeto. Es posible que los niños de nivel socioeconómico bajo prioricen más el uso de la estrategia fonológica que la visual y que esto ocurra exactamente opuesto en el caso de los niños de nivel socioeconómico medio. Este es un punto que necesitamos seguir

investigando en un próximo estudio. Por otro lado, no se encontró correlación significativa entre el nivel de decodificación lectora y el nivel de comprensión lectora en ninguno de los niveles socioeconómicos. Los estudios citados hallan relación moderada entre ambos procesos. La explicación tentativa podría ser que, si bien ambos son partes componentes de la actividad lectora y debido a ello comparten algunos procesos psicológicos, éstos actúan relativamente autónomos, pues en cada uno de ellos, además de los fonológicos, intervienen otros procesos psicolingüísticos distintos de mayor complejidad. Esta investigación confirma el modelo cognitivo que otorga a las habilidades metalingüísticas, en especial las fonológicas, una relación fundamental con el aprendizaje de la lectoescritura. Autores como Vellutino (1979) manifiestan que para que el niño pueda decodificar y acceder a la comprensión lectora debe haber logrado como requisito básico el desarrollo de habilidades metalingüísticas que le permitan establecer un análisis adecuado de las palabras para poder decodificar y comprender. Se sugiere una modificación en la propuesta curricular de educación inicial y primaria. Se recomienda la necesidad de difundir la teoría psicolingüística de la lectura y las habilidades cognitivas subyacentes al aprendizaje lector que enfatizan las habilidades metafonológicas para que sea de conocimiento para el magisterio nacional, en especial de los sectores estatales de tal manera que se puedan aplicar en las aulas escolares las metodologías de aprendizaje de la lectura que enfatizan el desarrollo de la conciencia fonológica para garantizar el éxito en el aprendizaje lector. Asimismo se recomienda reorientar las prácticas psicopedagógicas de rehabilitación de los problemas de lectura hacia un enfoque psicolingüístico para lograr la superación de las dificultades lectoras. Por último, se invita a reflexionar acerca del papel que juega la variable sociocultural en el aprendizaje y desarrollo de las habilidades psicolingüísticas. Se recomienda la implementación de programas de entrenamiento a las madres, en especial en la primera infancia, que estimulen la calidad y cantidad de experiencias lingüísticas que permitan mejorar y enriquecer el performance cognitivo y psicolingüístico de sus hijos y de esa manera prevenir los problemas de lectura.

Hernández-Valle, Isabel; Jiménez, Juan E(2001) realizaron un estudio de investigación que consistía en un programa de intervención basado de una enseñanza directa de la conciencia fonémica . El objetivo era comprobar si los niños con retraso en la lectura mejoraban significativamente tanto en su nivel de conciencia fonológica y

en decodificación lectora luego de la aplicación de un programa de entrenamiento fonémico que estaba acompañado de un apoyo visual de letras. Además los autores quisieron comprobar si la edad era un factor interviniente en la recuperación. Es decir si era más difícil la recuperación tanto fonológica como de lectura cuando los alumnos(as) tenían mayor edad. Para realizar dicho estudio los autores seleccionaron una muestra de 34 sujetos con retraso lector los cuales fueron distribuidos en 3 subgrupos. La primera submuestra estaba conformada por el grupo experimental conformada por 12 sujetos con edad promedio de 8 años, 8 meses. A este grupo se le aplicó el Programa de Entrenamiento Fonémico con apoyo visual de letras. El segundo subgrupo también era experimental, es decir fue beneficiado también con la aplicación del programa y estaba conformado por 12 sujetos con edad promedio de 7 años, 1 mes, es decir más jóvenes que el grupo anterior. El último subgrupo era el grupo de control y estaba conformado por 10 sujetos cuya edad promedio era de 8 años, 7 meses. Este último grupo por ser de control no recibió ningún tipo de entrenamiento ni en conciencia fonológica ni en habilidades lectoras. Se encontró que los dos grupos experimentales mejoraron notablemente su lectura luego del entrenamiento de la conciencia fonémica con el apoyo visual de letras, en desmedro del grupo de control, al cual no se le observó ningún tipo de mejora. Cuando se compararon los resultados entre los dos grupos experimentales que estaban clasificados por distintas edades promedios se encontró que la muestra conformada por sujetos más jóvenes obtuvo un mejor rendimiento frente al grupo de niños de mayor edad. Es decir que en esta investigación se concluyó que la edad constituye un factor importante a tener en cuenta en el campo de la reeducación de la lectura. La explicación que brindan los autores es que conforme pasan los años la deficiencia fonológica se va consolidando y el sujeto se vuelve más resistente a la recuperación. Por lo tanto se recomienda la más temprana detección e intervención oportuna para revertir los bajos niveles de rendimiento lector que presentan mucho de los alumnos.

Por su parte, Soriano F. (2007) presentó en la VI Jornada de Dislexia realizada en la ciudad de Barcelona (España) una investigación basada en comprobar la efectividad de un Programa de intervención para rehabilitar la Dislexia desde el modelo teórico cognitivo y psicolingüístico. Para tal sentido conformó dos grupos de estudio: uno experimental y otro de control. El grupo experimental estuvo conformado

por 15 niños disléxicos con inteligencia no verbal normal pero con un rendimiento en lectura inferior al Percentil 15. Por su parte, para el grupo de control participaron 12 disléxicos con las mismas características pero que no recibieron ningún tipo de ayuda fuera de su instrucción educativa normal. El programa estaba relacionado con estrategias de mejoramiento de la fluidez lectora y con la estimulación del procesamiento fonológico con apoyo visual de letras (tal como ya lo había realizado Jiménez y colaboradores en el 2001). Para estimular la conciencia fonológica se confeccionaron y aplicaron ejercicios que afianzaban el aprendizaje de los grupos consonánticos (o sinfonos) que se encontraban tanto en posición inicial, final o medial. Para estimular la fluidez lectora se seleccionaron textos con estas palabras donde el sujeto debía aplicar técnicas de lectura veloz. Si en caso el niño(a) cometía algún error en la lectura o escritura se realizaba un análisis fonético de la palabra apoyándose visualmente en las letras cuya efectividad era comprobada a través de su escritura posterior. Este apoyo fue recibido de manera individual por parte de un profesor que había sido entrenado en la aplicación del programa. El trabajo experimental duró 40 sesiones de 35-40 minutos cada una. Al finalizar el programa se realizó una evaluación a ambos grupos basado en la lectura de palabras y pseudopalabras y un texto expositivo que permitiera al investigador comprobar el grado de efectividad de los sujetos tanto en exactitud lectora como en fluidez lectora. Los resultados revelaron la efectividad del programa puesto que se observaron diferencias significativas tanto en la exactitud y la fluidez lectora en los sujetos disléxicos pertenecientes al grupo experimental frente a los que no fueron beneficiados con la intervención. Los disléxicos del grupo experimental mejoraron notablemente su rendimiento lector pero sin alcanzar puntajes análogos a los lectores normales. Sin embargo se ha demostrado la eficacia en las intervenciones no para remediar la dislexia pero sí para reducir sus desventajas frente a la lectura. Lo que el autor finalmente sugiere es investigar si estos cambios cognitivos y psicolingüísticos producidos en disléxicos beneficiados por un programa de estimulación que contiene habilidades fonológicas también se traducen en modificaciones estructurales y funcionales de las áreas cerebrales comprometidas con el procesamiento de la lectura.

Cuadro y Trías (2008) parten de asumir la premisa teórica que sostiene la existencia de una estrecha relación entre el desarrollo de la conciencia fonológica y el

aprendizaje de la lectura puesto que sostienen que la estimulación de esta habilidad metalingüística favorecerá la adquisición del principio alfabético que es la base del aprendizaje de la lectura. En su investigación los autores quisieron conocer si un programa de estimulación de la conciencia fonológica permitiría que esta habilidad se incrementara significativamente. Esta hipótesis iba en la línea de diversas investigaciones que plantean que la conciencia fonológica es una habilidad que es factible de ser entrenable (Defior, 1998). Para tal sentido seleccionaron a un grupo de 51 niños que cursaban su último año de Educación Inicial a los cuales se les evaluó en conciencia fonológica y el grado de conocimiento de las grafías previo a la aplicación del programa de estimulación. Se utilizó un diseño pre y post test. Luego se subdividió la muestra en tres subgrupos. El primero estuvo conformado por sujetos que fueron estimulados en conciencia fonológica y en el conocimiento de grafemas. Al segundo grupo se le aplicó un programa de conciencia fonológica sin conocimiento de grafemas. Estos dos grupos formaron los grupos experimentales. Un tercer grupo fue el grupo de control al cual no se le aplicó ningún tipo de programa de entrenamiento. La aplicación experimental duró ocho semanas. Al finalizar el programa se encontró que los niños que fueron entrenados en conciencia fonológica y grafemas mostraron mejor rendimiento frente a los otros dos grupos. Consecuentemente, se puede afirmar que los niños incrementan sus niveles de conciencia fonológica luego de un programa de entrenamiento. Se observó, además que los niños del grupo experimental tuvieron un mayor rendimiento en la tarea de segmentación fonológica. Esta tarea es la de mayor exigencia cognitiva (Venon, 1998) pero es la más directamente relacionada con el principio alfabético. Esto los llevó a pensar que el programa de entrenamiento no solo mejora el desarrollo metafonológico de manera global sino, específicamente en tareas de mayores exigencias cognitivas que están relacionadas directamente con el aprendizaje lector.

Finalmente los autores recomiendan aplicar programas de intervención de la conciencia fonológica pues constituye una herramienta de prevención importante de los futuros problemas lectores.

Fávila Figueroa realizó un estudio donde se analizaban los efectos de la aplicación de un programa de entrenamiento de la conciencia fonológica

(ECONFO) dirigido a niños con retraso en la lectura con el fin de comprobar si luego de un entrenamiento realizado en 70 sesiones, los sujetos mejoraban tanto en las habilidades metafonológicas como en la lectura. La autora partía de la hipótesis que sostenía que el retardo en la lectura era producto de un nivel de inmadurez de las habilidades de codificación de información fonológica. Para desarrollar dicha investigación formó tres grupos de 10 niños y niñas cada uno. Todos ellos presentaban retardo lector. Al grupo 1 se aplicó un programa de entrenamiento de la conciencia fonológica, al grupo 2 también se le administró dicho programa pero, además, fueron estimulados en actividades de promoción a la lectura. El grupo 3 fue entrenado sólo en actividades de promoción a la lectura. Para hallar las diferencias entre los 3 grupos utilizó el estadístico de Kruskal-Wallis y un diseño cuasi experimental con pre y post test. Los resultados fueron sorprendentes. El grupo 1 y 2 mejoraron notablemente en lectura y mostraron poca diferencias entre ellos en la evaluación post test. En cambio el grupo 3 sólo mejoró en dos tareas de conciencia fonológica pero no obtuvo ninguna mejora significativa en lectura. Se obtiene como conclusión que sólo la estimulación de la conciencia fonológica, independientemente que vaya o no acompañada de actividades de promoción a la lectura, repercute en el mayor desarrollo de las habilidades fonológicas y en la lectura. Los factores motivacionales de promoción a la lectura, por sí solos, no son suficientes ni para mejorar en desempeño en conciencia fonológica ni en la lectura. Al extender sus estudios hacia otros aspectos comprobó que aquellos sujetos que habían logrado la automatización de la codificación fonológica como producto del entrenamiento lograron un mayor número de representaciones ortográficas de las palabras escritas lo que favorecía su comprensión.

Por su parte Cabeza Pereiro de la Universidad de Vigo (España), en su artículo titulado: "*Metodología para la adquisición de una correcta conciencia fonológica*" resalta la necesidad de incluir programas de entrenamiento de la conciencia fonológica en el currículo escolar de los estudiantes de educación inicial e, incluso de aquellos que manifiestan dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. Para ello propone desde el modelo constructivista (según lo manifestado por la autora) actividades de estimulación de la conciencia fonológica con apoyos visuales que le permitan al educando acceder con mayor facilidad a la reflexión metalingüística. Para ello hace

uso no sólo de láminas sino de gestos de tipo motor y tiras gráficas. El Programa sigue la secuencia de estimulación de la conciencia léxica a través de actividades que impliquen la manipulación de palabras dentro del contexto de la frase; la estimulación de la conciencia silábica realizando una serie de tareas de identificación, omisión, segmentación, síntesis; para concluir con un programa de desarrollo de la conciencia fonémica.

Concluyendo, existen una serie de investigaciones que fundamentan la ventaja de la aplicación de programas de estimulación de la conciencia fonológica y que presentan los efectos positivos de la intervención. Sin embargo, Calero y Cols. (1999) mencionan que existe un reducido número de trabajos en castellano de ejercitación en conciencia fonológica en educación infantil a pesar de la enorme importancia que ejerce sobre el aprendizaje de la lectura. De los pocos trabajos existentes Defior (1998) ha revisado algunos de ellos y ha propuesto sugerencias a ser consideradas para maximizar los efectos beneficiosos del programa de intervención. Recomienda que estos obedezcan a una secuencia sistemática de estimulación de la conciencia fonológica tomando en cuenta los niveles evolutivos del dominio fonológico, que existan un conjunto de ejercicios reiterativos sobre el mismo tema para facilitar la asimilación de la habilidad, que refuercen los logros progresivamente, que presente ejercicios que permitan avanzar de acuerdo al ritmo de aprendizaje de los alumnos(as), que prioricen el trabajo individual o en pequeños grupos, que estimulen todas las vías sensoriales, que cuenten con dibujos llamativos y con materiales concretos y ,por último, que contengan algún tipo de estimulación que apunte a iniciarse en el principio alfabético.

Al respecto, Ventura P. en su artículo titulado "*Metodología de la enseñanza para la iniciación de la lecto escritura. Enfoque cognitivo lingüístico (2005)*" menciona la existencia de distintos programas que estimulan la Conciencia Fonológica como los de Carrillo (1994) Jiménez (1994), Signorini , el Programa " Abra-palabra", el Programa de Amelia Carrillo (mencionados por la autora), que estimula la conciencia fonológica a través de distintas tareas como la segmentación de palabras, segmentación de sílabas y segmentación de fonemas. El Programa de Conciencia Fonológica (PECONFON) de Juan Jiménez que estimula esta habilidad metalingüística a través de las secuencias: palabras, sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas a

través de actividades como la segmentación léxica, síntesis silábica, aislar sílabas, comparación de sílabas en palabras, omisión de sílabas en palabras, aislar, segmentar, sintetizar y omitir fonemas. El programa de Cuadro, Trías y Castro, 2007 de entrenamiento de la conciencia fonémica para niños del 5 años. También presenta la existencia de Programas Informáticos como el LOGOP y para finalmente presentar el programa que la autora denomina como el “*El Metodo Ventura*” que utiliza los movimientos corporales para acceder al sonido del habla hasta avanzar hacia la asociación grafema-fonema que favorecerá una lectura precoz. En cuanto al programa PENCOFO de Jiménez cabe señalar el estudio realizado por Blanco Aliaga (2008) quien luego de aplicar dicho programa -con adaptaciones implementadas por el autor- concluye que los alumnos(as) fueron favorecidos en sus niveles de conciencia fonológica y en el aprendizaje de la lectura (de un retardo lector leve a un nivel lector normal). Además señala diferencias significativas entre los sujetos sometidos al programa frente al grupo de control.

En esta investigación aplicaremos el programa de estimulación de la conciencia fonológica que hemos titulado: “*Jugando con los sonidos*” basado en las consideraciones teóricas de Linuesa y Domínguez (1999).

2. BASES TEÓRICAS

2.1 EL ESTADO ACTUAL DE LA PROBLEMÁTICA DE LA LECTURA EN EL SISTEMA EDUCATIVO PERUANO: NIVEL PRIMARIO, SECUNDARIO E UNIVERSITARIO

2.1.1. EL ESTUDIO DEL LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Tal como mencionamos en la introducción de la presente investigación, un boletín elaborado por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa y el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) editado recién en febrero de 2001 por el Ministerio de Educación, puso al descubierto los resultados alcanzados por nuestro país en un estudio internacional de rendimiento estudiantil organizado

por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

Los países seleccionados por LLECE para realizar esta primera evaluación latinoamericana internacional fueron: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana, Venezuela.

Para evaluar a los alumnos de estos países se elaboró una prueba de lenguaje y otra de matemáticas y se aplicó la misma prueba a estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria para poder comprobar los resultados tomando en cuenta los grados escolares. Se estratificó la población de estudio en tres tipos, según las condiciones relacionados con la infraestructura, condiciones de vida y niveles de marginalidad de la población: niños que estudiaban en la megaciudad, niños que estudiaban en zonas urbanas y, finalmente, alumnos y alumnas cuyas instituciones educativas estaban localizadas en zonas rurales. Luego se subdividió el estudio tomando en cuenta el tipo de institución donde estudiaban, en este caso si pertenecían a colegios particulares o estatales.

Para la construcción de dicho instrumento se tomó en cuenta la propuesta curricular elaborada por cada uno de estos países en los grados seleccionados de tal manera que no existiera una incompatibilidad entre lo supuestamente “enseñado” y lo directamente evaluado. Es decir, la prueba estuvo elaborada tomando en cuenta las competencias educativas trabajadas en cada país de acuerdo al grado escolar.

Los resultados fueron presentados en una escala de 250 que fue el promedio alcanzado por la región con una desviación estándar de 50 puntos. Luego de ubicar el rendimiento alcanzado por cada país que formó parte del estudio se encontró que nuestro país ocupó el antepenúltimo lugar de rendimiento en la prueba de Lenguaje. Se observó, además, que el 75% de los niños (as) peruanos obtuvieron puntajes por debajo de la mediana de Argentina y Chile.

Cuando se realizó una comparación entre el rendimiento obtenido en tercer grado y en cuarto grado se observó en todos los países participantes del estudio que sí hubo diferencias a favor del cuarto grado. Es decir, en todos los países los alumnos(as) de cuarto grado rindieron mejor que los de tercero. Esto significa que un año de estudio, que era representado por el grado escolar, era relevante para el desarrollo cognitivo de los estudiantes. En el caso del Perú también se observó esta tendencia, sin embargo, mantuvo sus puntuaciones muy por debajo de la mediana de muchos países latinoamericanos.

Cuando se tomó en cuenta las características de la población: megaciudad, zona urbana y zona rural se encontraron los siguientes resultados: En el caso de la megaciudad, el Perú obtuvo el 6to lugar por debajo de Cuba, Argentina, Brasil, Colombia y Chile. En el caso de la zona urbana el Perú ocupó el antepenúltimo lugar, (*solo por encima de Honduras y República Dominicana*) y en el caso de la zona rural, nuestro país ocupó el último lugar de la región.

No en todos los países evaluados los puntajes obtenidos en las áreas rurales ocuparon lugares menos preferenciales que en las escuelas de la metrópoli. Por ejemplo, Colombia ocupó el 4to lugar de rendimiento en la megaciudad, el 9no lugar en la zona urbana pero un quinto lugar en la zona rural. Es decir, los estudiantes colombianos que pertenecían a la zona rural rendían mejor que los de la zona urbana. Los investigadores suponen que un mejor rendimiento en las áreas más deprimidas de ese país podría deberse a que en Colombia se vino implementando durante un tiempo considerable el Programa “*ESCUELA NUEVA*” con el objetivo de neutralizar las nefastas consecuencias de la marginalidad social, cultural y económica. Al parecer los efectos positivos de ese programa se han traducido en el rendimiento escolar de los alumnos(as) de las zonas rurales.

Nuestro país no es el único en Latinoamérica cuyos puntajes en zonas rurales bajan comparadas con las otras áreas de la población. Se observa también esta tendencia, por ejemplo, en Chile y Bolivia. Sin embargo, es en nuestro país donde la brecha entre la megaciudad y la zona rural se encuentra

entre las más distantes. Sin lugar a dudas podríamos deducir que los niveles de marginalidad, es decir, cuan apartada está la población del movimiento económico, político, social y cultural del conjunto de país (González, 1995) juegan un papel determinante en el desempeño escolar de los estudiantes. Aquí habría que agregar los efectos del bilingüismo que en Perú adquiere el carácter sustractivo en nuestras zonas marginales (González, 1997).

Considerando el tipo de escuela, observamos en que nuestro país tomando en cuenta el rendimiento de los alumnos en colegio público nos ubicamos en el 6to.lugar en la prueba de lenguaje mientras que nuestros niños de colegios estatales se encuentran entre los tres últimos lugares de desempeño. Como en el caso anterior, se podría ingenuamente pensar que en todos los países se presenta este comportamiento diferencial. Sin embargo, en el caso de Bolivia el rendimiento en colegio estatal se encuentra en mejor posición que en el nivel privado. Lamentablemente se comprueba que en nuestro país existe, nuevamente, la mayor distancia entre el rendimiento de alumnos(as) pertenecientes a instituciones educativas particulares frente a las instituciones educativas estatales alcanzando 25 puntos de diferencias, es decir media desviación estándar.

En conclusión, este estudio se pone de manifiesto que en nuestro país existe una muy baja calidad educativa en los centros particulares (por debajo de por debajo de Argentina, Brasil, Chile y Colombia) y una deficiente calidad educativa en nuestras escuelas estatales

En las últimas evaluaciones realizadas en el 2006 por Lleece también se encontró que los países que se situaban por encima del promedio de la región fueron: Cuba, Chile, Costa Rica, Uruguay y México mientras que los países que obtuvieron un desempeño promedio fueron: Argentina, Brasil y Colombia. Y aquellas naciones que alcanzaron puntajes por debajo de la media regional fueron: El Salvador, Perú, Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Paraguay, Panamá y República. Se comprobó nuevamente que fue nuestro país el que obtuvo mayor distancia entre el rendimiento urbano con el rural, frente al resto de

países evaluados. Es decir que en casi 10 años no se evidencian mejoras significativas en los rendimientos en lectura ni en matemáticas.

2.1.2. ALGUNOS RESULTADOS EN LAS PRUEBAS NACIONALES

En Diciembre de 2001, el Ministerio de Educación realizó una valoración de aprendizaje en las áreas de comunicación integral y en matemáticas continuando una política de evaluación continua realizadas desde 1996.

Fue aplicada a 40 000 estudiantes de 4to y 6to grado de primaria y cuarto de secundaria correspondiente a una muestra de 1 226 colegios estatales y no estatales. Se encontró que un 11% de alumnos (as) de primaria comprendían lo que leían y un 50% eran capaces de hacerlo en la secundaria. Además también se comprobó que el rendimiento en los centros estatales era marcadamente menor que el de centros educativos no estatales. Las instituciones rurales (quechuas y aimaras) ocupaban los últimos lugares en la evaluación, sobre todo las escuelas bilingües quechuas y aimaras.

En cuanto a los niveles de comprensión lectora se encontró que tanto en 6to grado de primaria como en 4to de secundaria tenían un dominio literal observándose, además, una incapacidad metacognitiva de relacionar la imagen con el texto.

Continuando con los resultados de las valoraciones, en el año 2007 el Ministerio de Educación realizó una Evaluación Censal Nacional para medir las competencias logradas por los alumnos(as) en las áreas de Comunicación Integral y Lógico Matemática. Esta vez se centraron sólo en el segundo grado de educación primaria para observar si estos habían alcanzado la consolidación del aprendizaje de la lectoescritura que le permitirían desarrollar posteriores habilidades. En ese sentido se puso especial énfasis en la evaluación del dominio sobre la comprensión de textos escritos (Evaluación Censal de Estudiantes 2007-Ministerio de Educación). Los resultados los

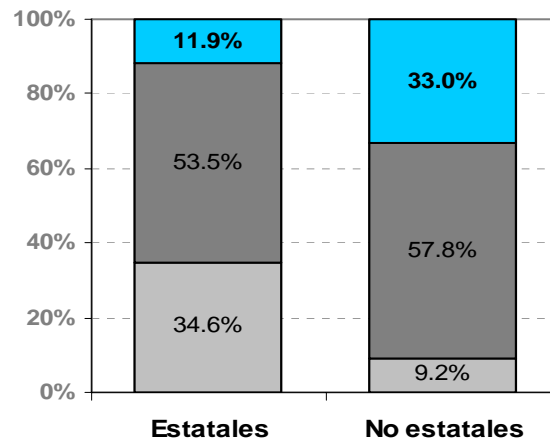
reportaron para dos niveles de logro: el Nivel 1 y el Nivel 2. En el Nivel 2 de Logro se ubicaron a los alumnos(as) que ejecutaron tareas esperadas para su grado y en el Nivel 1 a aquellos que podían desempeñar ejercicios de menor dificultad que lo esperado. Por debajo del Nivel 1 ubicaron a los estudiantes que no podían desarrollar incluso los ejercicios de menor dificultad. Los estudiantes que se encontrarían en el Nivel 1 serían aquellos que son capaces de establecer una relación adecuada entre una palabra, una oración y un dibujo, identificar datos explícitos ubicados en partes notorias del texto, establecer relaciones de causa-efecto entre ideas resaltadas notoriamente en la lectura y señalar el tema central que está repetida varias veces a lo largo del texto. En cuanto a los estudiantes que se ubicarían en el Nivel 2, además de poseer las habilidades del Nivel 1 serían capaces de deducir el propósito de la lectura y el tema central, identificar el significado de una palabra o frase a partir del contexto y establecer las relaciones de causa- efecto entre ideas que se ubican al interior del texto.

Luego de la aplicación de la prueba a nivel nacional se obtuvieron los siguientes resultados que se expresan a continuación de manera gráfica:



Interpretando el siguiente gráfico tenemos que la gran mayoría de los estudiantes de segundo grado se encuentran en el Nivel 1, es decir que son capaces de realizar tareas que están relacionadas con los aspectos iniciales de la lectoescritura. Sin embargo se observa un 29,8 % de alumnos(as) que no pueden desempeñarse ni siquiera en este nivel elemental. Sólo un 15,9% se desempeña de acuerdo a las competencias requeridas en su grado. Esto es tomando la población completa que incluye a todos los alumnos(as), tanto de colegio estatal como particular.

Ahora observemos cómo se presentan los desempeños cuando comparamos el rendimiento según el tipo de institución educativa:



Tal como se ha encontrado en anteriores evaluaciones, tenemos que existen diferencias en el rendimiento de los estudiantes según el tipo de institución educativa a favor de las instituciones particulares. En el gráfico presentado tenemos que también existe bajo nivel de competencia lectora en los alumnos(as) de colegios particulares pues sólo alcanzan el nivel esperado (Nivel 2) el 33% de la población. Sin embargo, si comparamos estos resultados con los de las instituciones educativas estatales observamos que existe una diferencia de 21,1 puntos.

En conclusión, tal como hemos expresado en anteriores evaluaciones, nuestro sistema educativo no es capaz de cumplir con el objetivo mínimo de lograr competencias lectoras en los grados educativos iniciales que le garanticen enfrentar con mayores herramientas psicolingüísticas tareas más complejas requeridas en los grados superiores. Este problema es aún más grave en el caso de la gran mayoría de nuestros alumnos(as) que pertenecen al sistema educativo estatal.

2.1.3. EL ESTUDIO DEL PROGRAMA INTERNACIONAL DE EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES (PISA)

En el año 2001, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) realizó una evaluación internacional más conocida como la prueba de mediciones PISA (Programme for International Student Assessment (P.I.S.A.)) En esa oportunidad participaron los países miembros de la OCDE y 5 países latinoamericanos: Argentina, Brasil, Chile, México y Perú.

La prueba fue diseñada teniendo en cuenta tres dimensiones: La dimensión que evalúa el *proceso de la lectura*, la dimensión que evalúa el *tipo de texto* - para lo cual se utilizaron dos tipos de textos, los continuos que eran los textos escritos en prosa de manera descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa y prescriptiva y los textos discontinuos, es decir de presentación distinta como avisos, anuncios, cuadros gráficos, diagramas, mapas etc. y la dimensión que evalúa según el *contexto de uso*, que puede ser la lectura privada para la satisfacción personal; la de uso público (por ejemplo, los documentos oficiales); la lectura ocupacional para solucionar problemas de orden laboral; y la lectura educativa que cumple un propósito instructivo y formativo.

La evaluación del área de comprensión de textos se centró básicamente en evaluar la primera dimensión, es decir, el proceso de la lectura. Las otras dimensiones se evaluaron de manera colateral.

La primera dimensión evaluaría el proceso lector a través de 3 escalas: *capacidad de obtener información del texto escrito, nivel de interpretación de la información realizando inferencias y reflexión y evaluación sobre la información textual a partir de sus propios conocimientos y experiencias*. A estos tres aspectos se les denominó *Escala combinada de alfabetización lectora* cuyo puntaje promedio era de 500 con una desviación estándar de 100 puntos. Se establecieron cinco niveles de dominio para cada una de las tres escalas con sus respectivos puntajes: nivel 5 con más de 625 puntos; nivel 4, que comprende entre 553 y 625 puntos; nivel 3, que abarca entre 481 a 552 puntos; nivel 2 con un intervalo de 408 a 480 puntos y el nivel 1 cuyas puntuaciones oscilaban entre 335 y 407 puntos.

Las diferencias entre los niveles dependían, por un lado, de la complejidad lingüística del texto, y por otro, de las competencias requeridas al lector. Por ejemplo, en el nivel 5 los textos no fueron de carácter familiar y exigían un nivel de competencia lingüística mayor. Los lectores debían ser capaces de identificar las ideas principales que no siempre se encontraban expuestas de manera explícita. Además, requería establecer hipótesis y evaluar críticamente el contenido del texto a través de la activación de sus saberes previos.

Para PISA los estudiantes que lograran alcanzar el Nivel 5 estarían en condiciones de contribuir de manera importante al desarrollo global de su región y de su país pues poseen las competencias cognitivas y lingüísticas necesarias para enfrentar dicha demanda.

Mientras que en el nivel 5 los textos eran complejos, en el nivel 1 los textos eran de naturaleza cotidiana y la información solicitada se encontraba explícita. Además, la interpretación de la lectura resultaba más sencilla pues contenían temas familiares. Además, las demandas exigidas en el área de reflexión sobre la información textual solo se le pedía relacionar el papel que juegan las oraciones al interior de un texto estableciendo una inferencia a partir de la conexión de dos proposiciones expuestas en un párrafo corto. Algo mucho más sencillo que lo requerido para el nivel 5.

Así, tomando en cuenta las características de la prueba, los alumnos (as) que obtuvieran puntajes correspondientes al nivel 1 reflejarían un logro muy bajo de habilidades lectoras. Mientras que los que alcanzaran el nivel 5 se encontrarían con un nivel de excelencia lectora.

Si establecemos una comparación entre el promedio total de todos los países intervinientes con el rendimiento regional tenemos que un 10% de estudiantes de la OCDE alcanzaron el nivel 5 mientras que en los países latinoamericanos el promedio alcanzado fue de 0,8% y el del Perú fue de 0,1%.

Un 32% de estudiantes de la OCDE alcanzaron el nivel 4, mientras que en Latinoamérica fue de 5,5%. En el Perú solo lo lograron el 1% de estudiantes.

Un 60% de los estudiantes de la OCDE alcanzaron el nivel 3 mientras que en Latinoamérica el 20% de estudiantes lograron los niveles 3,4 y 5 y en el Perú fue de 6%.

En cuanto al nivel 2, un 82% de los países de la OCDE alcanzaron un buen rendimiento en este nivel, mientras que el rendimiento en Latinoamérica el promedio fue de 46%, siendo para el Perú de 20,5%.

El 18% de los estudiantes de la OCDE se ubicaron en el nivel 1 o por debajo del mismo mientras que en Latinoamérica el promedio alcanzado fue de 54%: Argentina y Brasil alcanzaron el 77%, Chile el 77% y México el 84%.

El Perú fue el único país de la región y de la OCDE donde más de la mitad, el 54% de los estudiantes, se ubicaron en el nivel 0 de comprensión lectora. Según los propios autores de la prueba, aquellos estudiantes que están en este nivel presentan *“serias dificultades para emplear la lectura como una herramienta eficaz, para ampliar y aumentar sus conocimientos y destrezas en otras áreas. Así, no solo corren el riesgo de no poder enfrentar la transición de*

la educación al trabajo, sino que también tendrán serias limitaciones para aprender a lo largo de la vida” Prueba PISA (p.19).

Cuando se comparan los resultados tomando en cuenta el tipo de escuela: estatal y no estatal, se observó que en Argentina, Brasil y México el 3% de estudiantes de colegio particular alcanzan el nivel 5 de comprensión lectora.

Un 21% en México; un 18% en Argentina; un 16% en Brasil y un 8% en Chile alcanzaron el Nivel 4. En el Perú lo alcanzan un 6% de estudiantes.

Un 58% de estudiantes de colegio no-estatal en México; un 49% en Argentina; un 44% en Chile y un 31% en Brasil se desempeñaron en el nivel 3, 4 o 5. En el Perú la cifra fue de 26%.

Un 89% de estudiantes en México; un 80% en Argentina; un 76% en Brasil y un 64% en Chile se desempeñaron en el nivel 2. En el Perú la cifra fue de 63%.

En cuanto a los colegios estatales, se encontró diferencias significativas en todos los países de la región comparado con el rendimiento obtenido en los colegios particulares, a favor de los últimos.

En conclusión se encontró que en nuestro país alrededor de un 87% de los estudiantes de centros educativos estatales se desempeñaron en el Nivel 1 o por debajo del mismo. Comparando los puntajes promedios obtenidos a nivel regional, se halló que nuestro país obtuvo un puntaje promedio significativamente menor (un nivel de dominio) al del resto de instituciones educativas estatales de los países de la región.

Comparando las diferencias entre el rendimiento estatal y particular tenemos que es Chile quien presenta las menores diferencias de puntajes entre sus estudiantes (47 puntos), mientras que la brecha mayor la obtiene Perú cuya diferencia de puntajes asciende a 122 (casi dos niveles de dominio).

Finalmente afirmamos que esta evaluación demuestra que los estudiantes que obtuvieron mejor rendimiento en los niveles de lectura pertenecían a sectores con mejores condiciones de vida y menores niveles de marginalidad. Esto ocurrió en los 5 países componentes de la región. Cuando se estudió con detenimiento la intensidad de este impacto sobre el rendimiento lector se observó que fueron en Brasil y Perú donde el desempeño de los estudiantes era mayor mientras mejor era la condición socioeconómica. Sin embargo, se observó que los niveles socioeconómicos sólo predijeron a un nivel de 20% el rendimiento lector, lo que significaría que existen otras variables, además de los factores socioeconómicos los que se encuentran influyendo en el desempeño de los estudiantes.

2.1.4. EL ESTUDIO DE GONZÁLEZ MOREYRA SOBRE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS Y UNIVERSITARIOS

En el año 1997 Quesada y González Moreyra realizó un estudio de exploración de la comprensión lectora en dos grupos de estudiantes de la ciudad de Lima. Un primer grupo estuvo conformado por estudiantes de 4to. Y 5to. De secundaria de colegio estatal y particular de nivel socioeconómico medio y el otro por estudiantes de los 3 primeros años de estudios universitarios, también de universidades estatales y particulares.

El objetivo de esta investigación fue conocer el nivel de analfabetismo funcional que alcanzaban los alumnos conformantes de esta muestra. Según Londoño (*Londoño, 1991*) se entiende por analfabetismo funcional la dificultad que tiene el lector de procesar y comprender de manera fluida la lengua escrita. A diferencia del analfabeto real, que presenta una incapacidad de decodificar el código lingüístico, el analfabeto funcional puede hacerlo pero cuando requiere procesarlo de manera comprensiva, que es el fin último de la lectura, solo realiza una interpretación de tipo literal que es una demanda requerida en la

educación primaria, más no suficiente para el nivel secundario ni universitario donde es indispensable realizar una serie de abstracciones, inferencias y análisis subtextuales haciendo uso de estrategias metacomprendivas de la lectura y aplicando algunos ejercicios intelectuales como la deducción lógica, análisis y síntesis, entre otros.

Para esta investigación, Quesada y González seleccionaron 6 textos conformado por 120 palabras aproximadamente en cada uno. Las lecturas empleadas se agruparon en dos grandes bloques: textos de nivel básico conformado por lecturas de carácter informativo, documental y numérico y el segundo bloque estaba conformado por textos de nivel complementario compuesto por lecturas literarias, científicas y humanísticas. El procedimiento de evaluación empleado fue el método clozé que consiste en ofrecer la lectura a los alumnos omitiendo palabras las cuales el estudiante debe completar a través de un proceso de inferencia semántica y sintáctica. El método clozé es *“...una tarea definida por un texto incompleto al que el sujeto debe cerrar inferencialmente identificando significados contextuales a la información redundante...activando sus procesos abajo-arriba y arriba-abajo guiando una actuación lectora implicativa bajo control...metacognitivo”*(González Moreyra, p.48) .

El tiempo de duración de la tarea fue de 8 minutos por lectura. Se puntuaba con 1 la respuesta correcta y 0 la incorrecta. Si los estudiantes obtenían 8 puntos o menos se les catalogaría como *analfabetos funcionales*. Si, por el contrario, obtenían entre 9 y 11 puntos se les consideraban que estaban en un nivel *crítico* en comprensión lectora. Si puntuaban 12 o más se les consideraba *personas adecuadamente alfabetizadas*.

Los resultados revelaron que los alumnos conformantes de la muestra de estudio leían con menor dificultad los textos de tipo documentario (11,91), seguido por el informativo (11,17), el literario (8,8), numérico (6,93), humanístico (6,43) y es el texto científico que ocupaba el último lugar de dificultad (6,37). Si evaluamos las puntuaciones teniendo en cuenta que el nivel de *alfabeto*

funcional se determina con puntajes superiores a 14 puntos, observamos que ningún alumno tiene un nivel aceptable en comprensión lectora en ningún tipo de texto leído. En las lecturas de tipo documentario e informativo se encuentra a nivel *crítico* y en el resto de lecturas (literaria, numérica, humanística y científica) se encuentra en un nivel de analfabetismo funcional.

Si hacemos una comparación entre los rendimientos diferenciando el nivel de estudios entre secundaria y universitaria tenemos que el grupo universitario supera estadísticamente al de secundaria en todos los textos. La constatación de un mejor nivel en comprensión lectora en los alumnos universitarios pudiera deberse al hecho que el ingreso al sistema educativo superior sea de carácter selectivo, y por ello concentra, de alguna manera, a los alumnos que presentan mejor nivel de procesamiento lector.

Si comparamos intergrupalmente los resultados tenemos que tanto en el grupo de secundaria como el universitario los mayores puntajes se concentran en los textos básicos (informativos, documentarios y numéricos) frente a los complementarios (literarios, científicos, humanísticos). Lo que representa una limitación para el acceso a la adquisición de la información requerida en estos niveles de estudio.

Analizando al grupo universitario tenemos que de acuerdo a las categorías señaladas, los alumnos se encontraban adecuadamente alfabetizados (puntaje de 12 o más) en los textos documentarios (14,09) e Informativos (13,19). Presentaron puntajes críticos (puntajes que oscilan entre 9 y 11) en los textos literarios y se encontraban en un nivel de analfabeto funcional en los textos humanísticos, científicos y numéricos, cuyos puntajes fueron inferiores a 9 puntos. Es decir, los integrantes del estudio presentaron severas deficiencias en casi la totalidad de los textos complementarios, que son los que fundamentalmente se emplean en las asignaturas universitarias.

En cuanto al grupo secundario tenemos que no se encontró ningún alumno que alcanzara puntajes que lo ubiquen en un nivel adecuadamente alfabetizado.

Siendo la lectura de texto documentario (9,11) la única que obtuvo un nivel *crítico*. En cuanto a los textos informativos (9,56), literarios (6,96), numéricos (5,53), científicos (4,2) y humanísticos (3,87), obtuvieron puntajes que lo situaron en el nivel de *analfabeto funcional*. Es decir, en el nivel secundario los alumnos presentaron un nivel muy bajo en la comprensión de textos básicos y un rendimiento aún más deficiente en la lectura de textos complementarios.

Como conclusión los resultados obtenidos en el rendimiento en comprensión lectora en estudiantes secundarios revelan un fracaso del sistema educativo puesto que no logra formar lectores eficientes en ningún tipo de texto. Este hecho se prologa hasta el nivel universitario, donde si bien el rendimiento es superior, no logra obtener estándares requeridos por las demandas del mundo globalizado.

Para comprobar el grado de repercusión de la deficiencia lectora desde el nivel secundario hasta el universitario González Moreyra (1998) intenta averiguar si la deficiencia en la comprensión lectora observada en la educación secundaria persiste hasta la educación universitaria. La investigación que realizó consistió en un estudio de exploración de los niveles de comprensión lectora inferencial en dos muestras de estudiantes ingresantes a dos universidades de la ciudad de Lima. La primera muestra estaba constituida por estudiantes pertenecientes a una universidad particular y la segunda, a una universidad estatal. Para desarrollar dicha investigación seleccionó textos utilizados en su formación académica y de lectura obligatoria en cualquier institución de nivel superior. Para ello partió de la premisa teórica que existen 3 estrategias para acceder a la palabra escrita: la estrategia subléxica, léxica y supraléxica (Smith, 1983, González, 1996).

La *estrategia subléxica* es la vía que nos permite procesar la palabra escrita a través del análisis de sus segmentos fonológicos del lenguaje y la atribución de sus respectivos grafemas. A esto le denomina la habilidad de la recodificación fonológica. Todos los lectores principiantes o inexpertos utilizan esta ruta. La estrategia subléxica es una estrategia importante de ser dominada

pero insuficiente para lograr la comprensión lectora pues sobrecarga nuestra memoria de trabajo cuando no hemos sido capaces de automatizarla. Para impedir esa sobrecarga el lector debe utilizar la *estrategia léxica* que es la que permite leer a golpe de vista gracias al entrenamiento constante de la lectura (*ajuste cognitivo*) que nos permite fijar la palabra en nuestro Almacén Léxico Visual: un módulo cerebral encargado de registrar el conjunto de palabras nuevas que leemos diariamente y con determinada frecuencia. Gracias a esta vía el lector es capaz de procesar las letras a través de la sola fijación global de la palabra y leerla de manera automática. Esto otorga espacio suficiente a la memoria de trabajo para permitirle al lector procesar el texto de manera comprensiva. Sin embargo, aún mantiene una pequeña sobrecarga en el almacén de corto plazo porque requiere retener cada unidad léxica. Para impedir ello es que utiliza la *estrategia supraléxica* donde es capaz de avanzar anticipadamente hacia los significados de las palabras a través de una suerte de “*adivinación psicolingüística*” pues realiza fijaciones en el texto pero solo segmentarias y de control. Los lectores que son capaces de realizar un nivel de procesamiento inferencial del texto escrito utilizan adecuadamente esta estrategia. Partimos del supuesto que todos los lectores que han accedido al nivel universitario debieran haber alcanzado el dominio de esta última estrategia y, por ende, estar en condiciones de realizar una comprensión inferencial del texto realizando interpretaciones y reestructuraciones proposicionales utilizando *Macrorreglas* que le permiten extraer las ideas principales, jerarquizarlas, condensarlas, organizarlas y almacenarlas en su memoria de largo plazo conformando su propia red semántica. (Kinstch, 1994)

Para la selección de la muestra tomó en cuenta una serie de variables grupales como: el factor etéreo, el género, elección de la carrera, el lugar de nacimiento, el tipo de colegio de procedencia, el nivel de estudio de los padres, la existencia o no de antecedentes de repitencia escolar, el número de intentos de ingreso a la universidad y, como último factor, el tipo de universidad (*estatal o privada*).

Los resultados encontrados fueron bastante alarmantes. Comparando los niveles de comprensión lectora tomando en cuenta el factor etéreo se encontraron diferencias poco relevantes entre los estudiantes menores de 18 frente a los que se encontraban entre los 18 a 20 años o los mayores de 20 años.

En cuanto al *género* solo se encontró diferencias significativas a favor de los alumnos varones en dos textos: el documental y científico.

Otro factor que mostró diferencias significativas fue la de estudio de los padres y el tipo de colegio de procedencia de los alumnos. Sacaron mejores puntajes en los textos científicos, literarios, numéricos y humanísticos aquellos alumnos cuyos padres tenían educación superior. Asimismo, los alumnos que provenían de centros educativos particulares obtuvieron mejores puntajes en los textos científicos, literarios y numéricos. Los otros factores como elección de la carrera, antecedentes de repitencia escolar y lugar de nacimiento presentaron diferencias poco relevantes.

Donde si se encontraron diferencias significativas en todos los textos fue en la variable que tomaba en cuenta el número de intentos para ingresar a la universidad. Es decir, en todos los textos evaluados sacaron mejores puntajes aquellos alumnos que habían ingresado al primer intento de postulación en comparación con aquellos que ya habían intentado otras veces. Es decir se demuestra que *“el examen de ingreso a la universidad cumple una importante función efectiva de selección de los lectores más competentes, respecto de la población que se presenta al examen”* (González Moreyra p. 60)

Las categorías utilizadas para la clasificación de los puntajes fueron de *Deficiente* (0 a 5 puntos), *Malo* (de 6 a 8 puntos), *Con Dificultad* (de 9 a 11 puntos), *Instruccional* (de 12 a 14 puntos), *Bueno* (de 15 a 17 puntos) y *Excelente* (de 18 a 20 puntos). Se le considera un lector Deficiente (es decir que no es capaz de aplicar estrategias de comprensión lectora ni siquiera recibiendo ayuda externa) aquel que está en las categorías de Pésimo y Malo.

Un lector Dependiente (*es decir que requieren la ayuda de otra persona maestro u otro alumno más preparado*) a aquellos que se encontraron en las categorías de Con Dificultad e Instruccional y un nivel Independiente (*es decir que aplican de manera autónoma sus estrategias de procesamiento de textos*) a aquellos que están en el nivel de Bueno y Excelente.

Los resultados encontrados en el estudio fueron los siguientes:

PUNTOS	00-05	06-08	09-11	12-14	15-17	18-20
%	21,2	53,2	23,5	1,9	00	00
SUBCATEGORÍA	Pésimo	Malo	Con dificultad	Instruccional	Bueno	Excelente
TIPO DE LECTOR	Deficiente	Deficiente	Dependiente	Dependiente	Independiente	Independiente
RESULTADOS	66	166	73	6	00	00

Interpretando el siguiente cuadro tenemos que se encontró que 166 alumnos obtuvieron puntajes que lo ubicaban en un nivel Deficiente-Malo, 73 sujetos obtuvieron puntajes que lo ubican en un nivel de Dependiente-Con dificultad y 66 con un nivel Deficiente-Pésimo. Solo 6 sujetos llegan al nivel Dependiente-Instruccional. Ningún alumno de la muestra obtuvo puntuaciones que lo ubicaron dentro del nivel independiente a la manera de un alfabeto funcional que usa estrategias supraléxicas que le favorecen una lectura inferencial.

En cuanto a los tipos de textos, haciendo una interpretación general, también se encontró un mejor rendimiento en los textos básicos frente a los complementarios. Los promedios de rendimiento en comprensión lectora en lecturas básicas fueron exactamente el doble de las complementarias. Otro dato interesante fue que se observó diferencias significativas en los rendimientos totales en comprensión lectora a favor de la Universidad Estatal frente a la Universidad Particular.

En conclusión los resultados muestran que *“la cantidad de lectores deficientes con perspectivas pedagógicas no muy buenas es muy alta, especialmente en los textos vinculados a las ciencias, las humanidades y la*

literatura. Aquí emergen dos responsabilidades. Una es la de la educación secundaria del país, que no logra realmente ninguno de los objetivos académicos para los que existe (...) La segunda responsabilidad es de la universidad: debe enseñar a leer a sus estudiantes iniciales y trabajar en tareas de comprensión lectora con mucho énfasis, en especial en el primer ciclo universitario” (González Moreyra p.59-60). Como vemos ni el sistema educativo secundario ni el universitario asume un compromiso determinante en la modificación de esta realidad.

2.2. EL ENFOQUE PSICOLINGÜÍSTICO DE LA LECTURA

Según el modelo propuesto por la psicología cognitiva el aprendizaje de la lectura se desarrolla por etapas y cada etapa requiere de distintas destrezas cognitivas. Para algunos autores (Schonell y Goodacre,1971, Gough, 1993, citado por Jiménez,1996) son 3 las etapas principales de la lectura: la etapa logográfica, la etapa alfabética y la etapa ortográfica.

La etapa logográfica se caracteriza por la identificación visual de algunos rasgos gráficos que permiten un reconocimiento de la palabra. Sin embargo, no existe codificación propiamente dicha puesto que no hay una mediación fonográfica. Es un proceso de asociación visual-verbal como producto de la exposición constante a la palabra. Las funciones cognitivas que se ponen en juego en esta etapa son la atención y la memoria visual.

La etapa alfabética implica el aprendizaje de los grafemas y sus respectivos fonemas correspondientes a las letras del alfabeto. Permite la lectura de todo tipo de palabras, incluso las pseudopalabras gracias a que el niño(a) adquiere el dominio de las Reglas de Conversión Grafema-Fonema (R.C.G.F.). Este aprendizaje se ve facilitado por la características estructurales de nuestro idioma de ser básicamente transparente, excepto en el caso de los fonemas que tienen doble sonido como: /c/; /g/; /r/. La función cognitiva que actúa como prerrequisito para el dominio de la etapa alfabética es la conciencia fonológica pues es una habilidad

que permite realizar, con éxito, la conversión grafema-fonema. Esta habilidad metalingüística aparece aproximadamente entre los 3 y 4 años, junto con el lenguaje oral (Jiménez, 1995).

La tercera es la *etapa ortográfica*. Es una etapa muy importante porque en nuestro idioma, en muchas ocasiones, el reconocimiento ortográfico tiene relación directa con el significado. La ausencia de colocación de una tilde o una confusión en el uso de fonemas con doble grafía (*ll-y: z-s*) o la ausencia de la letra "h" implica una diferencia radical en el significado. Ejemplo: valla-vaya; hecho-echo; tu-tú; cediera- se diera etc. Además, el dominio de la etapa ortográfica permite alcanzar la "*gestalt fonográfica*" (Bravo, 1995). Es decir la capacidad del lector de integrar automáticamente la pronunciación y acceder rápidamente al significado, sin descuidar las características ortográficas de la palabra. Esto le va a permitir prepararlo para acceder sin dificultad a algunas condiciones para desarrollar la comprensión lectora. Cabe señalar que la etapa en que el niño(a) realmente aprende a decodificar es la etapa alfabética pues puede realizar la conversión del grafema al fonema, pero como habíamos expuesto, es imposible lograr este dominio sin antes no se ha logrado adquirir la conciencia fonológica.

2.2.1. EL ENFOQUE ARTIFICIALISTA VERSUS EL ENFOQUE NATURALISTA

Existen diversas investigaciones (Lieberman, I y Shankweiler, D.; Fischer, F.W & Carter, B., 1974) que demuestran que la conciencia fonológica está relacionada con el logro de la habilidad de la lectura. La explicación es que la operación de la lectura se realiza sobre un sistema de escritura que representa la estructura sonora del lenguaje hablado y para decodificar palabras nuevas y pseudopalabras se requiere el uso de la ruta fonológica, que es una estrategia de la lectura que permite acceder a la palabra aplicando las Reglas de Conversión Grafema Fonema (R.C.G.F). Sin embargo, es importante señalar que este enfoque pertenece al Modelo Cognitivo y Psicolingüístico de la lectura que es discrepante con el que hace algunos años se viene implementando en

nuestro país. Este "nuevo" enfoque se basa en los principios de algunos teóricos como Célestin y Elise Freinet (1971), Emilia Ferreiros y los esposos Goodman. Dicho planteamiento parte de una serie de presupuestos que son debatibles a la luz de las investigaciones actuales (Cuetos, 2008) Uno de ellos es la explicación innatista sobre el proceso de aprendizaje de la lectura y que tiene a la base algunos planteamientos teóricos. Uno que tuvo mucho auge fue el enfoque conductista. El Conductismo como disciplina teórica se fue consolidando a partir de los años 20 del siglo pasado, como el paradigma de la psicología y a partir de sus conceptos básicos y principios intentó explicar todos los ámbitos del quehacer humano.

En el campo de la adquisición del lenguaje, sus tesis básicas - que en lo esencial parten del paradigma del condicionamiento operante- se expresaron en la obra " *Conducta Verbal*" de Skinner. Precisamente fue a partir de la discusión sobre el origen del lenguaje en el niño que se inició el resquebrajamiento de las bases teóricas del Conductismo gracias a la intervención del lingüista Noam Chomsky quien contribuyó a esta ruptura paradigmática.

La tesis central de la cual parte Chomsky para explicar el origen del habla, es la de considerar la existencia en el ser humano de un Dispositivo Innato de Adquisición del Lenguaje (D.A.L). Este planteamiento echó por tierra la visión de que el lenguaje se aprendería a través del condicionamiento, la imitación y el refuerzo. Al respecto Chomsky dijo:

"Skinner establece muy claramente, que en su opinión, el refuerzo es una condición necesaria para el aprendizaje del lenguaje" (...) pero " no es cierto que los niños puedan aprender el lenguaje sólo a través de un "cuidado meticuloso" por parte de los adultos que modelan su repertorio verbal a través de un refuerzo" (...) Hasta un niño muy pequeño (...) puede imitar una palabra

bastante bien (...) sin que sus padres hayan hecho ningún intento para enseñársela".⁴

Para Chomsky el lenguaje no se aprende, sino que es innato. Las estructuras del lenguaje son universales congénita en la especie humana. Este elemento innato se pone en activación cuando el niño empieza a adquirir su lengua. Sin éste dispositivo innato no podría aprender a hacer uso de su idioma. Al respecto, Bruner afirma:

"Fue Noam Chomsky quien (...) ofreció una desafiante (...) hipótesis basada en el nativismo. Afirmaba que la adquisición de la estructura del lenguaje dependía del LAD que tiene como base una gramática universal o una 'estructura lingüística profunda' que los innatos saben de forma innata y sin aprendizaje previo"⁵

Siguiendo con la lógica de Chomsky, el innatismo se apreciaría con toda claridad cuando uno observa el desarrollo del lenguaje del niño pequeño. Su habla no es una fiel copia de los modelos adultos. Más bien el propio niño conoce, intuitivamente, las reglas del lenguaje y las aplica en forma creativa en expresión verbal tal como se observa, por ejemplo, en la generalización usada en la construcción de los verbos en tiempo pasado: bebido , comido ,salido ... *rompido* . Asimismo, aquí se apreciaría un importante elemento de creatividad, por cuanto el niño inventa expresiones lingüísticas nunca antes oídas, como por ejemplo: "Yo quiero un refresco de mi refrescador" usando un neologismo que alude a la palabra refrigerador. Sobre este punto Labinowicz afirma:

"...el niño está creando reglas que se relacionan con los modelos gramaticales de los adultos. Está creando ideas con un orden para presentar palabras selectas. Además de la experimentación activa y la elaboración de reglas

⁴ CHOMSKY, Noam, Reseña de la Conducta Verbal de B.F. Skinner. En *Problemas Epistemológicos de la Psicología* por Oscar Nudler, 1979, pp. 117.

⁵ BRUNER Jerome *El Habla del niño, Cognición y Desarrollo Humano*. Paidós 1983, p.34.

*dentro de un sistema particular de lenguaje el niño enriquece también ese lenguaje inventando nuevas palabras*⁶ .

Sin embargo, este enfoque innatista descuidaba un aspecto fundamental que es el relacionado a las diferencias individuales en la performance lingüística. Dichas diferencias estarían directamente relacionadas al medio ambiente sociocultural personificado, en un primer momento, por la madre que es la portadora del lenguaje. En ese sentido, la propuesta de Chomsky fue completada con el aporte de Jerome Bruner con su tesis acerca del papel que juega el Sistema de Apoyo Micro Social en la adquisición del lenguaje. A propósito de ello Bruner afirma:

*"Pero el niño no podría lograr estos prodigios de adquisición del lenguaje si al mismo tiempo no tuviera una única y predispuesta capacidad para el aprendizaje del lenguaje, algo semejante a lo que Noam Chomsky ha llamado Mecanismo de Adquisición del Lenguaje (Language Acquisition Device :LAD). Pero este mecanismo no podría funcionar en el niño sin la ayuda dada por el adulto, que se incorpora, junto con él, a una dimensión transaccional. Esta dimensión que al comienzo controla el adulto, proporciona un Sistema de Apoyo de la Adquisición del lenguaje (Language Acquisition Support System: LASS)(...)En una palabra, la interacción entre LAD y LASS es lo que hace posible que el niño entre en la comunidad lingüística y , al mismo tiempo, en la cultura a la cual el lenguaje le permite acceder"*⁷

En ese sentido, no se descarta la existencia de un dispositivo innato eminentemente humano que permite al sujeto no solo adquirir sino crear el lenguaje gracias a una especie de preexistencia de reglas lingüísticas subyacentes en cada uno de nosotros, sino que se entiende que este

⁶ LABINOWICZ, Ed. *Introducción a Piaget. Pensamiento, Aprendizaje, Enseñanza*. Fondo Educativo Interamericano. 1982 p.113.

⁷ BRUNER Jerome : op. cit, p.21-22.

dispositivo se activará en calidad y cantidad lingüística, si y solo sí, exista un medio social que lo promueva y desarrolla.

Por lo tanto, la Psicología Cognitiva, que es el nuevo paradigma de la psicología actual, sostiene que el lenguaje humano no surge de manera espontánea y natural. Aunque no descarta una predisposición innata, entiende perfectamente el papel que juega lo social como factor interventor fundamental en el logro de la adquisición del habla.

Otro de los puntos que es necesario aclarar a propósito de la adquisición del lenguaje y su relación con el aprendizaje de la lectoescritura, es que el lenguaje oral no es igual al lenguaje escrito. A pesar que se entiende que ambas son habilidades psicolingüísticas, se entiende que existen diferencias entre ambos procesos. González ⁸ (1996) establece 4 diferencias fundamentales entre lenguaje oral y escrito: La primera está referida a las DIFERENCIAS LINGÜÍSTICAS, concretamente a la unidad de producción lingüística. En el lenguaje oral, la unidad de producción sonora es el fonema, y en la lectoescritura es el grafema. Además, el lenguaje oral hace uso de recursos suprasegmentales (entonación, pausas, etc.) mientras que el lenguaje escrito utiliza los signos de puntuación. Otra diferencia es que el lenguaje oral no requiere de mayor repertorio lingüístico y de mayor complejidad gramatical, en cambio, el lenguaje escrito, sí.

La segunda son las DIFERENCIAS COMUNICACIONALES. El lenguaje oral exige proximidad física entre el emisor y el receptor en cambio en el lenguaje escrito el contacto es distal. Además, el lenguaje oral es dependiente del contexto situacional externo en cambio el lenguaje escrito no.

La tercera son las DIFERENCIAS PSICOLÓGICAS referidas al proceso de funcionamiento. Mientras el lenguaje oral se efectiviza a través de un lento y secuencial procesamiento auditivo y de articulación rápida, el lenguaje escrito

⁸ MOREYRA, G., Raúl: *Lectoescritura. Aspectos Cognitivos y Evolutivos*. Cuadernos CEDHUM-Perú, 1996.

se desarrolla gracias a un procesamiento visual. Otra característica diferencial es que el lenguaje oral no requiere de un exigente nivel cognitivo por parte del sujeto, mientras que el escrito sí. La última son las RELACIONES INTERCÓDIGOS. Estas se refieren a la interrelación entre ambos procesos pues, si bien, el lenguaje oral y escrito pertenecen a dos códigos distintos, se retroalimentan el uno con el otro. El lenguaje escrito se desarrolla ante la presencia de un sólido lenguaje oral y, a su vez, un buen nivel del lenguaje escrito enriquece al lenguaje oral. Pero no son procesos idénticos. Quiere decir, que lo que ocurra con uno, si es que ocurre, no necesariamente debe ocurrir con el otro.

Así pues tenemos que el denominado "*nuevo enfoque*" de aprendizaje de la lectura que se viene implementando a lo largo y ancho de nuestro país desde el año 1994, parte de algunos postulados superados ya por la ciencia psicológica.

Uno de dichos presupuestos es el de considerar que el desarrollo del lenguaje oral se basa en un proceso espontáneo y natural. Hemos visto, a la luz del planteamiento bruneriano que esto no es así.

La segunda tesis inconsistente es la de considerar que el lenguaje escrito es similar al lenguaje oral, lo cual también se ha descartado.

A partir de estos argumentos falaces los seguidores del denominado "lenguaje integral" realizan el siguiente razonamiento: si el lenguaje oral se adquiere de manera espontánea y sin la intervención del adulto ¿Por qué no pensar que el lenguaje escrito se puede adquirir de la misma manera?. Al respecto debemos hacer notar, que algunos teóricos que propugnan estos planteamientos como Goodman sostienen lo siguiente:

"... todos los bebés aprenden a hablar su lengua materna en poco tiempo y en forma notable, sin enseñanza formal , pero cuando llegan a la escuela , muchos parecen tener dificultades ,particularmente con la lengua escrita, a

pesar de recibir enseñanza de maestros diligentes que utilizan materiales costosos y cuidadosamente elaborados "9

Es decir, para Goodman, el fracaso del aprendizaje de la lectoescritura se basaría en no entender que este proceso se desarrolla de una forma natural y espontánea, tal y cual sucede con la adquisición del lenguaje oral y que éste desarrollo debe ser respetado por el maestro.

Sin embargo tal como hemos visto a partir de la revisión de los últimos avances de la psicología cognitiva, para que el lenguaje oral se desarrolle hasta alcanzar un alto nivel de competencia, requiere de haber sido estimulado desde los primeros meses de vida del niño. Estas interacciones lingüísticas producidas entre el niño y su madre, según Bruner son, primero, prelocutivas (durante el primer año de vida); transaccionales (durante el segundo año de vida) e Intencionales (en el tercer año de vida del niño).

Algunas investigaciones (González, 1995) resaltan el papel que juegan los condicionantes culturales y sociales en el desarrollo óptimo del lenguaje del niño. Factores que se convierten en disortogénesis del desarrollo infantil como: el nivel socioeconómico, la presencia del bilingüismo sustractivo y los niveles de marginalidad social, son determinantes en el detrimento cognitivo y lingüístico del niño. Al respecto, el autor afirma, aludiendo a una investigación realizada en diversas realidades de nuestro país:

"Los resultados obtenidos demuestran "(...) que "en el Perú hay factores de marginalidad que reducen la calidad, la frecuencia y el tiempo de las interacciones verbales niño-madre, afectando su desarrollo lingüístico-cognitivo".¹⁰

⁹GOODMAN, S. ,K. *Lenguaje Integral*. Editorial Venezolana,1989 p.13.

¹⁰ GONZÁLEZ M. *Exploración del desarrollo del Lenguaje en el niño peruano menor de tres años: Un modelo Interactivo* .Proyecto de Innovaciones Pedagógica No-Formales. Fundación B. Van Leer, Ministerio de Educación, 1995, p. 33.

A la luz de los progresos hechos en las investigaciones psicológicas y psicolingüísticas, se considera, entonces que, el lenguaje escrito no se aprende de la misma manera que el lenguaje oral. El aprendizaje del lenguaje escrito es un proceso mucho más complejo que el oral puesto que requiere del dominio de un código gráfico simbólico y convencional. Este código, en nuestro idioma, es netamente alfabético. Para que el niño aprenda a leer y escribir (en un primer momento: decodificar para luego comprender) requiere haber logrado tomar conciencia que debe transformar el signo escrito al oral. Es decir, realizar la conversión del grafema al fonema.

Otros tipos de escritura (por ejemplo los ideogramas chinos o japoneses) no requieran de ese dominio alfabético. Pero nuestra escritura requiere del conocimiento de las Reglas de Conversión Grafema-Fonema (R.C.G.F.) pues la llamada lectura "ideovisual" , que es, en la práctica logográfica, no es realmente una lectura porque el niño solo es capaz de "leer" palabras asociadas a los logotipos (como las etiquetas de los productos comerciales) impidiéndole el acceso a palabras nuevas o desconocidas.

La etapa logográfica es importante promoverla en la educación inicial para preparar al niño para la adquisición de la lectura en una etapa posterior. Para ello, el educador debe brindar un ambiente letrado al niño, más aún, en realidades donde los textos escritos se encuentran fuera del alcance de los pequeños y, junto con ello, estimular en el dominio de algunas habilidades metalingüísticas , en especial la conciencia fonológica. Luego, al acceder a la etapa alfabética estará en condiciones de aprehender las diversas grafías del alfabeto y asociarlas con su correspondiente sonoridad. Con una lengua de estructura, "transparente" como la nuestra, este tipo de aprendizaje se hace más accesible para el niño. Al respecto Jiménez manifiesta:

"La adquisición formal de la habilidad lectora se desarrolla en dos etapas: la etapa alfabética en la que se desarrollan estrategias de decodificación fonológica, y la etapa ortográfica donde se desarrollan estrategias de reconocimiento directo a partir de la representación ortográfica de la palabra.

*Estas dos estrategias serán suficientes en los sistemas alfabéticos, para acceder a los conocimientos lingüísticos a partir de la representación escrita de la lengua."*¹¹

Simultáneamente con la decodificación lectora, el niño deberá adquirir la comprensión del texto. Primero de palabras simples, luego de complejas, hasta lograr comprender un texto amplio. Para evitar una lectura hiperanalítica o descifrante se estimula la estrategia visual para acceder al léxico a través de la lectura global de las palabras que primero fueron decodificadas usando la ruta fonológica. De esta manera consolidaríamos las dos estrategias fundamentales en la lectura: la directa o global y la indirecta o fonológica.

En conclusión, la propuesta naturalista y espontánea de la lectura, plantea que el aprendizaje de la misma se desarrolla a través de "tanteos experimentales" (Tarea, N°37,1996), en base a hipótesis que el propio niño va elaborando y descubriendo y sobre las cuales el maestro no debe intervenir para no alterar la evolución de este proceso "natural". Esta postura otorga un papel secundario al docente, cuestionando, en la práctica, los principios fundamentales de L. Vigotsky, en especial, su concepción acerca al papel mediador que desarrolla el maestro en la construcción de las representaciones cognitivas, lingüísticas, sociales y morales del niño. Estas propuestas, supuestamente novedosas, no promueven la formación temprana de niños lectores, retrasando aún más la necesaria consolidación de habilidades básicas sustentadas en los presupuestos de la psicología cognitiva y la psicolingüística que apunten a mejorar los niveles de comprensión lectora en nuestro niños peruanos y garantizar, de esta manera, ciudadanos con amplia cultura lectora, cognitiva y lingüística que desemboque en un alto nivel de competencia intelectual y moral.

2.2.2. LOS PROCESOS DE LA LECTURA

¹¹ JIMÉNEZ G., ORTIZ, R. *Conciencia Fonológica y Aprendizaje de la Lectura. Teoría, evaluación e intervención.* Editorial Síntesis, Madrid, 1995, p. 17.

Según el producto, el proceso lector se puede clasificar en dos etapas: La etapa de la decodificación lectora, que significa la traducción de la clave gráfica en fonémica y la etapa de la comprensión lectora, que es el proceso que permite entender el significado de la palabra o el texto leído. Las operaciones implicadas en la decodificación son, por un lado, los procesos perceptivos y la identificación de las letras y, por otro, el acceso al léxico. Según Clemente y Domínguez (1999), el acceso al léxico puede hacerse utilizándose dos estrategias. En la primera se conecta directamente los signos gráficos con el significado (ruta directa o visual). La segunda estrategia, transforma los signos gráficos en fonemas y luego accede al significado (ruta fonológica). La estrategia fonológica es una ruta imprescindible en las etapas iniciales del aprendizaje lector y para acceder a la lectura de palabras desconocidas y pseudopalabras. Los buenos lectores utilizan eficazmente esta estrategia pues para emplearla requieren haber alcanzado una habilidad metalingüística fundamental: la conciencia fonológica. Ambas estrategias se ponen en funcionamiento en el proceso de la lectura. Incluso funcionan de manera complementaria, dependiendo del grado de familiaridad con la palabra impresa y el dominio lector.

El segundo proceso de la lectura es el de la comprensión. Cuando hablamos de comprensión, nos referimos a un proceso relacionado con la abstracción del significado que se realiza cuando pretendemos hallar el aspecto semántico de una oración o de un texto. En la comprensión de un texto se conjugan una serie de operaciones que tienen que ver con la naturaleza multidimensional y multiestructural de la lectura (Kintsch y Van Dijk, 1978). El carácter *multiestructural* de la lectura radica en el hecho de considerar que existen distintos niveles de procesamiento que hacemos al texto escrito para lograr extraer su significado. Ese significado está basado en la idea central que allí se expresa y por eso requerimos estructurar jerárquicamente la información. Estos niveles de procesamiento que se encuentran permanentemente relacionándose son el nivel microestructural, el nivel macroestructural y el nivel superestructural.

En el nivel de *microestructura*, que es el primer nivel de estructuración de la información escrita. Parte de los componentes locales del significado para luego establecer relaciones lineales entre ellos. Consiste en la capacidad de extraer las ideas y proposiciones del texto párrafo por párrafo para luego establecer una relación de continuidad secuencial y ordenación lógica entre ellos lo que permitirá la elaboración de la *macroestructura*. Indudablemente esta tarea se complejiza en el caso que el texto esté mal redactado pues un requisito indispensable es que las proposiciones se presenten de manera coherente. En caso de no ser así, el lector requiere realizar un proceso de inferencia para “*cerrar*” la información añadiendo las proposiciones necesarias que den coherencia al texto escrito. Otra condición fundamental es que el lector retenga progresivamente la información en la Memoria de Corto Plazo, de lo contrario no podrá pasar al siguiente nivel de procesamiento lector que es el nivel *Macro*. La calidad de este nivel de procesamiento también va a depender del grado de información que el lector tenga sobre el tema tratado en el texto y del grado de dominio que tiene sobre el proceso inferencial.

El segundo nivel es el de *macroestructura*. Aquí se extraen las ideas centrales para darle una significación global, una jerarquización ordenada y organizada al contenido textual. En este nivel de hacen uso de las llamadas *macro-reglas* (Van Dijk, 1980). Existen tres tipos de *macro-reglas*. La primera es la de *supresión*, que es la regla que permite seleccionar las proposiciones relevantes y eliminar las que no lo son. Al finalizar se introduce una *oración temática* que resume el significado del conjunto del párrafo.

La segunda regla es la de *generalización*. Una vez seleccionadas las ideas centrales gracias a la operación cognitiva de la selección podemos ordenar la información de manera organizada y jerárquica estableciendo conceptos supraordenados y subordinados.

Y por último, la regla de *integración o construcción* que permite suplantar una serie de proposiciones por una nueva que no aparece en el texto pero que

subsume a las anteriores. Esta es la que finalmente se integra en la estructura mental del sujeto.

Este modelo de procesamiento que hacen todos los buenos lectores hace evidente el papel activo del sujeto pues en todo momento realiza una serie de operaciones cognitivas con el objetivo de reducir, organizar, completar e inferir el significado del texto. Además el lector requiere mantener permanentemente la información textual que va extrayendo en la memoria operativa para estar en condiciones de realizar el procesamiento global macroestructural que logre una representación semántica del texto. Cuando el texto no es comprendido en un primer momento se reinicia el proceso por lo que se le atribuye la cualidad de ser secuencial y cíclico.

El tercer nivel de procesamiento es el de *superestructura*, que alude al análisis de la presentación formal del texto. El lector debe estar entrenado en extraer el significado de textos que poseen distintas estructuras. Es decir, procesarlo de acuerdo al tipo de lectura presentada. Existen textos expositivos, narrativos, científicos, literarios, etc. Nuestra mente utiliza la estrategia estructural (Meyer, 1985) para reconocer el tipo de texto que estamos leyendo y se adecua para asimilar dicha información. Por ejemplo, si estamos leyendo una noticia periodística nosotros sabemos que el resumen de la noticia está expresado en el encabezamiento y leyendo el mismo ya podemos construir una *macroestructura* de la información. Los artículos científicos presentan otra estructura textual: consta de un planteamiento del problema, hipótesis, variables, etc. y de su solución. Los cuentos tienen una estructura narrativa distinta conformada por una introducción, un episodio y un desenlace.

El carácter *multidimensional* de la lectura radica en el hecho de considerar que existen una serie de dimensiones que permiten obtener una representación mental del texto. Este nivel multidimensional permite comprender la información escrita añadiendo a los contenidos literales una parte de nuestros conocimientos previos para poder así interpretar el modelo del mundo que el propio texto presenta a través de su autor (Orrantia, 1991) para

luego obtener un *modelo mental* que será una fusión entre lo planteado en el texto y los conocimientos previos del lector y de las inferencias realizadas. El resultado se integrará significativamente en la Memoria de Largo Plazo. En ese sentido cabe resaltar otra característica importante en el proceso de comprensión lectora y es la de considerar que es una *verdadera construcción personal*, pues el conjunto de experiencias, vivencias y conocimientos que posee el lector que se enfrenta al texto escrito, el grado de dominio de sus operaciones cognitivas y el resultado del mismo varía de un sujeto a otro. Por ello la *representación mental* que queda almacenada en la memoria del lector es única y particular.

2.3. LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

La conciencia fonológica es una habilidad metalingüística que consiste en manipular y reflexionar sobre los aspectos sonoros del lenguaje hablado. Existen diversos aspectos estructurales del lenguaje hablado: los aspectos sintácticos, semánticos, pragmáticos, etc. Uno de los aspectos estructurales del lenguaje oral son los aspectos fonológicos. Cuando el niño es capaz de tomar conciencia sobre este aspecto específico del lenguaje hablado estaremos hablando de *conciencia fonológica*. Algunos investigadores (Jiménez, 1995) sostienen que, la conciencia fonológica no es una entidad homogénea, pues existirían diferentes niveles de conciencia fonológica, dependiendo del tipo de unidad lingüística sobre el cual el niño aplica la reflexión y la manipulación de los sonidos del habla. Estas unidades lingüísticas son: la rima, sílaba, la intrasílaba (compuesta por el onset y la rima) y el fonema. Treiman y Zukowski (1991) sostienen la existencia evolutiva de la Conciencia Fonológica. Afirman que el niño empieza por tener un nivel de conciencia silábica, después un nivel de conciencia intrasilábica y finalmente un nivel de conciencia fonémica. Y esto sería así por su grado de complejidad.

La *conciencia de rimas* se produce cuando el niño(a) es capaz de reflexionar sobre unidades más amplias que la sílaba. Por ejemplo, se da cuenta que “espejo”

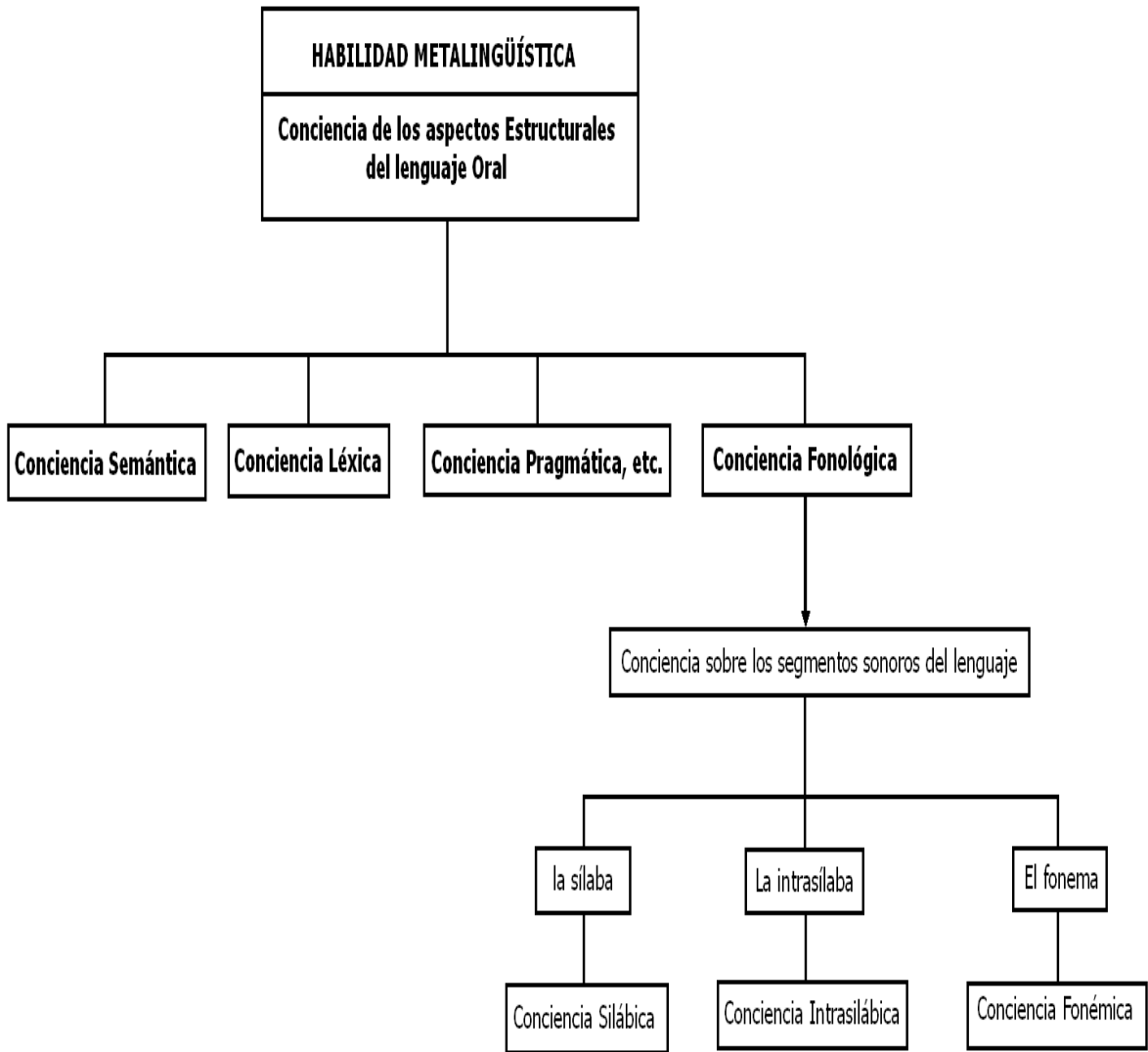
sueno igual que “conejo”. En este caso, la unidad lingüística sobre la cual reflexiona es mayor que la sílaba: es la terminación “ejo”.

La *conciencia silábica* es una habilidad que permite operar sobre los elementos silábicos conformantes de la palabra. Se realiza a través de tareas como: la identificación de sílabas, la segmentación, omisión, adición. Todo ello realizado en distintas ubicaciones de la sílaba: inicial, medial o final.

La *conciencia intrasilábica* se logra cuando opera sobre las unidades intrasilábicas constituidas por el onset y la rima. El onset es la parte integrante de la sílaba conformada por una consonante o un grupo consonántico inicial. La rima es la otra parte de la sílaba formada por una vocal (núcleo vocálico) y la consonante siguiente, denominada *coda* (si es que se da el caso). Ejemplo: En la sílaba “*flor*”, el grupo consonántico “*ff*” (compuesto por dos segmentos consonánticos) sería el onset y “*or*” (compuesto por un núcleo vocálico y una coda) sería la rima.

Por último tenemos a la *conciencia fonémica* que es la habilidad metalingüística que consiste en reflexionar sobre las unidades más discretas del lenguaje hablado, que son los fonemas. Cuando el sujeto opera directamente sobre el fonema está desarrollando un nivel de conciencia fonémica. A continuación presentamos un esquema ilustrativo del tema expuesto:

NIVELES DE CONCIENCIA FONOLÓGICA



Las investigaciones de Liberman(1971), demostraron que la conciencia silábica, precede a la conciencia fonémica, porque para el niño pequeño, es mucho más fácil separar o contar sílabas que fonemas. Esto se explica porque la sílaba es la unidad básica de articulación del lenguaje oral y se hace más fácilmente perceptible para el niño a la hora de hablar. En cambio, los fonemas, aparecen coarticulados en las palabras y es más difícil su identificación y segmentación.

También Treiman y Zukowski (1991) sostuvieron la existencia evolutiva de la conciencia fonológica. Según estos autores, el niño empieza por tener un nivel de conciencia silábica, después un nivel de conciencia intrasilábica y finalmente un nivel de conciencia fonémica debido a la complejidad de la estructura lingüística.

Jimenez y Ortiz (1992) en una investigación realizada con niños pequeños en España, demostró que para ellos, las tareas de segmentación silábica eran más fáciles que las tareas de reconocimiento del onset y la rima y de reconocimiento fonémico. Estos investigadores realizaron un estudio con 33 niños pre-lectores a los cuales lo sometió a tareas con distintos niveles de conciencia fonológica. Encontró que estos niños(as) tenían un mejor rendimiento (91,2% de éxito) en las tareas relacionadas con separar los sonidos de las palabras en sílabas (segmentación silábica). Presentaron una mayor dificultad en ejercicios donde debían reconocer el primer o el segundo componente del Onset. Es decir en tareas que demandaban un nivel de conciencia intrasilábica donde alcanzaron un 67,5% de éxito. Para el caso de los ejercicios que demandaban un nivel de conciencia fonémica, el resultado dependía de la estructura lingüística: si la tarea exigía una conciencia fonémica de la *vocal*, obtenían un 56,8% de éxito, pero si la tarea exigía un nivel de conciencia fonémica de una *consonante*, allí la tarea era más compleja para el niño y solo obtenían un 34,3% de éxito. Este estudio revela que un niño pre-lector puede lograr con mayor éxito tareas de conciencia fonológica cuando éstas consisten en la capacidad de segmentar las unidades sonoras en sílabas, pero cuando se le exige tareas basadas en el reconocimiento de unidades fonémicas dentro de la sílaba, no es posible ser resuelto por la gran mayoría de niños que aún no lograron el aprendizaje lector. En otras palabras, los prelectores tienen un nivel de conciencia fonológica (conciencia de rimas, sílabas e intrasilaba)

y el nivel de conciencia fonémica mejora notablemente con el aprendizaje de la lectura.

En nuestro idioma, la operación de la lectura se realiza sobre un sistema de escritura que representa la estructura sonora del lenguaje hablado. Sin embargo existe una discusión acerca de si la conciencia fonológica es un prerrequisito necesario para la adquisición de la lectura o si es una consecuencia del aprendizaje de la lectura. Ante este dilema aparece una tercera opinión que pretende reconciliar las posturas extremas. Esta opción propone la existencia de una relación recíproca entre conciencia fonológica y lectura. Los defensores de la postura que sostiene que *la conciencia fonológica es un factor causal de la lectura* están representados en Europa por el grupo de Oxford y el Grupo de Ümea. Estos autores (Bradley y Bryant, 1985; Bryant et al, 1990; Lundberg &Hoein, 1991) sostienen que la adquisición de la conciencia fonológica constituye un requisito indispensable para la lectura. Y esto es así porque para acceder a la etapa alfabética de la lectura es indispensable ser capaz de establecer, de manera eficiente, correspondencias entre grafema y fonema para lo cual es fundamental haber adquirido la habilidad de segmentar y sintetizar las unidades más abstractas del lenguaje oral que son los fonemas. Existen investigaciones (Liberman et al, 1974; Maclean, et al, 1987) donde han encontrado conciencia de sílabas e intrasílabas en sujetos prelectores y en adultos analfabetos. Incluso de conciencia fonémica en sujetos que no han tenido experiencia lectora (Lundberg et al, 1988; Mann, 1984).

Por otro lado, los defensores de la postura que sostiene que *la conciencia fonémica es consecuencia de la lectura* consideran que la habilidad de análisis y síntesis fonémica se descubre cuando se aprende a decodificar porque a través del proceso de la lectura se logra dominar la correspondencia grafema-fonema que estimula la conciencia fonémica. Por lo tanto, la conciencia fonológica sería un efecto del aprendizaje lector. En una serie de investigaciones (Alegría y Morais, 1979; Yopp, 1988) se ha encontrado que los sujetos que no habían adquirido la lectura (prelectores y analfabetos) o los que habían aprendido a leer con sistemas no alfabéticos presentaban menos conciencia fonémica. Por último la tercera

postura reconciliadora plantea que existe una relación bidireccional entre conciencia fonológica y lectura. Según esta posición antes de iniciar el aprendizaje de la lectura los sujetos deben haber alcanzado algún nivel de conciencia fonológica (conciencia de rimas, sílabas e intrasílabas) y cuando adquiere la lectura se estimula también esta habilidad metalingüística, en especial, la conciencia fonémica que contribuiría al progreso de la lectura desarrollándose una relación de “*facilitación mutua*” (Perfetti, 1999). En otras palabras, la conciencia fonológica sería tanto una causa como una consecuencia de la habilidad lectora.

En esta investigación asumimos la tercera opción que pretende reconciliar las posturas extremas. Esta consiste en entender que existen algunos niveles de conciencia fonológica: conciencia de rimas, sílaba e intrasílaba, que se expresan antes del aprendizaje de la lectura y que, precisamente, permiten su adquisición. Y que el nivel de conciencia fonémica, que requiere una reflexión más compleja porque se realiza sobre las unidades más abstractas del lenguaje oral, se logra junto con el aprendizaje de la lectura. Es decir, cuando el lector inicial va adquiriendo el dominio de las reglas de conversión grafema-fonema. A su vez, el aprendizaje de estas reglas permite la toma de conciencia de los segmentos más discretos del habla.

En resumen, concluimos que la conciencia fonémica se puede considerar un efecto del aprendizaje del código alfabético. Mientras que la conciencia de sílabas o la conciencia intrasilábica precede a la instrucción lectora, tal como lo evidencian numerosos estudios.

Por lo tanto, la relación entre conciencia fonémica y la lectura sería de carácter bidireccional. Es decir, un nivel de dominio de la conciencia fonémica facilitaría la lectura temprana y, a su vez, la adquisición de la lectura permitirá mejorar los niveles de dominio fonémico, que, a su vez, estimula la subsiguiente habilidad lectora.

2.3.1. LA RELACIÓN ENTRE EL NIVEL SOCIOECONÓMICO Y LA LECTURA.

En el año 1995, Vellutino, acompañado con un equipo de investigadores y continuando la línea de trabajo iniciada por Liberman y Shankweiler, realizaron un conjunto de estudios partiendo de un modelo explicativo sobre el origen de la dislexia, entendiéndola como la manifestación de una deficiencia específica en el área del lenguaje y no de la percepción visual o viso espacial cómo se creía antes. Esta dificultad lingüística era la explicación de que el sujeto presentara serias dificultades en verbalizar fonológicamente los signos gráficos. Debido a esta deficiencia se explicarían la causa de las fallas severas en la decodificación (*inversiones, sustituciones, omisiones de letras, sílabas y/o palabras*) y, luego, en la comprensión lectora. La inhabilidad fonológica se produciría por un déficit específico en la memoria verbal operacional de corto plazo que impediría almacenar la secuencia auditiva-fonémica que es la que permite integrar la información fonológica para articular correctamente la palabra, y a través de ella, acceder a su significado verbal. Antes de Vellutino, una serie de investigadores atribuían a otras variables cognitivas como la causa de las deficiencias en la lectura. Una de ellas era la percepción visual. Para investigar el papel que juega la percepción visual en el proceso de la lectura Vellutino, Steger y Kandel (1972) agruparon, por un lado a los lectores normales y por otro, a los lectores deficientes. La muestra estuvo conformada por niños entre 9 y 14 años. A cada uno de los grupos se le presentaron varios tipos de estímulos visuales como los siguientes:

- series de letras sin sentido, ejemplo : dnv, jpyc, ztbrc
- series de palabras, ejemplo: was, loin blunt ;
- series de números, ejemplo: 382, 4382, 96842 y
- series de figuras geométricas.

Cada uno de los diferentes estímulos era expuesto a ambos grupos durante medio segundo. La primera tarea consistía en copiar los estímulos de memoria una vez concluida la presentación visual. En la segunda tarea se les pedía nombrar cada signo en orden correcto y en el caso de las palabras, leerlas. Los

resultados fueron reveladores. Tanto el grupo de lectores normales como el de los malos lectores tenían el mismo rendimiento en la tarea de copiar de memoria los estímulos visuales, lo que demostró que la inhabilidad en la percepción y memoria visual *-que es la función que se exige en este tipo de tarea-* no era la que producía la deficiencia en la lectura. Las diferencias se presentaron en la tarea de nombrar. Los niños con problemas lectores tenían severas dificultades en realizar dicha acción. Por ejemplo, escribían correctamente la palabra en inglés "was" pero a la hora de leerla leían "saw". Con esto se demostró que la función cognitiva que diferenciaba a los buenos de los malos lectores estaba relacionada más con el procesamiento verbal y no con el visual. Al respecto Vellutino afirma:

"Las conclusiones de este experimento son claras. Los errores como decir "was" por "saw" son el resultado de dificultades en el almacenamiento y recuperación de los nombres de las palabras impresas más que una disfunción en el procesamiento viso-espacial" (Vellutino, 1987).

Estas y otras rigurosas investigaciones realizadas por Vellutino en E.E.U.U. trajeron por tierra el modelo maduracionista que le atribuye a la percepción visual (*u otras funciones cognitivas como: la orientación espacial, temporal, la discriminación derecha-izquierda, los procesos psicomotores etc.*) la causa fundamental de los problemas de la lectura. Este modelo fue tan fuerte en la década del 60 que se construyeron una serie de textos, pruebas de lectura y de programas de recuperación centrados en evaluar y rehabilitar estas funciones que no tienen que ver directamente con la lectura.

Pero los estudios de Vellutino tenían un pequeño defecto. La muestra que Vellutino y su equipo utilizaba para estudiar los problemas de la lectura y la dislexia pertenecía, casi en su totalidad a niños de clase media y clase alta. Estos niños, como sabemos, no sufren las consecuencias de una deprivación socio-cultural y económica.

Cuando Bravo Valdivieso, en Chile, se enfrentó con la necesidad de estudiar la lectura y la dislexia en su país se dio cuenta, inmediatamente, que no podía

extrapolar mecánicamente las conclusiones y recomendaciones halladas en otros países, para ser aplicadas a su realidad puesto que lo que para ellos era una minoría, para los latinoamericanos es una mayoría.

Sabemos que la Dislexia es un Trastorno Específico del Aprendizaje de origen neuropsicológico, probablemente genético y que se da en sujetos que teniendo un nivel de inteligencia normal o superior y que no sufren de deficiencias sensoriales, motrices o culturales y a pesar de haber sido expuestos a la enseñanza normal de la lectura no logran aprender a leer.

Estos sujetos son, en muchos casos, resistentes a los programas de tratamiento más aún cuando éstos no enfatizan su recuperación en los procesos psicolingüísticos sino mantienen el esquema tradicional de aplicar ejercicios que estimulan funciones ajenas al aprendizaje de la lectura como son la percepción visual, la orientación espacial, temporal etc.

Sin embargo, como señala el propio Bravo (2000) la dislexia no es culturalmente neutra. Es imposible entender ahora, más aún cuando se habla de los enfoques holísticos para entender al ser humano, no tomar en cuenta las variables que actúan como factores concomitantes al propio proceso de aprendizaje escolar, en este caso, en la lectura. Fue precisamente L.S. Vigotsky (1929) quien planteó su tesis acerca del origen sociocultural de los fenómenos psíquicos superiores, en especial, del pensamiento y del lenguaje. Vigotsky entendía la actividad psíquica como producto de la evolución filo y ontogenética en la cual se entrecruza el desarrollo histórico-cultural del hombre. En su teoría de desarrollo cultural de las funciones psíquicas superiores entendía a la cultura (*lo externo al sujeto*) y la psique (*lo interno del sujeto*), no como entidades que marchan superpuestas, sino como procesos interactuantes, a tal punto que la cultura termina interiorizándose en la mente del sujeto hasta constituirse como parte de su ser. En ese sentido, las estructuras cognitivas y lingüísticas del ser humano se conforman como producto de las condiciones externas que rodean al sujeto y por lo tanto no se puede pretender explicar ninguna de sus manifestaciones sin tener en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales concretas en las que surge.

A la luz de esta orientación socioculturalista es que podemos constatar, a través de la investigación experimental, las diferencias significativas en los puntajes o niveles alcanzados en las evaluaciones de lectura, escritura y comprensión lectora, entre niños de nivel socioeconómico bajo y niño de nivel socioeconómico medio o alto.

En una investigación hecha por Bravo Valdivieso y colaboradores (1993), se compararon 30 niños con retardo lector pertenecientes al nivel socioeconómico bajo con 30 niños con retardo lector de nivel socioeconómico medio. Esta investigación se hizo en dos etapas: La primera tomando como criterio la edad cronológica de los niños y la segunda, el criterio seleccionado fue el nivel lector. El objetivo de esta investigación fue conocer si existían diferencias neuropsicológicas y cognitivas entre los niños con retardo lector de nivel socioeconómico bajo con los niños de nivel socioeconómico medio. Para conocer el desempeño neuropsicológico se aplicó el test de inteligencia WISC-R que está compuesto por subtests que evalúan diversas funciones cognitivas como la atención, la memoria, la percepción visual, la abstracción y categorización verbal, el razonamiento lógico, la organización viso-espacial, las habilidades visoconstructivas, etc. La conformación de estas estructuras neuropsicológicas estaría determinadas por la calidad y cantidad de interacción cognitiva y lingüística del niño con su medio ambiente social, cultural y familiar. Esta interacción repercutiría, directamente, en la conformación anatómica y funcional del cerebro porque “...*la actividad cerebral (...) presenta una dinámica de procesos permanentes de asimilación y acomodación frente a los estímulos ambientales*” (Bravo et al, 1993)

Cuando se clasificaron a los niños con retardo lector por distinto nivel socioeconómico, los niños del nivel socioeconómico bajo mostraron puntajes muy por debajo en nivel lector comparados con los niños de nivel socioeconómico medio, a pesar que tenían la misma edad cronológica y pertenecían al mismo grado escolar. Al aplicarles el test de inteligencia se encontró que en todos los subtests del WISC-R (*excepto en el de Aritmética*) los niños con retardo lector pertenecientes al nivel socioeconómico bajo sacaron

puntajes significativamente más bajos que los niños con retardo lector del nivel socioeconómico medio. Es decir, las diferencias socioeconómicas conformarían distintos niveles de procesamiento neuropsicológico revelada por las diferencias en el desempeño en los subtests de inteligencia. Estas diferencias neuropsicológicas estarían determinadas por la calidad y cantidad de interacción con su medio sociocultural y familiar: los niños de nivel socioeconómico bajo interactúan de manera pobre y limitada con su medio, mientras que los niños de nivel socioeconómico medio son beneficiados por condiciones sociales y culturales más enriquecidas y estimulantes.

Por lo tanto, las manifestaciones neuropsicológicas y lectoras del niño de nivel socioeconómico medio es distinta de los niños de nivel socioeconómico bajo. Y si hablamos de la dislexia o el retardo lector éste trastorno se expresa de distinta manera dependiendo del nivel socioeconómico, ya que el cerebro y sus funciones dependen de la calidad y cantidad de estimulación lingüística, cognitiva y sociocultural que le brinda su medio concreto.

Es por ello, que dentro de las definiciones de dislexia planteadas por los teóricos de los llamados países desarrollados, enfocan más el problema en aspectos intrínsecos al sujeto, sin considerar la influencia de lo social, cultural y lo económico. No se trata de darle un sesgo sociologista al origen de la Dislexia y en ese error han incurrido quienes, en la práctica, han terminado negando la existencia real de los trastornos específicos del aprendizaje. Se parte de considerar a la dislexia como un trastorno constitucional pero no debemos explicarla abstrayendo al niño de su entorno socio-cultural debido a que existen marcadas diferencias psicolingüísticas entre los niños que provienen de realidades marginales, donde predomina la pobreza en interacciones verbales madre-niño desde el nacimiento frente a los niños de niveles socioeconómicos medio y altos que cuentan con mayores oportunidades de estimulación de sus funciones cognitivas y lingüísticas. (*González, 1995*).

Bajo esta concepción cobra enorme importancia el desarrollo psicolingüístico logrado por el niño. Al respecto caber mencionar la tesis fundamental por la que parte Bravo Valdivieso, (*Bravo, 2004*) que es la de

considerar que la lectura no es otra cosa que la codificación del lenguaje oral. En ese sentido es más exacto, cuando nos referimos a la lectura, denominarla *lenguaje escrito* porque aludiéndola de esta manera no perdemos de vista la relación estrecha que mantiene con el lenguaje oral.

2.3.2. EL CONCEPTO DE UMBRAL LECTOR Y SU RELACIÓN CON LA LECTURA

Toda aquella persona que haya tenido la experiencia de ser docente se ha encontrado con una palpable pero dolorosa realidad: comprobar que no todos los niños que ingresan al primer grado de educación primaria cuentan con las condiciones cognitivas y lingüísticas para aprender a leer. Esto depende del conjunto de experiencias y vivencias cognitivas y verbales que el niño haya tenido desde los primeros momentos de su existencia. A este nivel de dominio, con el cual el niño se enfrenta al aprendizaje de la lectura, Bravo (2004) lo denomina *UMBRAL LECTOR*. El umbral lector es la concentración del conjunto de habilidades y procesos cognitivos y lingüísticos con los cuales el niño inicia su aprendizaje formal de la lectura. El tener claro cuáles son los factores específicos que inciden en el fracaso de la lectura nos permite intervenir psicopedagógicamente de manera adecuada para rehabilitarlo oportunamente.

Algunos han atribuido la causa de las deficiencias en la lectura a un problema de tipo infraestructural y han propuesto la construcción de miles de aulas escolares con la ilusión que edificando escuelas quedaría solucionado el problema del fracaso en el aprendizaje de la lectura. Otros han pensado que mejorando las remuneraciones docentes quedaría eliminada la dificultad. Parten de la tesis que un maestro mejor asalariado podrá destinar algunos ingresos en la necesaria e impostergable tarea de su autocapacitación. Los más audaces han creído que equipando a los centros educativos de bibliotecas escolares y de computadoras de última generación se habrá avanzado significativamente en la solución del problema. Sin embargo, antes de atribuirle

la causa del fracaso del aprendizaje de la lectura a aspectos relacionados con la infraestructura, capacitación, remuneración o equipamiento moderno, debemos preguntarnos cuáles son las condiciones cognitivas y lingüísticas con las que cuenta el niño para enfrentar el aprendizaje de la lectura.

Los estudios han demostrado que para asimilar esta compleja habilidad el niño requiere haber logrado una serie de prerrequisitos que forman parte del dominio de su lenguaje oral: a nivel léxico, sintáctico, semántico y fonológico. Al grado de dominio que tiene el niño de estos prerrequisitos psicolingüísticos se le denomina, *umbral lector*.

Es de enorme importancia el determinar nivel de *umbral lector* con el cual parte el niño para iniciar su aprendizaje de la lectura porque no solo explica las causas de sus dificultades sino que, además, permite al docente de educación inicial programar una serie de experiencias psicopedagógicas orientadas a la prevención de futuras deficiencias. Ello permitirá conformar un sistema educativo más eficiente, reducir considerablemente los gastos presupuestales que produce el fracaso y la deserción escolar y, lo que es mejor, asegurar un éxito en el futuro educativo, académico y personal del niño.

Los estudios de seguimiento actuales (*Bravo 2004*) consideran al nivel de aprendizaje de la lectura en el primer grado de educación primaria como la variable que mejor predice el futuro desempeño escolar del estudiante.

Al respecto Bravo menciona: *“La mayor parte de las investigaciones internacionales de seguimiento muestran que el aprendizaje de la lectura en primero y segundo año, es determinante del rendimiento de los años siguientes, lo cual indica que el aprendizaje del lenguaje escrito es un PROCESO COGNITIVO CONTINUO cuyo éxito depende del Umbral Lector.”*

Consideramos de gran importancia presentar el estudio de seguimiento realizado por Bravo, Bermeosolo y Pinto (1988) con 223 niños de nivel socioeconómico bajo. Este estudio longitudinal duró 4 años y empezó desde que los niños se encontraban en segundo grado y culminó cuando se encontraban en el 5to. Grado de educación primaria. Todo el grupo fue

evaluado con pre y post test durante el tiempo que duró la investigación. Uno de los instrumentos utilizados fue una prueba de decodificación lectora. Se tomó como criterio que un niño de segundo grado tendría que ser capaz de leer sin dificultad todos los estímulos expuestos en la prueba que le permitirá lograr un percentil superior a 50, lo que lo ubicaría dentro de un nivel *lector normal*. Sin embargo, el 68% de la muestra evaluada (150 sujetos) estaban en el nivel de *retardo lector severo* (percentil del 1 al 21). Mientras que el resto presentaba un nivel de decodificación y comprensión lectora dentro de los percentiles normales. Todos los sujetos que estaban dentro de la categoría de *retardo lector* recibieron un tratamiento especializado. De éstos, un subgrupo (25,3%) superó su condición de *retardo lector* y el otro (41.3%) se mantuvo dentro del mismo nivel. Sin embargo, y a pesar del notable progreso logrado por una parte de la muestra, éste subgrupo jamás logro alcanzar las puntuaciones en el nivel de lectura y de comprensión lectora del grupo que desde un inicio se encontró en el *nivel lector normal*. Es decir, el *nivel de lectura* que obtuvieron los niños evaluados al iniciar el 2do. Grado de educación primaria, fue predictivo sobre el dominio y la comprensión lectora al finalizar el 5to. Grado de educación primaria. Aún más, los niños que tenían el nivel de *retraso lector* en la etapa inicial de la evaluación, mantuvieron diferencias significativas con el resto de la muestra también en las asignaturas de lenguaje, matemáticas y otros cursos. Esto significa que el retraso lector inicial también afectó a otras áreas del aprendizaje escolar.

En otro estudio de seguimiento donde participaron 400 alumnos de primer grado perteneciente a distintos centros educativos estatales se demostró que el atraso lector inicial se mantiene estable, por lo menos, hasta el tercer grado de primaria. Se les evaluó con distintas pruebas y se encontró que el 25% de la muestra obtuvieron los puntajes más bajos en habilidades psicolingüísticas y de lectura. Cuando estos niños pasaron a tercer grado este grupo mantuvo los puntajes más bajos. Por otro lado, se encontró un 25% de niños que obtuvieron un puntaje superior al inicio de la investigación también se mantuvieron en este nivel hasta el 3º grado de primaria. En otras palabras, se demuestra que el nivel de lectura y habilidades psicolingüísticas con las que parte el niño (*umbral*

lector) va a ser determinante para su performance lectora futura. Es decir, a la luz de estos estudios, Bravo evidencia su preocupación en el trabajo preventivo, a centrar nuestras miradas en lo que hacemos en educación inicial. Cuando se analizaron cuales fueron las variables específicas que mejor predijeron el desempeño futuro en la lectura y en el rendimiento escolar, los investigadores señalan concordantemente a tres:

- la conciencia fonológica
- el conocimiento del sonido de algunas letras y
- la fluidez y velocidad para nombrar objetos.

Todas estas variables pertenecen al dominio del lenguaje, es decir son variables psicolingüísticas. Los resultados encontrados por Bravo Valdivieso en Chile a partir de la aplicación de una prueba sencilla, señalan que si cuando a un niño(a) era capaz de identificar y emitir el fonema inicial de dos palabras de una lista de 8 ya se le consideraba dentro del umbral lector adecuado para aprender a leer. Si además era capaz de identificar a través de la “lectura” *logográfica* -aquella que le permite “leer” ideovisualmente una palabra con solo asociar la representación gráfica con el significado- dos nombres de una lista del conjunto de sus compañeros de clase y si, además, reconocían 5 letras mínimo esos niños(as) obtenían puntajes significativamente más altos en lectura en el primer, segundo y hasta tercer grado de primaria que aquellos que no lograban pasar estas pruebas. Cuando esta investigación se aplicó a sujetos del nivel socioeconómico bajo se encontró que solo el 28% de la muestra pudo lograr realizar con éxito cada una de estas demandas psicolingüísticas. Es decir, no contaban con el *umbral lector* necesario para enfrentar con éxito el aprendizaje de la lectura. Es decir, ingresan a estudiar el primer grado de educación primaria sin contar con los requerimientos cognitivos y psicolingüísticos necesarios para iniciarse en el aprendizaje de la lectoescritura.

Analizando los resultados de este estudio se podría plantear para nuestro país algunas medidas de emergencia para neutralizar los nefastos efectos de iniciarse en la lectura con un bajo umbral cognitivo. Una de ellas estaría

centrada en orientar la enseñanza de la educación inicial y los primeros grados de primaria en fortalecer, por un lado, los aspectos semánticos y sintácticos del lenguaje oral. Tarea que, lamentablemente, está bastante descuidada porque aún no se entiende, desde el punto de vista teórico y práctico, la importancia del dominio del lenguaje. Los niños deberían realizar programas de ejercitación de su lenguaje que impliquen el conocimiento sistemático del vocabulario (significados) incentivando la clasificación de las palabras en categorías conceptuales lo que estimularía enormemente el pensamiento lógico. Además de ello ir adquiriendo un dominio progresivo en el aspecto sintáctico del lenguaje que implica la capacidad de construir oraciones cada vez más complejas desde el punto de vista gramatical. Ambos aspectos van a repercutir directamente en el éxito en la lectura, especialmente en la comprensión. Asimismo, estimular las habilidades metalingüísticas, en especial el de la conciencia fonológica pues ello va a contribuir a lograr aprender las reglas de conversión grafema-fonema que es un requisito indispensable para dominar la etapa alfabética de la lectura. La propuesta es que en la medida que el maestro de educación inicial detecte alumnos que carecen de estas habilidades psicolingüísticas, vaya aplicando, inmediatamente, programas de compensación de estas deficiencias para neutralizar sus efectos posteriores cuando se vea enfrentado con el aprendizaje de la lectura. De esta manera se previenen los futuros problemas lectores y se garantiza un éxito en su rendimiento escolar. El área que hay que detectar fundamentalmente, es el nivel de conciencia fonológica alcanzado puesto que esta es la variable que más significativamente correlaciona con el éxito de la lectura. Actualmente en nuestros centros de educación inicial no se aplican casi ninguna de estas estrategias psicolingüísticas, sino más bien se hace énfasis a la estimulación de otras funciones cognitivas, que son importantes, pero que no guardan directa relación con el éxito de la lectura como son: la percepción visual, la coordinación motora gruesa o fina, la orientación espacial, la estructuración rítmica. Por ello se explica, en parte, el alto índice de fracaso en el aprendizaje de la lectura que está actualmente disimulado con la promoción automática pero que se pone en evidencia por el alto porcentaje de repitencia escolar en el segundo grado de primaria, arrastrando la deficiencia lectora a lo

largo de la educación primaria repercutiendo directamente en su rendimiento escolar hasta provocar un alto índice de deserción escolar.

2.3.3. LA CONTINUIDAD PEDAGÓGICA ENTRE LA EDUCACIÓN INICIAL Y LA EDUCACIÓN PRIMARIA: EL CONCEPTO DE LITERALIDAD EMERGENTE

Un concepto innovador es el de *alfabetización emergente* o *literalidad emergente* ‘*emergency literacy*’ (Whitehurst y Lonigan, 1998). Este concepto encierra una visión continua del aprendizaje de la lectura sin establecer una demarcación entre la etapa previa a la lectura y el aprendizaje de la lectura propiamente dicha. La pregunta que nos hacemos es: ¿Cuándo el niño empieza a prepararse para el aprendizaje de la lectura? ¿A qué edad empezaría su (mal denominado) *aprestamiento*? Tradicionalmente hemos creído que la edad en que al niño se le prepara para el aprendizaje de la lectura es a los 5 años cuando se encuentra en el último año de educación inicial. El docente de inicial invierte su tiempo educativo en estimular muchas funciones (que no son las indicadas) pensando que a través de ello estará preparando al niño para que logre con éxito su tarea lectora en el primer grado. Sin embargo, bajo la concepción psicolingüística que entiende la relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, el niño se inicia en el aprendizaje de la lectura desde el momento que nace, es decir cuando se encuentra enfrentado al lenguaje oral del adulto (principalmente la madre) quien lo estimula desde la etapa prelocucional.

Los niños que tienen un buen desarrollo de su lenguaje oral, no solo a nivel sintáctico y semántico – habilidades que van a contribuir directamente al éxito en la comprensión lectora- sino también a nivel fonoarticulatorio, es decir que pronuncian clara y correctamente los sonidos de las palabras, van a estar en mejores condiciones de desarrollar, de manera implícita, su conciencia fonológica. Ellos van a ir distinguiendo con mayor facilidad la diferencia y similitud de los sonidos de aquellos que poseen un lenguaje deficiente y luego con una enseñanza implícita de tareas fonológicas en educación inicial podrán

lograr un mayor umbral cognitivo que le garantizará el aprendizaje eficiente de la lectura.

Pero además de la estimulación temprana del lenguaje oral que permite el desarrollo inicial de la conciencia fonológica, es necesario que el niño vaya adquiriendo la *conciencia alfabética* (Bravo, 2004). Así como las estructuras de la conciencia fonológica se va conformando primariamente con la exposición intensiva y clara del lenguaje oral por parte del adulto, la conciencia alfabética, que es la capacidad que adquiere el niño de entender el valor simbólico y cultural que tiene el lenguaje escrito como transmisor de una información, se va desarrollando con la exposición temprana con el lenguaje escrito (que no es lo mismo que enseñar a leer en educación inicial). Es decir exponerlo tempranamente a un ambiente letrado. Por ejemplo (lo que se hace ya en otros países) proporcionar a las madres libros grandes y vistosos con enormes letras y llamativos dibujos y hacer que ellas lean a sus niños pequeños cuentos infantiles mostrándoles las palabras en la medida que las vayan leyendo. De esta manera un niño de dos años podrá ir entendiendo que las ideas, sentimientos, pensamientos, etc. pueden estar plasmados gráficamente en la escritura. En ese sentido, la edad adecuada para el inicio del aprendizaje de la lectoescritura es referencial. Existirán niños que aún no posean el umbral cognitivo para enfrentar el aprendizaje del código escrito a pesar que ya han cumplido los 6 años y están por ingresar al primer grado de educación primaria. Como también habrá casos de niños que a los 5 años puedan ya haber desarrollado las condiciones cognitivas y psicolingüísticas para aprender a leer. Esto depende de factores internos y externos. No se plantea ni adelantar o retrasar el aprendizaje de la lectoescritura. Lo que se trata es de intervenir a tiempo cuando se va evidenciando un retraso o una carencia y de reforzar y estimular cuando ya muestra un buen nivel psicolingüístico.

Es necesario, por ello, ir pensando en la posibilidad de articular, incluso desde el punto de vista administrativo y formal, la educación inicial y la educación primaria.

En nuestro país hemos avanzado algo cuando en el año 1994 se habló de un programa de articulación de la educación Inicial y primaria. Esa propuesta, que fue interesante pero que lamentablemente se fue desvaneciendo a lo largo de los años, careció de un consistente modelo teórico que fundamentara la necesidad de esa relación: ese modelo teórico que da sustento a esta meritoria articulación es el de la *literalidad emergente*. Al respecto Bravo dice:

“Lamentablemente en la realidad educacional esta continuidad psicológica no se ve favorecida por el corte tradicional que hay entre kindergarten y el primer año. La división actual entre un sistema preescolar y la educación primaria contribuye a producir una discontinuidad pedagógica que dificulta la evolución cognitiva. Es decir, el desarrollo de los niños no se corta ni cambia cualitativamente en el minuto que cumplieron los 6 años. Hay una continuidad en el desarrollo cognitivo. Y un sistema escolar que corta, que interrumpe un modelo de educación y lo cambia bruscamente por otro al llegar a los 6 años está también cortando o interrumpiendo un proceso de desarrollo de los niños”.

La posibilidad de articular estrechamente la educación inicial y primaria permite promover una evolución cognitiva y psicolingüística que le posibilita alcanzar el umbral necesario para iniciarse en el aprendizaje de la lectura con éxito e intervenir, oportunamente, en aquellos casos en que muestran dificultades, con programas de compensación psicolingüística. Además apuntar hacia una misma dirección teórica y metodológica estimulando las funciones cognitivas que sí tienen que ver directamente con las variables subyacentes a la lectura y no perder un tiempo valioso y crítico en entrenar al niño en capacidades psicomotrices, de percepción visual, esquema corporal, derecha-izquierda etc., que si bien son importantes no garantizan el éxito en la lectura. Es necesario reorientar los planes y programas educativos no solo revisando el modelo teórico sobre el cual se basa la nueva propuesta en Comunicación Integral sino evaluar lo que se está haciendo a nivel de educación inicial y de que manera aquello que se está trabajando está relacionado con el logro del aprendizaje de la lectoescritura.

2.3.4. LA CONCIENCIA FONOLÓGICA COMO ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA INICIAL

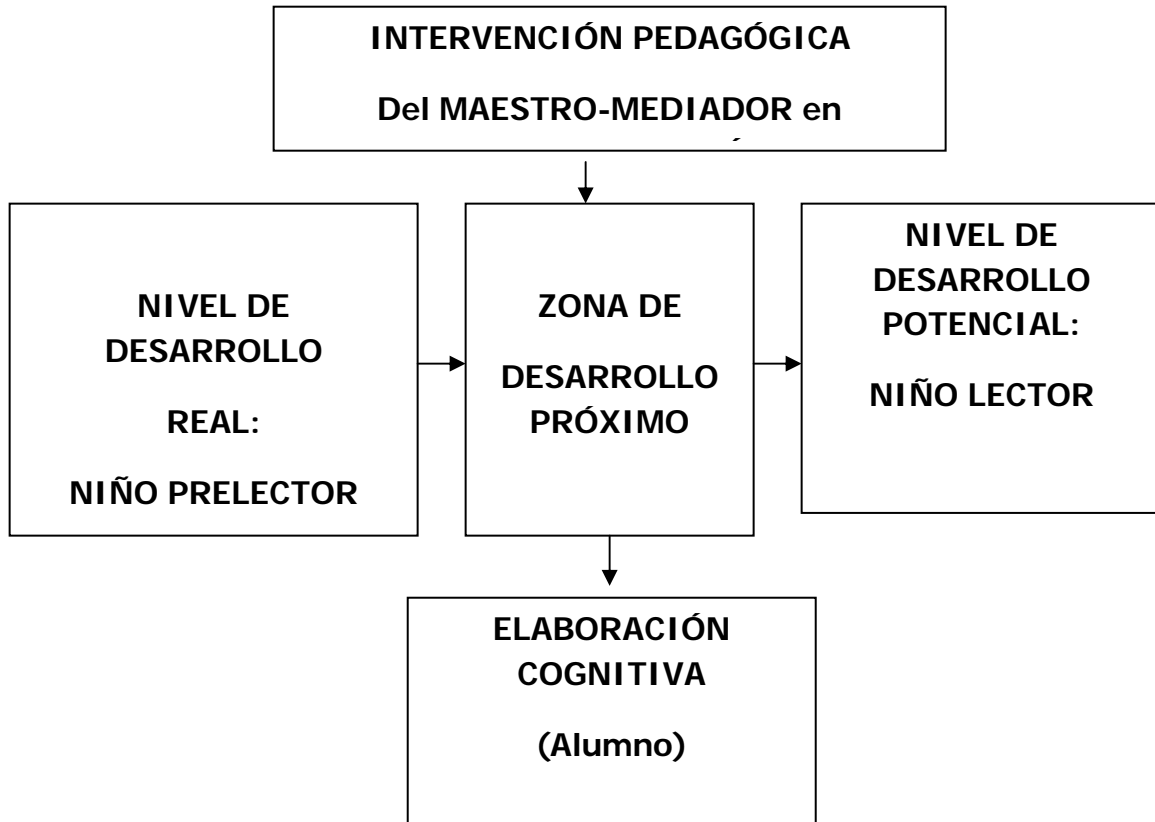
Fue el gran psicólogo soviético Lev Semionovich Vigotsky quien por primera vez habló de la Zona de Desarrollo Próximo. Además acuñó otros términos como Zona de Desarrollo Real y Zona de Desarrollo Potencial. Pasaremos a explicar brevemente cada uno de estos conceptos a pesar que constituyen planteamientos ampliamente difundidos.

Por *Zona de Desarrollo Real* se entiende el nivel cognitivo alcanzado por el alumno en el momento en que se le evalúa sin la ayuda o intervención del maestro. Según Vigotsky este nivel es valorado con los tradicionales test psicométricos de inteligencia que, luego de ser aplicados, nos proporcionan información sobre el estado de conocimientos, información y estrategias alcanzadas por el niño.

En cambio, la *Zona de Desarrollo Potencial* es todo lo que puede desplegar el niño, ya no por sí solo, sino como producto de la intervención mediadora del maestro, otro adulto o incluso, un niño con mayor nivel cognitivo. Este despliegue es posible porque el niño posee los elementos que propician este cambio. Solo necesitaba un pequeño “empujoncito” para que la evolución de su aprendizaje sea posible. Aquí radica uno de los grandes aportes de Vigotsky porque le dio un carácter social y cultural al proceso educativo. Lo dice uno de sus más grandes discípulos, Reuven Feuerstein: un alumno que presenta deficiencias en su aprendizaje es porque careció de esa experiencia mediadora que permite que lo que antes fuera una relación intersíquica- es decir producto de la interacción cognitiva, lingüística, social y afectiva entre el maestro y el alumno- se vaya convirtiendo en una estructura mental intrapsíquica, es decir, aquella en la que el alumno termina interiorizando los conocimientos, estrategias, técnicas, actitudes de su maestro mediador. Si el nivel de *Desarrollo Real* es lo que puede ejecutar el niño por sí solo y el *Nivel de Desarrollo Potencial* lo que puede hacer gracias a la intervención del maestro-mediador, la *Zona de Desarrollo Próximo* es la “distancia” que existe entre

ambos niveles. En otras palabras es el “espacio” de intervención por donde actúa el maestro para lograr el máximo potencial del alumno. El objetivo de la educación sería actuar siempre sobre esta zona para posibilitar el despliegue de las potencialidades cognitivas del alumno. En el caso de la lectoescritura, podríamos decir que el objetivo de todo docente de primer grado es que el niño logre la decodificación lectora (*y luego la comprensión lectora, que es el fin último del proceso lector*). Ese sería el *Nivel de Desarrollo Potencial*. Y el nivel de Desarrollo Real es el grado cognitivo y lingüístico alcanzado por el alumno que ingresa al último año de educación inicial. Es muy posible que estos niños, más aún en realidades deprimentes y carentes de estimulación psicolingüística temprana como son las del nivel socioeconómico bajo, aun no posean el umbral cognitivo necesario para iniciarse en el aprendizaje de la lectura. En ese sentido, el espacio de intervención directa y sistemática del maestro-mediador será en su *Zona de Desarrollo Próximo* y lo que hará en ella es crearle las condiciones mentales necesarias para favorecerlo en el aprendizaje de la lectoescritura. Como sabemos, esas condiciones tienen que ver directamente (*pero no exclusivamente*) con la conciencia fonológica. Es así como la estimulación de la conciencia fonológica actúa directamente en la *Zona de Desarrollo Próximo* para potencializar al máximo las capacidades cognitivas del niño y acceda, con éxito, al código escrito.

Un posible esquema podría ser el siguiente:



Intervenir pedagógicamente en la *Zona de Desarrollo Próximo* permitirá crear el puente que posibilite la relación cognitiva y lingüística del niño antes del aprendizaje de la lectura y después del mismo. De esa manera se promoverá el éxito el acceso al código escrito y, lo que es más importante aún, garantizará un óptimo desarrollo futuro en su rendimiento escolar. En ese sentido se propone integrar los planes y programas de educación inicial con los de primaria, tanto a nivel de los planes de estudio preuniversitario como en el Diseño Curricular propuesto por el Ministerio de Educación, con el fin de crear todas las condiciones necesarias para que el alumno(a) logre el umbral cognitivo y psicolingüístico necesario para aprender a leer. Si bien aún no es posible la integración formal de ambas especialidades, por lo pronto, se puede

proponer una estrecha y permanente coordinación entre los profesores de educación inicial y los de educación primaria con el fin de concertar esfuerzos que apunten a garantizar el aprendizaje exitoso de la lectoescritura. Esto solo será posible si existe un fundamente teórico y cognitivo que justifique esta acción. Por otro lado se debe tomar acciones para prevenir los futuros problemas lectores interviniendo oportunamente en la etapa de la educación inicial en los casos que empiecen a mostrar dificultades. Al respecto, Vellutino (1995) mostró, en la práctica, los efectos positivos del programa de intervención individual basado en la estimulación del lenguaje oral y de la conciencia fonológica.

2.4. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA

Ha constituido siempre un debate la relación entre inteligencia y lectura. Sin embargo, antes de aclarar este dilema es necesario precisar este constructo psicológico.

En la actualidad se concibe que existen una serie de factores que influyen en el desarrollo de la inteligencia humana. Sin embargo, sobre este punto existen distintos puntos de vista según sea el modelo teórico que adoptan las distintas corrientes de la psicología.

Por ejemplo, el *Modelo Innatista* sostiene que el origen de la inteligencia se explica por los factores de la herencia. Mientras que el *Modelo Empirista* concibe que la inteligencia es producto exclusivo de la estimulación externa, menospreciando el papel interno del propio individuo. Una tercera visión, más interactiva es la que nos ofrece el *Modelo Cognitivo*. Este concibe que la inteligencia humana se desarrolla dependiendo de la calidad y cantidad de interacciones de tipo físico, operatoria, interpersonal y lingüístico que tiene el sujeto con su madre -quien es la que personifica la estimulación externa- desde sus primeras etapas de vida (González, 1995).

Las interacciones de tipo *FÍSICO* las realiza el niño con los objetos que le rodean y gracias a ellas le es posible obtener un conocimiento sensorial de su medio ambiente inmediato y ampliar su desarrollo perceptivo, visomotor, táctil etc. Es a través de ella que se va estableciendo las pioneras bases de su pensamiento. En cambio, las interacciones de tipo *OPERATORIA* le permite la conformación de sus primeras estructuras reversibles como la clasificación, la seriación lógica, la conservación de masa, peso, volumen, etc. Que constituirían la base de su pensamiento lógico concreto y luego formal. Por su parte, las interacciones de tipo *INTERPERSONAL*, le permite la conformación de sus primeras estructuras afectivas y valorativas que darían nacimiento a su futura personalidad. Mientras que las de tipo *LINGÜÍSTICO* le posibilitan la construcción de sus redes semánticas que darían nacimiento al conjunto de conocimientos que conformarían su saber conceptual y procedimental que finalmente le permitirá desenvolverse con eficacia y efectividad en su vida. Sin embargo, es necesario precisar a la luz de nuestra realidad actual que no todos los peruanos tenemos la posibilidad de alcanzar a desarrollar nuestra inteligencia debido a la pobreza en cada una de estas interacciones. Esta deprivación es producto de la escasez de oportunidades debido al grado de marginalidad en la que se desenvuelve el individuo. A propósito de esta situación cabe reflexionar a partir de algunos comentarios hechos por González Moreyra al respecto:

*"Algunos sectores de nuestra sociedad tienen un rostro moderno, están insertos en la contemporaneidad, su universo de experiencias se nutre de las expresiones universales de la civilización industrial y técnica (...). A otros sectores (se les) ofrece un atraso que tanto puede estar en un neolítico tribal que se autosatisface (...) como puede situarse en la más extrema pobreza y deprivación urbano-marginal (...). Ofrecemos los extremos de dos polaridades (...) de nuestro desarrollo psicológico: ortogénesis y disortogénesis, el buen desarrollo en el primer caso y el desarrollo que se realiza en condiciones de perturbación en el segundo caso."*¹²

¹² GONZÁLEZ MOREYRA, R. *Psicología del Niño Peruano*. P. 12.

En ese sentido, la psicología cognitiva concibe a la inteligencia como producto de una relación interno-externa, donde no se descarta los aspectos biológicos, pero que entiende que sobre la base de ellos se construye un conjunto de estructuras dependiendo de la cantidad y calidad de interacciones físicas, lingüísticas, operatorias e interpersonales que ha establecido el sujeto, incluso, desde antes de su nacimiento y que estas se encuentran relacionadas con los factores de pobreza y marginalidad social.

La cantidad y calidad de interacciones tempranas del sujeto con su medio social conformarían una capacidad global e integradora, conformada por un conjunto de habilidades relacionadas con las estrategias de resolución de problemas. Esta capacidad es concebida como una estructura dinámica y funcional por el hecho de estar determinada por el conjunto de interacciones físicas, cognitivas, lingüística y afectiva-valorativa establecidas tempranamente por el sujeto y en donde también intervienen, como hemos dicho anteriormente, procesos psicobiológicos. Ello le permite al sujeto ofrecer soluciones originales y novedosas a las distintas situaciones problemáticas que le depara la vida.

Estas situaciones novedosas fueron formuladas de distinta manera por diversos autores. Al respecto Joy P. Guilford habló acerca del pensamiento divergente; Edward De Bono del pensamiento lateral, Gardner habló de la Teoría de las Múltiples Inteligencias, Goleman expresó en sus trabajos su tesis sobre Inteligencia Emocional y Sternberg planteó su concepción triárquica de la inteligencia. (Sánchez Carlessi, 2005).

En ese sentido, la Psicología Cognitiva concibe, actualmente, la inteligencia no como un proceso cognitivo superior sino como una capacidad de carácter cognitivo-afectiva conformada por un conjunto de estrategias que le permiten al sujeto dar respuestas originales y creativas a diversas situaciones problemáticas. Como capacidad es una sola. Es decir se manifiesta de manera integrada y global, pero puede expresarse con mayor aptitud a través de sus distintos factores dependiendo de la habilidad con que maneja el sujeto cada uno de ellos. Sólo así entenderemos la existencia de distintos tipos de inteligencia. Por ejemplo, existen

sujetos que han establecido buenas interacciones tempranas de carácter afectivo y valorativo y entonces han desarrollado de mejor manera la capacidad de resolver situaciones problemáticas relacionados a los aspectos inter o intrapersonales. Es decir, expresarían una mayor aptitud en este tipo de inteligencia. Y así podríamos explicar los otros tipos de inteligencia.

En cuanto a la relación entre inteligencia y lectura existen múltiples investigaciones (Bravo 2005) que señalan la no existencia en la relación entre estas dos variables. Se mencionan una serie de estudio que señalan, específicamente, que el nivel intelectual es un factor que no está asociado con la mejora de la comprensión lectora. Se encontró que el progreso en la lectura estaría más relacionado con el nivel de decodificación inicial y con las habilidades psicolingüísticas como el procesamiento fonológico y la comprensión del lenguaje oral. También se halló asociación entre la memoria lógica secuencial (sub-test de "Ordenación de Historias" del WISC-R) y la lectura .El nivel de decodificación inicial ejercía un gran poder predictivo sobre la comprensión lectora y, además, sobre el conjunto de rendimiento escolar.

2.5. EL PROGRAMA DE HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS:

Este programa fue elaborado en el marco de un taller organizado por la institución Educativa "*Lawrence Kohlberg*" especializada en atender alumnos(as) con dificultades de aprendizaje.

Su objetivo fue empezar a difundir a través de la elaboración de materiales de trabajo, la nueva orientación metodológica para estimular y rehabilitar los problemas de lectura sustentado por los aportes e investigaciones actuales que coinciden en señalar que el origen de las dificultades lectoras no se deben a deficiencias de orden perceptivo, motrices ni a fallas en la orientación espacial, temporal o rítmica, sino a factores psicolingüísticos, en especial en la dificultad en operar y procesar la información fonológica.

Fue elaborado tomando como base la propuesta de las profesoras María Linuesa y Ana Domínguez –profesoras de Didáctica y Organización Escolar de la

Universidad de Salamanca, España- expresada en su publicación *“La Enseñanza de la Lectura. Enfoque Psicolingüístico y Sociocultural”* (1999) y enriquecido por las alumnas y alumnos participantes del taller, siendo en su gran mayoría estudiantes de la segunda especialidad en problemas de aprendizaje de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. En el taller fue necesario confeccionar el material precisando las instrucciones y elaborando los ejercicios a manera de fichas ilustrativas teniendo que hacer ligeras adaptaciones debido a las diferencias idiomáticas. Este Programa de Habilidades Metafonológicas lo hemos denominado: *“Jugando con los Sonidos”* y ha sido elaborado para estimular las habilidades de conciencia fonológica en sus distintos niveles: rima, sílaba y fonema en distintas estructuras lingüísticas y a través de distintas tareas que pasamos a señalar:

I. NIVEL LINGÜÍSTICO: RIMA

1. Reconocer una rima
2. Elegir entre varias la palabra que rima con otra.
3. Identificar la palabra sobrante.
4. Producir una rima.
5. Aislar una rima.

II. NIVEL LINGÜÍSTICO: SÍLABA

1. Contar las sílabas de una palabra.
- 2^a. Identificar una sílaba al comienzo de la palabra.
- 2^b. Identificar la sílaba final.
- 2^c. Identificar la sílaba medial.

- 3^a. Buscar palabras que contengan una sílaba común al comienzo.
- 3^b. Buscar palabras que contengan una sílaba común al final.
- 3^c. Buscar palabras que contengan una sílaba común al medio.
- 4^a. Identificar una sílaba común al comienzo en 2 ó más palabras.
- 4^b. Identificar una sílaba común al final en 2 ó más palabras.
- 4^c. Identificar una sílaba común al medio en 2 ó más palabras.
- 4^d. Identificar una sílaba común en diferentes posiciones en cada palabra.
- 5^a. Elegir entre varias la palabra que comience con la misma sílaba que otra.
- 5^b. Elegir la palabra que termine con la misma sílaba que otra.
- 5^c. Elegir la palabra que tiene en el medio la misma sílaba que la primera.
- 6^a. Decir palabras que comiencen con la misma sílaba que una dada.
- 6^b. Decir palabras que terminen con la misma sílaba que una dada.
- 6^c. Decir palabras que tengan la misma sílaba medial que una dada.
- 7^a. Unir sílabas para formar palabras.
- 8^a. Adicionar una sílaba al final de la palabra.
- 8^b. Adicionar una sílaba al comienzo de una palabra.
- 8^c. Adicionar una sílaba al medio de una palabra.
- 9^a. Decir la sílaba que se ha añadido en posición final a una palabra respecto a otra.
- 9^b. Decir la sílaba que se ha añadido en posición final a una palabra respecto a otra.

- 9^c. Decir la sílaba que se ha añadido en posición medial a una palabra respecto a otra.
- 10^a. Omisión de una sílaba al final de una palabra.
- 10^b. Omisión de una sílaba al comienzo de una palabra.
- 10^c. Omisión de una sílaba al medio de una palabra.
- 11^a. Decir la sílaba inicial que falta en una palabra respecto a otra.
- 11^b. Decir la sílaba final que falta en una palabra respecto a otra.
- 11^c. Decir la sílaba medial que falta en una palabra respecto a otra.
- 12^a. Sustitución de una sílaba por otra en una palabra.

III. NIVEL LINGÜÍSTICO: FONEMA

- 1. Producir fonemas aislados a través de onomatopeyas.
- 2. Imitar la producción de palabras exagerando el sonido inicial o final.
- 3^a. Identificar el fonema al comienzo de la palabra.
- 3^b. Identificar el fonema al final de la palabra.
- 3^c. Identificar el fonema al medio de la palabra.
- 4^a. Buscar palabras que contengan el fonema común al comienzo de la palabra.
- 4^b. Buscar palabras que contengan el fonema común al comienzo.
- 4^c. Buscar palabras que contengan el fonema común medial.
- 5^a. Identificar un fonema común al comienzo de 2 ó más palabras.
- 5^b. Identificar un fonema común al final de 2 ó más palabras.
- 5^c. Identificar un fonema común en el medio de 2 ó más palabras.
- 5^d. Identificar un fonema común en diferentes posiciones en cada palabra.

- 6^a. Elegir entre varias las palabras que comiencen con el mismo fonema que otra.
- 6^b. Elegir la palabra que termine con el mismo fonema que otra.
- 6^c. Elegir la palabra que tiene en el medio el mismo fonema que otra.
- 7^a. Decir palabras que comiencen con el mismo fonema que una dada.
- 7^b. Decir palabras que terminen con el mismo fonema que una dada.
- 7^c. Decir palabras que tengan el mismo sonido medial que una dada.
- 8^a. Adicionar un fonema al final de la palabra.
- 8^b. Adicionar un fonema al comienzo de una palabra.
- 8^c. Adicionar un fonema en el medio de una palabra.
- 9^a. Decir el fonema que se ha añadido a una palabra respecto a otra.
- 9^b. Decir el fonema que se ha añadido al final de la palabra.
- 9^c. Decir el fonema que se ha añadido al medio de una palabra.
- 10^a. Omitir un fonema al final de una palabra.
- 10^b. Omitir un fonema al comienzo de una palabra.
- 10^c. Omitir un fonema al medio de una palabra.
- 11^a. Decir el fonema inicial que falta en una palabra respecto a otra.
- 11^b. Decir el fonema final que falta en una palabra respecto a otra.

Todas estas tareas, como ya lo hemos precisado, buscan estimular la conciencia fonológica en sus distintos niveles: rima, sílaba y fonema con el fin de prevenir y preparar el inicio del aprendizaje de la lectura o rehabilitar las deficiencias lectoras en aquellos que habiendo aprendido a leer presentan dificultades.

3. DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE TÉRMINOS

- **Programa de desarrollo de habilidades metafonológicas:** Es un programa que incluye los diferentes niveles de conciencia fonológica: rima, sílaba y fonema en distintas estructuras lingüísticas y a través de distintas tareas que al ejecutarlas estimulan la conciencia fonológica. Para la presente investigación usaremos el “Programa de Habilidades Metafonológicas: *“Jugando con los Sonidos”* elaborado por la autora de la investigación tomando en cuenta las orientaciones metodológicas de Linuesa y Domínguez, 1999.
- **Conciencia Fonológica:** Habilidad metalingüística que consiste en reflexionar y operar sobre las distintas estructuras sonoras del lenguaje hablado. No es una entidad homogénea sino que presenta niveles: rimas, sílabas, intrasílabas y fonemas.
- **Niveles de Conciencia Fonológica:** Consiste en el grado de dominio de la conciencia fonológica tomando en cuenta la estructura del lenguaje. En la presente investigación estimularemos todos los niveles, menos el intrasilábico pero evaluaremos sólo el nivel de fonemas que es el que más correlaciona con la lectura.
- **Conciencia silábica:** Habilidad para reflexionar y operar sobre las sílabas que componen una palabra. Se puede estimular a través de diversas tareas como identificación, omisión, adición y en distintas posiciones de la sílaba: inicial, medial y final.
- **Conciencia intrasilábica:** Habilidad para reflexionar y operar al interior de la sílaba en sus componentes intrasilábicos: el onset y la rima. En la presente investigación no evaluaremos ni estimularemos este nivel de conciencia fonológica.
- **Onset:** Parte integrante de la sílaba conformada por una consonante o un grupo de consonantes iniciales de una sílaba. Ejemplo, en la palabra “flan”, los fonemas /f / y /l / son el onset.

- **Rima:** Parte integrante de la sílaba formada por la vocal o consonantes siguientes al onset. Por ejemplo en la palabra “flan” la rima son los fonemas /a / y /n/.
- **Conciencia fonémica:** Habilidad para reflexionar y operar sobre los segmentos más abstractos del lenguaje hablado que es el fonema a través de tareas de aislar, omitir, analizar y sintetizar fonemas. En la presente investigación se evaluará dicha habilidad con la Prueba de Conciencia Fonémica de Juan Jiménez.
- **Lectura:** Habilidad para decodificar y comprender el lenguaje escrito. Exige el dominio de un conjunto de procesos. Uno de ellos es la conciencia fonológica. En la presente investigación evaluaremos por separados sus aspectos componentes.
- **Decodificar:** Es la capacidad de traducir la información escrita desde un tipo de clave o signo a otra clave diferente. Este término se utiliza en la lectura para aludir a la capacidad de transformar la letra al sonido.
- **Decodificación lectora:** Se considera como la etapa básica y elemental de la lectura. Consiste en traducir el signo gráfico verbal al signo sonoro de letras, sílabas y pseudopalabras con distinta estructura lingüística. Para lograr el éxito en la decodificación requiere el dominio de las Reglas de Conversión Grafema-Fonema (R.C.G.F.). En la presente investigación evaluaremos este nivel con la Prueba de Evaluación de Dislexia Específica de Mabel Condemarín.
- **Comprensión Lectora:** Es la capacidad de extraer el significado del texto escrito. Implica el dominio de una serie de procesos psicolingüísticos y cognitivos. En la presente investigación evaluaremos los niveles de Comprensión Lectora con la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva de Mabel Condemarín y otros en los niveles A y B.

- **Deficiencia lectora:** Incapacidad para realizar con eficiencia las dos funciones de la lectura: la Decodificación y la Comprensión Lectora. Se puede detectar su presencia a partir de los puntajes que reflejan un percentil por debajo de 50.

CAPITULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

1.1. LA VARIABLE INDEPENDIENTE: EL PROGRAMA DE HABILIDADES METAFONOLÓGICAS

En la presente investigación hemos definido como Variable Independiente al “Programa de Habilidades Metafonológicas” el cual lo hemos denominado: “Jugando con los Sonidos” y está destinado a estimular las habilidades de conciencia fonológica en sus distintos niveles: rima, silaba y fonema en distintas estructuras lingüísticas y a través de distintas tareas.

Dentro de las Variables Dependientes tenemos a las siguientes:

1.2 NIVEL DE CONCIENCIA FONÉMICA

Es un el nivel más complejo de la conciencia fonológica. Consiste en la capacidad para reflexionar y operar sobre los segmentos más abstractos del lenguaje hablado que es el fonema. Esta habilidad puede ser evaluada a través de tareas de aislar, omitir, analizar y sintetizar fonemas. La conciencia fonémica es una habilidad metalingüística que está relacionada directamente con la lectura tal como lo demuestran los estudios predictivos, las investigaciones experimentales y los programas de entrenamiento (Carrillo, Sánchez, Romero y López, 1990, Ortiz, 1994, Lenchner, Gerber y Routh, 1990, Sebastián y Maldonado, 1984).

En ese sentido, en la presente investigación se evaluará la conciencia fonémica, que es una habilidad que pensamos que todo buen lector ha debido dominar, en niños(as) de tercer y cuarto grado a través de la *Prueba de Conciencia Fonémica de Juan Jiménez*. Este instrumento evalúa el nivel de conciencia

fonémica por medio de cuatro tareas: *tarea de síntesis fonémica; tarea de aislar fonemas; tarea de segmentar fonemas y tarea de omitir fonemas*. Todas estas tareas se deben realizar en distintas estructuras lingüísticas de la palabra : palabras con diferente estructura silábica, tales como Consonante–Vocal-Consonante, Consonante-Vocal-Consonante-Vocal ; Consonante-Consonante-Vocal-Consonante o Consonante-Consonante-Vocal-Consonante-Vocal. Ello permitirá analizar el rendimiento tanto en función del tipo de tarea como de la unidad lingüística.

1.3 NIVEL DE DECODIFICACIÓN LECTORA

Es un aspecto de la lectura que consiste en la capacidad de transformar el grafema a fonema. Sólo es posible lograrla con éxito si se ha dominado las Reglas de Conversión Grafema-Fonema (R.C.G.F.) habilidad que se debe haber adquirido entre el primer y el segundo grado de educación primaria gracias a una instrucción sistemática, consistente y significativa de ellas. En este estudio sostenemos la tesis que la decodificación lectora debe ser una habilidad dominada y automatizada para que la memoria operativa pueda ser capaz de realizar operaciones cognitivas estrictamente relacionadas con la comprensión lectora, que es el proceso más importante de la lectura. Para evaluar la decodificación lectora vamos a utilizar la Prueba Exploratoria de Dislexia Específica (PEDE) elaborada por Mabel Condemarín-Blomquist(1975) y complementada con las normas elaboradas por Berdicewski, Milicic y Orellana (1990).

1.4 NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA

Es la capacidad de extraer el mensaje del texto escrito para integrarlo a la memoria relacionándolo con sus conocimientos previos. En este nivel interviene tanto el procesamiento semántico como el sintáctico. La diferencia entre la estructura semántica de la sintáctica es que en la primera no intervienen los papeles gramaticales de las palabras sino su función. Para el *procesamiento sintáctico* es necesario acceder a una estructura oracional porque las palabras aisladas (como “pelota” “mamá”, etc.) activan el significado pero no transmiten mensajes. Para que transmitan mensajes deben presentarse organizadas en una estructura oracional (por ejemplo: “Mamá me dio la pelota”). Al estar frente a una

frase necesitamos averiguar cómo se organiza la palabra en la oración y qué papel juega al interior de la misma. Esto es posible porque poseemos estrategias de procesamiento sintáctico que nos informan sobre cómo asignar etiquetas a cada una de las palabras que conforman la oración. Una de las estrategias consiste en aplicar las funciones sujeto-verbo-objeto a las secuencias sustantivo-verbo-sustantivo. Por ejemplo en la oración “El ladrón atacó al policía” asignamos el papel del sujeto al primer sustantivo (ladrón) y de objeto al segundo sustantivo (policía). Esto se demuestra por el hecho que si cambiamos el orden de las palabras se incrementan enormemente las dificultades de procesamiento. Es el caso de la oración: “El policía fue atacado por el ladrón” o “Al policía lo atacó el ladrón”. Otra estrategia de procesamiento sintáctico es la capacidad de decodificar el papel que cumplen los signos de puntuación. El lector debe ser capaz de reconocer el rol que juegan los signos de puntuación para determinar los papeles sintácticos de las palabras.

Por otro lado, el *procesamiento semántico* está compuesto de 3 subprocesos que activados facilitan una auténtica comprensión. El primer subproceso es de *extracción del significado del texto*. Se realiza a partir de las estructuras sintácticas. Consiste en asignar los papeles de agente (función) de la acción (¿quién?), objeto de la acción (¿qué hizo?), lugar donde ocurre la acción (¿dónde?), momento donde ocurre la acción (¿cuándo?) etc. Se obtiene la información semántica independientemente de la forma sintáctica en que la oración fue construida. En otras palabras, la estructura superficial de la oración (distintas formas gramaticales de expresión) se olvidan y se mantiene sólo el significado. Ejemplo: se obtiene el siguiente mensaje semántico: “Un ladrón atacó al policía” independientemente si la oración gramatical es: “El policía fue atacado por el ladrón” o “Al policía lo atacó el ladrón”.

El segundo subproceso es el de *integración de la información en la memoria*. Esto es posible gracias a que el texto ofrece una explicación previa que activa nuestros conocimientos relativos a esa situación. Esto permite que la información previa y la nueva se relacionen, se comprenden y finalmente se integran a la memoria y conforman nuestro saber.

El tercer subproceso es el *constructivo o inferencial*. Los procesos inferenciales constituyen la actividad más compleja del conjunto de los procesos lectores pues al realizar inferencias no nos limitamos a la información literal sino realizamos deducciones sobre esa información. Las necesarias inferencias que se realizan pueden ser simples (por ejemplo en la oración “Juan cortaba leña para su abuela” deducimos que lo hacía con un hacha u otra herramienta parecida) o complejas (por ejemplo en la oración: “María quería comprar un libro pero al mirar su monedero se dio cuenta de que estaba vacío” se debe deducir que María miró su monedero para sacar el dinero para comprar un libro, que dentro del monedero no había dinero y que al no tener dinero no puede comprar libros ni ninguna otra cosa). Los procesos inferenciales actúan durante todos los subprocesos semánticos. En el subproceso de extracción del significado cuando las partes de un texto se encuentran inconexas y para comprenderlo es necesario realizar inferencias. En el subproceso de integración de la información en la memoria porque es necesario inferir para conectar la información nueva con la que ya posee el lector. En el propio subproceso constructivo o inferencial donde se evalúa si realmente el lector ha comprendido el texto.

Para evaluar esta habilidad específica se ha utilizado la Prueba CLP, Formas Paralelas de Complejidad Lingüística Progresiva; creada en Chile por Alliende, Condemarín y Milicic (1996). En el caso de nuestra investigación hemos utilizado el segundo nivel A para el tercer grado de primaria en situación de pre test y el segundo nivel B para el post test y el tercer nivel A para el cuarto grado en situación de pre test y el tercer nivel B para el caso del post test.

1.5 VARIABLES CONTROLADAS:

- **Edad:** se precisó que para el estudio sólo integrarían la muestra los alumnos(as) que tenga entre 8 y 10 años de edad. El criterio para seleccionar dicho intervalo obedece a supuestos que aquellos que presentan una menor edad cronológica no les correspondería a un tercer o cuarto grado de primaria y que las dificultades que

presentara pudieran deberse a causas evolutivas. Si por el contrario, el sujeto tuviera más de 10 años, pudiera deberse a que presentan deficiencia cognitivas o psicolingüísticas u otro tipo de problema que ha impedido que logre las competencias educacionales de acuerdo a la edad cronológica. Esto se ve frecuentemente en alumnos(as) que provienen de hogares anómicos con alto riesgo o en sujetos que por deficiencias severas de orden intelectual se ven forzados a permanecer muchos años en el mismo grado.

- **Sexo:** se ha procurado respetar la muestra tal como se han encontrado en el aula. Teniendo 9 mujeres y 11 hombres para el grupo de control y 5 mujeres y 13 hombres en el grupo experimental. Esta distribución por género no ha sido intencionada sino producto de un proceso de depuración de la muestra en el proceso de control de las variables.
- **Grado escolar:** se decidió aplicar a los alumnos(as) de tercer y cuarto grado de primaria por la sencilla razón que, suponemos, que en estos grados los educandos ya debieran haber logrado las competencias lectoras mínimas y, por ello, estarían en condiciones de responder ante las tareas que forman parte de la habilidades evaluadas como: la conciencia fonémica, la decodificación lectora y la comprensión lectora. Se ha tenido, además, que tomar dos grados escolares para tener mayor amplitud en la selección de la muestra.
- **Nivel socioeconómico:** se ha seleccionado a niños(as) pertenecientes a nivel socioeconómico bajo para evaluar el resultado de la evaluación luego de la aplicación de un programa metalingüístico de mejoramiento de la lectura y de esta manera, estar en condiciones de extender los alcances de este estudio a otras realidades educativas semejantes. Asimismo, como los alumnos(as) de nivel socioeconómico bajo estudian, mayormente, en instituciones educativas estatales, estaremos en condiciones de aportar en el diagnóstico y la intervención en los niños(as) que presenten dificultades lectoras con el fin de mejorar los bajos rendimientos en esta realidad educativa.
- **Nivel intelectual:** para evaluar el nivel de inteligencia se utilizó el *Test de de Inteligencia Factor "G" Escala 2, Forma A de R.B. Cattell*, estandarizado por Irma

Altez Rodríguez (UNIFÉ,1997). Se ha incluido en el estudio sólo a los alumnos(as) cuyo cociente de inteligencia lo ubica desde el nivel de fronterizo, excluyéndose a aquellos estudiantes cuyo rendimiento intelectual lo clasifiquen dentro de la categoría de retardo mental. En el presente estudio fueron 46 alumnos que tuvieron que ser eliminados de la muestra por pertenecer a esta categoría intelectual. La razón por la cual se vio en la necesidad de excluir a estos alumnos(as) fue que queríamos controlar la influencia de las variable inteligencia sobre la conciencia fonológica, la decodificación y la comprensión lectora. Es decir, descartar que las dificultades en la lectura pudieran deberse a problemas de orden intelectual.

2. TIPIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En cuanto a la naturaleza y los propósitos de la investigación algunos autores (Barriga C. 1974; Piscoya L., 1982) señalan la existencia de, por un lado, un tipo de investigación denominada Básica y Aplicada y, por otro, la investigación Sustantiva y Tecnológica. Consideran como *Investigación Básica* a aquella que tiene como objetivo fundamental el recojo de la información para el enriquecimiento del conocimiento científico con el fin de fortificar los modelos teóricos y precisar sus principios y leyes. En cuanto a la *Investigación Aplicada* su objetivo está centrado en la aplicación de los conocimientos teóricos a una situación concreta para encontrar sus resultados. En cuanto a la *Investigación Sustantiva*, tiene como objetivo fundamental organizar y consolidar una teoría científica con el fin de describir, explicar o predecir la realidad. Mientras que la Investigación Tecnológica está orientada a demostrar la validez de ciertos programas. Al respecto Sánchez C. y Reyes M. (2006) afirman: “*La investigación tecnológica responde a problemas técnicos, está orientada a demostrar la validez de ciertas técnicas bajo las cuales se aplican principios científicos que demuestran su eficacia en la modificación o transformación de un hecho o fenómeno. La investigación tecnológica aprovecha del conocimiento teórico científico producto de la investigación básica o sustantiva, y organiza reglas técnicas cuya aplicación posibilita cambios en la realidad*”¹³ En ese sentido podemos afirmar que estamos frente a una Investigación *Tecnológica y Aplicada*, pues está orientada a demostrar la

¹³ “Metodología y Diseños en la Investigación Científica” pp. 20-21.

validez de un programa de mejoramiento de la conciencia fonológica y la lectura basado en los principios teóricos y metodológicos de la psicología cognitiva. Su objetivo es demostrar si luego de la aplicación del programa es posible modificar la conciencia fonológica, el nivel de lectura y de comprensión lectora en los alumnos(as) de la muestra. La enorme ventaja de la investigación tecnológica es que puede sugerir la aplicación de sus alcances a otras situaciones similares con el fin de modificar la realidad. En la presente investigación pretendemos encontrar el nivel de validez de *un Programa Metafonológico* para el mejoramiento de la lectura y de esta manera contribuir a revertir el bajo rendimiento en nuestros estudiantes.

Con respecto al tipo de diseño de investigación, se trata de una investigación experimental con un Diseño de Dos grupos Aleatorizados Pre y Post Test (Sánchez C., Reyes M., 2006). Se denomina de esa forma porque los sujetos integrantes de los grupos de estudio han sido previamente asignados de manera aleatoria. Para este caso se utilizaron dos grupos: un grupo de control y un grupo experimental. Luego se ha realizado una medición previa o pre test de la variable dependiente tanto al grupo de control como al grupo experimental evaluando el nivel de Conciencia Fonémica, el nivel de Decodificación Lectora y el nivel de Comprensión Lectora utilizando el mismo instrumento. Posteriormente la variable independiente: Programa de Habilidades Metafonológicas, fue aplicada al grupo designado como experimental y finalmente se hizo una nueva evaluación o post test de la variable dependiente en ambos grupos usando los mismos instrumentos de evaluación.

Al respecto los autores citados mencionan lo siguiente: *"Este diseño, al igual que la mayoría de los diseños experimentales propiamente dichos, requiere que los sujetos incluidos en los grupos de estudio hayan sido previamente asignados de manera aleatoria (A) a cada uno de ellos. Luego de este paso, el investigador realiza una medición previa o Pre-Test de la variable dependiente, posteriormente la variable independiente (X) es aplicada al grupo designado como experimental y finalmente se*

*hace una nueva evaluación o Post-Test de la variable dependiente en ambos grupos*¹⁴.

El siguiente diagrama representa las características de este diseño:

Grupo Experimental	A	O1	X	O2
Grupo Control	A	O3	--	O4

La inicial *A* denota el carácter aleatorizado de la muestra. Los subíndices de *O* representan el número de observaciones realizadas en los sujetos componentes de la muestra de estudio. Y la variable "*X*" representa la variable independiente que, para nuestro estudio, es la aplicación sólo al Grupo Experimental del Programa Metafonológico. El uso de la selección aleatoria lleva al investigador a concluir que las posibles diferencias que se encuentren en el post test sean efectivamente originadas por la variable independiente o experimental. Al utilizar un grupo de control, el diseño controla los factores de historia, maduración y regresión.

Es decir, además de controlar los efectos de la variable independiente ,a través del carácter aleatorizado de la muestra, se pretende también controlar los posibles efectos que pudieran tener la maduración, historia, instrumentación y medición.

De acuerdo a lo propuesto por investigadores (Coolican,1990) los resultados encontrados en aquellos estudios donde se ha utilizado este tipo de diseño , pueden ser generalizados a grupos similares. Es decir, si el trabajo es estadísticamente riguroso, se le puede asignar una adecuada validez externa a los resultados de esta investigación.

¹⁴ Metodologías y Diseños en la Investigación Científica. p. 114.

3. ESTRATEGIAS PARA LA PRUEBA DE HIPÓTESIS

- Para probar la Hipótesis General:

HIPÓTESIS GENERAL	ESTRATEGIA DE COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS
<p><i>“Los niveles de conciencia fonológica, decodificación lectora y comprensión lectora de los alumnos expuestos al programa estimulación de las habilidades metafonológicas se verán incrementados en mayor medida que los niveles de conciencia fonológica, decodificación lectora y comprensión lectora de los alumnos no sometidos al programa”.</i></p>	<p>Se compararan los resultados obtenidos en pre y post test en conciencia fonológica, decodificación lectora y comprensión lectora utilizando la Prueba t para comparación de medias independientes pues se trata de dos grupos: un grupo experimental y un grupo de control.</p>

- Para probar las siguiente hipótesis específicas:

HIPÓTESIS ESPECÍFICAS	ESTRATEGIA DE COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS
<p><i>Existe un bajo nivel de competencia en los niveles de conciencia fonológica, decodificación lectora y comprensión lectora en una muestra de sujetos de tercer y cuarto grado de educación primaria de nivel socioeconómico bajo.</i></p>	<p>Se realizará un nivel de medición cuantitativa comparando los puntajes totales de las pruebas hallando los promedios de logro. Luego se comparan los rendimientos por áreas entre sí. En el caso de la decodificación lectora y la comprensión lectora se podrán comparar con los baremos presentados en el propio instrumento.</p>
<p><i>Los niños (as) de nivel socioeconómico bajo de tercer y cuarto grado de educación primaria mejorarán su rendimiento en los distintos niveles de conciencia fonológica luego de la aplicación de un programa de habilidades metafonológicas.</i></p>	<p>Se compararan los resultados obtenidos en pre y post test para cada uno de los subtests que evalúan la conciencia fonológica utilizando la Prueba t para comparación de medias independientes.</p>
<p><i>Los niños (as) de nivel socioeconómico bajo de tercer y cuarto grado de educación primaria incrementarán su rendimiento en decodificación lectora luego de la aplicación de un programa de habilidades metafonológicas.</i></p>	<p>Se compararan los resultados obtenidos en pre y post test en decodificación lectora utilizando la Prueba t para comparación de medias independientes.</p>
<p><i>Los niños (as) de nivel socioeconómico bajo de tercer y cuarto grado de educación primaria aumentarán su</i></p>	<p>Se compararan los resultados obtenidos en pre y post test en comprensión lectora utilizando la Prueba t para comparación de medias</p>

<i>rendimiento en comprensión lectora luego de la aplicación de un programa de habilidades metafonológicas.</i>	independientes.
<i>Existe una relación entre la edad y el género y los niveles de conciencia fonológica, decodificación y comprensión lectora en esta muestra de de sujetos de tercer y cuarto grado de educación primaria de nivel socioeconómico bajo.</i>	Se subdivide la muestra por edades y género y se comparan con los niveles de conciencia fonológica, decodificación y comprensión lectora a través del coeficiente de correlación producto-momento de Pearson.
<i>No existe una relación significativa entre la inteligencia con los niveles de conciencia fonológica, decodificación lectora y comprensión lectora en esta muestra de estudio.</i>	Se comparan las puntuaciones de inteligencia y se comparan con los niveles de conciencia fonológica, decodificación y comprensión lectora a través del coeficiente de correlación producto-momento de Pearson
<i>El modelo teórico cognitivo y psicolingüístico que sustenta al programa de habilidades metafonológicas es aplicable y efectivo.</i>	Se observan las correlaciones obtenidas entre conciencia fonológica, decodificación y comprensión lectora a través del coeficiente de correlación producto-momento de Pearson

4. POBLACIÓN Y MUESTRA

- **POBLACIÓN:**

En la presente investigación tenemos una población que será comparada en diversos aspectos de interés tomando en cuenta los resultados obtenidos en las muestras respectivas.

Nuestra población está constituido por sujetos que no presentan deficiencias sensoriales ni motoras y que poseen un nivel intelectual por encima del C.I. de 70, es decir que se encuentran desde el rango de inteligencia catalogada como 'fronteriza o limítrofe' y está constituida por los estudiantes del tercer y cuarto año de primaria cuyas edades fluctúan entre 8 y 10 años pertenecientes a colegios estatales del Cercado del Callao.

El estudio se inició en el año 2007. Durante los dos primeros meses se definió la muestra y se realizó el trabajo de evaluación de pre test tanto al grupo experimental como de control. A partir del mes de mayo hasta noviembre se empezó a aplicar el Programa de Habilidades Metafonológicas: "*Jugando con los Sonidos*" durante 6 meses a razón de 3 sesiones semanales de 1 hora aproximadamente. Durante ese tiempo se estimulaba la conciencia fonológica a través de la realización de las fichas de trabajo que eran previamente explicadas con detenimiento.

- **MUESTRA**

El muestreo es una de las etapas más importante del método científico para llevar a cabo una investigación; pues de los resultados encontrados en esta etapa dependerán en gran medida, los resultados a los que se arribe en una determinada investigación.

La muestra siempre y cuando sea representativa de la población, tiene ventajas económicas y prácticas, ya que en lugar de investigar a todos los elementos de la población, se investiga una parte de ella y los resultados obtenidos resultan más confiables y oportunos.

El método de muestreo más conocido es el muestreo aleatorio simple, pero en el presente caso no fue posible aplicar esta metodología, porque había que tener

un listado de todos los estudiantes del Cercado del Callao del tercer y cuarto año de primaria pertenecientes al estrato socioeconómico bajo que estudian en instituciones estatales. Sin embargo contamos con la información del número de colegios estatales que pertenecen al cercado del Callao de estrato socioeconómico bajo con el respectivo número de alumnos por colegio. Así para la presente investigación, fueron clasificados como colegios pertenecientes al estrato socioeconómico bajo aquellos colegios sin cobros mensuales por concepto de enseñanza.

Para encontrar el tamaño de la muestra se usó el diseño muestral denominado *Muestreo Aleatorio por Conglomerados* en la población de estudio (Scheaffer et al 1987). La razón por la que se escogió este tipo de diseño muestral es porque el muestreo aleatorio por conglomerados usualmente se aplica en ciudades y países donde un conglomerado de elementos suele ser una pequeña región geográfica. Lo usual en estos conglomerados es que los elementos de un conglomerado presenten características similares y que las diferencias se dan de un conglomerado a otro. Es decir, la variabilidad entre conglomerados debe ser grande y la variabilidad dentro de cada conglomerado debe ser pequeña.

En este contexto se define como conglomerado:

- Cada uno de los conjuntos de 18 estudiantes del tercer y cuarto año de primaria cuyas edades fluctúan entre 8 y 10 años pertenecientes a colegios estatales del Cercado del Callao.

A continuación se presenta la metodología para la obtención del tamaño de la muestra de la población estudiada.

- **TAMAÑO DE MUESTRA**

Tamaño de Muestra para el Grupo Experimental

En esta investigación son varias las variables involucradas en el estudio y en situaciones como la presente se tiene que escoger sólo una variable –la de mayor dispersión- para tomar la información correspondiente a fin de encontrar el tamaño de muestra adecuado.

La variable de mayor variabilidad fue el Nivel de Conciencia Fonológica (CF) para la cual tenemos:

1. Total de conglomerados en la población fue $N = 493$ colegios.
2. Tamaño promedio del conglomerado en la población $m = \bar{M} = 18$ alumnos.
3. Límite para el error de estimación $B = 0.15$ puntos.
4. La varianza entre conglomerados se estimó en $S_c^2 = 2$

Con los valores anteriores y usando la fórmula siguiente, es decir, la fórmula para encontrar el tamaño de muestra en el *Muestreo por Conglomerados*:

$$n_c = \frac{NS_c^2}{ND + S_c^2} = \frac{493(2)}{493(1.82) + 2} = 1.09,$$

$$\text{donde } D = \frac{B^2 \bar{M}^2}{4} = \frac{0.15^2 18^2}{4} = 1.82$$

Se encontró $n_c = 1$

5. El resultado anterior indica que la muestra debe de estar formada por un conglomerado de tamaño 18, que deben de ser escogidos aleatoriamente entre los 493 conglomerados de la población. Es decir, el tamaño de la muestra final es:

$$n = n_c m = 1(18) = 18 \text{ Estudiantes}$$

6. Luego aleatoriamente fueron escogidos 18 estudiantes de la escuela primaria Santa. Rosa de América del Callao, del tercer y cuarto año de primaria, cuyas edades fluctúan entre 8 y 10 años de edad. Estos 18 estudiantes conforman la muestra aleatoria del grupo experimental y con dicha información se harán todas las inferencias hacia los estudiantes de la población del nivel socioeconómico bajo del mercado del Callao. A esos 18 estudiantes se les aplicó una prueba de entrada (Pre Test) y después de 6 meses de entrenamiento en el Programa Metafonológico, se les aplicó nuevamente la prueba (Post Test).
7. Los niños que conforman la muestra del nivel socioeconómico bajo estudian en la Escuela Primaria 4006 que está localizada a la altura de la Cuadra 26 de la Av. Colonial. Si bien está localizada en una zona urbana, los niños que allí estudian pertenecen a los asentamientos humanos que se encuentran ubicados en la parte posterior de la escuela y aledaños al cementerio Baquíjano del Callao. Son los Asentamientos Humanos: "José Boterín", "Callejón Villegas" y "14,6 Hectáreas". Sus viviendas son en su mayoría de material precario y si bien, algunas de ellas cuentan con servicios básicos de agua, luz y desagüe, muchas no cuentan con condiciones mínimas de existencia. Los padres de estos niños son en su gran mayoría de origen provinciano, monolingües castellano y de escaso nivel educativo (un pequeño porcentaje tiene secundaria completa). La gran mayoría se encuentra en condición de sub-empleado en trabajos de construcción o textilera, dirigen algunos pequeños comercios o simplemente se encuentran desempleados.

Asimismo son víctimas de severas condiciones de marginalidad tanto económica, social como cultural. Este hecho (González, 1995) no les ha posibilitado ofrecer un buen modelo lingüístico y cognitivo al niño(a). En mucho de los casos las primeras interacciones lingüísticas y cognitivas madre-niño han sido nulas, escasas o de baja calidad tanto en términos cualitativos como cuantitativos. Fuera del ambiente familiar, el medio social tampoco puede suplir estas carencias. Por lo tanto, el desarrollo del niño(a) tanto en sus procesos fonológicos como semánticos, sintácticos y pragmáticos del lenguaje va a evidenciar un escaso nivel de competencia lingüística. Este hecho se corroboró con las frecuentes conversaciones realizadas con las familias, sobre todo con las madres de los niños (as) conformantes de la muestra.

Tamaño de Muestra para el Grupo de Control

En este caso se mantiene el principio que se tiene que escoger sólo una variable –la de mayor dispersión- para tomar la información correspondiente a fin de encontrar el tamaño de muestra adecuado.

La variable de mayor variabilidad fue el Nivel de Conciencia Fonológica (CF) para la cual tenemos:

1. Total de conglomerados en la población fue $N = 493$ colegios.
2. Tamaño promedio del conglomerado en la población $m = \bar{M} = 20$ alumnos.
3. Límite para el error de estimación $B = 0,15$ puntos.
4. La varianza entre conglomerados se estimó en $S_c^2 = 2$

Con los valores anteriores y usando la fórmula siguiente, es decir, la fórmula para encontrar el tamaño de muestra en el *Muestreo por Conglomerados*:

$$n_c = \frac{NS_c^2}{ND + S_c^2} = \frac{493(2)}{493(2,25) + 2} = 0,89 \approx 1$$

donde

$$D = \frac{B^2 \overline{M}^2}{4} = \frac{0,5^2 20^2}{4} = 2,25$$

Se encontró $n_c = 1$

5. El resultado anterior indica que la muestra debe de estar formada por un conglomerado de tamaño 20, que deben de ser escogidos aleatoriamente entre los 493 conglomerados de la población. Es decir, el tamaño de la muestra final para el grupo control es:

$$n = n_c m = 1(20) = 20 \text{ Estudiantes}$$

6. Luego aleatoriamente fueron escogidos 20 estudiantes de la escuela primaria Santa. Rosa de América del Callao, del tercer y cuarto año de primaria, cuyas edades fluctúan entre 8 y 10 años de edad. Estos 20 estudiantes conforman la muestra aleatoria del grupo control. A esos 20 estudiantes se les aplicó una prueba de entrada (Pre Test) y Post Test pero no fueron sometidos a ningún tipo de Programa de Entrenamiento.

5. INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

Los instrumentos para recoger la información cuantitativa utilizada para la presente investigación son los siguientes:

5.1. TEST DE INTELIGENCIA. FACTOR G ESCALA 1. FORMA ABREVIADA DE R. B. CATTELL Y A. K. S. CATTELL. ESTANDARIZADO EN LIMA METROPOLITANA. UNIVERSIDAD FEMENINA DEL SAGRADO CORAZÓN. LIMA-PERÚ 1992

- **DATOS HISTÓRICOS DEL TEST DE CATTELL:**

Los estudios sobre la naturaleza y las medidas de la inteligencia se iniciaron con Spearman a finales de 1920. Y fue Cattell, precisamente, quien continuó con los trabajos de Spearman. Dentro de su mismo esquema, en el año 1935, en Illinois, USA, elabora escalas de Inteligencia no-verbales para poder medir en forma pura la inteligencia para lo cual se basó en lo planteado en los tests de Binet, Merrill, Palmer y otros. Para elaborar dicho instrumento parte del marco teórico de la existencia de dos tipos de inteligencia: Por un lado, la inteligencia fluida (gf). Esta inteligencia se manifiesta a través de la capacidad básica para aprender a resolver problemas y se desarrolla independiente de la educación, la experiencia y las influencias culturales. Es una capacidad que posee intrínsecamente el sujeto y alcanza su máximo nivel entre los 14 o 15 años cuando concluye el crecimiento del cerebro. Por otro lado, existe la inteligencia cristalizada (gc). Esta inteligencia constituye el resultado de la interacción de la inteligencia intrínseca del sujeto con la cultura. Se desarrolla a partir del conjunto de conocimientos aprendidos y las habilidades adquiridas a través del aprendizaje, la educación y la experiencia. Con respecto a la inteligencia, Cattell también precisó la existencia de dos orientaciones: los que sostienen que la inteligencia está conformada por la suma de diferentes aptitudes mentales primarias y/o específicas (Thurstone, Guilford) y los que afirman que la inteligencia es una entidad monolítica a la cual le denominan: "FACTOR G" que lo entienden como una cualidad superior inherente al sujeto y que le permite identificar las relaciones lógicas entre las cosas u objetos. Para

Cattell, esta inteligencia se evalúa a través de ejercicios usando material gráfico sencillo pero de forma suficientemente universal como para evitar el sesgo cultural. Para la presente investigación se utilizó el Test de Inteligencia Factor "G" Forma abreviada de R. B. Cattell y A. K. S. Cattell. Escala 2-Forma A por el hecho que es una aplicación que le corresponde a los sujetos que se encuentran entre las edades de 8 a 14 años. Se utilizó el instrumento estandarizado en Lima Metropolitana por Irma Altez Rodríguez, Unifé, 2000. Se utilizó la forma de administración colectiva. El tiempo aproximado que demora la aplicación del instrumento es de 30 minutos incluida las instrucciones.

En cuanto a los niveles de confiabilidad del instrumento mencionaremos que se obtuvo mediante el procedimiento de la división en mitades y de Kuder-Richardson obteniendo un índice de 0,70 y 0,80. La fiabilidad del retest con formas alternativas fueron más bajas obteniéndose entre 0,50 y 0,60 en algunas muestras, En cuanto a la validez, la autora sostiene que no se ha encontrado estudios de validez predictiva y concurrente en función de criterios independiente. Sin embargo, manifiesta que esta prueba ha sido aplicada en numerosos países del mundo con similitud cultural del país originario observando una inalteración de las normas.

- **ESTRUCTURA DEL TEST**

La prueba consta de 4 subtest: Series, Clasificación, Matrices y Condiciones.

El subtest de **SERIES** está constituido por series incompletas y progresivas. La tarea del sujeto consiste en seleccionar, entre las opciones propuestas la respuesta que continúa adecuadamente la serie. Evalúa la capacidad para comparar y establecer relaciones de desigualdad. El puntaje máximo de este subtest es de 12 puntos.

El subtest de **CLASIFICACIÓN** consta de 5 figuras donde el sujeto debe identificar la única que difiere de las otras cuatro. Evalúa la capacidad de abstraer las propiedades comunes para determinar la pertenencia y no pertenencia a un conjunto además de funciones sensorio-perceptuales. El puntaje máximo es de 14 puntos.

El subtest de **MATRICES** consiste en completar el cuadro de una matriz que se presenta mediante la elección de una de las 5 soluciones. Evalúa la capacidad de razonamiento y abstracción comprendiendo la lógica de las relaciones entre los objetos Su máximo puntaje es de 12 puntos.

Y por último, el subtest de **CONDICIONES** que consiste en elegir de una serie de alternativas la que cumple las mismas condiciones a que se atiende el cuadro o figura que se da como referencia. Evalúa la capacidad discriminativa a nivel sensorio-perceptual para reconocer, describir e identificar figuras a partir de sus propiedades o atributos. El máximo puntaje en este subtest es de 8 puntos.

El puntaje global de la prueba es de 46 puntos. Una vez obtenida la sumatoria de los cuatros subtests se consulta la tabla de conversión de las puntuaciones directas en cociente intelectual por edad, se transforma este mismo dato numérico en sus respectiva puntuación en centiles y eneatipo para finalmente obtener el nivel intelectual, que de acuerdo a los puntajes obtenidos puede ser: Muy Superior (eneatipo 9); Superior (eneatipo 8); Normal Superior (eneatipo 7 o 6); Normal (eneatipo 5); Normal Inferior (eneatipo 4); Fronterizo (eneatipo 3); Inferior (eneatipo 1 o 2). Todo usando los baremos para Lima Metropolitana obtenidos por la Unidad de Investigación de la facultad de Psicología de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Para la selección de la muestra no se incluyeron los alumnos cuyos puntajes fueron inferiores al nivel intelectual de “Fronterizos” para tratar de obtener mayor control de de la información obtenida. Por tal sentido, la inteligencia es considerada como una *variable controlada*.

5.2.PRUEBA DE CONCIENCIA FONÉMICA (PCF) DE JUAN JIMÉNEZ GONZÁLEZ PARA EVALUAR EL NIVEL DE CONCIENCIA FONÉMICA:

Esta prueba de administración individual tiene como objetivo fundamental el conocer el nivel de conciencia fonémica que tiene el niño(a). La conciencia fonémica, como sabemos, es uno de los niveles de la conciencia fonológica que mantiene una relación bi-direccional con la lectura.

Esta prueba ha sido construida a evaluar la conciencia fonémica en niños(as) que ya se han iniciado en el aprendizaje de la lectura. En cuanto a los niveles de confiabilidad se obtuvo un valor alpha de 0,97. También se encontró validez concurrente entre las puntuaciones del test con criterios relacionados con la lectura.

Este instrumento evalúa el grado de dominio fonémico sobre los aspectos sonoros más abstractos del lenguaje oral, que son los fonemas, en diferentes tareas y con palabras de diversa estructura lingüística. Las tareas que el sujeto debe realizar son: sintetizar fonemas, aislar fonemas, segmentar fonemas y omitir fonemas. Cada una de estas 4 tareas la tiene que resolver con palabras que contienen las siguientes estructuras lingüísticas tales como: Consonante-Vocal-Consonante (CVC), Consonante-Vocal-Consonante-Vocal (CVCV), Consonantes-Consonante-Vocal-Consonante (CCVC), Consonante-Consonante-Vocal-Consonante-Vocal (CCVCV). De esta manera el niño podrá ser evaluado tanto en función a la demanda de la tarea como de la unidad lingüística.

La prueba consta de 4 subtests:

- * El primer sub-test evalúa la capacidad de **SINTETIZAR** los fonemas del lenguaje oral. Para la aplicación de la tarea el examinador pronuncia los fonemas de una palabra dejando transcurrir aproximadamente 3 segundos entre fonema y fonema. El niño(a) debe integrar los sonidos y verbalizar en voz alta la palabra. Antes de aplicar los reactivos a evaluar deberá entrenarlo previamente a través de 2 ejemplos. Por ejemplo le dice los siguientes sonidos: /m /o/ /t/ /o/. Y luego le pregunta: ¿Qué palabra es? Cada respuesta correcta vale 1 punto y la respuesta incorrecta se puntúa como cero.
- * El segundo sub-test evalúa la capacidad de **AISLAR** el primer y el último fonema de una palabra emitida por el examinador. En la primera parte el sujeto debe identificar y emitir oralmente el primer fonema de una palabra dada y en la tercera parte, deberá hacer lo mismo pero para el último fonema de una palabra dada. Ejemplo: El examinador le dice al niño(a): *Escucha esta palabra: "fila", tú vas a hacer sonar solamente el primer sonidito de esta palabra. ¿Cuál es? Ahora escucha esta palabra: "mar", tú vas a hacer sonar solamente el último sonidito de esta palabra. ¿Cuál es?* Una vez que el niño(a) haya entendido los ejemplos,

recién se empieza a aplicar el instrumento. Se puntúa con 1 los aciertos y con 0 los errores.

- * El tercer sub-test evalúa la capacidad de **SEGMENTACIÓN** fonémica. Es decir, el sujeto debe identificar, separar y articular cada uno de los fonemas componentes de una palabra emitida por el examinador. Ejemplo: el examinador pronuncia la palabra “rana” y luego pregunta al examinado: *¿Cuáles son cada uno de los sonidos que forman esa palabra?* En el ejemplo, el examinador deberá decir la palabra enfatizando claramente cada uno de los sonidos que conforman la palabra y, si es necesario, acompañarlo con una palmada para ayudar al niño(a) a identificarlo. Una vez entendida la tarea a través de los ejemplos se empieza a aplicar los reactivos. Se puntúa de igual manera que los ejercicios anteriores.
- * El Cuarto Sub-test evalúa la capacidad de **OMITIR** el primer fonema (en el primer y segundo ejercicio) y el último fonema (en el ejercicio final) de palabras con distinta estructura lingüística. Ejemplo: el examinador le dice al sujeto que escuche la palabra “rata” y le pregunta: *¿Cómo sonaría la palabra si le quito el primer sonidito?* Y en la palabra “gas” *¿Cómo sonaría la palabra si le quito el último sonidito?* Se le presentan al sujeto suficientes ejemplos para ayudar al niño(a) a entender el ejercicio. La calificación es la misma que en los casos anteriores.

Para la prueba de *Conciencia Fonémica* en la presente investigación se tomarán en cuenta sólo los puntajes brutos, lo cual permitirá realizar los estudios estadísticos convenientes para evaluar el grado de asociación entre las variables propuestas. De esta manera se evaluará la *Variable Dependiente*: Conciencia Fonológica, específicamente la Conciencia Fonémica.

5.3. PRUEBA EXPLORATORIA DE DISLEXIA ESPECÍFICA (PEDE) DE MABEL CONDEMARÍN Y BLOMQUIST COMPLEMENTADO CON LAS NORMAS ELABORADAS POR OLGA BERDICEWSKI, NEVA MILICIC Y

E. ORELLANA PARA OBTENER EL NIVEL DE DECODIFICACIÓN LECTORA:

La Prueba Exploratoria Dislexia Específica (PEDE) fue elaborada por Mabel Condemarín-Blomquist en el año 1975. Forma parte de su clásico texto “La Dislexia”. Fue diseñada con el fin de diagnosticar los niveles de lectura alcanzados según el grado escolar y detectar posibles casos de dislexia. Consta de dos partes que evalúan, por un lado, el nivel lector del niño sobre la base de lectura de letras y sílabas de complejidad creciente, y por otro, los errores específicos de lectura, tales como: inversiones dinámicas, inversiones estáticas, confusiones de letras de grafía similar o de sonido similar, etc., con el fin de que, a partir del análisis de los errores en lectura, y una vez identificados a los supuestos disléxicos, se pueda diseñar un plan de rehabilitación para mejorar el desempeño lector del sujeto.

Como mencionamos en los párrafos anteriores el instrumento consta de dos partes. En la primera parte se evalúan los niveles de lectura. Según la autora, correspondería a un *primer nivel de lectura* a aquellos niños que logren identificar el nombre y el sonido de la letra y puedan leer las sílabas directas. Los niños(as) que se encuentren en el primer semestre del primer grado deberían estar en condiciones de leer esta sección sin dificultad.

Correspondería a un *segundo nivel de lectura* los sujetos que sean capaces de leer sílabas con consonante de doble sonido, sílabas directas con consonante de doble grafía, con consonante seguida de la “u” ‘muda’, sílabas inversas simples y complejas, sílabas mixtas y con diptongo de nivel simple. Para estar ubicados en un segundo nivel de lectura el niño(a) deberá ser capaz de leer este material sin dificultad. Esto lo podrían lograr aquellos alumnos(as) que se encuentren finalizando el primer grado de primaria.

Para ubicarse en un *tercer nivel de lectura* el niño(a) debe ser capaz de leer sílabas con diptongo de nivel complejo, grupos consonánticos de nivel simple y complejo y grupos consonánticos con diptongos de nivel simple y complejo. Los niños (as) que estuvieran cursando el segundo grado de primaria deberían estar en

condiciones de leer este material sin dificultad. Si son capaces de hacerlo, entonces podrán leer cualquier material de lectura en forma independiente.

La segunda parte de la prueba se denomina *Errores Específicos*. El objetivo de este sub-test, según la autora, es detectar signos disléxicos típicos. Para Mabel Condemarín, un niño de 7 años y medio que haya cursado el segundo grado escolar debería obtener una hoja de respuesta “limpia”, es decir, no cometer casi ningún error en la decodificación lectora. Sin embargo, los niños disléxicos presentarían distintos errores en los diferentes ítems, en especial en el que corresponde a identificar la letra inicial de una palabra escuchada, en las inversiones de grafía de distinta orientación espacial y de inversiones dinámicas dentro de la palabra.

Unos años más tarde, Berdicewski, Milicic y Orellana elaboraron unas normas para la calificación de la prueba donde consignaron baremos hasta el quinto grado de educación primaria.

En la presente investigación no hemos utilizado los criterios de calificación propuestos originariamente por la autora del instrumento, es decir, clasificar a los alumnos(as) según los logros alcanzados en la decodificación del conjunto de reactivos de la prueba. Tampoco se han considerados los criterios señalados para calificar el Sub-Test de *Errores Específicos*, debido a que actualmente, ya no se considera que un solo instrumento pueda ser suficiente para diagnosticar el trastorno específico del aprendizaje denominado dislexia. Hemos consignado el puntaje bruto y el percentil obtenido de acuerdo al grado escolar, tal como consignan las normas elaboradas por Berdicewski, Milicic y Orellana. Este tipo de evaluación nos permite clasificar el rendimiento de lectura según niveles a los cuales podríamos asociarlos con otras funciones psicolingüísticas como la conciencia fonológica, la comprensión lectora y un programa de entrenamiento Metafonológico.

La Prueba de Exploración de Dislexia Específica (PEDE) se administra de manera individual. En una primera parte se le muestra al niño un conjunto de letras y sílabas de complejidad creciente que el niño deberá decodificar. Se supone que

un niño que esté cursando el tercer o cuarto grado de primaria (que corresponde a nuestra muestra) debería estar en condiciones de decodificar en forma correcta y sin dificultad todos los ítems expuestos. Sin embargo, los niños con problemas de aprendizaje demostrarían serias dificultades en la lectura de estos reactivos.

La primera parte de la prueba está compuesta por 100 reactivos conformada por letras y sílabas de distinta estructura lingüística. En este caso se puntúan sólo los ítems respondidos en forma correcta pudiéndose obtener un máximo de 100 puntos. Una vez consignada la puntuación bruta se convierte a percentil teniendo en cuenta el cuadro que corresponde al 3er. o 4to año básico.

Los ejercicios con los que se enfrenta el niño(a) son los siguientes:

1. Conocimiento del nombre de la letra.
2. Conocimiento del sonido de la letra.
3. Lectura de sílabas directas.
4. Lectura de sílabas directas con consonante de doble sonido.
5. Lectura de sílabas directas con consonante de doble grafía.
6. Lectura de sílaba directa con consonante seguida de “u” muda.
7. Lectura de sílaba indirecta (inversa) de nivel simple.
8. Lectura de sílaba indirecta de nivel complejo.
9. Lectura de sílaba compleja (sílaba mixta formada por CVC)
10. Lectura de sílaba con diptongo de nivel simple.
11. Lectura de sílaba con diptongo de nivel complejo.
12. Lectura de sílabas con fonogramas (grupo consonántico o sílabas “trabadas”) de nivel simple.
13. Lectura de sílabas con fonogramas de nivel complejo.
14. Lectura de sílabas con fonogramas y diptongo de nivel complejo.

En la segunda parte denominada *Errores Específicos* y que consta de 71 ítems se cuentan los errores cometidos y se resta menos 71 para de esa manera determinar el número de aciertos. Las tareas a las cuales se enfrenta el niño(a) son las siguientes:

1. Letras confundibles por el sonido al principio de la palabra.
2. Letras confundibles por grafía semejante.
3. Inversiones de letras.
4. Inversiones de palabras completas.
5. Inversiones de letras dentro de la palabra.
6. Inversiones del orden de la sílaba dentro de la palabra.

En la presente investigación, si bien hemos aplicado el conjunto de la prueba, hemos analizado específicamente los resultados de la primera parte; los otros puntajes pueden servir para futuras investigaciones o para realizar un análisis cualitativo de los mismos.

Para estandarizar el instrumento, los autores de la prueba procedieron a un Análisis de Ítems, que consistió en el estudio del grado de dificultad de cada reactivo y en el análisis de la correlación ítem-subtest. Los estudios revelaron que ambos sub-tests resultaron con un grado de dificultad bajo, ya que los promedios son menores a 13. La correlación biserial indica, en ambos sub-tests, un buen nivel de discriminación de los ítems.

Con respecto a los niveles de confiabilidad del instrumento se aplicó el método de Consistencia Interna, partiendo de los datos del análisis de ítem. Para ello se utilizó la fórmula No. 20 de Kuder-Richardson. La parte de *Nivel Lector* resultó con una confiabilidad de 0,95 y la de *Errores Específicos* con un coeficiente de 0,96, lo que revela un buen nivel de confiabilidad de la prueba.

Con respecto a las normas, éstas existen tanto para evaluar el *Nivel Lector* como para los *Errores Específicos*. Se pueden calificar los resultados consultando las tablas correspondientes al grupo de edad y /o tomando en cuenta el grado escolar en el cual cursa el sujeto. Los autores de la prueba elaboraron normas en percentiles y en Puntaje T. Nosotros, en la presente investigación hemos tomado en cuenta los puntajes brutos para realizar los estudios de correlación y de comparación y los percentiles para clasificar la muestra por niveles de lectura. Para esto último hemos utilizado los rangos establecidos por Bravo Valdivieso en

sus diversas investigaciones (Bravo, Bermeosolo, Pinto y Oyarzo, 1996). Estos rangos son los siguientes:

- **RETARDO LECTOR SEVERO:** que corresponde a los percentiles del 1 al 21.
- **RETARDO LECTOR MODERADO:** que corresponde a los percentiles 22 al 31.
- **RETARDO LECTOR LEVE:** que corresponde a los percentiles del 32 al 51.
- **LECTORES NORMALES:** son aquellos niños cuyos percentiles se encuentran entre el 52 y 100.

Esta clasificación nos permitirá conocer el porcentaje de alumnos(as) que logran los distintos niveles de dominio lector. Asimismo nos permitirá evaluar, con precisión, el nivel de decodificación lectora, que es una de las variables dependientes en la presente investigación,

**5.4. PRUEBA DE COMPLEJIDAD LINGÜÍSTICA PROGRESIVA (CLP).
FORMAS PARALELAS DE FELIPE ALLIENDE, MABEL CONDEMARÍN Y
NEVA MILICIC**

La evaluación de la comprensión lectora es fundamental si partimos de la tesis que tanto los niveles de decodificación lectora y de comprensión son procesos componentes de la lectura. En el presente estudio intentamos conocer el grado de comportamiento de las variables: conciencia fonémica, decodificación y comprensión lectora que obtiene la muestra de estudio luego de la aplicación de un Programa de Habilidades Metafonológicas.

Para evaluar la comprensión lectora se ha utilizado la Prueba CLP, Formas Paralelas de Complejidad Lingüística Progresiva; creada en Chile por Alliende, Condemarín y Milicic (1996).

Este instrumento está conformado por un conjunto de lecturas del primero al octavo nivel, construida de tal manera que presentan un grado de dificultad progresiva desde el punto de vista lingüístico y de contenido semántico y que corresponderían a los 8 grados escolares en los que está compuesta la educación

primaria en Chile. Para nuestro estudio hemos escogido el nivel correspondiente al grado escolar en la que se encuentran la muestra seleccionada.

Se le denomina Formas Paralelas, porque está conformado por 8 cuadernillos de la Forma A y B para ser aplicadas como pre y post-test, especialmente diseñada para comprobar así los progresos del sujeto luego de la aplicación de un programa de entrenamiento. La selección de los niveles no está estrictamente relacionada al grado escolar puesto que los autores de la prueba permiten un nivel de adaptabilidad en la elección del nivel teniendo en cuenta las características cognitivas y la realidad sociocultural de los educandos.

En el caso de nuestra investigación hemos utilizado el *Segundo Nivel- Forma A* para los alumnos(as) de tercer grado y el *Tercer Nivel- Forma A* para los alumnos(as) de cuarto grado para la evaluación pretest y el *Segundo Nivel- Forma B* para los alumnos(as) de tercer grado y el *Tercer Nivel- Forma B* para los alumnos(as) de cuarto grado para la evaluación post test, es decir, luego de la aplicación del Programa de Habilidades Metafonológicas. No se ha realizado una relación estricta entre el nivel y el grado puesto que hemos considerado dar una cierta ventaja a nuestros educando peruanos partiendo de la hipótesis que su nivel de competencias lectoras pueden estar por debajo de lo requerido en el país en la cual fueron elaborados las normas de calificación.

Este instrumento ha sido estandarizado en Chile y presenta un nivel de confiabilidad para la Forma A de 0,971 y para la Forma B de 0,900; lo que se considera bastante aceptable. En cuanto al nivel de validez del instrumento, se realizó un estudio de validez de tipo predictivo, comparando los puntajes de la prueba con las notas de la asignatura de castellano obtenido por los alumnos durante el primer semestre del grado en que fueron aplicadas. La fórmula utilizada fue la de Producto-Momento de Pearson y se encontró un Coeficiente de Validez para la Forma A de 0,330 y para la Forma B de 0,326. Para explicar la baja correlación encontrada, los autores mencionan el hecho de que la prueba se aplicó hacia el final del segundo semestre y las notas de castellano, que sirvieron de base para la correlación fueron las del primer semestre y es notable la gran variación que presentan las calificaciones escolares de un semestre a otro, sobretodo en los

primeros niveles. Sin embargo, para los tres últimos niveles (6, 7, y 8) mejoró el Coeficiente de Validez, siendo para la Forma B de 0,502. Según los autores, los estudios realizados en Chile relacionados con la Confiabilidad y la Validez predictiva presentan valores que justifican su uso como instrumento de medición.

Para la elaboración de las Normas, se realizó una aplicación experimental en una muestra de 641 sujetos, estratificada por sexo, grado y nivel socioeconómico; procesándose luego los datos para obtener las normas en percentiles, puntaje Z y puntaje T, por grado y por forma. Con respecto a las normas en percentiles, la prueba contiene las tablas totales para cada una de las dos formas de los ocho niveles de lectura. Las normas en percentiles permiten ubicar el rendimiento de un sujeto con relación al grupo de estandarización después de haber dividido la distribución en cien partes iguales. De este modo, el percentil indica el porcentaje de sujetos que están sobre o bajo un determinado puntaje. (Milicic y Schmidt, 1980; citado por Alliende, Condemarín y Milicic).

Este instrumento ha tomado en cuenta 3 Operaciones Específicas de la Lectura y 4 Áreas de Aplicación para evaluar la comprensión lectora:

Las Operaciones de Lectura que el niño debe realizar al aplicarse esta prueba son:

1. Decodificar los grafemas (signos escritos) en sus correspondientes fonemas (signos sonoros).
2. Consultar el significado de cada palabra en su módulo semántico tomando en cuenta el contexto.
3. Construir una macroproposición global del texto a partir de la información obtenida en cada uno de los párrafos leídos para lo cual se hacen uso de macrorreglas de procesamiento lector.

Las Áreas sobre las que el niño(a) realiza las operaciones de lectura son:

1. **Área de la Palabra:** En este tipo de ejercicio se le presenta al niño un conjunto de palabras aisladas y se evalúa la capacidad de asociarlas con otro sistema de representación, por ejemplo un dibujo.
2. **Área de la Oración o Frase:** Se evalúa la capacidad del lector de otorgarle el sentido correcto y global al conjunto de expresiones que componen la frase siendo capaz de extraer la idea principal y de suprimir las irrelevantes.
3. **Área de Párrafo:** Está formado por oraciones (no más de 9) vinculadas a un tema común. Aquí se evalúa la capacidad de extraer la información principal en cada oración y de relacionarla con las subsiguientes para lograr la construcción de la macroproposición global del texto.

4. **Área del Texto Complejo:** En esta área se evalúa el dominio que tiene el lector sobre las lecturas que poseen cierta extensión (el más breve de ellos contiene 100 palabras) y con progresivo nivel de complejidad y reflexión. La estructura de los textos se complejiza por el tema a tratar, partiendo de los concretos y familiares hasta llegar a los abstractos y generales.

Para la elaboración de los textos, los autores eligieron oraciones de tipo aseverativa o enunciativa. Casi excluyeron las oraciones de tipo dubitativa, desiderativa o exhortativa. Además seleccionaron oraciones con verbo copulativo, intransitivo y transitivo, pasivo, reflexivo, recíproco e impersonal. Según la naturaleza del sujeto, partieron desde oraciones que usan sujeto concreto, individual y colectivo hasta otros con juicios más abstractos y generales. Para ello, los autores se basaron en el estudio de T. Todorov (1973) (citado por los autores), sobre la categorización de los registros del habla.

El segundo Nivel A y B consta de 4 subtests. En el primer subtest el examinado debe completar oraciones con la palabra correcta que le de sentido. El segundo subtest también debe completar la frase pero requiere un nivel semántico más complejo. El tercer subtest requiere leer un texto corto construido con oraciones

puntuales y luego debe completar oraciones relacionadas al texto que demuestren la comprensión de lo leído. En el cuarto subtest, luego de leer un texto corto más complejo debe identificar las respuestas correctas tomando en cuenta el significado de la lectura.

Para el tercer nivel A y B se utilizan textos narrativos simples con sujetos concretos e individuales, de contenido familiar y que forman parte de su vida cotidiana. Está constituido por 4 subtests. En el primer sub-test el niño(a) debe asociar una palabra con su respectiva cualidad luego de leer un texto conformado por oraciones de estructura simple de donde se extrae la información para lo cual será indispensable haber logrado la comprensión del texto. En el segundo sub-test luego de leer un pequeño texto tendrá que indicar qué personajes hacen determinadas acciones que se deducen luego de comprender la lectura. En el tercer sub-test deberá leer un texto con variados personajes y situaciones y deberá responder afirmativa o negativamente a preguntas cuyas respuestas no están explícitamente en el texto, sino que requieren de realizar un proceso de inferencia tomando en cuenta la comprensión del texto y la activación de esquemas previos. En el cuarto sub-test el niño(a) tiene que hacer una interpretación de una frase escogiendo la alternativa más correcta. Mide la capacidad de entender el sentido de una expresión compleja con ayuda de una explicación escrita.

Esta prueba ha sido el único instrumento que ha sido aplicado en forma colectiva para lo cual fuimos bastante cuidadosos en observar que los niños hayan contestado todos los ítems antes de dar las instrucciones para el siguiente sub-test. Las instrucciones se encuentran en forma escrita, pero en todos los casos, nos hemos visto con la necesidad de presentarla, además, en forma oral y con las explicaciones del caso para asegurarnos que haya sido perfectamente entendida la tarea requerida. En algunos casos, hemos resuelto las dudas individuales cuando algún alumno lo solicitó. Todos los sub-tests tienen un ejemplo demostrativo para facilitar la comprensión de la tarea. Las lecturas componentes de los sub-tests deben ser leídas por cada sujeto y en ningún caso por el examinador. Se le permite releer los textos en caso el alumno(a) presenta alguna duda al marcar su respuesta.

Todas las respuestas correctas se califican con 1 punto. Al final de la aplicación del instrumento se realiza una sumatoria de los puntajes obtenidos por los 4 sub-tests. Enseguida, el puntaje bruto puede ser traducido a normas en Percentiles y Puntaje T y Z. Sin embargo, para la presente investigación para realizar el procesamiento de los datos sólo se tomó en cuenta el puntaje bruto. Estos puntajes nos permitirán realizar los procesamientos estadísticos necesarios para evaluar esta competencia que es considerada, también, como una *variable dependiente*.

CAPITULO IV: TRABAJO DE CAMPO Y PROCESO DE CONTRASTE DE LA HIPÓTESIS

1. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.

PRESENTACIÓN DE LOS DATOS:

- ***Análisis Descriptivo:***

Respondiendo a los objetivos e hipótesis planteadas se elaboró elaborar la información básica que aparece en los siguientes cuadros.

Cuadro 1 : Matriz de Correlaciones de la Muestra de niños de 8 a 10 años de edad de 3er. y 4to. Grado de primaria

Grupo Experimental - Pre test

	CF	PEDE	CLP	IN
CF	1.00	.657	.129	.224
PEDE	.657	1.000	.322	.255
CLP	.129	.322	1.000	.153
IN	.224	.255	.153	1.000

LEYENDA:

- CF: Conciencia Fonémica
- PEDE : Prueba Exploratoria de Dislexia Específica = Decodificación Lectora
- CLP: Complejidad Lingüística Progresiva= Comprensión Lectora
- IN :Inteligencia

A partir de los resultados del Cuadro 1 podemos decir que las correlaciones entre las variables en el grupo experimental pre test:

- CF – CLP
- CF – IN
- PEDE –CLP
- PEDE -IN

Encontramos que la única asociación de importancia está dada entre Conciencia Fonémica (CF) y Decodificación Lectora(PEDE).

Para pronunciarnos con validez científica al respecto, será necesario hacer las correspondientes pruebas de hipótesis, es decir, será necesario hacer el análisis inferencial.

Cuadro 2: Matriz de Correlaciones de la Muestra de niños de 8 a 10 años de edad de 3er. y 4to. Grado de primaria

Grupo Control - Pre test

	CF	PEDE	CLP	IN
CF	1.000	.483	-.321	.158
PEDE	.483	1.000	.237	.073
CLP	-.321	.237	1.000	.036
IN	.158	.073	.036	1.000

LEYENDA:

- CF: Conciencia Fonémica
- PEDE : Prueba Exploratoria de Dislexia Específica = Decodificación Lectora
- CLP: Complejidad Lingüística Progresiva= Comprensión Lectora
- IN :Inteligencia

A partir de los resultados del Cuadro 2 podemos decir que en el grupo control las asociaciones entre las variables:

- CF – CLP
- CF – IN
- PEDE – CLP
- PEDE - IN

Encontramos que sólo se observa una correlación moderada entre Conciencia Fonémica (CF) y Decodificación Lectora (PEDE).

Esta percepción será justificada científicamente en el análisis inferencial.

Cuadro 3 : Matriz de Correlaciones de la Muestra de niños de 8 a 10 años de edad de 3er. y 4to. Grado de primaria

Grupo Experimental – Post test

	CF	PEDE	CLP	IN
CF	1.000	.048	.312	.134
PEDE	.048	1.000	-.586	.464
CLP	.312	-.586	1.000	-.084
IN	.134	.464	-.084	1.000

LEYENDA:

- CF: Conciencia Fonémica
- PEDE : Prueba Exploratoria de Dislexia Específica = Decodificación Lectora
- CLP: Complejidad Lingüística Progresiva= Comprensión Lectora
- IN :Inteligencia

A partir de los resultados del Cuadro 3 podemos decir que las asociaciones entre las variables en el grupo experimental:

- **CF – PEDE**
- **CF – CLP**
- **CF – IN**
- **CLP – IN**

Se observa que las únicas asociaciones moderadas están dadas entre Decodificación Lectora (PEDE) y Comprensión Lectora (CLP) y Decodificación Lectora

(PEDE) e Inteligencia (IN). Para pronunciarnos con validez científica al respecto será necesario hacer las correspondientes pruebas de hipótesis.

Cuadro 4: Matriz de Correlaciones de la Muestra de niños de 8 a 10 años de edad de 3er. y 4to. Grado de primaria

Grupo Control - Post test

	CF	PEDE	CLP	IN
CF	1.000	.431	.156	.145
PEDE	.431	1.000	.245	.441
CLP	.156	.245	1.000	.001
IN	.145	.441	.001	1.000

LEYENDA:

- CF: Conciencia Fonémica
- PEDE : Prueba Exploratoria de Dislexia Específica = Decodificación Lectora
- CLP: Complejidad Lingüística Progresiva= Comprensión Lectora
- IN :Inteligencia

A partir de los resultados del Cuadro 4 podemos decir que en el grupo control las asociaciones entre las variables:

- CF – CLP
- CF – IN
- PEDE – CLP
- CLP - IN

Se observa una asociación moderada entre Conciencia Fonémica (CF) y Decodificación Lectora (PEDE) y Decodificación Lectora (PEDE) e Inteligencia (IN).

Esta percepción será justificada científicamente en el análisis inferencial.

Cuadro 5 : Comparación de Medias y Variaciones entre niños de 8 a 10 años de edad de 3er. y 4to. Grado de primaria

Grupo Experimental - Pre test y Pos Test

Pre test	Variables			
	CF	PEDE	CLP	IN
N	18	18	18	18
Media	35.50	77.50	16.61	90.94
Desviación estándar	13.36	17.09	6.79	6.34

Post test	Variables			
	CF	PEDE	CLP	IN
N	18	18	18	18
Media	55.89	96.67	19.94	115.06
Desviación estándar	3.76	3.03	2.86	12.99

LEYENDA:

- CF: Conciencia Fonémica
- PEDE : Prueba Exploratoria de Dislexia Específica = Decodificación Lectora
- CLP: Complejidad Lingüística Progresiva= Comprensión Lectora
- IN :Inteligencia

Se observa que en el Post Test los puntajes medios en todas las variables son superiores a los obtenidos en el Pre Test.

Esta afirmación a partir del cuadro anterior amerita el planteamiento y estudio de las respectivas pruebas de hipótesis.

Cuadro 6: Comparación de Medias y Variaciones entre niños de 8 a 10 años

de edad de 3er. y 4to. Grado de primaria

Grupo Control - Pre test y Pos Test

Pre test	CF	PEDE	CLP	IN
N	20	20	20	20
Media	46.60	89.65	16.90	94.65
Desviación estándar	9.92	6.43	6.50	10.50

Post test	CF	PEDE	CLP	IN
N	20	20	20	20
Media	46.40	89.30	16.65	100.50
Desviación estándar	5.71	5.17	3.66	9.26

LEYENDA:

- CF: Conciencia Fonémica
- PEDE : Prueba Exploratoria de Dislexia Específica = Decodificación Lectora
- CLP: Complejidad Lingüística Progresiva= Comprensión Lectora
- IN :Inteligencia

Se observa que en el Pre Test y Post test los puntajes medios en todas las variables son similares a excepción del coeficiente de inteligencia donde el puntaje medio obtenido en el Post Test es superior a lo obtenido en el Pre Test.

Esta afirmación a partir del cuadro anterior amerita el planteamiento y estudio de las respectivas pruebas de hipótesis.

Cuadro 7: Comparación de Medias y Variaciones entre niños de 8 a 10 años de edad de 3er. y 4to. Grado de primaria

Según sexo - Grupo Control y Experimental –Pre Test

SEXO		CF	PEDE	CLP	IN
Femenino	Media	39.64	81.29	15.07	91.21
	n	14	14	14	14
	D. Estándar	16.46	20.65	5.90	6.54
Masculino	Media	42.33	85.42	17.75	93.88
	n	24	24	24	24
	D. Estándar	10.40	7.95	6.83	9.98
Total	Media	41.34	83.89	16.76	92.89
	n	38	38	38	38
	D. Estándar	12.81	13.90	6.55	8.86

LEYENDA:

- CF: Conciencia Fonémica
- PEDE : Prueba Exploratoria de Dislexia Específica = Decodificación Lectora
- CLP: Complejidad Lingüística Progresiva= Comprensión Lectora
- IN :Inteligencia

Se observa que los puntajes medios en todas las variables son superiores en los niños que en las niñas en la muestra total de 38 niños entre 8 a 10 años de edad.

Cuadro 8: Comparación de Medias y Variaciones entre niños de 8 a 10 años de edad de 3er. y 4to. Grado de primaria
Según sexo - Grupo Experimental –Post Test

SEXO		CF	PEDE	CLP	IN
Femenino	Media	53.40	96.60	19.40	111.80
	n	5	5	5	5
	D. Estándar	5.50	2.88	3.21	9.60
Masculino	Media	56.85	96.69	20.15	116.31
	n	13	13	13	13
	D. Estándar	2.51	3.20	2.82	14.21
Total	Media	55.89	96.67	19.94	115.06
	n	18	18	18	18
	D. Estándar	3.76	3.03	2.86	12.99

LEYENDA:

- CF: Conciencia Fonémica
- PEDE : Prueba Exploratoria de Dislexia Específica = Decodificación Lectora
- CLP: Complejidad Lingüística Progresiva= Comprensión Lectora
- IN :Inteligencia

Se observa que los puntajes medios en todas las variables son superiores en los niños que en las niñas en la muestra de 18 niños entre 8 a 10 años de edad.

Cuadro 9: Comparación de Medias y Variaciones entre niños de 9 a 10 años de edad con los niños de 8 años de 3er. y 4to. Grado de primaria

Grupo Experimental y Control –Pre Test

EDAD		CF	PEDE	CLP	IN
8	Media	38.35	81.45	18.80	92.40
	n	20	20	20	20
	D. Estándar	14.74	17.59	7.28	7.45
9 a 10	Media	44.67	86.61	14.50	93.44
	n	18	18	18	18
	D. Estándar	9.59	7.74	4.89	10.41
Total	Media	41.34	83.89	16.76	92.89
	n	38	38	38	38
	D. Estándar	12.81	13.90	6.55	8.86

LEYENDA:

- CF: Conciencia Fonémica
- PEDE : Prueba Exploratoria de Dislexia Específica = Decodificación Lectora
- CLP: Complejidad Lingüística Progresiva= Comprensión Lectora
- IN :Inteligencia

Se observa que los puntajes medios en las variables Conciencia Fonémica (CF) y Decodificación Lectora (PEDE) e Inteligencia (IN) son superiores en niños de 9 a 10 años de edad y las variables Comprensión Lectora (CLP) son superiores en niños de 8 años de edad en la muestra de 38 niños.

Cuadro 10: Comparación de Medias y Variaciones entre niños de 9 a 10 años de edad con los niños de 8 años de 3er. y 4to. Grado de primaria

Grupo Experimental –Post Test

EDAD		CF	PEDE	CLP	IN
8	Media	55.44	96.00	20.22	117.11
	n	9	9	9	9
	D. Estándar	4.36	3.61	3.56	14.81
9 a 10	Media	56.33	97.33	19.67	113.00
	n	9	9	9	9
	D. Estándar	3.24	2.35	2.12	11.38
Total	Media	55.89	96.67	19.94	115.06
	n	18	18	18	18
	D. Estándar	3.76	3.03	2.86	12.99

LEYENDA:

- CF: Conciencia Fonémica
- PEDE : Prueba Exploratoria de Dislexia Específica = Decodificación Lectora
- CLP: Complejidad Lingüística Progresiva= Comprensión Lectora
- IN :Inteligencia

Se observa que los puntajes medios en las variables Conciencia Fonémica (CF) y Decodificación Lectora (PEDE) son superiores en niños de 9 a 10 años de edad y las variables Comprensión Lectora (CLP) e Inteligencia (IN) son superiores en niños de 8 años de edad en la muestra de 18 niños.

2. PROCESO DE PRUEBA DE HIPÓTESIS

- **ANÁLISIS INFERENCIAL:**

A continuación se presenta con detalle el análisis estadístico que va a permitir dar respuesta a los objetivos planteados y probar las hipótesis estadísticas de la investigación, desde la perspectiva inferencial. Es decir, en el caso experimental, los resultados encontrados en la muestra de 18 estudiantes en el Pre Test y Post Test serán inferidos a la población de estudiantes del tercer y cuarto año de primaria (edades 8 a 10 años) del estrato socioeconómico bajo del Cercado del Callao.

Las asociaciones a ser estudiadas serán entre:

- Niveles de Conciencia Fonológica (CF) y Niveles de Decodificación Lectora (PEDE)
- Niveles de Conciencia Fonológica (CF) y Niveles de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel (CLP)
- Niveles de Decodificación Lectora (PEDE) y Niveles de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel (CLP)
- Niveles de Decodificación Lectora (PEDE) e Inteligencia (IN)

La metodología estadística para estudiar las asociaciones propuestas se encuentran en Pagano (1999), Gómez y Otros (2005) entre otros, y se describe con detalle para estudiar la asociación entre CF y PEDE. Esa misma metodología es la aplicada para tomar la decisión respecto a los otros estudios de asociación y en todos los otros casos sólo se presentan los resultados importantes de cada fase.

GRUPO EXPERIMENTAL PRE TEST

Asociación entre el Nivel de Conciencia Fonológica (CF) y el Nivel de Decodificación Lectora (PEDE)

1. Hipótesis Nula: No existe asociación entre el Nivel de Conciencia Fonológica (CF) y el Nivel de Decodificación Lectora (PEDE).

Hipótesis Alternativa: Existe asociación entre el Nivel de Conciencia Fonológica (CF) y el Nivel de Decodificación Lectora (PEDE).

Las hipótesis anteriores matemáticamente se representan de la siguiente manera:

$$H_0: \rho = 0 \quad H_1: \rho \neq 0$$

2. Puesto que las dos variables consideradas están expresadas en la escala intervalar, entonces el coeficiente de correlación muestral a ser calculado es el de Pearson. El valor proporcionado por el software estadístico es $r = 0.657$ (ver Cuadro 1) y para dicho valor se calcula el valor de la estadística muestral t usando la fórmula:

$$t_c = \frac{r}{\sqrt{\frac{1-r^2}{n-2}}} = \frac{0.657}{\sqrt{\frac{1-0.657^2}{18-2}}} = 3.5$$

3. Por otro lado, se pre-fija un nivel de significación y se establece la denominada regla de decisión. Es decir, como la decisión de rechazar o aceptar la hipótesis nula conlleva un nivel de incertidumbre, se fija la probabilidad de rechazar la hipótesis nula, generalmente en un 5% ó 10% a criterio del investigador y se usa la Tabla t student. En este caso fijamos en un 5% y se usa la tabla t -Student, donde se obtiene $t_t = 2.12$ $t_t(0.975,16)$.

La regla de decisión será la siguiente: rechazar la hipótesis nula (H_0) toda vez que $t_c > 2.12$ ó $t_c < -2.12$.

4. Decisión: En la siguiente fase se compara el valor muestral obtenido en el paso 2 con valor teórico obtenido en el paso 3. Como $t_c = 3.5 > 2.12$, la decisión es rechazar la hipótesis nula con un nivel de significación del 5%. **Es decir, la asociación entre CF y PEDE es significativa al nivel de significación del 5%.**

GRUPO CONTROL PRE TEST

Asociación entre Nivel de Conciencia Fonológica (CF) y el Nivel de Decodificación Lectora (PEDE)

1. Hipótesis Nula: No existe asociación entre el Nivel de Conciencia Fonológica (CF) y el Nivel de Decodificación Lectora (PEDE)
2. Hipótesis Alternativa: Existe asociación entre el Nivel de Conciencia Fonológica (CF) y el Nivel de Decodificación Lectora (PEDE)

Matemáticamente tenemos la siguiente expresión:

$$H_0: \rho = 0 \quad H_1: \rho \neq 0$$

Nuevamente el coeficiente de correlación muestral a ser calculado es el de Pearson. El valor proporcionado por el software estadístico es $r = 0.483$ (ver Cuadro 2) y para dicho valor se calcula el valor de la estadística muestral t_c usando la fórmula:

$$t_c = \frac{r}{\sqrt{\frac{1-r^2}{n-2}}} = \frac{0.483}{\sqrt{\frac{1-0.483^2}{20-2}}} = 2.34$$

3. En este caso fijamos en un 5% y se usa la tabla t-Student, donde se obtiene $t_c = 2.10$ $t_c(0.975,18)$.

La regla de decisión será la siguiente: rechazar la hipótesis nula (H_0) toda vez que

$$t_c > 2.10 \text{ ó } t_c < -2.10.$$

4. Decisión: Como $t_c = 2.34 > 2.10$, la decisión es rechazar la hipótesis nula con un nivel de significación del 5%. Es decir, **la asociación entre CF y PEDE es significativa al nivel de significación del 5%**.

GRUPO EXPERIMENTAL POST TEST

Asociación entre Nivel de Decodificación Lectora (PEDE) y Nivel de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP)

1. Hipótesis Nula: No existe asociación Nivel de Decodificación Lectora (PEDE) y Nivel de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP)
2. Hipótesis Alternativa: Existe asociación Nivel de Decodificación Lectora (PEDE) y Nivel de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP)
3. El valor del coeficiente de Pearson muestral es $r = -0.586$ (ver Cuadro 3). Usando la fórmula respectiva:

$$t_c = \frac{r}{\sqrt{\frac{1-r^2}{n-2}}} = \frac{-0.586}{\sqrt{\frac{1-(-0.586)^2}{18-2}}} = -2.89$$

4. En este caso fijamos en un 5% y se usa la tabla t-Student, donde se obtiene $t_1 = 2.12$ $t_1(0.975,16)$.

La regla de decisión será la siguiente: rechazar la hipótesis nula (H_0) toda vez que

$$t_c > 2.12 \text{ ó } t_c < -2.12.$$

5. **Decisión: Como $t_c = -2.89 < -2.12$, se rechaza la hipótesis nula con un nivel de significación del 5%.** Es decir, la asociación entre PEDE y CLP es significativa al nivel de significación del 5%.

Asociación entre Nivel de Decodificación Lectora (PEDE) e Inteligencia (IN)

- Hipótesis Nula: No existe asociación entre el Nivel de Decodificación Lectora (PEDE) e Inteligencia (IN)
Hipótesis Alternativa: Existe asociación entre Nivel de Decodificación Lectora (PEDE) e Inteligencia (IN)
- El valor del coeficiente de Pearson es $r = 0.464$ (ver Cuadro 3). Así, usando la misma fórmula propuesta:

$$t_c = \frac{r}{\sqrt{\frac{1-r^2}{n-2}}} = \frac{0.464}{\sqrt{\frac{1-(0.464)^2}{18-2}}} = 2.10$$

3. Fijamos en un 5% el nivel de significación y se usa la tabla t-Student, donde se obtiene $t_t = 2.12$ $t_t(0.975,16)$.

Por otro lado, la regla de decisión será la siguiente: rechazar la hipótesis nula (H_0) toda vez que

$$t_c > 2.12 \text{ ó } t_c < -2.12.$$

4. Decisión: Como $t_c = 2.10 < 2.12$, la decisión es NO rechazar la hipótesis nula con un nivel de significación del 5%. Es decir, **la asociación entre PEDE e IN no es significativa al nivel de significación del 5%**

GRUPO CONTROL POST TEST

Asociación entre el Nivel de Conciencia Fonológica (CF) y el Nivel de Decodificación Lectora (PEDE)

1. Hipótesis Nula: No existe asociación entre el Nivel de Conciencia Fonológica (CF) y el Nivel de Decodificación Lectora (PEDE).
Hipótesis Alternativa: Existe asociación entre el Nivel de Conciencia Fonológica (CF) y el Nivel de Decodificación Lectora (PEDE).

Las hipótesis anteriores matemáticamente se representan de la siguiente manera:

$$H_0: \rho = 0 \quad H_1: \rho \neq 0$$

2. Puesto que las dos variables consideradas están expresadas en la escala intervalar, entonces el coeficiente de correlación muestral a ser calculado es el de Pearson. El valor proporcionado por el software estadístico es $r = 0.431$ (ver Cuadro 4) y para dicho valor se calcula el valor de la estadística muestral t_c usando la fórmula:

$$t_c = \frac{r}{\sqrt{\frac{1-r^2}{n-2}}} = \frac{0.431}{\sqrt{\frac{1-0.43^2}{20-2}}} = 2.03$$

3. Fijamos en un 5% el nivel de significación y se usa la tabla t-Student, donde se obtiene $t_t = 2.10$; $t_t(0.975,18)$.

Por otro lado, la regla de decisión será la siguiente: rechazar la hipótesis nula (H_0) toda vez que $t_c > 2.10$ ó $t_c < -2.10$.

4. Como $t_c = 2.03 < 2.10$, la decisión es no rechazar la hipótesis nula con un nivel de significación del 5%.

Es decir, la asociación entre CF y PEDE no es significativa al nivel de significación del 5%.

Asociación entre Nivel de Decodificación Lectora (PEDE) e Inteligencia (IN)

- Hipótesis Nula: No existe asociación entre el Nivel de Decodificación Lectora (PEDE) e Inteligencia (IN)
Hipótesis Alternativa: Existe asociación entre Nivel de Decodificación Lectora (PEDE) e Inteligencia (IN)
- El valor del coeficiente de Pearson es $r = 0.441$ (ver Cuadro 4). Así, usando la misma fórmula propuesta:

$$t_c = \frac{r}{\sqrt{\frac{1-r^2}{n-2}}} = \frac{0.441}{\sqrt{\frac{1-(0.441)^2}{20-2}}} = 2.08$$

3. Fijamos en un 5% el nivel de significación y se usa la tabla t-Student, donde se obtiene $t_t = 2.10$; $t_t(0.975,18)$.

Por otro lado, la regla de decisión será la siguiente: rechazar la hipótesis nula

(H_0) toda vez que $t_c > 2.10$ ó $t_c < -2.10$.

4. Decisión: Como $t_c = 2.08 < 2.10$, la decisión es NO rechazar la hipótesis nula con un nivel de significación del 5%. Es decir, **la asociación entre PEDE e IN no es significativa al nivel de significación del 5%**

COMPARACIÓN DE MEDIAS ENTRE EL PRE TEST Y POST TEST

GRUPO EXPERIMENTAL

En principio, la metodología para hacer la prueba de comparación de medias es similar a la descrita para estudiar asociaciones entre las variables de interés, pero con algunas variantes.

Se explica con detalle la metodología para las comparaciones de medias para cada una de las variables en estudio.

Variable: Conciencia Fonémica (CF):

1. Hipótesis Nula: Los puntajes medios en CF son inferiores o iguales en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao.

Hipótesis Alternativa: Los puntajes medios en CF son superiores en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao.

Matemáticamente las hipótesis anteriores se presentan así:

$$H_0: U_{\text{Post test}} \leq U_{\text{Pre Test}}$$

$$H_1: U_{\text{Post test}} > U_{\text{Pre Test}}$$

Donde:

$U_{\text{Post Test}}$ es el puntaje medio esperado en CF en el Post Test, de todos los estudiantes del tercer y cuarto año de primaria que pertenecen al grupo socioeconómico bajo.

$U_{\text{Pre Test}}$ es el puntaje esperado en CF en el Pre Test de todos los estudiantes del tercer y cuarto año de primaria que pertenecen al grupo socioeconómico bajo.

2. En el Cuadro 11 se presentan las medias y las desviaciones estándares de CF en el Pre Test y Post Test en el grupo experimental. Los datos obtenidos muestran promedios superiores en el Post Test y menos dispersión que en el Pre Test. A partir de esta evidencia muestral se hace necesario calcular la estadística muestral t-student (Pagano, 1999) para poder tomar una decisión respecto a la hipótesis de investigación.

Cuadro 11 :Medias y Desviaciones Estándares de CF para la Muestra en el Pre Test y Post Test

Pruebas	Media	n	Desviación Estándar
Pre Test	35.50	18	13.36
Post test	55.89	18	3.76

A continuación se presentan los resultados de la estadística muestral T.

Se calcula la estadística T y su valor es 7.41 (valor proporcionado por el Software

Estadístico MINITAB v. 12).

Cuadro 12 : Prueba T-Student para Muestras relacionadas de la Variable CF

Prueba	n	Media	D. Estándar
Post Test	18	55.89	3.76
Pre Test	18	35.50	13.36
Diferencia	18	20.39	11.68
Valor de T = 7.41		Valor de p = 0.000	

Hay necesidad de establecer la regla de decisión y en este caso será la siguiente:

Para un nivel de significación prefijado del 5%, rechazar la hipótesis nula (H_0) toda vez que $T > t(0.95,17) = 1.74$. (Este valor se obtiene de la Tabla T-student o en el Paquete Estadístico SPSS).

3. En la presente situación, como $T = 7.41 > 1.74$ entonces se rechaza la hipótesis nula. Es decir, Los puntajes medios en CF son superiores en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao, a un nivel de significación del 5%.

A continuación analizaremos cuál de los 4 subtests que conforman la Conciencia Fonémica (síntesis, aislar, segmentar, omitir) presenta mayores avances en el post test que en el pre test luego de aplicar el programa de estimulación Metafonológico.

SUBTEST DE Conciencia Fonémica (C.F.): SÍNTESIS

1. Hipótesis Nula: Los puntajes medios en el subtest SINTESIS son inferiores o iguales en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao.

Hipótesis Alternativa: Los puntajes medios en el subtest SINTESIS son superiores en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao.

Matemáticamente las hipótesis anteriores se presentan así:

$$H_0: U_{\text{Post test}} \leq U_{\text{Pre Test}}$$

$$H_1: U_{\text{Post test}} > U_{\text{Pre Test}}$$

Donde:

$U_{\text{Post Test}}$ es el puntaje medio esperado en el Subtest SÍNTESIS en el Post Test, de todos los estudiantes del tercer y cuarto año de primaria que pertenecen al grupo socioeconómico bajo.

$U_{\text{Pre Test}}$ es el puntaje esperado en el subtest SÍNTESIS en el Pre Test de todos los estudiantes del tercer y cuarto año de primaria que pertenecen al grupo socioeconómico bajo.

- En el Cuadro 12.1 se presentan las medias y las desviaciones estándares de SINTESIS en el Pre Test y Post Test en el grupo experimental. Los datos obtenidos muestran promedios superiores en el Post Test y menos dispersión que en el Pre Test. A partir de esta evidencia muestral se hace necesario calcular la estadística muestral t-student (Pagano, 1999) para poder tomar una decisión respecto a la hipótesis de investigación.

Cuadro 12.1: Medias y Desviaciones Estándares del Subtest SINTESIS para la Muestra en el Pre Test y Post Test

Prueba	Media	n	Desviación Estándar
Pre Test	7.72	18	4.17
Post Test	13.22	18	1.56

A continuación se presentan los resultados de la estadística muestral T. Se calcula la estadística T y su valor es 5.87 (valor proporcionado por el Software

Estadístico MINITAB v. 12).

Cuadro 12.2 : Prueba T-Student para Muestras relacionadas del Subtest SINTESIS

Prueba	n	Media	D. Estándar
Post Test	18	13.22	1.56
Pre Test	18	7.72	4.17
Diferencia	18	5.50	3.97
Valor de T = 5.87		Valor de p = 0.000	

Hay necesidad de establecer la regla de decisión en este caso será la siguiente:

Para un nivel de significación prefijado del 5%, rechazar la hipótesis nula (H_0) toda vez que $T > t(0.95,17) = 1.74$. (Este valor se obtiene de la Tabla T-student o en el Paquete Estadístico SPSS).

3. En la presente situación, como $T = 5.87 > 1.74$ entonces se rechaza la hipótesis nula. Es decir, Los puntajes medios en el Subtest SÍNTESIS son superiores en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y

cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao, a un nivel de significancia del 5%.

SUBTEST DE Conciencia Fonémica (C.F.): AISLAR

1. Hipótesis Nula: Los puntajes medios en el subtest AISLAR son inferiores o iguales en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao.

Hipótesis Alternativa: Los puntajes medios en el subtest AISLAR son superiores en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao.

Matemáticamente las hipótesis anteriores se presentan así:

$$H_0: U_{\text{Post test}} \leq U_{\text{Pre Test}}$$

$$H_1: U_{\text{Post test}} > U_{\text{Pre Test}}$$

Donde:

$U_{\text{Post Test}}$ es el puntaje medio esperado en el Subtest AISLAR en el Post Test, de todos los estudiantes del tercer y cuarto año de primaria que pertenecen al grupo socioeconómico bajo.

$U_{\text{Pre Test}}$ es el puntaje esperado en el subtest AISLAR en el Pre Test de todos los estudiantes del tercer y cuarto año de primaria que pertenecen al grupo socioeconómico bajo.

2. En el Cuadro 12.3 se presentan las medias y las desviaciones estándares de AISLAR en el Pre Test y Post Test en el grupo experimental. Los datos obtenidos muestran promedios superiores en el Post Test y menos dispersión que en el Pre Test. A partir de esta evidencia muestral se hace necesario

calcular la estadística muestral t-student (Pagano, 1999) para poder tomar una decisión respecto a la hipótesis de investigación.

Cuadro 12.3: Medias y Desviaciones Estándares del Subtest AISLAR para la Muestra en el Pre Test y Post Test

Prueba	Media	n	Desviación Estándar
Pre Test	8.06	18	3.93
Post Test	14.06	18	1.30

A continuación se presentan los resultados de la estadística muestral T. Se calcula la estadística T y su valor es 7.14 (valor proporcionado por el Software Estadístico MINITAB v. 12).

Cuadro 12.4 : Prueba T-Student para Muestras relacionadas del Subtest AISLAR

Prueba	n	Media	D. Estándar
Post Test	18	14.06	1.31
Pre Test	18	8.06	3.93
Diferencia	18	6.00	3.57
Valor de T = 7.14		Valor de p = 0.000	

Para un nivel de significación prefijado del 5%, rechazar la hipótesis nula (H_0) toda vez que $T > t(0.95,17) = 1.74$. (Este valor se obtiene de la Tabla T-student o en el Paquete Estadístico SPSS).

- En la presente situación, como $T = 7.14 > 1.74$ entonces se rechaza la hipótesis nula. Es decir, Los puntajes medios en el Subtest AISLAR son superiores en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao, a un nivel de significancia del 5%.

SUBTEST DE CF: SEGMENTAR

1. Hipótesis Nula: Los puntajes medios en el subtest SEGMENTAR son inferiores o iguales en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao.

Hipótesis Alternativa: Los puntajes medios en el subtest SEGMENTAR son superiores en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao.

Matemáticamente las hipótesis anteriores se presentan así:

$$H_0: U_{\text{Post test}} \leq U_{\text{Pre Test}}$$

$$H_1: U_{\text{Post test}} > U_{\text{Pre Test}}$$

Donde:

$U_{\text{Post Test}}$ es el puntaje medio esperado en el Subtest SEGMENTAR en el Post Test, de todos los estudiantes del tercer y cuarto año de primaria que pertenecen al grupo socioeconómico bajo.

$U_{\text{Pre Test}}$ es el puntaje esperado en el subtest SEGMENTAR en el Pre Test de todos los estudiantes del tercer y cuarto año de primaria que pertenecen al grupo socioeconómico bajo.

2. En el Cuadro 12.5 se presentan las medias y las desviaciones estándares de SEGMENTAR en el Pre Test y Post Test en el grupo experimental. Los datos obtenidos muestran promedios superiores en el Post Test y menos dispersión que en el Pre Test. A partir de esta evidencia muestral se hace necesario calcular la estadística muestral t-student (Pagano, 1999) para poder tomar una decisión respecto a la hipótesis de investigación.

Cuadro 12.5: Medias y Desviaciones Estándares del Subtest SEGMENTAR para la Muestra en el Pre Test y Post Test

Prueba	Media	n	Desviación Estándar
Pre Test	7.17	18	4.44
Post test	14.06	18	1.06

A continuación se presentan los resultados de la estadística muestral T. Se calcula la estadística T y su valor es 6.96 (valor proporcionado por el Software

Estadístico MINITAB v. 12).

Cuadro 12.6: Prueba T-Student para Muestras relacionadas del Subtest SEGMENTAR

Prueba	n	Media	D. Estándar
Post Test	18	14.06	1.06
Pre Test	18	7.17	4.44
Diferencia	18	6.00	3.57
Valor de T = 6.96	Valor de p = 0.000		

Para un nivel de significación prefijado del 5%, rechazar la hipótesis nula (H_0) toda vez que $T > t(0.95,17) = 1.74$. (Este valor se obtiene de la Tabla T-student o en el Paquete Estadístico SPSS).

3. En la presente situación, como $T = 6.96 > 1.74$ entonces se rechaza la hipótesis nula. Es decir, Los puntajes medios en el Subtest SEGMENTAR son superiores en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao, a un nivel de significancia del 5%.

SUBTEST DE Conciencia Fonémica(CF) : OMITIR

1. Hipótesis Nula: Los puntajes medios en el subtest OMITIR son inferiores o iguales en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao.

Hipótesis Alternativa: Los puntajes medios en el subtest OMITIR son superiores en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao.

Matemáticamente las hipótesis anteriores se presentan así:

$$H_0: U_{\text{Post test}} \leq U_{\text{Pre Test}}$$

$$H_1: U_{\text{Post test}} > U_{\text{Pre Test}}$$

Donde:

$U_{\text{Post Test}}$ es el puntaje medio esperado en el Subtest OMITIR en el Post Test, de todos los estudiantes del tercer y cuarto año de primaria que pertenecen al grupo socioeconómico bajo.

$U_{\text{Pre Test}}$ es el puntaje esperado en el subtest OMITIR en el Pre Test de todos los estudiantes del tercer y cuarto año de primaria que pertenecen al grupo socioeconómico bajo.

2. En el Cuadro 12.7 se presentan las medias y las desviaciones estándares de OMITIR en el Pre Test y Post Test en el grupo experimental. Los datos obtenidos muestran promedios superiores en el Post Test y menos dispersión que en el Pre Test. A partir de esta evidencia muestral se hace necesario calcular la estadística muestral t-student (Pagano, 1999) para poder tomar una decisión respecto a la hipótesis de investigación.

Cuadro 12.7: Medias y Desviaciones Estándares del Subtest OMITIR para la Muestra en el Pre Test y Post Test

Prueba	Media	n	Desviación Estándar
Pre Test	12.56	18	5.09
Pos Test	14.56	18	.62

A continuación se presentan los resultados de la estadística muestral T. Se calcula la estadística T y su valor es 1.79 (valor proporcionado por el Software Estadístico MINITAB v. 12).

Cuadro 12.8 : Prueba T-Student para Muestras relacionadas del Subtest OMITIR

Prueba	n	Media	D. Estándar
Post Test	18	14.56	0.62
Pre Test	18	12.56	5.09
Diferencia	18	2.00	4.73
Valor de T = 1.79		Valor de p = 0.045	

Para un nivel de significación prefijado del 5 %, rechazar la hipótesis nula (H_0) toda vez que $T > t(0.95,17) = 1.74$. (Este valor se obtiene de la Tabla T-student o en el Paquete Estadístico SPSS).

- En la presente situación, como $T = 1.79 > 1.74$ entonces se rechaza la hipótesis nula. Es decir, Los puntajes medios en el Subtest OMITIR son superiores en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao, a un nivel de significancia del 5%,

A continuación realizaremos el procesamiento estadístico de las otras variables que forman parte de las Variables Dependientes:

Variable: DECODIFICACIÓN LECTORA (PEDE)

- 1 . Hipótesis Nula: Los puntajes medios en PEDE son inferiores o iguales en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao.

Hipótesis Alternativa: Los puntajes medios en PEDE son superiores en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao.

Matemáticamente las hipótesis anteriores se presentan así:

$$H_0: U_{\text{Post test}} \leq U_{\text{Pre Test}}$$

$$H_1: U_{\text{Post test}} > U_{\text{Pre Test}}$$

Donde:

$U_{\text{Post Test}}$ es el puntaje medio esperado en PEDE en el Post Test, de todos los estudiantes del tercer y cuarto año de primaria que pertenecen al grupo socioeconómico bajo.

$U_{\text{Pre Test}}$ es el puntaje esperado en PEDE en el Pre Test de todos los estudiantes del tercer y cuarto año de primaria que pertenecen al grupo socioeconómico bajo.

3. En el Cuadro 13 se presentan las medias y las desviaciones estándares de PEDE en el Pre Test y Post Test en el grupo experimental. Los datos obtenidos muestran promedios superiores en el Post Test y menos dispersión que en el Pre Test. A partir de esta evidencia muestral se hace necesario calcular la estadística muestral t-student (Pagano, 1999) para poder tomar una decisión respecto a la hipótesis de investigación.

**Cuadro 13 : Medias y Desviaciones Estándares de PEDE para la Muestra en el
Pre Test y Post Test**

Pruebas	Media	n	Desviación Estándar
Pre Test	77.50	18	17.09
Post test	96.67	18	3.03

A continuación se presentan los resultados de la estadística muestral T. Se calcula la estadística T y su valor es 4.64 (valor proporcionado por el Software Estadístico MINITAB v. 12).

**Cuadro 14 : Prueba T-Student para Muestras relacionadas de la Variable
PEDE**

Prueba	n	Media	D.Estándar
Pre Test	18	96.67	3.03
Post Test	18	77.50	17.09
Diferencia	18	19.17	17.52

Valor de T = 4.64 Valor de p = 0.000

Para un nivel de significación prefijado del 5%, rechazar la hipótesis nula (H_0) toda vez que $T > t(0.95,17) = 1.74$. (Este valor se obtiene de la Tabla T-student o en el Paquete Estadístico SPSS).

3. En la presente situación, como $T = 4.64 > 1.74$ entonces se rechaza la hipótesis nula. Es decir, Los puntajes medios en PEDE son superiores en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao, a un nivel de significancia del 5%.

Variable: COMPRENSIÓN LECTORA (CLP)

1. Hipótesis Nula: Los puntajes medios en CLP son inferiores o iguales en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao.

Hipótesis Alternativa: Los puntajes medios en CLP son superiores en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao.

Matemáticamente las hipótesis anteriores se presentan así:

$$H_0: U_{\text{Post test}} \leq U_{\text{Pre Test}}$$

$$H_1: U_{\text{Post test}} > U_{\text{Pre Test}}$$

Donde:

$U_{\text{Post Test}}$ es el puntaje medio esperado en CLP en el Post Test, de todos los estudiantes del tercer y cuarto año de primaria que pertenecen al grupo socioeconómico bajo.

$U_{\text{Pre Test}}$ es el puntaje esperado en CLP en el Pre Test de todos los estudiantes del tercer y cuarto año de primaria que pertenecen al grupo socioeconómico bajo.

2. En el Cuadro 15 se presentan las medias y las desviaciones estándares de CLP en el Pre Test y Post Test en el grupo experimental. Los datos obtenidos muestran promedios superiores en el Post Test y menos dispersión que en el Pre Test. A partir de esta evidencia muestral se hace necesario calcular la estadística muestral t-student (Pagano, 1999) para poder tomar una decisión respecto a la hipótesis de investigación.

Cuadro 15: Medias y Desviaciones Estándares de CLP para la Muestra en el Pre Test y Post Test

Pruebas	Media	n	Desviación Estándar
Pre Test	16.61	18	6.79
Post Test	19.94	18	2.86

A continuación se presentan los resultados de la estadística muestral T. Se calcula la estadística T y su valor es 2.35 (valor proporcionado por el Software Estadístico MINITAB v. 12).

Cuadro 16 : Prueba T-Student para Muestras relacionadas de la Variable CLP

Prueba	n	Media	D.Estándar
Pre Test	18	16.61	6.79
Post Test	18	19.94	2.86
Diferencia	18	3.33	6.02

Valor de $T = 2.35$ Valor de $p = 0.016$

Para un nivel de significación prefijado del 5%, rechazar la hipótesis nula (H_0) toda vez que $T > t(0.95,17) = 1.74$. (Este valor se obtiene de la Tabla T-student o en el Paquete Estadístico SPSS).

3. En la presente situación, como $T = 2.35 > 1.74$ entonces se rechaza la hipótesis nula. Es decir, Los puntajes medios en CLP son superiores en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao, a un nivel de significancia del 5%.

Variable: INTELIGENCIA (IN):

1. Hipótesis Nula: Los puntajes medios en IN son inferiores o iguales en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao.

Hipótesis Alternativa: Los puntajes medios en IN son superiores en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao.

Matemáticamente las hipótesis anteriores se presentan así:

$$H_0: U_{\text{Post test}} \leq U_{\text{Pre Test}}$$

$$H_1: U_{\text{Post test}} > U_{\text{Pre Test}}$$

Donde:

$U_{\text{Post Test}}$ es el puntaje medio esperado en IN en el Post Test, de todos los estudiantes del tercer y cuarto año de primaria que pertenecen al grupo socioeconómico bajo.

$U_{\text{Pre Test}}$ es el puntaje esperado en IN en el Pre Test de todos los estudiantes del tercer y cuarto año de primaria que pertenecen al grupo socioeconómico bajo.

2. En el Cuadro 17 se presentan las medias y las desviaciones estándares de CLP en el Pre Test y Post Test en el grupo experimental. Los datos obtenidos muestran promedios superiores en el Post Test y más dispersión que en el Pre Test. A partir de esta evidencia muestral se hace necesario calcular la estadística muestral t-student (Pagano, 1999) para poder tomar una decisión respecto a la hipótesis de investigación.

Cuadro 17: Medias y Desviaciones Estándares de IN para la Muestra en el**Pre Test y Post Test**

Pruebas	Media	n	Desviación Estándar
Pre Test	90.94	18	6.34
Post Test	115.06	18	12.99

A continuación se presentan los resultados de la estadística muestral T. Se calcula la estadística T y su valor es 7.39 (valor proporcionado por el Software Estadístico MINITAB v. 12).

Cuadro 18 : Prueba T-Student para Muestras relacionadas de la Variable IN

Prueba	n	Media	D.Estándar
Pre Test	18	90.94	6.34
Post Test	18	115.06	12.99
Diferencia	18	24.11	13.83
Valor de T = 7.39	Valor de p = 0.000		

Para un nivel de significación prefijado del 5%, rechazar la hipótesis nula (H_0) toda vez que $T > t(0.95,17) = 1.74$. (Este valor se obtiene de la Tabla T-student o en el Paquete Estadístico SPSS).

3. En la presente situación, como $T = 7.39 > 1.74$ entonces se rechaza la hipótesis nula. Es decir, Los puntajes medios en IN son superiores en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao, a un nivel de significancia del 5%.

A continuación pasaremos a realizar el mismo procesamiento estadístico para el caso del Grupo de Control (G.C.) y empezaremos con cada una de las variables que forman parte de las Variables Dependientes:

COMPARACIÓN DE MEDIAS ENTRE EL PRE TEST Y POST TEST

GRUPO CONTROL

Igualmente se explica con detalle la metodología para la primera comparación de medias en el Pre Test y Post Test en el Grupo Control para cada una de las variables y los subtest de Conciencia Fonémica (C.F.)

Variable: Conciencia Fonémica (CF)

1. Hipótesis Nula: Los puntajes medios en CF son iguales en el Post Test que en el Pre Test, en la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao.

Hipótesis Alternativa: Los puntajes medios en CF son diferentes en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao.

Matemáticamente las hipótesis anteriores se presentan así:

$$H_0: U_{\text{Post test}} = U_{\text{Pre Test}}$$

$$H_1: U_{\text{Post test}} \neq U_{\text{Pre Test}}$$

Donde:

$U_{\text{Post Test}}$ es el puntaje medio esperado en CF en el Post Test, de todos los estudiantes del tercer y cuarto año de primaria que pertenecen al grupo socioeconómico bajo.

$U_{\text{Pre Test}}$ es el puntaje esperado en CF en el Pre Test de todos los estudiantes del tercer y cuarto año de primaria que pertenecen al grupo socioeconómico bajo.

2. En el Cuadro 19 se presentan las medias y las desviaciones estándares de CF en el Pre Test y Post Test en el grupo control. Los datos obtenidos muestran promedios similares en ambas Pruebas y existe menos dispersión en el Post Test. A partir de esta evidencia muestral se hace necesario calcular la estadística muestral t-student (Pagano, 1999) para poder tomar una decisión respecto a la hipótesis de investigación.

Cuadro 19 : Medias y Desviaciones Estándares de CF para la Muestra en el Pre Test y Post Test

Prueba	Media	n	Desviación Estándar
Pre Test	46.60	20	9.92
Post test	46.40	20	5.71

A continuación se presentan los resultados de la estadística muestral T. Se calcula la estadística T y su valor es 0.12 (valor proporcionado por el Software Estadístico MINITAB v. 12).

Cuadro 20 : Prueba T-Student para Muestras relacionadas de la Variable CF

Prueba	n	Media	D. Estándar
Post Test	20	46.40	5.71
Pre Test	20	46.60	9.92
Diferencia	20	-0.20	7.54
Valor de T = 0.12		Valor de p = 0.907	

Hay necesidad de establecer la regla de decisión y en este caso para la comparación de diferencia de medias relacionadas será la siguiente:

Para un nivel de significación prefijado del 5%, rechazar la hipótesis nula (H_0) toda vez que $T > t(0.975,19) = 2.09$ o $T < -t(0.975,19) = -2.09$. (Este valor se obtiene de la Tabla T-student o en el Paquete Estadístico SPSS).

3. En la presente situación, como $T = 0.12 < 2.09$ entonces no se rechaza la hipótesis nula. Es decir, Los puntajes medios en CF son estadísticamente

similares en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao, a un nivel de significancia del 5%.

A continuación analizaremos los 4 subtests que conforman la Conciencia Fonémica (síntesis, aislar, segmentar, omitir) para comparar los resultados frente al pre test en el grupo de control, es decir el grupo que no fue afectado por la aplicación del programa de estimulación Metafonológico.

SUBTEST DE Conciencia Fonémica (C.F.) : SINTESIS

1 .Hipótesis Nula: Los puntajes medios en el subtest SINTESIS son iguales en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao.

Hipótesis Alternativa: Los puntajes medios en el subtest SINTESIS son diferentes en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao.

Matemáticamente las hipótesis anteriores se presentan así:

$$H_0: U_{\text{Post test}} = U_{\text{Pre Test}}$$

$$H_1: U_{\text{Post test}} \neq U_{\text{Pre Test}}$$

Donde:

$U_{\text{Post Test}}$ es el puntaje medio esperado en el Subtest SINTESIS en el Post Test, de todos los estudiantes del tercer y cuarto año de primaria que pertenecen al grupo socioeconómico bajo.

$U_{\text{Pre Test}}$ es el puntaje esperado en el subtest SINTESIS en el Pre Test de todos los estudiantes del tercer y cuarto año de primaria que pertenecen al grupo socioeconómico bajo.

2. En el Cuadro 20.1 se presentan las medias y las desviaciones estándares de SINTESIS en el Pre Test y Post Test en el grupo control. Los datos obtenidos muestran promedios ligeramente superiores en el Post Test y menos dispersión que en el Pre Test. A partir de esta evidencia muestral se hace necesario calcular la estadística muestral t-student (Pagano, 1999) para poder tomar una decisión respecto a la hipótesis de investigación.

Cuadro 20.1: Medias y Desviaciones Estándares del Subtest SINTESIS para la Muestra en el Pre Test y Post Test

Prueba	Media	n	Desviación Estándar
Pre Test	9.75	20	3.63
Pos Test	10.55	20	2.48

A continuación se presentan los resultados de la estadística muestral T. Se calcula la estadística T y su valor es 1.52 (valor proporcionado por el Software Estadístico MINITAB v. 12).

Cuadro 20.2 : Prueba T-Student para Muestras relacionadas del Subtest SINTESIS

Prueba	n	Media	D. Estándar
Post Test	20	10.55	2.48
Pre Test	20	9.75	3.63
Diferencia	20	0.800	2.35
Valor de T = 1.52	Valor de	p = 0.145	

Hay necesidad de establecer la regla de decisión y en este caso y en todos los siguientes para la comparación de medias relacionadas será la siguiente:

Para un nivel de significación prefijado del 5%, rechazar la hipótesis nula (H_0) toda vez que $T > t(0.975,19) = 2.09$ o $T < -t(0.975,19) = -2.09$. (Este valor se obtiene de la Tabla T-student o en el Paquete Estadístico SPSS).

- En la presente situación, como $T = 1.52 < 2.09$ entonces no se rechaza la hipótesis nula. Es decir, Los puntajes medios en el Subtest SÍNTESIS son estadísticamente similares en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel

socioeconómico bajo del Cercado del Callao, a un nivel de significancia del 5%.

SUBTEST DE CF: AISLAR

1. Hipótesis Nula: Los puntajes medios en el subtest AISLAR son iguales en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao.

Hipótesis Alternativa: Los puntajes medios en el subtest AISLAR son diferentes en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao.

Matemáticamente las hipótesis anteriores se presentan así:

$$H_0: U_{\text{Post test}} = U_{\text{Pre Test}}$$

$$H_1: U_{\text{Post test}} \neq U_{\text{Pre Test}}$$

Donde:

$U_{\text{Post Test}}$ es el puntaje medio esperado en el Subtest AISLAR en el Post Test, de todos los estudiantes del tercer y cuarto año de primaria que pertenecen al grupo socioeconómico bajo.

$U_{\text{Pre Test}}$ es el puntaje esperado en el subtest AISLAR en el Pre Test de todos los estudiantes del tercer y cuarto año de primaria que pertenecen al grupo socioeconómico bajo.

2. En el Cuadro 20.3 se presentan las medias y las desviaciones estándares de AISLAR en el Pre Test y Post Test en el grupo control. Los datos obtenidos muestran promedios similares en ambas pruebas y menos dispersión en el Post Test que en el Pre Test. A partir de esta evidencia muestral se hace

necesario calcular la estadística muestral t-student (Pagano, 1999) para poder tomar una decisión respecto a la hipótesis de investigación.

Cuadro 20.3: Medias y Desviaciones Estándares del Subtest AISLAR para la Muestra en el Pre Test y Post Test

Prueba	Media	n	Desviación Estándar
Pre Test	11.75	20	3.16
Post Test	11.60	20	1.73

A continuación se presentan los resultados de la estadística muestral T. Se calcula la estadística T y su valor es -0.24 (valor proporcionado por el Software Estadístico MINITAB v. 12).

Cuadro 20.4: Prueba T-Student para Muestras relacionadas del Subtest AISLAR

Prueba	n	Media	D. Estándar
Post Test	20	11.60	1.73
Pre Test	20	11.75	3.16
Diferencia	20	-0.15	2.82
Valor de T = -0.24	Valor de p = 0.814		

Para un nivel de significación prefijado del 5%, rechazar la hipótesis nula (H_0) toda vez que $T > t(0.975,19) = 2.09$ o $T < -t(0.975,19) = -2.09$. (Este valor se obtiene de la Tabla T-student o en el Paquete Estadístico SPSS).

3. En la presente situación, como $T = -0.24 > -2.09$ entonces no se rechaza la hipótesis nula. Es decir, Los puntajes medios en el Subtest AISLAR son estadísticamente similares en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao, a un nivel de significancia del 5%.

SUBTEST DE CF: SEGMENTAR

1. Hipótesis Nula: Los puntajes medios en el subtest SEGMENTAR son iguales en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao.

Hipótesis Alternativa: Los puntajes medios en el subtest SEGMENTAR son diferentes en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao.

Matemáticamente las hipótesis anteriores se presentan así:

$$H_0: U_{\text{Post test}} = U_{\text{Pre Test}}$$

$$H_1: U_{\text{Post test}} \neq U_{\text{Pre Test}}$$

Donde:

$U_{\text{Post Test}}$ es el puntaje medio esperado en el Subtest SEGMENTAR en el Post Test, de todos los estudiantes del tercer y cuarto año de primaria que pertenecen al grupo socioeconómico bajo.

$U_{\text{Pre Test}}$ es el puntaje esperado en el subtest SEGMENTAR en el Pre Test de Todos los estudiantes del tercer y cuarto año de primaria que pertenecen al grupo socioeconómico bajo.

2. En el Cuadro 20.5 se presentan las medias y las desviaciones estándares de SEGMENTAR en el Pre Test y Post Test en el grupo control. Los datos obtenidos muestran promedios similares en ambas pruebas y menos dispersión en el Post Test que en el Pre Test. A partir de esta evidencia muestral se hace necesario calcular la estadística muestral t-student (Pagano, 1999) para poder tomar una decisión respecto a la hipótesis de investigación.

Cuadro 20.5: Medias y Desviaciones Estándares del Subtest SEGMENTAR para la Muestra en el Pre Test y Post Test

Prueba	Media	n	Desviación Estándar
Pre Test	11.50	20	3.89
Post Test	10.10	20	2.83

A continuación se presentan los resultados de la estadística muestral T. Se calcula la estadística T y su valor es -1.84 (valor proporcionado por el Software Estadístico MINITAB v. 12).

Cuadro 20.6 : Prueba T-Student para Muestras relacionadas del Subtest SEGMENTAR

Prueba	n	Media	D. Estándar
Post Test	20	10.10	2.83
Pre Test	20	11.50	3.89
Diferencia	20	-1.40	3.39
Valor de T = -1.84		Valor de p = 0.081	

Para un nivel de significación prefijado del 5%, rechazar la hipótesis nula (H_0) toda vez que $T > t(0.975,19) = 2.09$ o $T < -t(0.975,19) = -2.09$. (Este valor se obtiene de la Tabla o en el Paquete Estadístico SPSS).

- En la presente situación, como $T = -1.84 > -2.09$ entonces no se rechaza la hipótesis nula. Es decir, Los puntajes medios en el Subtest SEGMENTAR son estadísticamente similares en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao, a un nivel de significancia del 5%.

SUBTEST DE CF: OMITIR

1. Hipótesis Nula: Los puntajes medios en el subtest OMITIR son iguales en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao.

Hipótesis Alternativa: Los puntajes medios en el subtest OMITIR son diferentes en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao.

Matemáticamente las hipótesis anteriores se presentan así:

$$H_0: U_{\text{Post test}} = U_{\text{Pre Test}}$$

$$H_1: U_{\text{Post test}} \neq U_{\text{Pre Test}}$$

Donde:

$U_{\text{Post Test}}$ es el puntaje medio esperado en el Subtest OMITIR en el Post Test, de todos los estudiantes del tercer y cuarto año de primaria que pertenecen al grupo socioeconómico bajo.

$U_{\text{Pre Test}}$ es el puntaje esperado en el subtest OMITIR en el Pre Test de todos los estudiantes del tercer y cuarto año de primaria que pertenecen al grupo socioeconómico bajo.

2. En el Cuadro 20.7 se presentan las medias y las desviaciones estándares de OMITIR en el Pre Test y Post Test en el grupo control. Los datos obtenidos muestran promedios ligeramente superiores en el Post Test y menos dispersión que en el Pre Test. A partir de esta evidencia muestral se hace necesario calcular la estadística muestral t-student (Pagano, 1999) para poder tomar una decisión respecto a la hipótesis de investigación.

Cuadro 20.7: Medias y Desviaciones Estándares del Subtest OMITIR para la Muestra en el Pre Test y Post Test

Prueba	Media	n	Desviación Estándar
Pre Test	13.60	20	1.50
Post Test	14.15	20	.81

A continuación se presentan los resultados de la estadística muestral T. Se calcula la estadística T y su valor es 1.53 (valor proporcionado por el Software Estadístico MINITAB v. 12).

Cuadro 20.8: Prueba T-Student para Muestras relacionadas del Subtest OMITIR

Prueba	n	Media	D. Estándar
Post Test	20	14.15	0.81
Pre Test	20	13.60	1.50
Diferencia	20	0.55	1.61
Valor de T = 1.53	Valor de p = 0.142		

Para un nivel de significación prefijado del 5%, rechazar la hipótesis nula (H_0) toda vez que $T > t(0.975, 19) = 2.09$ o $T < -t(0.975, 19) = -2.09$. (Este valor se obtiene de la Tabla T-student o en el Paquete Estadístico SPSS).

3. En la presente situación, como $T = 1.53 < 2.09$ entonces no se rechaza la hipótesis nula. Es decir, Los puntajes medios en el Subtest OMITIR son estadísticamente similares en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao, a un nivel de significancia del 5%,

Variable: DECODIFICACIÓN LECTORA (PEDE):

1. Hipótesis Nula: Los puntajes medios en PEDE son iguales en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao.

Hipótesis Alternativa: Los puntajes medios en PEDE son diferentes en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao.

Matemáticamente las hipótesis anteriores se presentan así:

$$H_0: U_{\text{Post test}} = U_{\text{Pre Test}}$$

$$H_1: U_{\text{Post test}} \neq U_{\text{Pre Test}}$$

Donde:

$U_{\text{Post Test}}$ es el puntaje medio esperado en PEDE en el Post Test, de todos los estudiantes del tercer y cuarto año de primaria que pertenecen al grupo socioeconómico bajo.

$U_{\text{Pre Test}}$ es el puntaje esperado en PEDE en el Pre Test de todos los estudiantes del tercer y cuarto año de primaria que pertenecen al grupo socioeconómico bajo.

2. En el Cuadro 21 se presentan las medias y las desviaciones estándares de PEDE en el Pre Test y Post Test en el grupo control. Los datos obtenidos muestran promedios similares en ambas pruebas y menos dispersión en el Post Test que en el Pre Test. A partir de esta evidencia muestral se hace necesario calcular la estadística muestral t-student (Pagano, 1999) para poder tomar una decisión respecto a la hipótesis de investigación.

Cuadro 21: Medias y Desviaciones Estándares de PEDE para la Muestra en el Pre Test y Post Test

Prueba	Media	n	Desviación Estándar
Pre test	89.65	20	6.43
Post Test	89.30	20	5.17

A continuación se presentan los resultados de la estadística muestral T. Se calcula la estadística T y su valor es -0.25 (valor proporcionado por el Software Estadístico MINITAB v. 12).

Cuadro 22: Prueba T-Student para Muestras relacionadas de la Variable PEDE

Prueba	n	Media	D.Estándar
Pre Test	20	89.65	6.43
Post Test	20	89.30	5.17
Diferencia	20	-0.35	6.31

Valor de T = -0.25 Valor de p = 0.807

Para un nivel de significación prefijado del 5%, rechazar la hipótesis nula (H_0) toda vez que $T > t(0.975,19) = 2.09$ o $T < -t(0.975,19) = -2.09$. (Este valor se obtiene de la Tabla T-student o en el Paquete Estadístico SPSS).

- En la presente situación, como $T = -0.25 < -2.09$ entonces no se rechaza la hipótesis nula. Es decir, Los puntajes medios en PEDE son estadísticamente similares en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao, a un nivel de significancia del 5%.

Variable: COMPRENSIÓN LECTORA (CLP):

1. Hipótesis Nula: Los puntajes medios en CLP son iguales en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao.

Hipótesis Alternativa: Los puntajes medios en CLP son diferentes en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao.

Matemáticamente las hipótesis anteriores se presentan así:

$$H_0: U_{\text{Post test}} = U_{\text{Pre Test}}$$

$$H_1: U_{\text{Post test}} \neq U_{\text{Pre Test}}$$

Donde:

$U_{\text{Post Test}}$ es el puntaje medio esperado en CLP en el Post Test, de todos los estudiantes del tercer y cuarto año de primaria que pertenecen al grupo socioeconómico bajo.

$U_{\text{Pre Test}}$ es el puntaje esperado en CLP en el Pre Test de todos los estudiantes del tercer y cuarto año de primaria que pertenecen al grupo socioeconómico bajo.

2. En el Cuadro 23 se presentan las medias y las desviaciones estándares de CLP en el Pre Test y Post Test en el grupo control. Los datos obtenidos muestran promedios similares en ambas pruebas y menos dispersión en el Post Test que en el Pre Test. A partir de esta evidencia muestral se hace necesario calcular la estadística muestral t-student (Pagano, 1999) para poder tomar una decisión respecto a la hipótesis de investigación.

Cuadro 23: Medias y Desviaciones Estándares de CLP para la Muestra en el Pre Test y Post Test

Prueba	Media	n	Desviación Estándar
Pre Test	16.90	20	6.50
Post Test	16.65	20	3.66

A continuación se presentan los resultados de la estadística muestral T. Se calcula la estadística T y su valor es -0.18 (valor proporcionado por el Software Estadístico MINITAB v. 12).

Cuadro 24: Prueba T-Student para Muestras relacionadas de la Variable CLP

Prueba	n	Media	D.Estándar
Pre Test	20	16.90	6.50
Post Test	20	16.65	3.66
Diferencia	20	-0.25	6.10
Valor de T = -0.18		Valor de p = 0.857	

Para un nivel de significación prefijado del 5%, rechazar la hipótesis nula (H_0) toda vez que $T > t(0.975,19) = 2.09$ o $T < -t(0.975,19) = -2.09$. (Este valor se obtiene de la Tabla T-student o en el Paquete Estadístico SPSS).

3. En la presente situación, como $T = -0.18 < -2.09$ entonces no se rechaza la hipótesis nula. Es decir, Los puntajes medios en CLP son estadísticamente similares en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao, a un nivel de significancia del 5%.

Variable: INTELIGENCIA (IN):

1. Hipótesis Nula: Los puntajes medios en IN son iguales en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao.

Hipótesis Alternativa: Los puntajes medios en IN son diferentes en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao.

Matemáticamente las hipótesis anteriores se presentan así:

$$H_0: U_{\text{Post test}} = U_{\text{Pre Test}}$$

$$H_1: U_{\text{Post test}} \neq U_{\text{Pre Test}}$$

Donde:

$U_{\text{Post Test}}$ es el puntaje medio esperado en IN en el Post Test, de todos los estudiantes del tercer y cuarto año de primaria que pertenecen al grupo socioeconómico bajo.

$U_{\text{Pre Test}}$ es el puntaje esperado en IN en el Pre Test de todos los estudiantes del tercer y cuarto año de primaria que pertenecen al grupo socioeconómico bajo.

2. En el Cuadro 21 se presentan las medias y las desviaciones estándares de CLP en el Pre Test y Post Test en el grupo control. Los datos obtenidos muestran promedios superiores en el Post Test y menos dispersión que en el Pre Test. A partir de esta evidencia muestral se hace necesario calcular la estadística muestral t-student (Pagano, 1999) para poder tomar una decisión respecto a la hipótesis de investigación.

Cuadro 25: Medias y Desviaciones Estándares de IN para la Muestra en el

Pre Test y Post Test

Prueba	Media	n	Desviación Estándar
Pre Test	94.65	20	10.50
Post Test	100.50	20	9.26

A continuación se presentan los resultados de la estadística muestral T. Se calcula la estadística T y su valor es 2.89 (valor proporcionado por el Software Estadístico MINITAB v. 12).

Cuadro 26: Prueba T-Student para Muestras relacionadas de la Variable IN

Prueba	n	Media	D.Estándar
Pre Test	20	94.65	10.50
Post Test	20	100.50	9.26
Diferencia	20	5.85	9.06
Valor de T = 2.89 Valor de p = 0.009			

Para un nivel de significación prefijado del 5%, rechazar la hipótesis nula (H_0) toda vez que $T > t(0.975, 19) = 2.09$ o $T < -t(0.975, 19) = -2.09$.

(Este valor se obtiene de la Tabla T-student o en el Paquete Estadístico SPSS).

- En la presente situación, como $T = 2.89 > 2.09$ entonces se rechaza la hipótesis nula. Es decir, Los puntajes medios en IN son estadísticamente diferentes en el Post Test que en el Pre Test, entre la población de estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria de nivel socioeconómico bajo del Cercado del Callao, a un nivel de significancia del 5%.

CONCLUSIONES SOBRE LA PRUEBA DE HIPÓTESIS

En la población de estudiantes del tercer y cuarto año de primaria de colegios estatales pertenecientes al estrato socioeconómico bajo del Cercado del Callao

1. La asociación entre Nivel de Conciencia Fonémica (CF) y Nivel de Decodificación Lectora (PEDE) **es estadísticamente significativa al 5%**, en el Pre Test tanto en el grupo experimental como en el grupo de control (muestra completa).
2. La asociación entre Conciencia Fonémica (CF) y Decodificación Lectora (PEDE) no es estadísticamente significativa al 5% en el grupo de control.
3. La asociación entre Decodificación Lectora (PEDE) e Inteligencia (IN) no es estadísticamente significativa al 5% en el grupo de control.
4. La Asociación entre Nivel de Decodificación Lectora (PEDE) y Nivel de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) **es estadísticamente significativa al 5%** después de haber aplicado el Programa metafonológico (es decir en el post test).
5. La Asociación entre Nivel de Decodificación Lectora (PEDE) e Inteligencia (IN) **no es estadísticamente significativa al 5%** después de haber aplicado el Programa metafonológico (es decir en el post test).
6. Los puntajes medios del Nivel de Conciencia Fonémica (CF) tanto en la variable completa como en cada uno de sus subtests: síntesis, aislar, segmentar y omitir, son estadísticamente superiores en el Post Test que en el Pre Test a un nivel de significación del 5%.
7. Los puntajes medios del Nivel de Decodificación Lectora (PEDE) son estadísticamente superiores en el Post Test que en el Pre Test, a un nivel de significación del 5%.
8. Los puntajes medios del Nivel de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) son estadísticamente superiores en el Post Test que en el Pre Test, a un nivel de significación del 5%.

9. Los puntajes medios del Nivel de Inteligencia (IN) son estadísticamente superiores en el Post Test que en el Pre Test, a un nivel de significación del 5%.
10. Los puntajes medios en Nivel de Conciencia Fonémica (CF) tanto en la variable completa como en cada uno de sus subtests: síntesis, aislar, segmentar y omitir, son estadísticamente similares en el Post Test que en el Pre Test, en el grupo control, a un nivel de significación del 5%.
11. Los puntajes medios en Nivel de Decodificación Lectora (PEDE) son estadísticamente similares en el Post Test que en el Pre Test, en el grupo control, a un nivel de significación del 5%.
12. Los puntajes medios del Nivel de Comprensión Lectora (CLP) son estadísticamente similares en el Post Test que en el Pre Test, en el grupo control, a un nivel de significación del 5%.
13. Los puntajes medios del Nivel de Inteligencia (IN) son estadísticamente diferentes en el Post Test que en el Pre Test, en el grupo control, a un nivel de significación del 5%.

3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Para empezar a reflexionar acerca de los resultados encontrados en la presente investigación empezaremos a dar respuesta a cada una de las hipótesis presentadas en este estudio para lo cual iniciaremos la discusión con las Hipótesis Específicas para luego llegar a la Hipótesis General.

Hipótesis Específicas:

- ***“Existe un bajo nivel de competencia en los niveles de conciencia fonológica, decodificación lectora y comprensión lectora en una muestra de sujetos de tercer y cuarto grado de educación primaria de nivel socioeconómico bajo”.***

Para empezar a discutir los resultados relacionados con esta Hipótesis Específica observaremos los puntajes promedios obtenidos tanto en el grupo experimental como en el grupo de control a nivel de pretest, es decir, antes de aplicar el programa de intervención.

Iniciaremos con la *Prueba de Conciencia Fonémica* que evalúa los niveles de conciencia fonémica a través de las tareas de síntesis, aislar, segmentar y omitir.

**PROMEDIOS EN LAS VARIABLES EVALUADAS EN EL GRUPO
EXPERIMENTAL (PRETEST)**

Pre test	Variables			
	CF	PEDE	CLP	IN
N	18	18	18	18
Media	35.50	77.50	16.61	90.94
Desviación estándar	13.36	17.09	6.79	6.34

**PROMEDIOS EN LAS VARIABLES EVALUADAS EN EL GRUPO DE
CONTROL (PRETEST)**

Pre test	CF	PEDE	CLP	IN
N	20	20	20	20
Media	46.60	89.65	16.90	94.65
Desviación estándar	9.92	6.43	6.50	10.50

GRÁFICO DE BARRAS DEL PROMEDIO OBTENIDO Y ESPERADO EN LA PRUEBA DE CONCIENCIA FONÉMICA EN EL GRUPO EXPERIMENTAL (PRETEST)

Ilustración 1

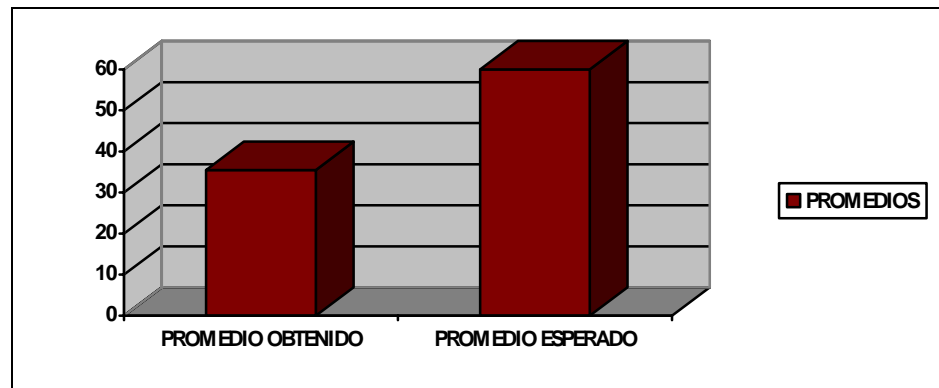
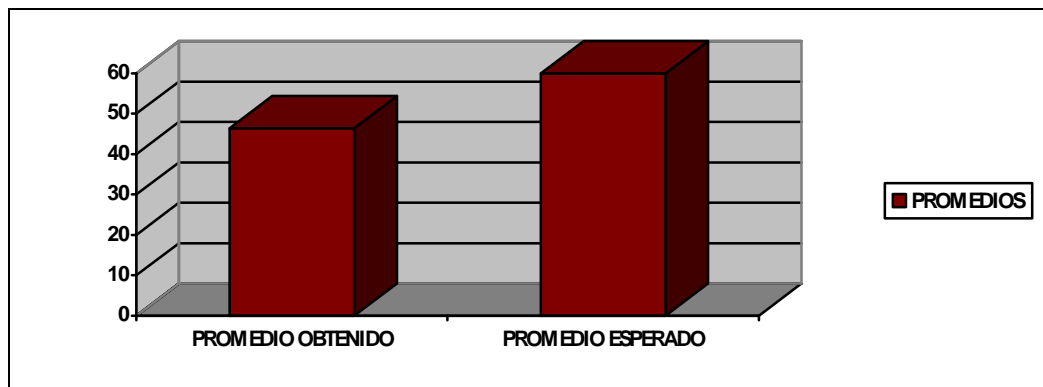


GRÁFICO DE BARRAS DEL PROMEDIO OBTENIDO Y ESPERADO EN LA PRUEBA DE CONCIENCIA FONÉMICA EN EL GRUPO DE CONTROL (PRETEST)

Ilustración 2



Tal como expresamos en la estrategia de comprobación de hipótesis, realizamos una medición cuantitativa en la muestra completa hallando el promedio obtenido antes de iniciar la aplicación del tratamiento tanto en el grupo experimental

como en el grupo de control. Luego comparamos los promedios obtenidos con el promedio esperado tomando en cuenta el máximo puntaje posible de ser obtenido por el sujeto. De acuerdo al instrumento empleado tenemos que el puntaje máximo posible es de 60 puntos pues cada subtest de la prueba consta de 15 reactivos que se puntúan como 1 o 0. La prueba consta de 4 subtests lo que da una sumatoria de 60 puntos.

Como vemos en el gráfico de barras mostrados en la Ilustración 1 y la Ilustración 2, tenemos que en ninguno de los dos casos, es decir en el Grupo Experimental y en el Grupo de Control, los sujetos han alcanzado el puntaje esperado, a pesar que este es un instrumento que evalúa la habilidad de conciencia fonémica que es una competencia que ya han debido alcanzar los alumnos y alumnas de tercer y cuarto grado de primaria porque constituye un prerrequisito para la decodificación lectora. Sin embargo, observamos que en la muestra de nivel socioeconómico bajo, los sujetos no han podido lograr un dominio de esta habilidad metalingüística. La pregunta que podemos hacer es ¿por qué los niños y niñas de nivel socioeconómico bajo de instituciones educativas estatales no obtienen puntajes esperados en las pruebas aplicadas a pesar que partimos del supuesto que ya debieron haber logrado estas habilidades cognitivas y lingüísticas? La primera gran explicación de fondo está sustentada en la teoría de L.S Vigotsky acerca del origen sociocultural de las funciones psíquicas superiores. Este psicólogo ruso sostiene que la explicación del nivel del funcionamiento del pensamiento y el lenguaje no se encuentra dentro de las profundidades del cerebro sino fuera de él, es decir depende de la interacción que ha tenido el individuo con su medio social y cultural externo. En ese sentido, enfatiza desde el comienzo el carácter social del desarrollo del ser humano y de la adquisición de las habilidades. Plantea que para comprender y analizar las funciones psíquicas superiores del ser humano se debe analizar la calidad de vida de la persona en sus condiciones reales de existencia. En eso consiste su visión dialéctica del desarrollo. Más adelante en el Perú, González Moreyra (1995) realiza una serie de investigaciones que corroboran este principio teórico y llega a sostener que la situación de marginalidad - que tiene que ver con el contexto de pobreza económica y de niveles de participación económica y política de la población- es un factor determinante en el desarrollo del lenguaje del niño, pues interviene negativamente en la calidad y frecuencia de la interacción lingüística entre el niño y su madre.

En un estudio realizado sobre exploración del desarrollo del lenguaje en el niño peruano menor de tres años (González 1995) se encontraron diferencias significativas entre los niños de Lima y los niños de Andahuaylas cuya realidad, en este último departamento, es doblemente marginal, por su condición rural y quechua. El factor del bilingüismo que en nuestro país se presenta con el atenuante de tener un carácter sustractivo también afecta la cantidad y calidad de las interacciones, desde la etapa prelocucional, por la intromisión, dentro del habla de la madre, de códigos lingüísticos ajenos a su lenguaje materno (uso de lexemas híbridos quechua-español). Esto se encuentra presente en nuestros estudiantes del nivel socioeconómico bajo que son la muestra de nuestro estudio. Al respecto el autor sostiene que *“...en el Perú hay factores de marginalidad (ruralidad y bilingüismo) que reducen la calidad, la frecuencia y el tiempo de las interacciones verbales niño-madre, afectando su desarrollo lingüístico-cognitivo”* (p.33)

Otro punto en la investigación de González fue el factor de migración. Se encontró, por ejemplo que la duración de la interacción verbal en el grupo urbano-marginal (Vitarte), cuyas madres provenían de poblaciones desplazadas producto de la violencia irracional que vivió nuestro país hasta hace unos pocos años, se encuentra en último lugar frente al resto de los grupos de la muestra, a tal punto que por cada cinco minutos de interacción lingüística que realizaba la madre y el niño en Lima, en Vitarte ésta misma solo duraba 1 minuto.

También se realizó una medición obteniendo los promedios obtenidos en la decodificación lectora (PEDE) tanto en el grupo experimental y el grupo de control (muestra completa) a nivel de pretest.

PROMEDIOS EN LAS VARIABLES EVALUADAS EN EL GRUPO EXPERIMENTAL (PRETEST)

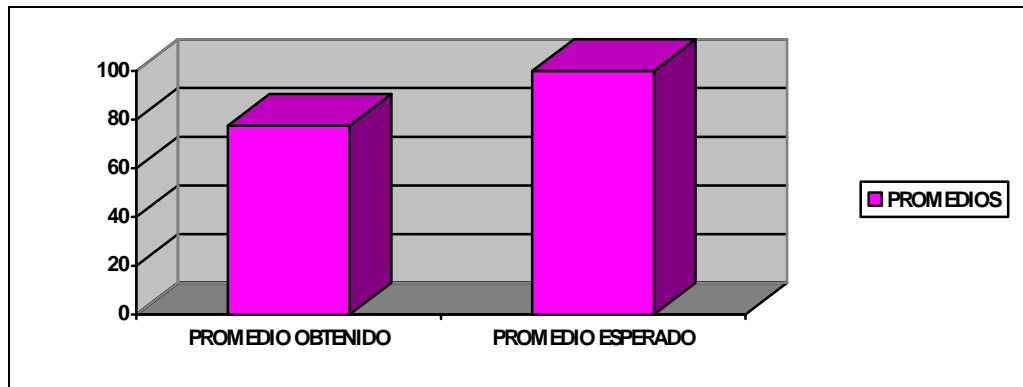
Pre test	Variables			
	CF	PEDE	CLP	IN
N	18	18	18	18
Media	35.50	77.50	16.61	90.94
Desviación estándar	13.36	17.09	6.79	6.34

PROMEDIOS EN LAS VARIABLES EVALUADAS EN EL GRUPO DE CONTROL (PRETEST)

Pre test	CF	PEDE	CLP	IN
N	20	20	20	20
Media	46.60	89.65	16.90	94.65
Desviación estándar	9.92	6.43	6.50	10.50

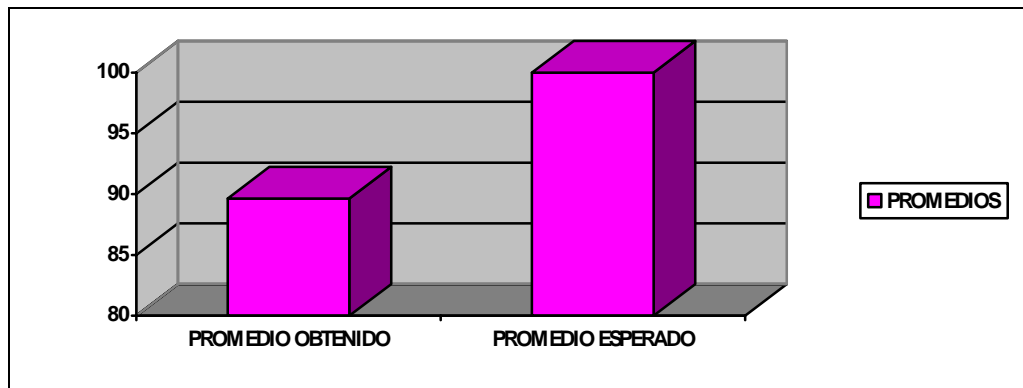
GRÁFICO DE BARRAS DEL PROMEDIO OBTENIDO Y ESPERADO EN LA PRUEBA DE DECODIFICACIÓN LECTORA EN EL GRUPO EXPERIMENTAL (PRETEST)

Ilustración 3



**GRÁFICO DE BARRAS DEL PROMEDIO OBTENIDO Y ESPERADO EN LA
PRUEBA DE DECODIFICACIÓN LECTORA EN EL GRUPO DE CONTROL
(POST TEST)**

Ilustración 4



Al igual que en la prueba de conciencia fonémica, realizamos una medición cuantitativa en la muestra completa hallando el promedio obtenido antes de iniciar la aplicación del tratamiento tanto en el grupo experimental como en el grupo de control. Luego comparamos los promedios obtenidos con el promedio esperado tomando en cuenta el máximo puntaje posible de ser obtenido por el sujeto. De acuerdo al instrumento empleado tenemos que el máximo puntaje posible es de 100 pues la prueba consta de 100 reactivos que se puntúan como 1 o 0.

Como vemos en el gráfico de barras mostrados en la Ilustración 3 y la Ilustración 4, tenemos que en ninguno de los dos casos, es decir tanto en el Grupo Experimental como en el Grupo de Control, los sujetos han alcanzado el puntaje esperado, a pesar que este es un instrumento que evalúa la habilidad de Decodificación Lectora que es una competencia que ya han debido alcanzar los alumnos y alumnas de tercer y cuarto grado de primaria por el hecho que ya han transcurrido varios años desde que se iniciaron con el aprendizaje de la lectura.

Sin embargo, observamos que en la muestra de nivel socioeconómico bajo, los sujetos no han podido lograr un dominio de esta habilidad de la lectura. Y es que para

lograr el dominio de la decodificación o de acceso al léxico se requiere el uso de dos estrategias de lectura. La estrategia visual y la estrategia fonológica (Cuetos, 2008). La estrategia visual es la que permite leer sin intermediación fonológica gracias a que la palabra o sílaba ya se encuentra almacenada en el módulo léxico ortográfico, que es un tipo de memoria donde se registran las palabras que el individuo ya ha decodificado con anterioridad tantas veces que ha sido posible su registro o almacenamiento. Esta estrategia se aplica, por ello, en las palabras conocidas y también en las palabras irregulares. La otra vía es la subléxica. Esta es la estrategia que se ha requerido para la presente prueba puesto que la *Prueba de Decodificación de Dislexia Específica* está compuesta de sílabas y pseudopalabras que el sujeto necesariamente debe leer por la ruta fonológica, sobre todo en el caso de las pseudopalabras. La pregunta que podemos hacer es ¿por qué los niños y niñas de nivel socioeconómico bajo de instituciones educativas estatales no están en condiciones de utilizar con dominio la estrategia subléxica? La respuesta puede estar al interior del niño(a) y fuera de él. Para lograr el dominio de la vía fonológica el educando debe desarrollar, luego de la identificación de letras el proceso de análisis grafémico y la correspondencia fonémica con cada una de las letras que forman parte del estímulo visual gracias al uso correcto de las *Reglas de Conversión Grafema-Fonema* (RCGF). Para ello es imprescindible haber logrado un nivel básico de conciencia fonológica (hecho que comprobamos que no se ha logrado observando los resultados de la prueba de conciencia fonémica), pero además requiere haber alcanzado la destreza de la síntesis fonémica o la unión de los sonidos previamente segmentados. Solo así estarán en condiciones de decodificar la sílaba o pseudopalabra a través de una gestalt fonológica (Bravo, 2005). En seguida la información es almacenada brevemente en el retén fonológico (para lo cual es imperante el buen estado de su memoria operativa) y finalmente se pasa al programa motor articulatorio encargado de exteriorizar la sílaba o palabra. ¿Cuál de todos estos procesos se encontrarán en un estado deficiente en los alumnos(as) evaluados? Eso no es posible saberlo en el presente estudio puesto que se requeriría realizar un análisis más exhaustivo con otro instrumento más preciso. Pero podría ser tema para una siguiente investigación.

La causa externa está relacionada con los aspectos aptitudinales y actitudinales del docente. Es decir el manejo teórico y metodológico del modelo cognitivo y

psicolingüístico de la lectura que le permitirá conocer y aplicar en el aula algunas estrategias didácticas que hagan más factible la ejercitación de cada uno de los módulos o procesos que intervienen en la lectura. Esto es difícil lograrlo, más aún si el actual Diseño Curricular (2005) aún mantiene el enfoque comunicativo textual basado en algunos principios innatistas y '*globales*' del aprendizaje de la lectura. El aspecto actitudinal también interviene en el proceso de enseñanza puesto que tiene que ver con el grado de disposición motivacional y emocional que el docente impone en su tarea cotidiana. Un maestro comprometido con la enseñanza, con sus alumnos(as) y con el país asume el ejercicio de educar con optimismo y alegría y garantiza aprendizajes más significativos (Feuerstein, 2007)

A continuación presentamos los promedios obtenidos en la comprensión lectora (CLP) tanto en el grupo experimental y el grupo de control (muestra completa) a nivel de pretest.

**PROMEDIOS EN LAS VARIABLES EVALUADAS EN EL GRUPO
EXPERIMENTAL (PRETEST)**

Pre test	Variables			
	CF	PEDE	CLP	IN
N	18	18	18	18
Media	35.50	77.50	16.61	90.94
Desviación estándar	13.36	17.09	6.79	6.34

**PROMEDIOS EN LAS VARIABLES EVALUADAS EN EL GRUPO DE
CONTROL (PRETEST)**

Pre test	CF	PEDE	CLP	IN
N	20	20	20	20
Media	46.60	89.65	16.90	94.65
Desviación estándar	9.92	6.43	6.50	10.50

GRÁFICO DE BARRAS DEL PROMEDIO OBTENIDO Y ESPERADO EN LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EL GRUPO EXPERIMENTAL (PRETEST)

Ilustración5

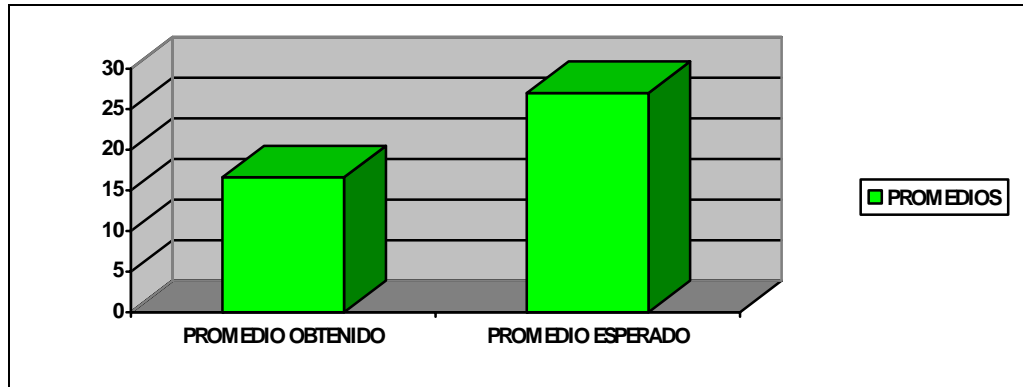
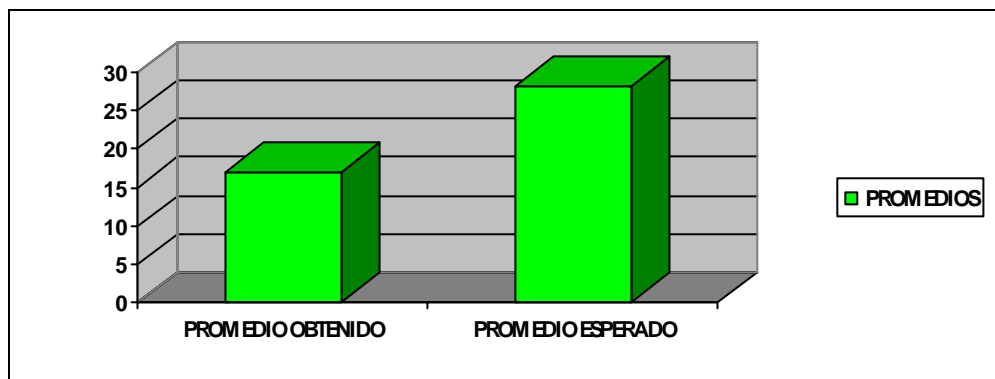


GRÁFICO DE BARRAS DEL PROMEDIO OBTENIDO Y ESPERADO EN LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EL GRUPO DE CONTROL (POST TEST)

Ilustración 6



Al igual que en la prueba de conciencia fonémica y de decodificación fonológica realizamos una medición cuantitativa en la muestra completa hallando el promedio obtenido antes de iniciar la aplicación del tratamiento tanto en el grupo experimental

como en el grupo de control. Luego comparamos los promedios obtenidos con el promedio esperado tomando en cuenta el máximo puntaje posible de ser obtenido por el sujeto según la prueba. De acuerdo al instrumento empleado tenemos que el máximo puntaje posible es de 28 pues la prueba consta de 28 reactivos que se puntúan como 1 o 0.

Como vemos en el gráfico de barras mostradas en la Ilustración 5 y la Ilustración 6, tenemos que en ninguno de los dos casos, es decir tanto en el Grupo Experimental como en el Grupo de Control, los sujetos han alcanzado el puntaje esperado. Es decir, presentan deficiencias en la comprensión lectora. Esto no hace más que corroborar las múltiples evaluaciones nacionales e internacionales que se han realizado hasta la fecha sobre los niveles de comprensión lectora de los alumnos(as) de educación primaria. Como sabemos, en la última reevaluación Llece (Llece 2006) nuestro país también obtuvo un desempeño por debajo de la media regional. Además de ello, fue en el Perú donde se observó una mayor distancia entre el rendimiento urbano con el rural. Es decir en casi 10 años no se han evidenciado mejoras significativas en los rendimientos en lectura ni en matemáticas. La pregunta que podríamos hacernos, al igual que en las otras variables es ¿por qué motivo los niños de nivel socioeconómico bajo no obtienen puntajes esperados en las evaluaciones de comprensión lectora a pesar de tener 3 y 4 años de escolaridad en la educación básica?

Como sabemos, dentro de los procesos implicados en la comprensión lectora tenemos al *procesamiento sintáctico* que se encarga de establecer la relación entre las palabras componentes de una oración o texto. Así este módulo nos permitirá clasificar cada una de las palabras en función de sus roles sintácticos y, finalmente, construir una *proposición* que sintetice la extracción del significado. Este proceso comprende tres operaciones principales:

1. **Análisis de la estructura de la frase:** consiste en asignar etiquetas correspondientes a las distintas palabras que conforman la oración que nos permitirán identificar el sintagma nominal, sintagma verbal, la frase subordinada, etc.

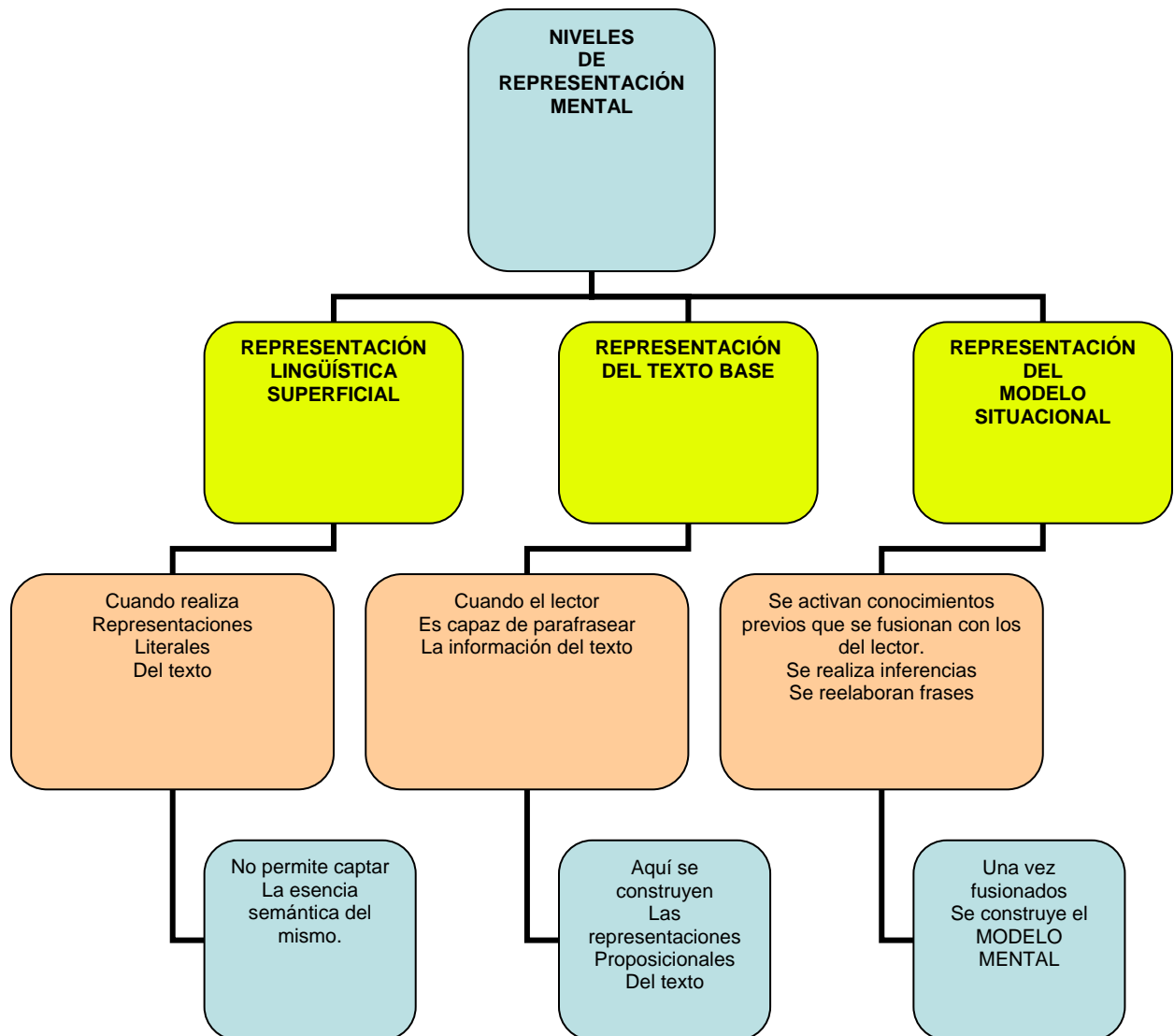
2. **Análisis de las funciones o relaciones entre las palabras:** permite entender el lenguaje escrito a través de las relaciones entre los componentes de la estructura gramatical. Así se establece relaciones sobre quién hizo la acción, qué hizo, dónde lo hizo, etc.
3. **Estrategia de construcción de la estructura sintáctica mediante un ordenamiento jerárquico:** nos permite establecer una relación sintáctica jerárquica de la información ofrecida en el texto.

La aplicación de estas estrategias es posible gracias a que el lector detecta las *claves* que le proporcionan esa información al interior de la oración, tales como el *orden de las palabras* que nos proporciona información sobre su papel sintáctico; el *reconocimiento de las palabras funcionales* que nos permite detectar el conjunto de conectores que están presentes en la oración y que nos brindan información (por ejemplo: un artículo nos señala el comienzo de un sintagma nominal, las preposiciones el de un complemento circunstancial, etc.); *el contenido semántico de las palabras* que nos proporciona conocimiento acerca del significado y a través de él conocer el papel sintáctico de las palabras siendo, a veces esta información el único recurso para aclarar el mensaje en muchas oraciones ambiguas y los *signos de puntuación*, que nos da información de dónde se segmentan los constituyentes de la misma.

El procesamiento sintáctico es esencial para la lectura y es un proceso previo al procesamiento semántico quien está encargado del significado de la oración a través de 3 subprocesos que son los siguientes:

1. El subproceso de **extracción del significado** encargado de construir la representación de la información asignándole papeles específicos a cada uno de los personajes.
2. El subproceso de **integración del significado a los conocimientos del lector** que se encarga de integrar la información a la memoria sólo si se ha entendido la lectura. Para que esto sea posible, es preciso establecer una relación entre el conocimiento nuevo y los conocimientos previos del lector. Los conocimientos del lector se encuentran agrupados

en 'paquetes cognitivos' que comprende un campo determinado de conocimientos. Pero no siempre la información está explícita y, por lo tanto, se debe inferir. A esto Clark (1977) llama "inferencia puente". Las inferencias realizadas también se almacenan en la memoria con el conjunto de proposiciones. La comprensión final se da cuando el modelo del texto con el modelo mental del lector se integran y forman uno solo (representación del *modelo de situación*). Este modelo mental se forma en tres niveles, según el grado de comprensión del texto: (Canales, 2007):



Para realizar una verdadera comprensión lectora el nivel de representación debe ser el del *Modelo Situacional*, pues sólo allí la comprensión es almacenada de manera permanente en la memoria del sujeto conformando un modelo mental.

Ahora continuamos comentando los resultados de las siguientes hipótesis específicas:

- ***“Los niños (as) de nivel socioeconómico bajo de tercer y cuarto grado de educación primaria mejorarán su rendimiento en los distintos niveles de conciencia fonológica luego de la aplicación de un programa de habilidades metafonológicas”.***

Al respecto luego del procesamiento estadístico se encontró que los puntajes medios del nivel de Conciencia Fonémica (CF) tanto en la evaluación global como en cada uno de sus subtests: síntesis, aislar, segmentar y omitir, son estadísticamente superiores en el post test que en el pre test a un nivel de significación del 5%.

En el caso del grupo de control no se encontró diferencias significativas entre los puntajes obtenidos en pre y post test en Conciencia Fonémica , tanto en la evaluación global como en cada uno de los subtests. Es decir, de acuerdo al diseño elaborado para la presente investigación, se comprobaría que es el *Programa de Habilidades Metafonológicas* ha logrado incrementar las puntuaciones promedios en todas las variables estudiadas puesto que la diferencia de los puntajes sólo se observan en el grupo experimental. En otras palabras se ha encontrado efectividad entre del *Programa de Habilidades Metafonológicas* sobre la conciencia fonológica.

El mejoramiento de la conciencia fonológica luego de la aplicación de un programa metafonológico está respaldado por numerosas investigaciones. Un estudio clásico de entrenamiento de la conciencia fonológica luego de la aplicación de un programa de intervención es el de Olofsson y Lundberg (1983) que consistió en la estimulación de la conciencia fonológica a partir de tareas con rimas y análisis

y síntesis de sílabas y fonemas en niños preescolares. El programa de intervención duró 8 semanas con sesiones de 15 a 30 minutos cada sesión. Se conformaron 3 grupos experimentales y 2 grupos de control. El primer grupo de control no recibió el programa de entrenamiento. El segundo recibió un programa experimental pero con sonidos no lingüísticos. Los tres grupos experimentales variaban por el grado de sistematización en la aplicación del programa. Los resultados mostraron que el grupo experimental que recibió el programa de entrenamiento fonológico más sistemático superó a todos los grupos en conciencia fonológica (en este estudio también se correlacionó con la lectura y se encontró que también obtuvo mejor rendimiento). Los investigadores concluyeron que la estimulación de la conciencia fonológica logra mejores resultados cuando la aplicación del programa es sistemático. En nuestra investigación la aplicación del programa de entrenamiento metafonológico también tuvo esas características pues fue aplicado utilizando un material elaborado por nosotros denominado: “*Jugando con los sonidos*” a base de fichas que se aplicaban de manera sistemática.

Por su parte, Ball y Blanchman (1988) realizó un estudio con 90 niños de kínder (educación inicial) a los cuales los dividió en tres grupos. El primer grupo fue entrenado en rimas, análisis- síntesis fonémica y nombres y sonidos de nueve letras. El segundo grupo fue estimulado en nombres y sonidos de las letras y en lenguaje pero no en conciencia fonológica. Al tercer grupo no se le aplicó ningún programa de entrenamiento. Se encontró que el grupo que recibió entrenamiento en conciencia fonológica y en conocimiento de letras superó a los otros grupos en conciencia fonológica (y en lectura). En cambio el segundo grupo que sólo fue entrenado en el conocimiento de las letras más no en conciencia fonológica, no mejoró el rendimiento en esta habilidad metalingüística a tal punto que no se encontró diferencias significativas entre este grupo y el que no recibió ningún tipo de entrenamiento. Este estudio nos demuestra –por un lado- que la conciencia fonológica es una habilidad que mejora con el entrenamiento y, por el otro, que la conciencia fonológica es una habilidad que predice el éxito lector.

Por último mencionamos el estudio paradigmático de Lundberg, Front y Peterson (1988), quienes aplicaron un programa de entrenamiento a 390 escolares

de 6 años divididos en grupo experimental (235 sujetos) y grupo de control (155 sujetos). El grupo experimental fue beneficiado con un programa de entrenamiento en conciencia fonológica con actividades de: segmentación léxica, rimas, conocimiento de sílabas y fonemas. El grupo de control no recibió ningún tipo de entrenamiento. Luego de 8 meses se encontró que el grupo experimental mejoró significativamente en conciencia fonológica, especialmente en conciencia fonémica.

En ese sentido, en nuestra investigación (como ocurrió en otros estudios) corroboramos que la conciencia fonológica es una habilidad entrenable y que mejora con la aplicación de un programa de entrenamiento que se aplica de manera sistemática.

Continuamos comentando los resultados de las siguientes hipótesis específicas:

- ***“Los niños (as) de nivel socioeconómico bajo de tercer y cuarto grado de educación primaria mejorarán su rendimiento en decodificación lectora luego de la aplicación de un programa de habilidades metafonológicas”.***

También se halló que los puntajes medios del nivel de decodificación lectora (PEDE) son estadísticamente superiores en el post test que en el pre test, a un nivel de significación del 5%. En el caso del grupo de control no se encontró diferencias significativas entre los puntajes obtenidos en pre y post test en decodificación lectora (PEDE), es decir, de acuerdo al diseño elaborado en la presente investigación, se comprobaría que es el *Programa de Habilidades Metafonológicas* aquel que ha logrado incrementar las puntuaciones promedios en todas las variables estudiadas puesto que la diferencia de los puntajes sólo se observan en el grupo experimental. En otras palabras se ha encontrado efectividad entre del *Programa de Habilidades Metafonológicas* sobre la decodificación lectora.

Otro aspecto encontrado en la presente e investigación es la asociación entre nivel de Conciencia Fonémica (CF) y nivel de Decodificación Lectora (PEDE) en el pre test en la muestra completa con un grado de significación de 5%. Este nivel de asociación no hace más que corroborar las investigaciones encontradas

que asocian la conciencia fonológica con la lectura. Ya, en el marco teórico, hemos mencionado cómo la conciencia fonológica incide directamente sobre el aprendizaje de la lectura. Mencionamos a Jiménez (1992) quien plantea la necesidad del entrenamiento en habilidades fonológicas en la etapa de educación inicial por el alto nivel de asociación que existe con el éxito en el aprendizaje de la lectura. Más aún en idiomas “transparentes” como el nuestro, donde la correspondencia grafémica-fonémica es casi directa. Al respecto, Jiménez (1995) sostiene: *“Posiblemente, cuanto más transparente sea la lengua, mayor influencia tendrá la conciencia fonémica. Y a medida que disminuya la transparencia de la lengua, mayor será la incidencia de la conciencia intrasilábica. Por ejemplo, en lenguas opacas como el inglés, la correspondencia entre los grafemas y los fonemas presenta numerosas inconsistencias...”* (Pág. 42).

En ese sentido, la característica de nuestra ortografía exige, de manera ineludible, el uso de la estrategia fonológica para acceder a la decodificación. Más aún cuando se inicia el aprendizaje de la lectura donde el uso de la ruta subléxica es casi exclusivo. Luego progresivamente va perdiendo protagonismo para dar paso a la vía léxica o visual. No es posible realizar el proceso de decodificación lectora si no se ha logrado la capacidad de reflexionar y manipular los sonidos del lenguaje hablado. En ese sentido es indispensable el entrenamiento de la conciencia fonológica previo y durante el aprendizaje de la lectura o en los casos, como lo que se ha desarrollado en la presente investigación, de niños(as) que presentan dificultades lectoras. Al respecto Jiménez (1992) expresa:

“...A los niños se les debería estimular mediante actividades donde tengan que descomponer la estructura sonora del mensaje lingüístico, esto es, tomar conciencia de las palabras en las oraciones y descubrir rimas, omitir, contar y aislar unidades mínimas del lenguaje que se perciben auditivamente.” (Pág. 62)

En otro estudio, Defior y Tudela (1994) realizaron una investigación, esta vez, con niños españoles de primer curso (grado) de educación primaria. Para efectuar dicho trabajo agruparon a los niños(as) en cinco grupos. El primero fue entrenado en conciencia fonológica, el segundo en la habilidad de realizar categorizaciones conceptuales con palabras orales, el tercero en conciencia fonológica utilizando,

además, letras manipulables, el cuarto en categorización conceptual con palabras escritas y el último grupo no recibió ningún tipo de entrenamiento. La intervención duró 6 meses. Los investigadores encontraron que el grupo que obtuvo mayor rendimiento en lectura y escritura fue aquel que fue entrenado en conciencia fonológica con la manipulación de letras.

Una investigación clásica y pionera sobre la relación entre conciencia fonológica y lectura fue la realizada por Bradley y Bryant en 1983 y 1985 quienes fueron enfáticos en señalar que existe una relación causal entre ambas variables. Esto lo comprobaron gracias a la aplicación de un programa de entrenamiento de la conciencia fonológica implementado en la etapa de educación inicial que, luego de un proceso de seguimiento, se comprobó que tenía efectos significativos sobre el aprendizaje de la lectura a diferencia del grupo de control donde los alumnos(as) no fueron entrenados en esta habilidad metalingüística. Los autores, luego de evaluar la conciencia fonológica a una muestra de 368 niños de 4 y 5 años, seleccionaron a 65 de ellos que mostraron bajas puntuaciones en la prueba y los dividieron en 4 grupos. El primer y segundo grupos fueron experimentales. Y los otros dos, los grupos de control. El primer grupo fue entrenado en conciencia fonológica, el segundo en conciencia fonológica y representación de algunos fonemas usando letras. El primer grupo de control recibió entrenamiento en categorización semántica y el segundo grupo de control no recibió ningún tipo de intervención. Encontraron que el grupo que recibió entrenamiento fonológico junto con el conocimiento de letras obtuvo mejor rendimiento en lectura y escritura que los otros grupos. Estas ventajas se mantuvieron, incluso, 4 años después de finalizado el programa de intervención donde se observaban que los grupos controles no rendían igual que los experimentales. Los hallazgos de este estudio apoyan la hipótesis de una relación causal entre conciencia fonológica y el éxito en lectura y escritura.

Unos años más tarde Lundeberg, Frost y Petersen (1988) también demostraron que el entrenamiento en la conciencia fonológica producía un efecto positivo sobre el aprendizaje de la lectura. Otros autores también son enfáticos en señalar que la relación entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura

sería causal (Lundberg, 1994; Lundberg y Høien, 2001; Hernández-Valle y Jiménez 2001). Plantean que la conciencia fonológica es una habilidad metalingüística que puede entrenarse, incluso, desde los dos o tres años de edad y que gracias a ello aumenta la posibilidad de éxito de la lectoescritura. También expresan que existe un nivel de relación entre el desarrollo de los diferentes niveles de conciencia fonológica (rimas, sílabas, intrasílabas y fonemas) y la habilidad de la lectura. Un punto importante, en la presente investigación se ha demostrado el nivel de asociación entre la decodificación lectora y la comprensión lectora solo en el post test, es decir luego de la aplicación del programa metafonológico. Al respecto podríamos decir que luego del entrenamiento de la conciencia fonológica -la cual tiene una relación bidireccional con la lectura, a tal punto, que mejorando los niveles de conciencia fonológica se incrementarán las habilidades de decodificación lectora y viceversa- los niños(as) mejoran el uso de la ruta fonológica, la cual utilizan para acceder a la comprensión lectora. Lo ideal hubiera sido que, tomando en cuenta la edad y el grado escolar de la muestra de estudio, utilizaran la estrategia visual, la cual podríamos haber evaluado a través de una prueba de velocidad de lectura. Este punto será muy interesante tomar en cuenta para una siguiente investigación.

Continuamos comentando los resultados de las siguientes hipótesis específicas:

- ***“Los niños (as) de nivel socioeconómico bajo de tercer y cuarto grado de educación primaria mejorarán su rendimiento en comprensión lectora luego de la aplicación de un programa de habilidades metafonológicas”.***

En la presente investigación también se halló que los puntajes medios del nivel de comprensión lectora son estadísticamente superiores en el post test que en el pre test, a un nivel de significación del 5%. En el caso del grupo de control no se encontró diferencias significativas entre los puntajes obtenidos en pre y post test en Comprensión Lectora (CLP) lo que, de acuerdo al diseño elaborado para la presente investigación, se comprobaría que es el *Programa de Habilidades Metafonológicas* aquel que ha logrado incrementar las puntuaciones promedios en la habilidad de comprensión lectora puesto que la diferencia de los puntajes sólo se

observan en el grupo experimental. En otras palabras se ha encontrado efectividad entre del *Programa de Habilidades Metafonológicas* sobre la comprensión lectora.

Este hallazgo ha corroborado lo encontrado en otras investigaciones. Por ejemplo, en un estudio de seguimiento realizado por Bravo Valdivieso y colaboradores, con niños de nivel socioeconómico bajo, se quiso demostrar el grado de relación entre el procesamiento fonológico sobre otras variables psicolingüísticas. La investigación fue un estudio longitudinal en un grupo de escolares desde el 2^o hasta el 8^o año de Educación Básica. Se les evaluó su nivel de decodificación lectora, su nivel de comprensión lectora y su nivel de procesamiento fonológico con una prueba experimental de inversión oral de sílabas. Los niños que mostraron un buen nivel de comprensión lectora al final del estudio, presentaron también un buen rendimiento en las pruebas de procesamiento fonológico al inicio de la investigación y a lo largo de ella. Lo que demostraría que la capacidad de procesar fonemas no sólo actúa como un factor predictivo sobre la decodificación y comprensión lectora, sino que, además, no es una habilidad psicolingüística requerida sólo en las primeras etapas del aprendizaje lector, sino que interviene incluso cuando ésta se ha adquirido. El cálculo de correlaciones múltiples empleado por los investigadores chilenos, demuestra correlaciones en el nivel de procesamiento fonológico con el de decodificación y comprensión lectora en todos los grados de educación y en especial en los 2 últimos años. Es decir, que el procesamiento fonológico y la decodificación y comprensión lectora mantienen una relación que persiste a lo largo del desarrollo escolar.

Para confirmar este hallazgo Bravo Valdivieso, Bermeosolo y Pinto (1992) continuaron esta misma línea de investigación relacionando lo que ellos llamaban el “procesamiento auditivo-fonémico” con el nivel de decodificación lectora, con algunos procesos verbales y con el nivel de comprensión lectora silenciosa en un estudio de seguimiento de niños con retardo lector severo pertenecientes al nivel socioeconómico bajo cuyo rendimiento fue comparado con 20 niños lectores normales del mismo nivel socioeconómico y que presentaban un percentil de lectura superior. El estudio comenzó cuando la muestra de niños

cursaba el 2do. grado y tenían una edad promedio de 8 años. Todos ellos pertenecían a escuelas urbanas municipales (su equivalente en el Perú serían los colegios estatales). El objetivo central era averiguar cómo actuaban las diversas variables estudiadas en la recuperación o mantenimiento de las dificultades lectoras de los niños que en un inicio presentaban deficiencias severas. Todos los niños con retardo lector fueron expuestos a un programa de tratamiento con el fin de rehabilitar sus deficiencias. Los resultados de la investigación revelaron que después de los 4 años de seguimiento los niños con retardo lector mejoraron significativamente luego de la aplicación del programa de tratamiento pero mantenían las diferencias con los lectores normales en casi la totalidad de las variables psicolingüísticas estudiadas.

Otro estudio de seguimiento realizado por Bravo Valdivieso y colaboradores, con niños de nivel socioeconómico bajo, quisieron demostrar también, el grado de relación entre el procesamiento fonológico y la comprensión lectora. Se efectuó un estudio longitudinal en un grupo de escolares desde el 2^o hasta el 8^o año de Educación Básica. Se les evaluó su nivel de decodificación lectora, su nivel de comprensión lectora y su nivel de procesamiento fonológico con una prueba experimental de inversión oral de sílabas. Los resultados encontrados fueron los siguientes: Al inicio de la investigación se encontró un sub-grupo de niños (68% de la muestra) que se encontraba en un nivel de retardo lector y además presentaban un menor rendimiento en las pruebas de procesamiento fonológico (lo que demostraría que este déficit psicolingüístico está asociado a la incapacidad de decodificar). Sin embargo, luego de ser sometido a un *Programa de tratamiento especializado*, lograron alcanzar el mismo nivel de decodificación y de comprensión que el grupo de control. Pero se encontró que en el 5to. año reaparecieron las diferencias tanto en el nivel de decodificación como en el nivel de comprensión lectora y además en el conjunto del rendimiento escolar. Esto nos demuestra que la intervención debe tratar de ser permanente y constante para evitar que reaparezcan las dificultades.

Por su parte, Vellutino y Scanlon (2001) realizaron un estudio experimental con una muestra de 1407 niños(as) que se encontraba en el aula de Kindergarten

(educación inicial). El estudio se iniciaba con la evaluación de los alumnos(as) utilizando pruebas prelectoras de acuerdo al modelo psicolingüístico de la lectura. Luego se realizó un trabajo de seguimiento hasta tercer grado de primaria detectándose una serie de sujetos que comenzaron a presentar dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura (9% de la muestra) a los cuales se les aplicó un programa de intervención diario e individual. El contenido del programa, que consistía en la estimulación de la conciencia fonológica y la memoria verbal, y la cantidad de horas y forma de aplicación produjo una disminución sustancial del grupo que presentaban déficits reduciéndose de 9 a 3% (se redujo en dos tercios). Quedando demostrado que la intervención intensa y oportuna en los niños(as) que presentan dificultades lectoras con un programa de orientación cognitiva y psicolingüística puede lograr superar las deficiencias en los niños(as). Después de un semestre de trabajo psicopedagógico, estos dos tercios lograron un rendimiento equivalente a los lectores normales. El 3 % que se mantuvo con sus deficiencias, según los autores, pudieron haber mejorado con un programa de intervención más prolongado e intenso puesto que sus deficiencias cognitivas y psicolingüísticas eran mayores. Los resultados de esta investigación muestran que el aprendizaje lector parte de algunas habilidades cognitivas que permiten a los niños iniciarse en el reconocimiento del lenguaje escrito y son determinantes en su desempeño futuro y que los programas de intervención de corte cognitiva y psicolingüística puede mejorar las deficiencias iniciales.

Ahora estaremos en condiciones de responder a la HIPÓTESIS GENERAL:

- ***“Los niveles de conciencia fonológica, decodificación lectora y comprensión lectora de los alumnos expuestos al programa estimulación de las habilidades metafonológicas se verán incrementados en mayor medida que los niveles de conciencia fonológica, decodificación lectora y comprensión lectora de los alumnos no sometidos al programa”.***

Tal como hemos expresado en líneas anteriores, en la presente investigación se han hallado que los puntajes medios de conciencia fonológica (a nivel global y por subtest), del nivel de decodificación lectora (PEDE), del nivel de comprensión lectora (CLP) y hasta del nivel de Inteligencia (IN) son estadísticamente

superiores en el post test que en el pre test, a un nivel de significación del 5%. En el caso del grupo de control no se encontró diferencias significativas entre los puntajes obtenidos en pre y post test en Conciencia Fonémica (tanto en la evaluación global como en cada uno de los subtests); en Decodificación lectora (PEDE); en Comprensión Lectora (CLP) y en Inteligencia (IN) (esta última variable no fue considerada como hipótesis de trabajo, pero sin embargo se la ha incluido en el procesamiento estadístico). Lo que, de acuerdo al diseño elaborado para la presente investigación, se comprobaría que es el *Programa de Habilidades Metafonológicas* aquel que ha logrado incrementar las puntuaciones promedio en todas las variables estudiadas puesto que la diferencia de los puntajes sólo se observan en el grupo experimental. En otras palabras se ha encontrado efectividad entre del *Programa de Habilidades Metafonológicas* sobre la conciencia fonológica, la decodificación lectora, la comprensión lectora y hasta en los niveles de inteligencia. Es decir, se confirma nuestra Hipótesis General.

Con respecto a las otras hipótesis específicas:

- ***“Existe una relación entre la edad y el género y los niveles de conciencia fonológica, decodificación y comprensión lectora en esta muestra de de sujetos de tercer y cuarto grado de educación primaria de nivel socioeconómico bajo”.***

En cuanto a esta hipótesis se observa que en toda la muestra (grupo experimental y grupo de control) en situación de pre test, es decir, antes de la aplicación del programa metafonológico y en post test, es decir, después de la aplicación del programa metafonológico, *son los niños* que puntúan más alto en todas las variables, es decir, en conciencia fonémica, decodificación lectora, comprensión lectora e inteligencia. Esta hipótesis contraviene a la que habíamos pensado puesto que diversos estudios González (1995), demuestran lo inverso, sobre todo en lo relacionado a las variables psicolingüísticas. La razón por la que los niños puntúan más alto en todas las variables puede deberse al hecho que, en este caso específico, han sido los varones de esta muestra de estudio los que puedan haber sido beneficiados con una mayor calidad y cantidad de interacción

lingüística madre-niño en la etapa primigenia de su desarrollo evolutivo y ello haya sido una variable que haya repercutido directamente en su rendimiento lector futuro.

En cuanto a la edad se ha observado, en la presente investigación, tomando en cuenta a la muestra completa, que los niños de 9 a 10 años rinden mejor en las habilidades de conciencia fonémica, decodificación lectora e inteligencia que los de 8 años. No ocurre lo mismo con el nivel de comprensión lectora donde son los niños de menor edad los que presentan un mejor rendimiento. Cuando se subdivide la muestra y se estudia el comportamiento de las variables en el grupo experimental, luego de la aplicación del programa de tratamiento, también se observa que los niños de 9 a 10 años presentan un mayor rendimiento en conciencia fonémica y decodificación lectora más no en comprensión lectora e inteligencia. De todas maneras se confirma, en general, el carácter evolutivo del dominio de las variables psicolingüísticas, tal como hemos observado tanto en la muestra total como en el grupo experimental, no así en la comprensión lectora. Es decir, que la habilidad de extraer el significado de los textos e incorporar esa información a los saberes previos del lector-que es lo que consiste la comprensión lectora- no se ve afectado ni por la edad y ni tampoco por tener más años de escolaridad. Al parecer, son otros los aspectos los que influyen que un alumno(a) pueda tener una mayor capacidad en comprender textos. Pudiera ser que en esta muestra específica los alumnos más pequeños han logrado un mejor dominio de las estrategias de comprensión lectora lo que les permitió obtener un mayor rendimiento.

En cuanto a la inteligencia, sabemos que no necesariamente tiene un carácter evolutivo. La mayor edad en la persona no es garantía de un mejor puntaje en C.I. La inteligencia depende más de la calidad y cantidad de interacciones físicas, operatorias, lingüísticas y valorativas que ha tenido el sujeto en su experiencia vivencial concreta con el mundo social y cultural, la misma que ha le ha permitido ponerla en práctica a través de la resolución de problemas de manera creativa, tal como lo hemos explicado en las bases teóricas de nuestra investigación.

En cuanto a la hipótesis específica:

- ***“No existe una relación significativa entre la inteligencia con los niveles de conciencia fonológica, decodificación lectora y comprensión lectora en esta muestra de estudio”.***

Efectivamente hemos encontrado la no existencia de asociación entre la inteligencia con las variables psicolingüísticas encontradas (como sabemos, en nuestra muestra hemos controlado la variable inteligencia pues no hemos incluido en nuestro estudio a los sujetos que presentaban un nivel de inteligencia por debajo de *límite*). Es decir se confirma la hipótesis acerca de la no relación entre inteligencia y el desempeño metalingüístico y en habilidades de decodificación y comprensión lectora. Los estudios demuestran que existen numerosos casos de sujetos que teniendo inteligencia normal presentan severos problemas de lectura y comprensión lectora pues estas habilidades están relacionadas con aspectos de carácter psicolingüístico y no necesariamente cognitivo.

La última hipótesis específica a responder es la siguiente:

- ***“El modelo teórico cognitivo y psicolingüístico que sustenta al programa de habilidades metafonológicas es aplicable y efectivo”.***

Al respecto diremos que los resultados de la presente investigación ha corroborado la efectividad del *Programa de Habilidades Metafonológico* para el mejoramiento de la conciencia fonológica, la decodificación y la comprensión lectora (incluso, la inteligencia).

4. ADOPCIÓN DE LAS DECISIONES

Luego de la presentación, interpretación y comprobación de las hipótesis, en la presente investigación hemos adoptado las siguientes decisiones:

- Sugerir programas de intervención psicopedagógica que estimulen los niveles de conciencia fonológica, decodificación lectora y comprensión lectora para lograr rendimientos óptimos en nuestros educandos, sobretodo en los niños(as) de nivel socioeconómico bajo, en todas las modalidades del lenguaje oral y escrito de tal manera que puedan asumir, sin dificultad, las exigencias y demandas académicas actuales.
- Dentro de estos programas de intervención se sugiere aplicar el Programa de Habilidades Metalingüísticas titulado: “*Jugando con los Sonidos*” con el objetivo de estimular la conciencia fonológica en los distintos niveles: rimas, sílabas y fonemas y, a través del mismo, mejorar el propio procesamiento fonológico, la decodificación y la comprensión lectora.
- Difundir el modelo teórico cognitivo y psicolingüístico que sustenta el programa de habilidades metalingüísticas para que pueda ser conocido y asimilado por los docentes y psicopedagogos de tal manera que pueda orientar y optimizar su trabajo pedagógico.

CONCLUSIONES

A partir de los hallazgos encontrados y de la discusión de los resultados podemos formular las siguientes conclusiones y recomendaciones:

1. Los niños(as) de nuestra muestra de estudio presentan un bajo nivel de rendimiento en conciencia fonológica, decodificación y comprensión lectora debido, presumiblemente, a factores internos (consecuencias de la escasa o

mala calidad de las interacciones lingüísticas y cognitivas madre-niño) y a factores externos (metodología de enseñanza no basada en la propuesta psicolingüística o escaso compromiso actitudinal en la enseñanza por parte del docente).

2. Los niños(as) de nuestra muestra de estudio que conformaron el grupo experimental mejoraron significativamente su nivel de rendimiento en conciencia fonológica, tanto en la evaluación global de esta habilidad metalingüística, como en casa uno de sus subtests: síntesis fonémica, aislar fonemas, segmentar fonemas y omitir fonemas, luego de la aplicación del *Programa de Habilidades Metafonológico* lo que demuestra que este programa ha contribuido en la mejora de la conciencia fonológica puesto que en el grupo de control no se observaron diferencias en los promedios entre el pre y post test. Esto quiere decir que se demuestra que la conciencia fonológica es una habilidad entrenable y que puede mejorar gracias al entrenamiento programado y sistemático.
3. Los niños(as) de nuestra muestra de estudio que conformaron el grupo experimental mejoraron significativamente en el rendimiento de la decodificación lectora luego de la aplicación del *Programa de Habilidades Metafonológico* lo que demuestra que este programa ha contribuido a la mejora de la decodificación lectora puesto que el grupo de control no se observaron mejoras. Esto demuestra que el entrenamiento de la conciencia fonológica estimula la habilidad del reconocimiento de las letras y palabras, sobre todo aquellas que se acceden mediante la ruta fonológica.
4. Los niños(as) de nuestra muestra de estudio que conformaron el grupo experimental mejoraron significativamente su nivel de rendimiento en comprensión lectora luego de la aplicación del *Programa de Habilidades Metafonológico* lo que demuestra que este programa ha contribuido en la mejora de la comprensión lectora puesto que en el grupo de control no se observaron diferencias en los promedios entre el pre y post test. Esto quiere decir que, por una lado, la comprensión lectora es una habilidad entrenable y que la estimulación de la conciencia fonológica -a pesar que es una habilidad

que aparentemente no tiene intervención directa en la capacidad de comprender el texto-repercute, indirectamente, a la mejora de la comprensión lectora debido, presumiblemente, a al mejorar la ruta fonológica hace más factible el acceso al léxico y, a través de él, al texto escrito.

5. Por lo expuesto concluimos que, en la presente investigación, se ha confirmado la hipótesis general puesto que se ha demostrado que el Programa de Habilidades Metafonológico han incrementado los niveles de conciencia fonológica, de decodificación lectora y de comprensión lectora puesto que no se observan diferencias en los promedios en el grupo de control no expuesto al programa. Lo que queda demostrado que la estimulación programada y sistemática de la conciencia fonológica , contribuye en el mejoramiento de la propia conciencia fonológica y en la lectura, tanto en el nivel de decodificación como de comprensión.
6. Con respecto a la edad se confirma la hipótesis que los niños(as) de mayor edad (9 a 10 años) presentan un mejor rendimiento en las habilidades psicolingüísticas evaluadas (conciencia fonológica y decodificación lectora) comparados con los niños de menor edad (8 años) excepto en la comprensión lectora. Es decir, en el caso de la comprensión lectora no se observa un carácter evolutivo en el rendimiento. Es decir, en este caso, la edad no es un requisito de mejora de esta habilidad psicolingüística. Más que el factor evolutivo lo que podría estar determinando el dominio de la comprensión lectora es el uso y manejo de estrategias. Esto podría ser demostrado luego de realizar mediciones más específicas, tarea que podría ser lograda en una siguiente investigación.
7. En cuanto al género, contraviniendo lo hallado en otras investigaciones, son los varones y no las niñas quienes obtienen mejores rendimientos en todas las habilidades metalingüísticas evaluadas (conciencia fonológica, decodificación lectora y comprensión lectora) incluso después de la aplicación del programa metafonológico, es decir que la estimulación de la conciencia fonológica no modificó las diferencias iniciales encontradas cuando la muestra fue dividida por género. Al parecer, en esta muestra de estudio han sido los varones que han

gozado de mayor estimulación temprana antes del ingreso al sistema educativo y las repercusiones de esa estimulación se observan en un mejor desempeño en las habilidades psicolingüísticas.

8. En cuanto a la inteligencia, tal como fue formulado en la hipótesis específica, se observa que la inteligencia no es un factor que incide directamente en el desempeño de los alumnos(as) en las habilidades psicolingüísticas de conciencia fonológica, decodificación lectora y comprensión lectora. Es decir, las habilidades que permiten un mejor desempeño en estas áreas no son, necesariamente, las intelectuales, sino las lingüísticas. Esto confirma los estudios realizados sobre el origen de las dislexias y el retardo lector. Sin embargo, a pesar que no fue formulado inicialmente para ser estudiado, se encontró que la inteligencia también mejoró luego de la aplicación del Programa de Habilidades Metafonológico. Es decir, podríamos presumir que el estar frente a tareas que demandan la aplicación de habilidades de análisis, síntesis, omisión y adición pueden contribuir, indirectamente, a la mejora de la inteligencia.
9. Por último, luego de los hallazgos encontrados podríamos estar en las condiciones de afirmar que se confirma la aplicabilidad y efectividad del *Programa de Habilidades Metafonológico* como una herramienta para mejora de la conciencia fonológica, la decodificación lectora y la comprensión lectora puesto que el grupo que fue sometido al programa mejoró su rendimiento comparado con aquel que no fue expuesto al programa.

RECOMENDACIONES

1. Ante la evidencia de la gravedad de la crisis del conjunto de nuestro sistema educativo que no logra formar lectores competentes, se propone el inicio de una campaña de movilización nacional para permita enfrentar significativamente la crisis lectora. Esta campaña debe ser asumida por el Ministerio de Educación, las Facultades de Educación e Instituciones Pedagógicas acreditadas, las instituciones de promoción de la educación, los padres de familia y la Sociedad Civil en su conjunto y ,que a partir de un plan de trabajo, puedan cumplir con metas

específicas en un plazo determinado para revertir los nefastos resultados del rendimiento lector de nuestros alumnos(as) peruanos.

2. Por su parte, a nivel del estado se debe realizar una campaña de incentivación constante de la lectura en toda nuestra población peruana que abarque desde, la eliminación de la analfabetización como la erradicación del analfabetismo funcional proponiendo programas de mejora e incentivo de la lectura con la meta de crear, a mediano plazo, un país lector.
3. Para suplir la escasa o mala calidad de las interacciones temprana madre-niño sería recomendable proponer que se implemente programa de intervención temprana que se centren básicamente en estimular el lenguaje del niño, incluso desde el vientre materno. Este programa debe estar destinado a mejorar la calidad, la frecuencia y la duración lingüística del niño con su madre. En el caso específico de la población bilingüe las madres deben recibir una capacitación que permita que la interacción niño-madre se realice en un solo código idiomático. Para ello, se podría firmar un convenio entre el Ministerio de Educación, las Facultades de Educación y los gobiernos regionales para que sean los propios alumnos(as) de los últimos ciclos de educación quienes se encarguen directamente de estas tareas. Esta labor podría constituirse como un prerrequisito para los fines de titulación.
4. Proponer una modificación en el Diseño Curricular, tanto para Educación Inicial como para Educación Primaria sobre la base del modelo teórico y metodológico de la Psicología Cognitiva, la Psicolingüística y las Neurociencias que se centren en prevenir las dificultades de la lectura con actividades que estimulen permanentemente el lenguaje oral (desde el punto de vista sintáctico y semántico) la memoria verbal y la conciencia fonológica.
5. Dentro de esta modificación se propone la aplicación del Programa de Habilidades Metafonológicas titulado “Jugando con los Sonidos” para que pueda ser implementado desde la etapa de educación inicial (5 años) como en los primeros grados de educación primaria. Sobretudo en aquellas escuelas cuyos alumnos(as) presenten dificultades de aprendizaje en la lectura. En el caso donde el idioma castellano sea una segunda lengua debe realizarse las adaptaciones del

caso tanto en el lenguaje como en los gráficos tomando en cuenta las características idiomáticas y las condiciones sociales y culturales de nuestros educandos.

6. Con respecto a la lectura, la reformulación de la propuesta curricular del Ministerio de Educación debe adoptar un distinto modelo de enseñanza de la lectura que parta de la estimulación de la etapa logográfica de la lectura que permita familiarizarlo con un ambiente letrado para que vaya adquiriendo un nivel de conciencia del lenguaje escrito. Luego que avance hacia la etapa alfabética a través de actividades que exijan el dominio de la estrategia fonológica que pasa por el aprendizaje de las reglas de conversión grafema-fonema para luego acceder a la ruta visual-ortográfica que permita al alumno(a) leer a “golpe de vista” las palabras lo que le permitirá automatizar estos procesos de nivel medio y enfrentar, con éxito los procesos de alto nivel.
7. En cuanto al método de la lectura se debe abandonar la propuesta comunicativa textual propiciada por el Ministerio de Educación y entrenar a los docentes en metodologías que estén más de acuerdo con el modelo cognitivo y psicolingüístico basados en la ventajas del método fónico -que promueve una mejor asociación entre el grafema y el fonema- y otras metodologías de enseñanza (Métodos V.A.K. y gestual, normal de palabras, global silábico) que permitan el acceso al léxico sin dificultad, sobretodo en los alumnos(as) que presentan problemas en su memoria verbal o deficiencias psicolingüísticas.
8. Además se debe proponer para el nuevo Diseño Curricular actividades que exijan una práctica permanente de la lectura en todas sus formas (oral, silenciosa, grupal) de tal manera que los procesos de decodificación puedan automatizarse con la práctica constante y cotidiana. En los grados superiores de educación primaria se deben incluir actividades que entrenen a los alumnos en el uso de estrategias que favorezcan la comprensión con lecturas de distinto tipo y nivel de complejidad lingüística.
9. Orientar al conjunto de docentes en el entendimiento que el aprendizaje de la lectura no se desarrolla solo en el primer grado de educación primaria sino que

empieza, incluso, desde la etapa prenatal, se continúa en la educación inicial, primaria y secundaria. Una vez logrado la automatización de los procesos de decodificación lectora se estimulará en la adquisición de las estrategias de comprensión lectora que permitan la interpretación macroglobal de los textos a través de la utilización consciente de macrorreglas de selección, generalización y elaboración y el reconocimiento de la superestructura textual. Por último la aplicación de los procesos metacognitivos de autorregulación que permitan a los alumnos(as) el monitoreo de sus propios procesos lectores. Esta tarea debe continuarse hasta los primeros ciclos universitarios, donde también alcanza la crisis lectora, proponiendo asignaturas que logren el aprendizaje y dominio de las estrategias que nos permitan acceder a textos básicos y complementarios, sobre todo aquellos de carácter literario, humanísticos y científicos.

10. Con respecto al docente se recomienda ir dotándose de maestros con alto nivel de formación intelectual y lingüística para que puedan estar en condiciones de emprender la tarea de enfrentar el proceso de la lectura. Estos docentes deben haber logrado hábitos de la lectura autoaplicándose estrategias efectivas de comprensión lectora de tal manera que puedan implementarlas a sus propios educandos.
11. Deben revisar los planes de estudios de los institutos pedagógicos y facultades de educación a nivel nacional, con el fin de unificar algunos criterios en la formación profesional del futuro docente, que cuenten con propuestas curriculares basados en los últimos aportes en el campo de la lectura provenientes de la psicología cognitiva, la psicolingüística y la neurociencias. En este proceso, estas instituciones deberán someterse a niveles de evaluación y acreditación permanente que garanticen una formación adecuada al futuro maestro, tanto en su nivel de dominio científico como en su ejercicio profesional, actitudinal y moral.
12. Asimismo se debe continuar con la capacitación permanente del personal docente asumidas por las facultades de educación más prestigiosas del país que cuenten con el personal adecuada para dicha tarea y que surja de un serio trabajo de planificación, monitoreo y evaluación.

13. Por último, es recomendable proponer algunas tareas orientadas a mejorar la gestión educativa y el clima institucional de las Instituciones Educativas, en especial las estatales orientado a buscar un mejor desempeño lector en los educandos.

BIBLIOGRAFÍA

- **Bibliografía referida al tema**
- Alarcón, C. (1993). Importancia del conocimiento fonológico en el proceso lector. *Más Luz, Revista de Psicología y Pedagogía del Colegio Domingo Faustino Sarmiento*, 37-44.
- Alegría, J. y Morais, J. (1979). Le développement de l'habilité d'analyse phonétique de la parole et l'apprentissage de la lecture. *Archives de Psychologie*, 47, 251 – 270.

- Ball, E. (1993). Phonological Awareness: What's important and to whom? *Reading and writing an Interdisciplinary Journal*, 5:141–159.
- Ball, E. y Blanchman, B. (1988). Phonological segmentation training: Effects of Reading. *Annals of Dislexia*, 38, 208 – 225.
- Blanco A., M. (2008). *Efectos de la aplicación del programa de entrenamiento en conciencia fonológica PENCOFO en el aprendizaje de la lectura en niños de 2º grado de primaria*. Tesis para optar el grado de magíster en Psicología. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Bravo, L. (2003). *Lectura inicial y psicología cognitiva*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bravo, L. (2000). *Teorías sobre la dislexia y su enfoque científico*. Santiago. Editorial Universitaria.
- Bravo, L. (2005). *Lenguaje y Dislexia. Enfoque Cognitivo del Retardo Lector*. Editorial Universidad Católica de Chile.
- Bravo, L. (1994). *Dislexia y Procesamiento Cognitivo*. Revista PSYKHE. Vol. 3 N°1.
- Bravo, L. y Orellana, E., (1999). La conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura. *Boletín de Investigación Educativa*. 14: 15 – 26.
- Bravo, L.; Villalón, M. y Orellana, E. (2000). Nivel de desarrollo fonológico y lectura emergente en niños de escuelas municipales. *Boletín de Investigación Educativa*, 16: 165 – 17
- Bryant, P. y Bradley, L. (1985, 1990). *Childrens Reading problems*. Oxford. Blackwell.
- Bryant, P. y Bradley, L. (1983). Auditory organization and backwardness in reading. En: Rutter M. (ed.) *Developmental Neuropsychiatry*. Nueva York.
- Bus, A. y Lizendoorn, M. (1999). Phonological awareness and early reading: A Meta – Analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology* 77: 349 – 361.

- Cabeza, H. (2008). *Metodología para la adquisición de una correcta conciencia fonológica*. Universidad de Vigo, España. Disponible en www.uv.es/perla.
- Calero, G. y cols. (1999). *Comprensión y evaluación lectoras en educación primaria: Un acercamiento constructivista*. Editorial Praxis.
- Canales, R. (2007). *Comprensión lectora y problemas de aprendizaje: Un enfoque cognitivo*. Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica – CONCYTEC. Lima, Perú.
- Cardoso-Martins, C. (2001) The reading abilities of beginning readers of Brazilian Portuguese: Implications for a theory of reading acquisition . Disponible en www.reading.org/Library.
- Carrillo, M. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition. A study in Spanish language. *Reading and Writing* 6: 279 – 298.
- Carrillo, M.; Sánchez, J.; Romero, A. y López, J. (1990). Evaluación de la conciencia fonológica silábica en niños de 4 a 7 años. *Comunicación presentada al II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos*. Valencia, Abril.
- Carrillo, M. y Marín, J. (1996). *Desarrollo meta fonológico y adquisición de la lectura: Un programa de entrenamiento*. Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- Clark, E. y Andersen, E. (1979). Spontaneous repairs: Awareness in the process of acquiring language. *Papers and Reports in Child Language Development. Stanford University*, 16: 1 – 13.
- Clemente, M.; Domínguez, A. B. (1996). Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades de análisis fonológico sobre el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 6 -81.
- Clemente y Domínguez (1999). *La Enseñanza de la Lectura. Enfoque psicolingüístico sociocultural*. Ediciones Pirámide, Madrid.

- Compton, D. (2000). Modeling the growth of decoding skills in first grade children. *Scientific Studies of Reading*, 4: 219 – 259.
- Condemarín, M. (1999). *Lectura correctiva y remedial*. Universidad Católica de Chile.
- Condemarín, M.; Milicic, N. y Alliende, F. (1990) *Prueba CLP – Formas Paralelas*. Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.
- Condemarín, M. y Alliende, F. (1982). *La lectura, teoría, evaluación y desarrollo*. Editorial Andrés Bello.
- Condemarín, M. y Blomquist, M. (1975,1990). *Prueba Exploratoria de Dislexia Específica (PEDE)*. Normas de adaptación de Berdicewski, Milicic y Orellana
- Condemarín, M. y Blomquist, M. (1970). *La dislexia: Manual de lectura correctiva*. Editorial Universitaria. Santiago de Chile.
- Coolican, H. (1990) *Research Methods in Psychology* . London: Hodder.
- Cuadro, A., Trías, D. (2008). Desarrollo de la conciencia fonémica: Evaluación de un programa de intervención .*Revista Argentina de Neuropsicología*, 11, 1-8.
- Cuadro, A.; Trías, D.; Castro, C. (2007). Ayudando a futuros lectores. Montevideo: *Prensa Médica Latinoamericana*.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer, España S.A.
- Defior, S. (1996). *Las dificultades del aprendizaje: Un enfoque cognitivo*. Ediciones aljibe, S. L.
- Defior, S. y Tudela, P. (1994). Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*. 6, 299 – 320.
- De Fries, J. C. (1988). Colorado reading project longitudinal analyses. *Annals of Dyslexia*, 38:120-130,
- De Jong P.y Van der Leij, A.(1999). Specific contributions o phonological abilities to early Reading aquisitios. *Journal el Eduacional Psychology*, 91, 450-476.

- *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. (2005). Ministerio de Educación
- Domínguez, A. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico sociocultural*. Ediciones Pirámide, Madrid.
- Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. New York: W. w. Norton. U
- Ehri L, Nunes, Willows D. M., Schuster, Yaghoub-Zadeh y Shabahan (2001). *Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's* Disponible en [web.gc.cuny.edu/Content/Ed. Psychology/ehri/index.htm](http://web.gc.cuny.edu/Content/Ed.Psychology/ehri/index.htm)
- Evaluación Censal de Estudiantes (2007). Ministerio de Educación. En www.minedu.gob.pe .
- Fávila Figueroa,A., Seda Santana I. (2007).Efectos de un programa de conciencia fonológica en niños con retraso lector. En *Alfabetización. Restos y Perspectivas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ferreiros E. (2006).*Leer y escribir en un mundo cambiante*. Disponible en www.biblioteca.unp.edu.ar; www.nea.fe.usp.br
- Feuerstein, R., Hoffman B.H. (1990). *Programa de Enriquecimiento Instrumental. Apoyo didáctico*. Instituto Superior S. Pío X., Hadassah Wizo Canada Research Institute. Editorial Bruño, 1990
- Fodor, J. A. (2000). La modularidad de la mente. *En Ideas y Valores*. Universidad Nacional de Colombia. Departamento de Filosofía y Humanidades.
- Freinet, C. (1971). *La educación por el trabajo*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México.
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36:69-81.
- Frostig, M. (1988). *Test de Desarrollo de la Percepción Visual*. TEA Ediciones.

- Frostig, M. (1974). *The role of perception in the integration of psychological functions*. Cruickshank W. Y. Hallahan D. Eds. Perceptual and Learning Disabilities in Children. Syracuse Univ. Press.
- Galaburda, A. (1988). The pathogenesis of childhood dyslexia En: Plum F. (Ed) *Language, Communication and the Brain*; Raven Press.
- González M., R. (1993). Bilingüismo y problemas de aprendizaje. *Revista de Problemas de aprendizaje*. C.E.P. Palestra; Año 3, N°1.
- González M., R. (1995). *Psicología del Niño Peruano*. Universidad de Lima. Facultad de Psicología.
- González M., R. (1995). *Exploración del Desarrollo del Lenguaje en el Niño Peruano menor de tres años: Un Modelo Interactivo*.
- González M., R. (1995). El Desarrollo del Lenguaje y el Papel de la Madre. En *Actualidad Psicológica*. Revista de Información sobre el comportamiento humano. Número 1, Volumen 3,6-10.
- González M., R. (1996). *Conferencias magistrales en curso de introducción de la Psicolingüística*. Unifé Maestría en Problemas de Aprendizaje.
- González M., R. (1995). Lectoescritura Aspectos Cognitivos y Evolutivos. Cuadernos Cedhum. Perú.
- González M., R., Quesada R. (1995). Comprensión lectora en estudiantes universitarios. En revista *Persona*. Universidad de Lima. Perú.
- Goodman, K. S. (1990). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Lectura y Vida*. Año 11. N° 2.
- Goodman, K. S. (1976). "Reading: A psycholinguistic guessing game". En: H. Singer y R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark; Del.: International Reading Association.
- Gough, 1993. Citado por Trevithick P. en *Habilidades de Comunicación en Intervención Social. Manual Práctico*. Narcea 2002

- Guyot, Y.;Rigault, G.(1967). Recherche sur les difficultés spéciales d'apprentissage de la lecture .Bulletin de Psychologie. *Psychologie et Education*.Nº 257: 846-853.
- Hatcher, P., Hulme, Ch. y Ellis, A. (1994). Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: the phonological linkage hipótesis. *Child Development*. 65, 41-57.
- Hernández-Valle, Isabel; Jiménez, Juan E. (2001). Conciencia fonémica y retraso lector: ¿es determinante la edad en la eficacia de la intervención? *Infancia y aprendizaje: journal for the study of education and development* .Madrid, v. 24, n. 3; p. 379-395.
- Jiménez J.E. y Ortiz G., M. (1998). Programa de Conciencia Fonológica (PECONFO). *En Conciencia Fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Editorial Síntesis. Madrid.
- Jiménez G.,,Ortiz G.,M. (1998). Prueba de Conciencia Fonémica. *En Conciencia Fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Editorial Síntesis. Madrid.
- Jiménez G.,,Ortiz G.,M. (1992).A longitudinal study on la Development Course of Phonemic Awareness in a Spanish Children Sample. *Comunicación presentada en Vth European Conference on Developmental Psychology*, Sevilla.
- Jiménez G.,,Ortiz G.,M.(1995). Effects of Word Linguistic Properties on Phonological Awareness in Spanish Children. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 87 Nº 2, 193-201.
- Jiménez G.,,Ortiz G.,M.(1996). Metaconocimiento Fonológico: Estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad pre-escolar. *Infancia y Aprendizaje*. 57: 49-66.
- Jiménez G.,,Ortiz G.,M.(1995). *Conciencia Fonológica y Aprendizaje de la Lectura. Teoría Evaluación e Intervención*.Editorial Síntesis, Madrid .
- Jorm, A. F. (1983).Specific Reading retardation and working memory: A review. *British Journal of Psychology*, 74: 311-342; 1983
- Joy P. Guilford (1998). *En Revista latinoamericana de Psicología*. Universidad de Texas

- Kinstch, W. (1994). Text comprehension, memory and learning. *American Psychologist*. N° 49, p. 292-303.
- Kintsch y Van Dijk, 1978 .*The representation of meaning in memory*. Hillsdale, N.J.:Earlbaum.
- Labinowicz, Ed. (1982).*Introducción a Piaget. Pensamiento, Aprendizaje enseñanza* .México: Fondo Educativo Interamericano.
- Lenchner, O, Gerber, M. & Routh, D. (1990) .Phonological awareness tasks as predictors of decoding ability. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Año/Volumen 24. N° 3. Colombia.
- Liberman, I., Y., Shankweiler D., F. William F. and Bonnie C. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology* .18 (2), 201-212.
- Liberman, I. Y. (1973) Segmentation of the Spoken Word and Reading Acquisition. *Bulletin of the Orton Society*, XXIII, 65-77.
- Liberman, I;Shankweiler (1971). Setter confusions and reversals of sequence in the beginning reader. *Cortex*, 7: 127-142.
- Linuesa Cl. y Domínguez G. (1999). *La Enseñanza de la Lectura. Enfoque Psicolingüístico y Sociocultural*. Ediciones Pirámide. Madrid.
- Llece (2006). *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la educación*. En <http://llece.unesco.cl>
- Londoño, L.O. (Ed.) (1990). *El analfabetismo funcional. Un nuevo punto de partida*. Madrid. Editorial Popular.
- Lundberg &Hoein, T. (2001). Dyslexia and phonology. En: Fawcett A. (Ed.) *Dyslexia: Theory and good practice*. Whurr. London.
- Lundberg I., Tonnesen F. y Austad I. (Eds) (1999). *Dyslexia: Advances in theory and practice*. Kluwer Academic publishers. Dordrecht.
- Lundberg, Front y Peterson (1988). *Preschool prevention of Reading failure: Does training in phonological awareness work?* En: Masland y Masland (Eds). *Preschool prevention of reading failure*. Maryland. York Press.

- Luria, A. (1984). *Lenguaje y Comportamiento*. Madrid Editorial. Fundamentos.
- Majsterek, D;Ellenwood, A. (1995).Phonological Awareness and Beginning Reading: Evaluation of a School-Based Screening Procedure. *En: Journal of Learning Disabilities*. Vol. 28, N°7, pp. 449-456.
- Mann, V y Foy J. (2003). Phonological awareness, speech development and letter knowledge in pre-school children. *Annals of Dyslexia* 53:149-173.
- McBride-Chang, C. (2004). What is Phonological Awareness?. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 87, N°2, 172-192
- McLean;M., Bryant;P.E. & Bradley, L.(1987).Rhymes nursery rhymes and reading in early childhood. *Merrill Palmer Quarterly*, 33 (225-282)
- Mayer, R.E., (1983), *Thinking, Problem Solving, Cognition*. (Trad. castellana: *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona. Paidós.
- Meyer, B.J.F. (1985).Prose analysis: purposes, procedures and problems. En: B.K. Britton y J.B. Black (Eds.), *Understanding expository text*, Hillsdale. NJ: LEA.
- Milicic y Schmidt, 1980. Prevalencia de Retardo Mental y Evaluación de Rendimiento Escolar en una Muestra de 918 Escolares. *Revista Chilena de Psicología*. Volumen 1.
- Molina García, Santiago (1991).*Psicopedagogía de la lectura*. CEPE. Madrid,
- Moräis, J.;Alegria, J.;Content A. (1997). Segmentalawareness: Respectable, useful and almost always necessary. C.P.C: *Cahiers de Psychology Cognitive*, 7: 530-556;
- Morrison, F. J.;Giordani, B.;Nagy, J. (1997).Reading Disability: an information-processing analysis, *Science*, 196: 77-79.
- Morton, J. (1989).An information-processing account of reading acquisition. En: Galaburda A. (Ed.) *From reading to Neurons*. The M.I.T. Press.

- Norden De. I., (2008). *La comprensión de lectura es clave para tener ciudadanos*. Cerlalc. Perú.
- Noriega Reynoso, E. (1989). *Estudio Cualitativo de los Niveles de Comprensión de un grupo de niños deficientes y buenos lectores antes y después de un Programa de Intervención*. Tesis para optar el grado de Magíster en Psicología. Lima.
- O'Connor, R., J. Jenkins. (1999). Prediction of reading Disabilities in Kindergarten and first grade. *Scientific Study of Reading* 3: 159-197.
- O'Connor, R., J. Jenkins, T. Slocum. (1995). Transfer among phonological tasks in Kindergarten: Essential instruction context. *Journal of Educational Psychology* 87: 202-217.
- Olofsson, A., & Lundberg, I. (1983). Can phonemic awareness be trained in kindergarten? *Scandinavian Journal of Psychology*, 24, 35-44.
- Orrantia, J. (1991). *La Evaluación de la Comprensión Lectora: Un enfoque cognitivo*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- Ortiz T., Expósito F., Miguel F., Martín Lochens M. y Ruvia F. (1992). Brain mapping in Dysphonemic Dyslexia. *Brain and Language* 42: 270-285.
- Perfetti, C.A. (1999). Language comprehension and fast decoding: some psycholinguistic prerequisites for skilled reading. En: Guthrie J. (Ed.): *Cognition. Curriculum and Comprehension*, Newark. IRA..
- Prueba PISA. Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (*Programme for International Student Assessment*) En www.pisa.oecd.org/index.htm, www.ince.mec.es/pub/pisa.htm
- Programa de Articulación de Inicial a Primaria (1994). Ministerio de Educación
- Prieto Sánchez, María Dolores (1989). *La Modificabilidad Estructural Cognitiva y el Programa De Enriquecimiento Instrumental de R. Feuerstein*. Editorial Bruño, Madrid.
- Rosales Pizarro, Ángel (1984). *Desarrollo de Mecanismos de Lectura comprensiva en niños de Poblaciones Urbanas*. Asociación Peruana para el Formato de las Ciencias Sociales (FOMCIENCIAS) Lima, Perú.

- Sánchez C., H., (2005). *Revista PSICOPEDAGOGÍA*. Disponible en www.psicopedagogiaperu.com
- Schonell, F. & Goodacre, E. (1971). *The Psychology and Teaching of Reading*. London and Edinburgh :Oliver and Boyd.
- Sebastián E., y Maldonado, A. (1998). Metalinguistic ability: Some theoretical and applied issues *Estudios de Psicología*. Volumen 19, Number 2, 1 June, pp. 79-94(16). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Seymour, Ph: Cognitive description of dyslexia. En: Pavlidis G. Th. (1990) (Ed.) *Perspectives on Dyslexia*. (2 Vols.) John Wiley & Sons. Nueva York, 1990
- Share, D. (1983).Phonological recoding and reading acquisition. *Applied Psycholinguistics*. 4, 103-147.
- Signorini A. (1997). Word Reading in spanish: A comparison of skilled and less skilled beginning readers. *Applied Psycholinguistics* 18: 319-344.
- Skinner B.F.(1981) .*Verbal behaviour*. Nueva York, Appleton-Century-Crofts. México, Trillas.
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. México. Trillas.
- Soriano F. (2007). Eficacia de un programa de intervención desarrollado desde las teorías cognitivas de déficit específico. *Ponencia presentada a las VI Jornadas sobre Dislexia*. Barcelona.
- Sprenger-Charolles, L., L. Siegel Y Bonnet. (1998). Reading and Spelling acquisition in French: The role of phonological mediation and orthographic factors. *Journal of experimental Child Psychology and Psychiatry* 68: 134-165.
- Stanovich, K.E.;Nathan, R.;Colmhn, J.(1989). The Developmental hypothesis in reading: Longitudinal and matched reading level comparisons. *Child development*. 59: 71-86.
- Stanovich, K. (2000). Progress in understanding reading. *The Guilford Press*. New York.

- Stanovich, K. (1982). Individual differences in the cognitive processes of reading. *Journal of Learning Disabilities*, 15: 485-493.
- Tapia Mendieta, Violeta (1996). Desarrollo de un Programa de Lectura en niños Deficientes Lectores. En *Psicología Cognitiva y sus Aplicaciones a la Clínica Educativa*. II Seminario Internacional. Escuela profesional de Psicología de la Universidad San Martín de Porres. Lima.
- Tarea. Revista de educación y cultura (1996) .Nº37. Asociación de Publicaciones Educativas Lima, Perú.
- *Test de Inteligencia Factor "G" Forma abreviada de R. B. Cattell y A. K. S. Cattell*. Escala 2-Forma A. Estandarizado en Lima Metropolitana por Altez R., Cano, L., Pelaez Z., Zambrano J., UNIFÉ. 1997.
- Treiman, R. (1990). Phonological Awareness and its roles in learning to read and spell. In D.J. Sawye & B.J. Fox (Eds.) *Phonological Awareness in reading. The evolution of current perspective*. (159-189) New York: Spinger-Verlag
- Treiman, R.; Zukowsky, A. (1991). Levels of Phonological awareness. In Brady, S.A. y Shankweiler, D. (Eds.).
- Ugarriza Chavez, Nelly (1974). Las Habilidades Psicolingüísticas en niños con dificultades en lectura. Tesis Doctoral en Educación. Perú,
- Van Dijk, Teun A. (1980). Macrostructures: an interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition, Hillsdale, N.J. : L. Erlbaum Associates.
- Van Dijk, T.A.; Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse comprehension, Nueva York: Academic Press.
- Vega de, M., Carreras, Gutierrez-Calvo; Alonso-Quecuty (1990). Lectura y Comprensión. Una Perspectiva Cognitiva. Alianza Editorial. España.
- Velarde C. E. (2001). Relación entre 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 mercado del Callao. *Tesis presentada para optar el grado de magíster en educación. UNIFÉ.*

- Vellutino, Frank (1987). Aspectos Psicolingüísticos del Aprendizaje de la Lectura. *Ponencia presentada en la I Jornada Internacional del Centro Peruano de audición y Lenguaje*.
- Vellutino F.R. (1979). *Dyslexia. Theory and Research*. The M.I.T. Press. Cambridge.
- Vellutino, F.; Scanlon, D.; Spearing, D. (1995). Semantic and Phonological coding in poor and normal readers. *Journals of Experimental Child Psychology*. 59: 76-123;
- Vellutino F. R. y Scanlon D.M. (2002) Emergent literacy skills, early instruction and individual differences as determinants of difficulties in learning to read: The case for early intervention. En: *Lenguaje escrito y dislexias*. Bravo Valdivieso L. Ediciones Universidad Católica de Chile. 2005.
- Vellutino, F.; Steger, J.; Kandel, G. (1972). Reading disabilities: An Investigation of the Perceptual deficit hypothesis. *Cortex*, 8: 106-118;
- Vellutino F., Scanlon D. y Spearing D. (1995). Semantic and phonological coding in poor and normal readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59:76-123.
- Vernon, S. (1998). Escritura y conciencia fonológica en niños hispano-parlantes. *Infancia y Aprendizaje*, 81: 105-120.
- Ventura P. (2005). *Metodología de la enseñanza para la iniciación de la lectoescritura. Enfoque cognitivo lingüístico*.
- Vygotski, L.S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós. Buenos Aires.
- **Bibliografía referida a la metodología de la investigación**
- Barriga H., C. (1974). *Introducción a la investigación científica*. Lima INIDE.
- Des, Raj (1984). *Teoría del Muestreo*. Fondo de Cultura Económica. México,

- Glass y Stanley, J. (1986). *Métodos estadísticos aplicados a las ciencias sociales*. Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A. México.
- Guilford J.P. (1986). *Estadística aplicada a la psicología y la educación*. 1era edición. Editorial Calypso S.A. México.
- Mood, G. (1976). *Introducción a la Teoría de la Estadística*. Aguilar, Madrid.
- Piscoya H. L. (1982). *Investigación en ciencias humanas y educación*. Lima-Perú.
- Perry et.al. (1996). *Matemáticas, Azar y Sociedad*. Grupo Editorial Iberoamericano, Bogotá.
- Sánchez C.H. y Reyes M., Carlessi, H. (2006). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Editorial Universitaria. Universidad Ricardo Palma.
- Thurstone, L. (1967). *La medición de la inteligencia, la aptitud y el interés*. 1era edición. Editorial Paidós. Buenos Aires.

ANEXOS

- Programa de Habilidades Metafonológicas: “Jugando con los Sonidos”.
- Prueba de Conciencia Fonémica de Jiménez y Ortiz.
- Prueba Exploratoria de Dislexia Específica de Mabel Condemarín.
- Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva CLP

JUGANDO CON LOS SONIDOS

PROGRAMA DE HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS



Esther Velarde Consoli

PROGRAMA PARA LA ENSEÑANZA DE HABILIDADES**METALINGÜÍSTICAS****I. NIVEL LINGÜÍSTICO: RIMA**

- 1.- Reconocer Una rima.
- 2.- Elegir entre varias la palabra que rima con otra.
- 3.- Identificar la palabra sobrante.
- 4.- Producir una rima.
- 5.- Aislar una rima

II. NIVEL LINGÜÍSTICO: SÍLABA

1. Contar las sílabas de una palabra.
- 2^a. Identificar una sílaba al comienzo de la palabra.
- 2^b. Identificar la sílaba final.
- 2^c. Identificar la sílaba medial.
- 3^a. Buscar palabras que contengan una sílaba común al comienzo.
- 3^b. Buscar palabras que contengan una sílaba común al final.
- 3^c. Buscar palabras que contengan una sílaba común al medio.
- 4^a. Identificar una sílaba común al comienzo en 2 ó más palabras.
- 4^b. Identificar una sílaba común al final en 2 ó más palabras.
- 4^c. Identificar una sílaba común al medio en 2 ó más palabras.
- 4^d. Identificar una sílaba común en diferentes posiciones en cada palabra.
- 5^a. Elegir entre varias la palabra que comience con la misma sílaba que otra.
- 5^b. Elegir la palabra que termine con la misma sílaba que otra.
- 5^c. Elegir la palabra que tiene en el medio la misma sílaba que la primera.
- 6^a. Decir palabras que comiencen con la misma sílaba que una dada.
- 6^b. Decir palabras que terminen con la misma sílaba que una dada.

- 6^c. Decir palabras que tengan la misma sílaba medial que una dada.
- 7^a. Unir sílabas para formar palabras.
- 8^a. Adicionar una sílaba al final de la palabra.
- 8^b. Adicionar una sílaba al comienzo de una palabra.
- 8^c. Adicionar una sílaba al medio de una palabra.
- 9^a. Decir la sílaba que se ha añadido en posición final a una palabra respecto a otra.
- 9^b. Decir la sílaba que se ha añadido en posición final a una palabra respecto a otra.
- 9^c. Decir la sílaba que se ha añadido en posición medial a una palabra respecto a otra.
- 10^a. Omisión de una sílaba al final de una palabra.
- 10^b. Omisión de una sílaba al comienzo de una palabra.
- 10^c. Omisión de una sílaba al medio de una palabra.
- 11^a. Decir la sílaba inicial que falta en una palabra respecto a otra.
- 11^b. Decir la sílaba final que falta en una palabra respecto a otra.
- 11^c. Decir la sílaba medial que falta en una palabra respecto a otra.
- 12^a. Sustitución de una sílaba por otra en una palabra.

III. NIVEL LINGÜÍSTICO: FONEMA

- 1. Producir fonemas aislados a través de onomatopeyas.
- 2. Imitar la producción de palabras exagerando el sonido inicial o final.
- 3^a. Identificar el fonema al comienzo de la palabra.
- 3^b. Identificar el fonema al final de la palabra.
- 3^c. Identificar el fonema al medio de la palabra.
- 4^a. Buscar palabras que contengan el fonema común al comienzo de la palabra.

- 4^b. Buscar palabras que contengan el fonema común al comienzo.
- 4^c. Buscar palabras que contengan el fonema común medial.
- 5^a. Identificar un fonema común al comienzo de 2 ó más palabras.
- 5^b. Identificar un fonema común al final de 2 ó más palabras.
- 5^c. Identificar un fonema común en el medio de 2 ó más palabras.
- 5^d. Identificar un fonema común en diferentes posiciones en cada palabra.
- 6^a. Elegir entre varias las palabras que comiencen con el mismo fonema que otra.
- 6^b. Elegir la palabra que termine con el mismo fonema que otra.
- 6^c. Elegir la palabra que tiene en el medio el mismo fonema que otra.
- 7^a. Decir palabras que comiencen con el mismo fonema que una dada.
- 7^b. Decir palabras que terminen con el mismo fonema que una dada.
- 7^c. Decir palabras que tengan el mismo sonido medial que una dada.
- 8^a. Adicionar un fonema al final de la palabra.
- 8^b. Adicionar un fonema al comienzo de una palabra.
- 8^c. Adicionar un fonema en el medio de una palabra.
- 9^a. Decir el fonema que se ha añadido a una palabra respecto a otra.
- 9^b. Decir el fonema que se ha añadido al final de la palabra.
- 9^c. Decir el fonema que se ha añadido al medio de una palabra.
- 10^a. Omitir un fonema al final de una palabra.
- 10^b. Omitir un fonema al comienzo de una palabra.
- 10^c. Omitir un fonema al medio de una palabra.
- 11^a. Decir el fonema inicial que falta en una palabra respecto a otra.
- 11^b. Decir el fonema final que falta en una palabra respecto a otra.
- 11^c. Decir el fonema medial que falta en una palabra respecto a otra.

I. NIVEL LINGÜÍSTICO: RIMA

I.1. RECONOCER UNA RIMA

conejo	espejo
ventana	pescado
estrella	botella

TAREA:

1	soldado	pescado
2	oveja	mano
3	loro	toro
4	ventana	abeja
5	luz	cruz

I.2. ELEGIR ENTRE VARIAS LA PALABRA QUE RIMA CON OTRA

gol	sol	tren	pez
tijera	manguera	maleta	lechuga

TAREA:

1	ladrillo	cepillo	lágrima	tomate
2	cereza	cepillo	cabeza	galleta
3	cola	codo	ola (mar)	luna
4	limo	jaula	libro	timón
5	lana	rana	tambor	silla
6	globo	goma	lobo	foca

I.3. IDENTIFICAR LA PALABRA SOBRANTE

cepillo	naranja	grillo
fresa	mesa	lana

TAREA:

1	sombrero	sopa	frutero
2	maleta	madera	tetera
3	zanahoria	zapato	pato
4	coliflor	conejo	flor
5	botón	gota	bota
6	mano	casa	enano

I.4. PRODUCIR UNA RIMA

ventana

gato

TAREA:

1 rama

2 gol

3 lana

4 avión

5 limón

6 tijera

I.5. AISLAR UNA RIMA

copa	ropa
cama	rama

TAREA:

1	gol	sol
2	gota	pelota
3	toro	loro
4	silla	estampilla
5	limón	corazón
6	madera	tetera

II. NIVEL LINGÜÍSTICO: SÍLABA

II.1. CONTAR LAS SÍLABAS DE UNA PALABRA

casa

maleta

TAREA:

1 **sol**

2 **vela**

3 **flor**

4 **payaso**

5 **cocinero**

6 **tetera**

II.2.a. IDENTIFICAR UNA SÍLABA AL COMIENZO DE UNA PALABRA

avión

enano

TAREA:

1 **imán**

2 **uva**

3 **pelota**

4 **tomate**

5 **inca**

6 **almohada**

II.2.b. IDENTIFICAR UNA SÍLABA AL FINAL DE UNA PALABRA

gato

pala

TAREA:

1 **maleta**

2 **avión**

3 **lana**

4 **ropa**

5 **panal**

6 **botón**

II.2.c. IDENTIFICAR LA SÍLABA MEDIAL

zapato**pelota**

TAREA:

1 **maleta**2 **martillo**3 **bombero**4 **cartero**5 **gallina**6 **camisa**

II.3.a. BUSCAR PALABRAS QUE CONTENGAN UNA SÍLABA COMÚN AL COMIENZO

	agua	ala	araña	anillo	abrigo
	asa	elefante	iglesia	oso	uvas
	elefante	erizo	enano	escoba	enchufe
	enagua	isla	oso	uña	imán
1	manzana	papa	maceta	mano	lana
	tapa	maleta	dado	martillo	mamá
2	pato	bata	papá	tapa	pata
	gata	pala	puño	paloma	palo
3	tarro	dado	sapo	tapa	tambor
	tanqueta	manzana	taza	lana	tajador
4	botón	bota	bola	mano	dominó
	boca	bote	botella	toro	copa

II.3.b. BUSCAR PALABRAS QUE CONTENGAN UNA SÍLABA COMÚN AL FINAL

	rata	bota	pera	lata	bola
	botella	gata	mota	caña	pata
	sopa	lana	papa	perro	pipa
	mapa	mesa	tapa	caña	rana
1	vela	tapa	mesa	pila	tela
	taza	pala	olla	cola	bola
2	cocina	manzana	cuna	borrador	rana
	ballena	estampilla	casa	lana	bota
3	tiza	cama	mesa	piña	fresa
	rosa	casa	olla	taza	enano
4	niña	leña	caña	pino	una
	araña	silla	cola	piña	cama

II.3.c. BUSCAR PALABRAS QUE CONTENGAN UNA SÍLABA COMÚN AL MEDIO

	campana	zapato	alpaca	papada	pelota
	cometa	lámpara	helado	zapallo	paloma
	caballo	botella	hospital	cartera	frutero
	portero	cometa	tetera	sombrero	cartero
1	cepillo	repisa	espina	helado	chapita
	paloma	pepino	botella	gallina	cupido
2	gallina	cometa	gallito	sillita	botella
	toallita	lámpara	pollito	ollita	paloma
3	paloma	relojes	sombrero	xilofón	colores
	maleta	helado	pelota	caballo	balones
4	helado	alacrán	gallina	colador	alhajas
	tetera	palacio	zapallo	taladro	cometa

II.4.a. IDENTIFICAR UNA SÍLABA COMÚN AL COMIENZO EN DOS O MÁS PALABRAS

pato

palo

lápiz

león

TAREA:

1	manzana	mantel	
2	clavel	clavo	
3	estrella	espejo	
4	lápiz	lana	lazo
5	carpeta	cartera	carpa
6	plato	plátano	playa

II.4.b. IDENTIFICAR UNA SÍLABA COMÚN AL FINAL EN DOS O MÁS PALABRAS

mano	piano
pato	moto

TAREA:

1	bote	diente	
2	tractor	pintor	
3	tigre	sangre	
4	pino	vino	mano
5	flecha	hacha	plancha
6	botón	bastón	ratón

II.4.c. IDENTIFICAR UNA SÍLABA COMÚN AL MEDIO EN DOS O MÁS PALABRAS

paleta	maleta
cepillo	pepino

TAREA:

1	cometa	camello	
2	fábrica	abrigo	
3	obrero	sombrero	
4	espina	cepillo	hospital
5	caballo	sábana	corbata
6	cartera	botella	tetera

II.4.d. IDENTIFICAR UNA SÍLABA COMÚN EN DIFERENTES POSICIONES EN DOS O MÁS PALABRAS

pato	toro
sopa	pala

TAREA:

1	lápiz	pala	
2	caracol	colmillo	
3	sombrero	sobre	
4	zapato	cazador	cabeza
5	pájaro	jarrón	bruja
6	cabra	abrazo	brasero

II.5.a. ELEGIR ENTRE VARIAS LA PALABRA QUE COMIENZA CON LA MISMA SÍLABA QUE LA PRIMERA

pala	caja	pato	libro
-------------	-------------	-------------	--------------

TAREA:

1	mesa	fresa	pelota	media
2	lápiz	llave	lana	rana
3	barco	marco	disco	barba
4	conejo	cola	espejo	jirafa
5	plato	dragón	playa	gato
6	estrella	estufa	botella	hospital

II.5.b. ELEGIR ENTRE VARIAS LA PALABRA QUE TERMINA CON LA MISMA SÍLABA QUE LA PRIMERA

maleta	carpeta	pepino	botella
--------	---------	--------	---------

TAREA:

1	maleta	mesa	rueda	pelota
2	mano	plátano	pájaro	mesa
3	caballo	camión	pato	anillo
4	ratón	pan	botón	reloj
5	timbre	sobre	tigre	dinero
6	pastel	taza	mantel	papel

II.5.c. ELEGIR ENTRE VARIAS LA PALABRA QUE TIENE EN EL MEDIO LA MISMA SÍLABA QUE LA PRIMERA

zapato

caballo

campana

helado

TAREA:

1 **camisa**

cadena

jirafa

hormiga

2 **botella**

cartero

estrella

bombero

3 **caballo**

helado

corbata

abrazo

4 **osito**

ladrillo

mesita

pelota

5 **martillo**

vestido

pollito

tomate

6 **abrigo**

pelota

estrella

sombrilla

II.6.a. DECIR PALABRAS QUE COMIENCEN CON LA MISMA SÍLABA QUE UNA DADA

gato

TAREA:

1 **pala**

2 **lana**

3 **mano**

4 **sapo**

5 **nariz**

6 **libro**

II.6.a. DECIR PALABRAS QUE TERMINAN CON LA MISMA SÍLABA QUE UNA DADA

lana

rana

TAREA:

1 **conejo**

2 **pelota**

3 **ratón**

4 **mano**

5 **mesa**

6 **pastel**

II.6.a. DECIR PALABRAS QUE TIENEN EN EL MEDIO LA MISMA SÍLABA QUE UNA DADA

pelota

TAREA:

1 **cepillo**

2 **maleta**

3 **tetera**

4 **paloma**

5 **helado**

6 **gallina**

II. NIVEL LINGÜÍSTICO: FONEMA

III.1. PRODUCIR FONEMAS AISLADOS A TRAVÉS DE ONOMATOPEYAS

1 **gato enfadado**
jjjjjjj

2 **carro arrancando**
rrrrrrr

3 **globo reventándose**
ppppppp

4 **niño que está frente a un rico plato de comida**
mmmmmmm

5 **llanta desinflándose**
sssssss

6 **enfermera pidiendo silencio**
chchchchch

III.2. IMITAR LA PRODUCCIÓN DE PALABRAS EXAGERANDO EL SONIDO INICIAL O FINAL

sol

TAREA:

1 **pato**

2 **lápiz**

3 **foca**

4 **silla**

5 **caracol**

6 **corazón**

7 **tijeras**

III.3.a. IDENTIFICAR UN FONEMA AL COMIENZO DE LA PALABRA

foca y **nariz**

TAREA:

1 **pato**

2 **nariz**

3 **mano**

4 **reloj**

5 **lápiz**

6 **foco**

7 **silla**

III.3.b. IDENTIFICAR UN FONEMA AL FINAL DE LA PALABRA

ratón y **reloj**

1 **corazón**

2 **tijeras**

3 **caracol**

4 **jabón**

5 **caminar**

6 **botón**

7 **papel**

III.3.c. IDENTIFICAR UN FONEMA AL MEDIO DE LA PALABRA

pastel

palta

TAREA:

1	poncho
----------	---------------

2	timbre
----------	---------------

3	colcha
----------	---------------

4	pinta
----------	--------------

5	mosca
----------	--------------

6	pasto
----------	--------------

7	parque
----------	---------------

III.4.a. BUSCAR PALABRAS QUE CONTENGAN UN FONEMA COMÚN AL COMIENZO

mano	manzana	mosca	mula	mesa
micrófono	lápiz	pelota	nariz	sapo
pelota	papá	papa	pipa	pie
puma	lápiz	mesa	nido	ratón

TAREA:

1	lápiz	mano	león	papa	lana
	libro	sopa	loro	taza	luna
2	nariz	río	nene	nido	bota
	noche	pipa	nube	novios	mosca
3	rata	rama	rosa	lápiz	río
	nariz	reloj	mesa	regla	puma
4	sapo	tina	silla	serrucho	pollito
	rosa	sopa	saco	suma	pipa
5	taza	teléfono	nido	tijeras	sapo
	bota	tomate	puño	tuna	tina
6	casa	cuna	saco	cama	nene
	cuchara	tijera	coche	casaca	noche
7	bata	dado	burro	bebé	tetera
	ballena	bota	novios	bicicleta	muñeca

III.4.b. BUSCAR PALABRAS QUE CONTENGAN UN FONEMA COMÚN AL FINAL

bo	tije	ca	sol	ja
tón	ras	mión		bón
li	ja	ma	cora	pa
món	món	má	zón	pá

li	tije	pa	pez	pies
món	ras	pel		
bo	pe	ta	pa	ra
tón	cas	za	tos	tón

TAREA:

1

ra tón	pa pel	cora zón	tije ras	pan talón
me lón	pez	barri gón	ma má	bo tón

2

cara col	bo tón	pa pel	per la	cár cel
ta mal	man tel	pas tel	barri gón	pin cel

3

co mer	car ta	dor mir	per la	co rrer
camī nar	pez cado	leer	bai lar	ma má

4

ma má	ja bón	pa pá	ti na	ra na
lá piz	uña	bo tón	pi pa	pez

III.4.c. BUSCAR PALABRAS QUE CONTENGAN UN FONEMA COMÚN AL MEDIO

per la	cal vo	mun do	pas tel	pas to
pos te	cam po	dis co	cas co	mos ca

ton ton	pas tel	mon te	car ta	pin ta
in dio	dis co	can ta	pul po	pon cho

TAREA:

1

pal ta	pul po	fal da	mos ca	al to
car ta	ar co	cal vo	cam po	bal de

2

car ta	mun do	per la	cár cel	dis co
par que	ar co	in dio	par che	mos ca

3

blan do	per la	mun do	lan za	man tel
par que	tan que	par che	chan cho	plan cha

4

lam pa	trom po	cam po	dis co	tam bor
car ta	hom bre	tron co	pon cho	tum ba

III.5.a. IDENTIFICAR UN FONEMA COMÚN AL MEDIO DE DOS O MÁS PALABRAS

mesa	mano
foca	falda

TAREA:

- 1

pelota	plátano
---------------	----------------
- 2

sol	silla	saco
------------	--------------	-------------
- 3

bufanda	bote	barco
----------------	-------------	--------------
- 4

plato	piña	princesa
--------------	-------------	-----------------
- 5

lápiz	león	libro
--------------	-------------	--------------
- 6

noche	nido	nube
--------------	-------------	-------------
- 7

sapo	silla	serrucho
-------------	--------------	-----------------

III.5.b. IDENTIFICAR UN FONEMA COMÚN AL FINAL DE DOS O MÁS PALABRAS

anteojos	autobús
-----------------	----------------

TAREA:

1	sal	panal	
2	flor	tambor	
3	camión	violín	sartén
4	mantel	papel	baúl
5	dos	tijeras	pez
6	jabón	jamón	corazón
7	caminar	dormir	comer

III.5.c. IDENTIFICAR EL FONEMA COMÚN AL MEDIO DE DOS O MÁS PALABRAS

canasta	mosca
---------	-------

TAREA:

1	tabla	cabra	
2	ceja	coja	reja
3	toro	pera	cero
4	torta	circo	carta
5	termo	barco	parche
6	canta	banco	poncho
7	calvo	palta	pulpo

III.5.d. IDENTIFICAR UN FONEMA COMÚN EN DIFERENTES POSICIONES DE DOS O MÁS PALABRAS

café	falda
-------------	--------------

TAREA:

1

árbol	león
--------------	-------------

2

cepillo	cocina
----------------	---------------

3

casa	pico	actor
-------------	-------------	--------------

4

taza	sol	tijeras
-------------	------------	----------------

5

limón	pino	nido
--------------	-------------	-------------

6

ducha	pared	cadena
--------------	--------------	---------------

7

jarra	reloj	reja
--------------	--------------	-------------

III.6.a. ELEGIR ENTRE VARIAS LA PALABRA QUE COMIENZA CON EL MISMO FONEMA QUE OTRAS

enano

elefante

oso

ala

TAREA:

1	aceite	oveja	árbol	escoba
2	mosca	nido	pelota	mano
3	tenedor	doctor	escalera	tiburón
4	fuego	flauta	ballena	escalera
5	galleta	jirafa	gusano	maleta
6	caballo	conejo	jaula	cepillo

III.6.b. ELEGIR ENTRE VARIAS LA PALABRA QUE COMIENZA CON EL MISMO FONEMA QUE OTRAS

peine	bebe	mamá	oso
-------	------	------	-----

TAREA:

1	piña	caja	gato	bote
2	tijeras	pastel	pies	cama
3	flor	sal	café	mar
4	caracol	pincel	tractor	gorra
5	camión	pez	tren	barco
6	ciudad	pastel	silla	pared

III.6.c. ELEGIR ENTRE VARIAS LA PALABRA QUE TENGA EN EL MEDIO EL MISMO FONEMA QUE OTRAS

moño	caño	peine	mesa
-------------	-------------	--------------	-------------

TAREA:

1	pila	reja	pera	pala
2	mapa	limón	campo	huevo
3	pico	boca	llave	sopa
4	faro	pera	mantel	pastel
5	bolsa	jardín	balde	peine
6	disco	bastón	plancha	carta

III.7.a. DECIR PALABRAS QUE COMIENCEN CON EL MISMO FONEMA QUE UNA DADA

gato

TAREA:

1	pala
2	lana
3	mano
4	sapo
5	nariz
6	lápiz

III.7.b. DECIR PALABRAS QUE TERMINAN CON EL MISMO FONEMA QUE UNA DADA

caracol

TAREA:

1 **conejo**

2 **pelota**

3 **ratón**

4 **comer**

5 **camión**

6 **pez**

III.7.c. DECIR PALABRAS QUE TENGAN EN EL MEDIO EL MISMO FONEMA QUE UNA DADA

piña

tomate

TAREA:

1 **cepillo**

2 **naleta**

3 **tetera**

4 **paloma**

5 **pera**

6 **gallo**

I. NIVEL LINGÜÍSTICO: RIMA

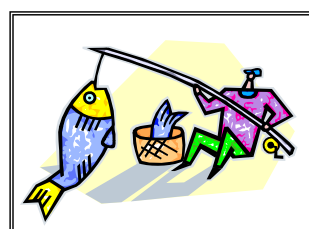
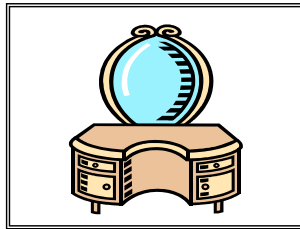
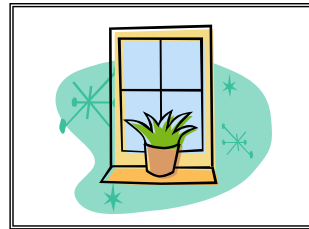
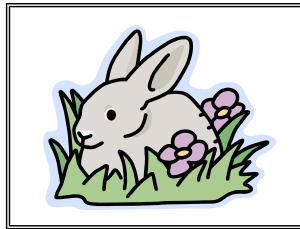
I.1. RECONOCER UNA RIMA:

Instrucciones:

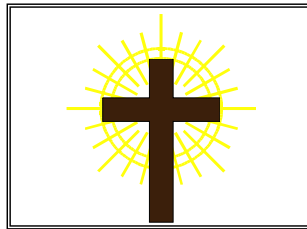
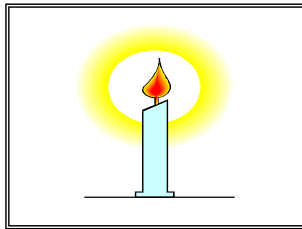
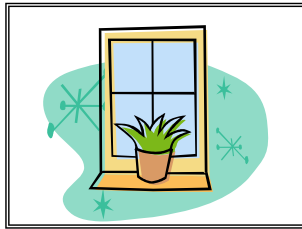
El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Observa estos dos dibujos (“espejo”, conejo”).
- b) Ahora escucha: (el profesor dice los nombres de los dibujos acentuando excesivamente los sonidos finales que riman, ejemplo: “espeeeeeeejo”, coneeeeeeejo”).
- c) Ahora dime si las palabras suenan igual o diferente.
- d) Ahora escucha estas dos palabras: “ventaaaaana” – “pescaaaaaado” ¿Suenan igual o diferente al final?
- e) Ahora escucha estas dos palabras: “estreeella” – “boteeella” ¿Suenan igual o diferente al final?

EJEMPLO:



- f) Ahora observa estos dibujos y pinta el par de dibujos cuyos sonidos suenan igual al final



I. NIVEL LINGÜÍSTICO: RIMA

I.2. ELEGIR ENTRE VARIAS LA PALABRA QUE RIMA CON OTRA:

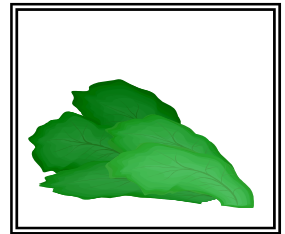
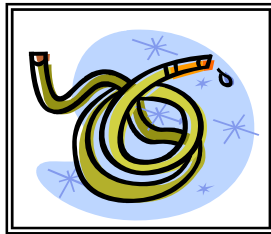
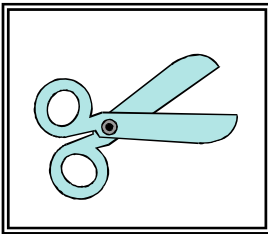
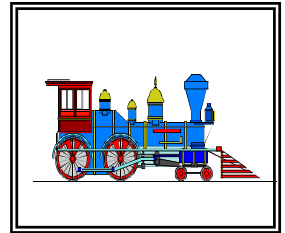
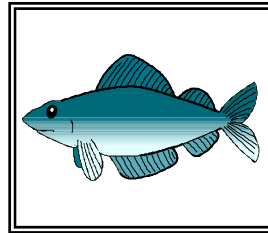
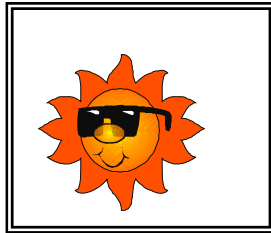
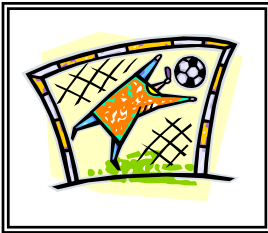
Instrucciones:

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

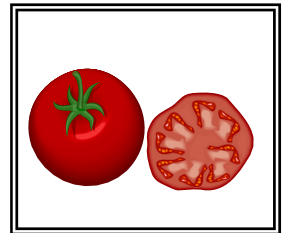
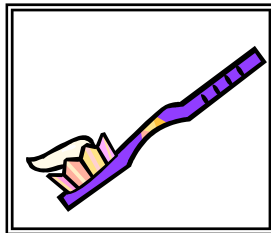
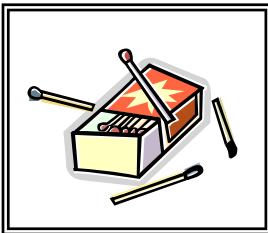
- Observa este dibujo ("gol").
- Ahora di el nombre del dibujo.
- Ahora observa estos otros tres dibujos ("sol", "tren", "pez") y di sus nombres.

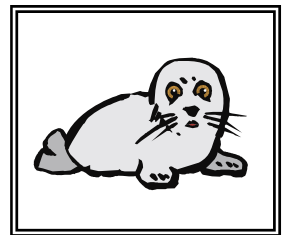
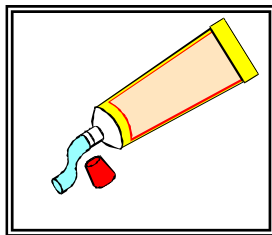
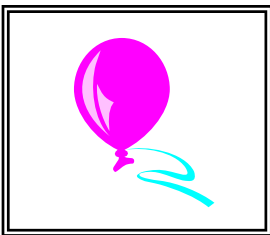
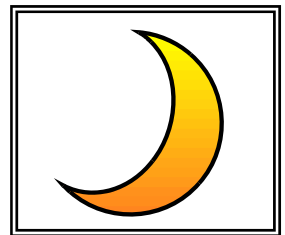
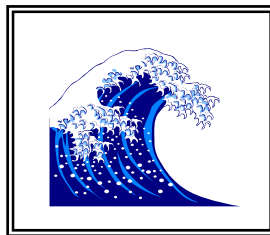
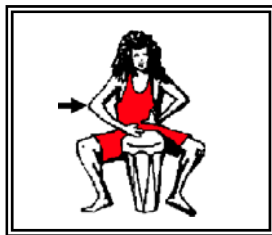
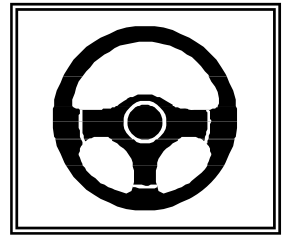
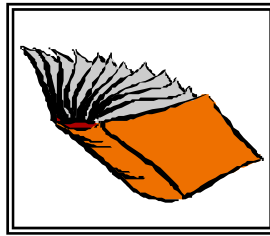
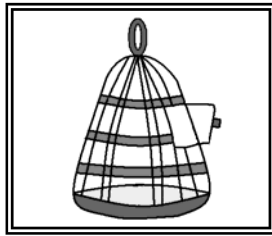
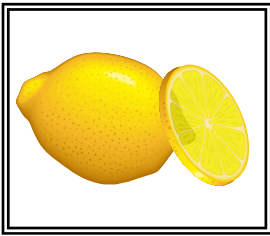
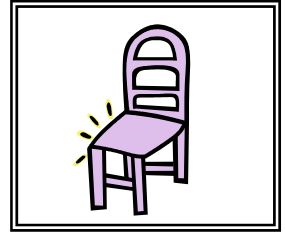
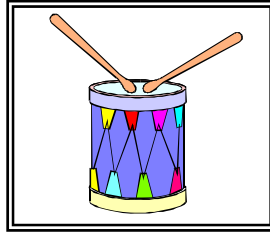
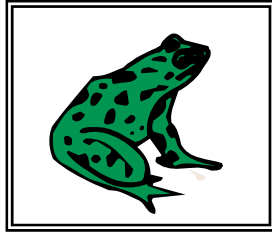
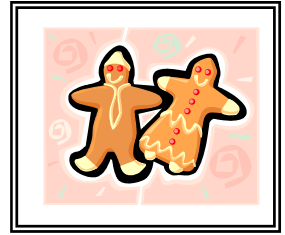
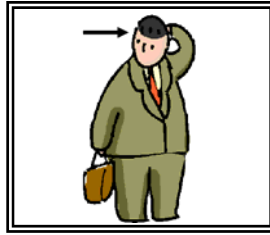
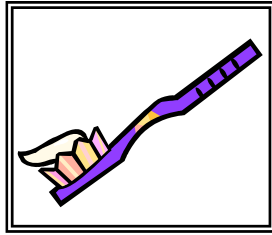
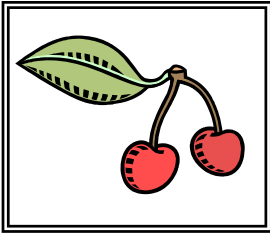
- d) Ahora escucha como lo digo yo: “sooooool, treeeeen, peeeeee” (El profesor repite los nombres acentuando el sonido final).
- e) Dime cuál de los tres suena igual que el modelo.
- f) Ahora observa este otro ejemplo (palabra modelo “tjjeeeeera”; y las otras tres palabras son “manguueeeera, maleeeeta y lechuuuuuga”).
- g) (Una vez que ha entendido el ejemplo se procederá a aplicar la tarea).

EJEMPLO:



TAREA:





I. NIVEL LINGÜÍSTICO: RIMA

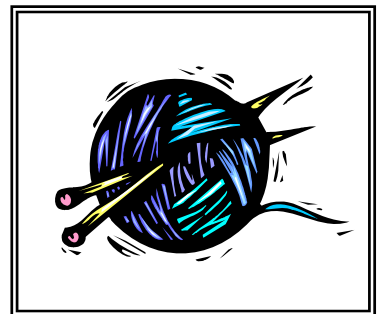
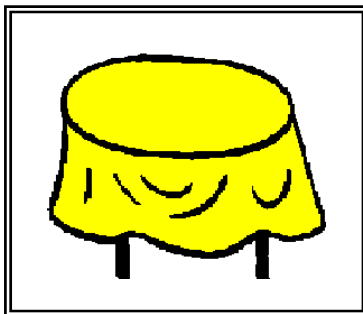
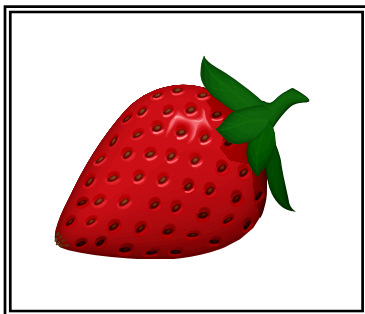
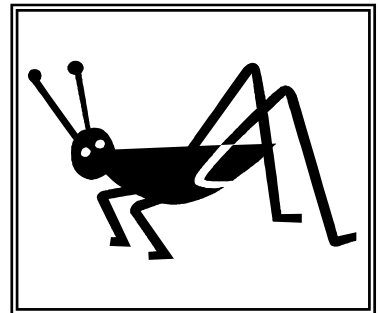
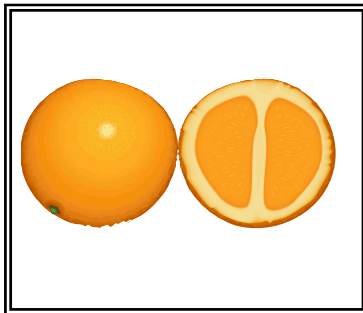
I.3. IDENTIFICAR LA PALABRA SOBRANTE:

Instrucciones:

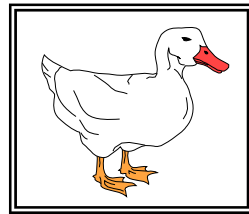
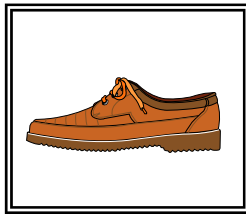
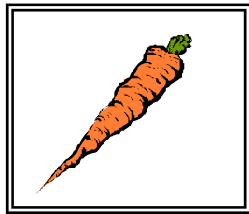
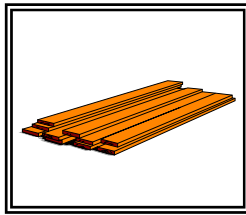
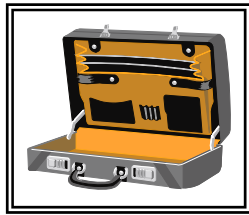
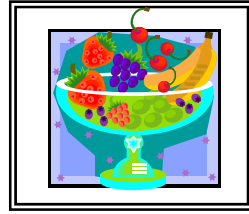
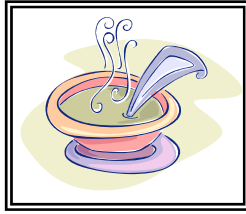
El profesor le da al niño la siguiente indicación:

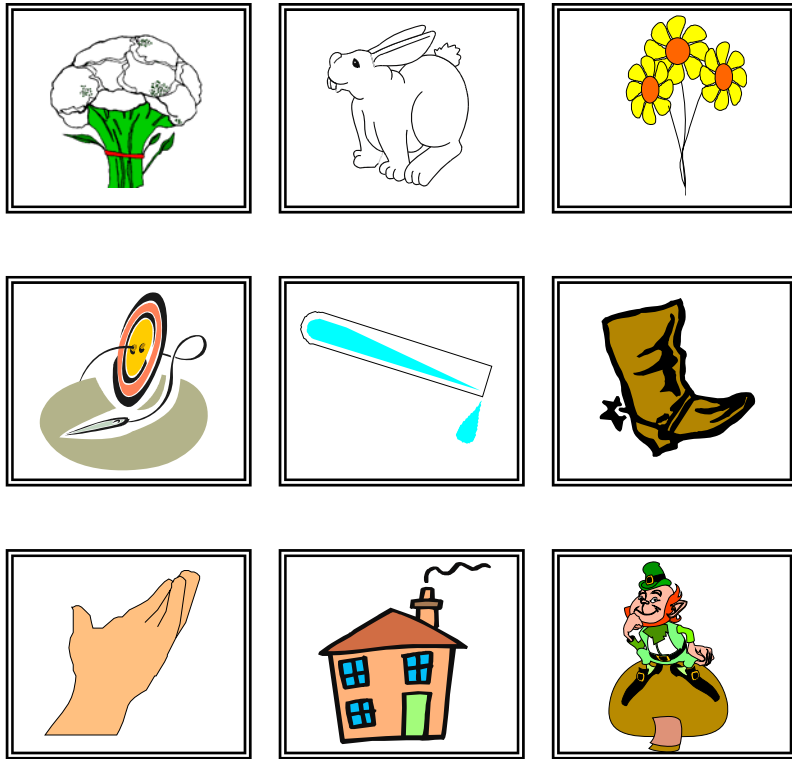
- a) Observa estos tres dibujos: “*cepillo, naranja, grillo*” y repite sus nombres.
- b) Ahora escucha como lo digo yo: “*cepiiiiillo, naranja, griiiiiillo*”, y dime ¿Cuál es la palabra que suena diferente? ¿Por qué suena diferente?
- c) Ahora escucha estas tres palabras: “*freeesa, meeesa y lana*” ¿Cuál suena diferente? (Una vez que ha comprendido la instrucción se procederá a aplicar la tarea).

EJEMPLO:



TAREA:





I. NIVEL LINGÜÍSTICO: RIMA

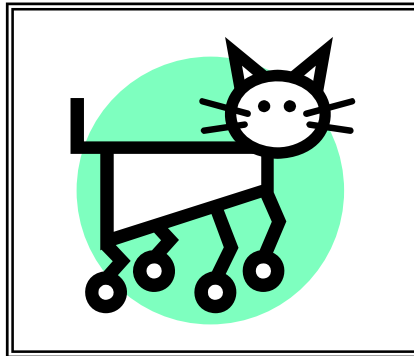
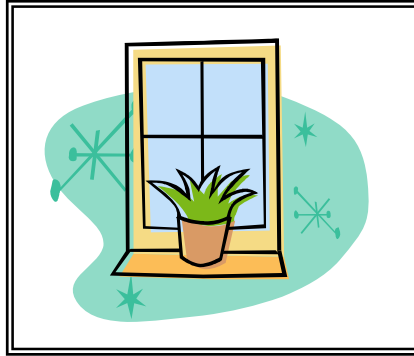
I.4. PRODUCIR UNA RIMA:

Instrucciones:

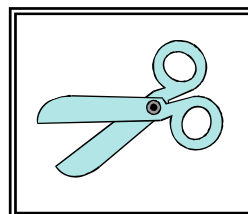
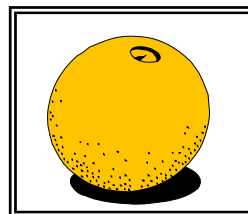
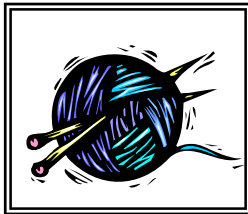
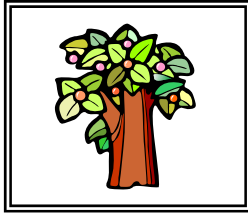
El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- Observa este dibujo y di su nombre (“*ventana*”).
- Ahora escucha cómo lo digo yo: “*ventaaaaana*” y dime otra palabra que suene igual que ella.
- Ahora escucha esta otra palabra “*gaaaaato*”, repítela y dime otra palabra que suene igual a *gato*.
- Ahora que has entendido el ejemplo, observa estos dibujos e inventa otra palabra que suene igual que ellas.

EJEMPLO:



TAREA:



I. NIVEL LINGÜÍSTICO: RIMA

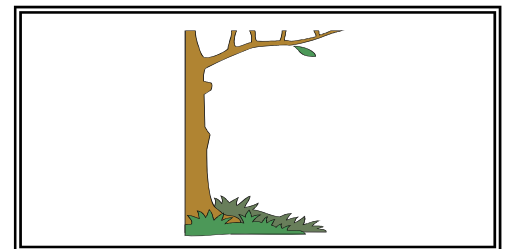
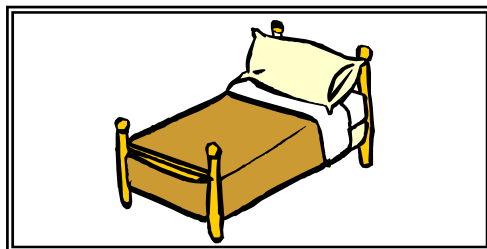
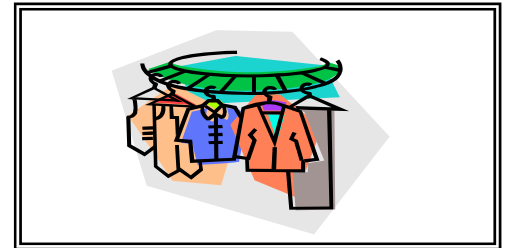
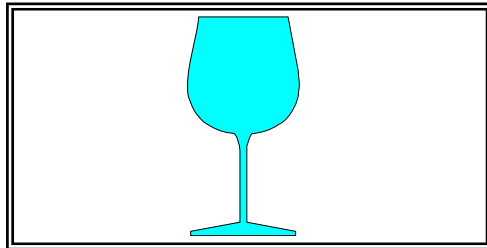
I.5. AISLAR UNA RIMA:

Instrucciones:

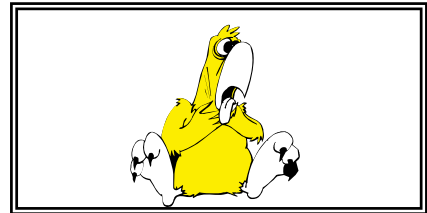
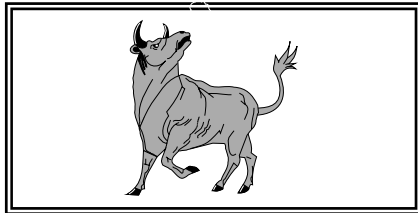
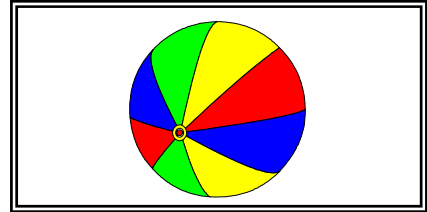
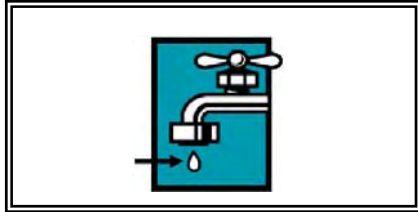
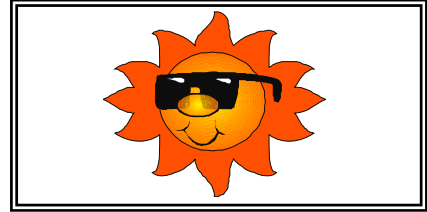
El profesor le da al niño la siguiente indicación:

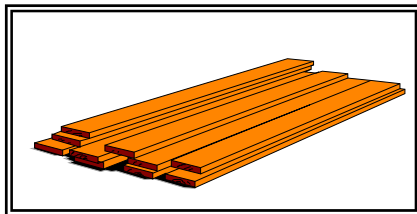
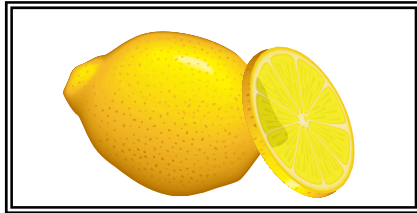
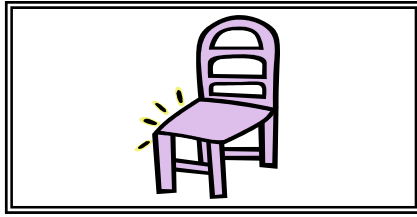
- a) Observa estos dibujos (“*copa-ropa*”) y di sus nombres.
- b) Ahora escucha como lo digo yo: “*coooopa-roooopa*” ¿Te parece que suenan igual o diferente?
- c) Suena igual, ¿en qué? En “*ooopa*”.
- d) Ahora escucha estos dos sonidos: “*caaaama-raaaama*”) ¿Suenan igual o diferente?
- e) Suena igual, ¿en qué suenan igual? En “*aaaama*”
- f) Ahora te voy a enseñar otros dibujos y me vas a decir en qué suenan igual.

EJEMPLO:



TAREA:





II. NIVEL LINGÜÍSTICO: SÍLABA

II.1. CONTAR LAS SÍLABAS DE UNA PALABRA:

Instrucciones:

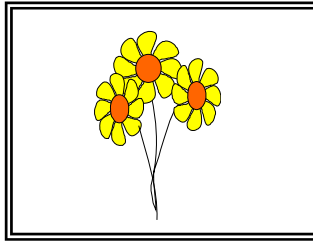
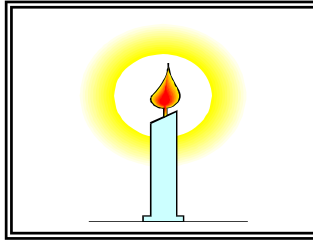
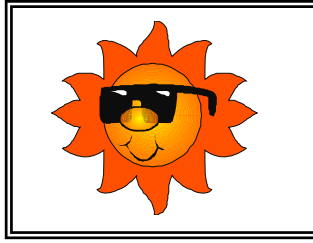
El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- Observa este dibujo. Es una “ca – sa” (el profesor dice la palabra separándola en trocitos y dando una palmada por cada trocito).
- Ahora has tú lo mismo, repite la palabra y da un golpe por cada trocito ¿Cuántos trocitos tiene la palabra?
- Ahora vamos a hacer lo mismo con la palabra: “ma – le- ta”.
- Ahora que has entendido el ejemplo procedamos a hacer la tarea.

EJEMPLO:



TAREA:





II. NIVEL LINGÜÍSTICO: SÍLABA

II.2.a. IDENTIFICAR UNA SÍLABA AL COMIENZO DE UNA PALABRA:

Instrucciones:

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- Observa este dibujo (“*avión*”) y di su nombre.
- Ahora escucha cómo lo digo yo, “*aaaaavión*” (el profesor exagera la sílaba inicial).
- Ahora dime si el sonido que escuchas al comienzo es la “*a*”.
- Ahora escucha la siguiente palabra: “*eeeeeenano*” y dime si el sonido que escuchas al comienzo es la letra “*e*”.

(Si ha entendido los ejemplos se procede a realizar la tarea).

EJEMPLO:

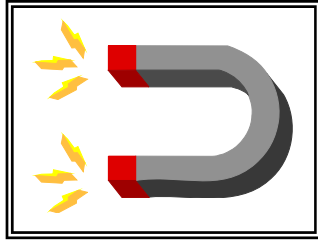


¿Empieza con "a"?

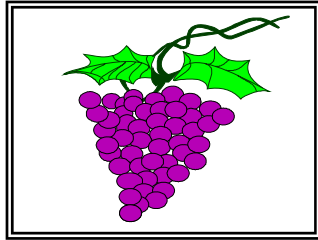


1. ppppppppppppppato

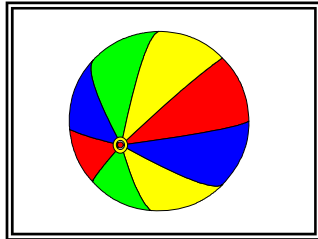
TAREA:



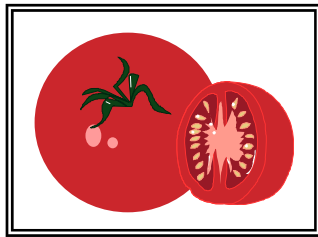
¿Empieza con "o"?



¿Empieza con "u"?



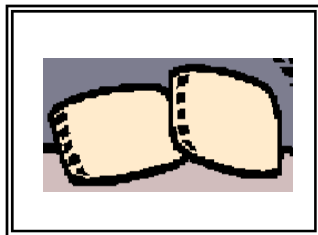
¿Empieza con "pa"?



¿Empieza con "to"?



¿Empieza con "in"?



¿Empieza con "la"?

II. NIVEL LINGÜÍSTICO: SÍLABA

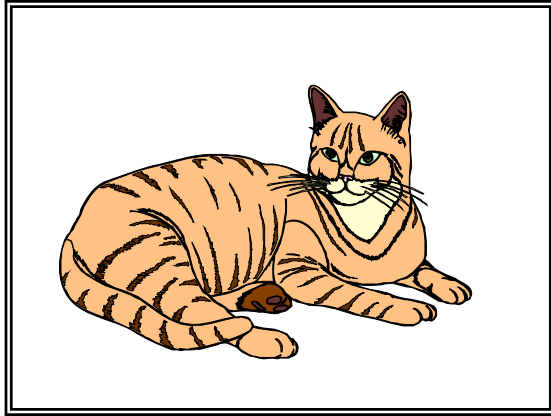
II.2.b. IDENTIFICAR UNA SÍLABA AL FINAL DE UNA PALABRA:

Instrucciones:

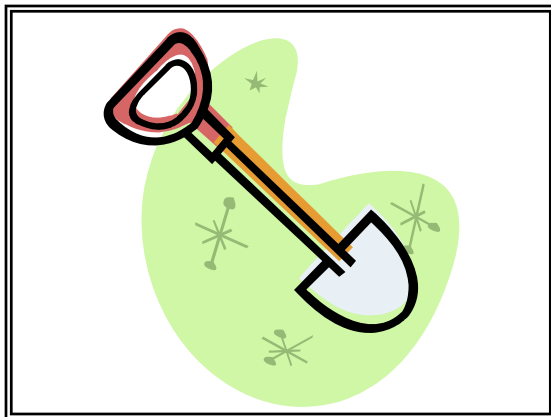
El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Observa este dibujo (“gato”) y di su nombre.
- b) Ahora escucha cómo lo digo yo: “gatooooo” (el profesor deberá exagerar la sílaba final).
- c) ¿Notas que la palabra termina en el sonido “to”?
- d) Ahora escucha la palabra “palaaaaa” ¿Notas que termina con el sonido “la”?
- e) Ahora que has entendido el ejemplo vamos a realizar la tarea.

EJEMPLO:

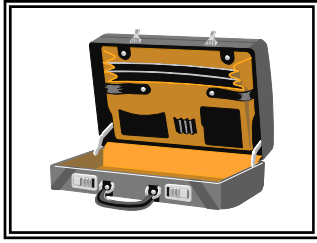


¿Termina en "to"?



¿Termina en "mo"?

TAREA:



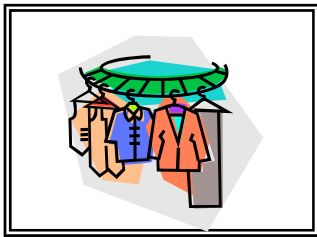
¿Termina en "ta"?



¿Termina en "no"?



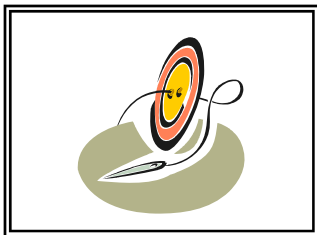
¿Termina en "na"?



¿Termina en "po"?



¿Termina en "la"?



¿Termina en "ón"?

II. NIVEL LINGÜÍSTICO: SÍLABA

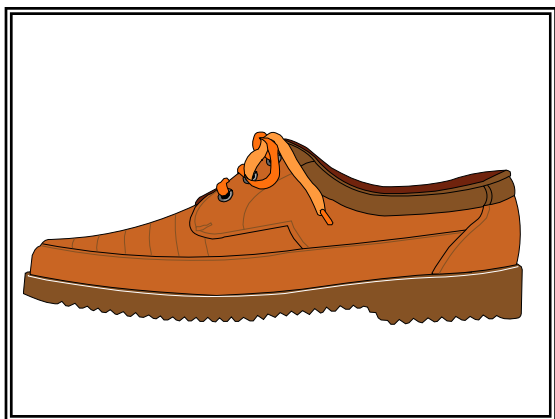
II.2.c. IDENTIFICAR LA SÍLABA MEDIAL:

Instrucciones:

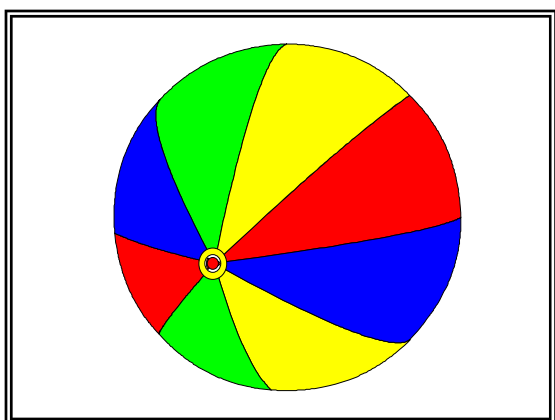
El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Observa este dibujo (“*zapato*”). Ahora escucha cómo lo digo yo: “za...**PA**...to”.
- b) ¿Tú notas que cuando digo “*zapato*” suena el sonido “pa”?
- c) Ahora escucha la palabra “pe...**LO**...ta” ¿Notas el sonido “la”?
- d) Ahora que has entendido los ejemplos vamos a realizar la tarea.

EJEMPLO:



¿Suena "pa"?

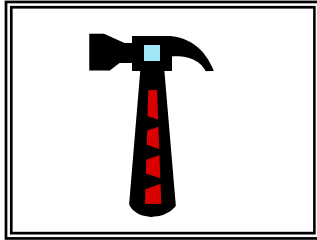


¿Suena "la"?

TAREA:



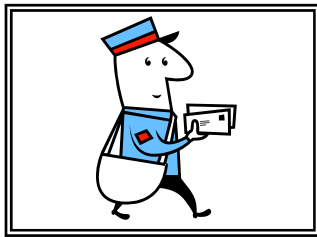
¿Suena "le"?



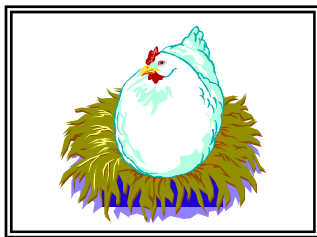
¿Suena "to"?



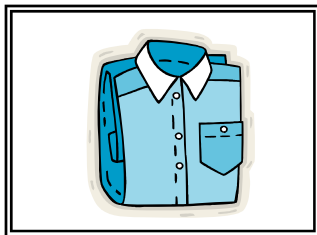
¿Suena "be"?



¿Suena "le"?



¿Suena "li"?



¿Suena "pi"?

II. NIVEL LINGÜÍSTICO: SÍLABA

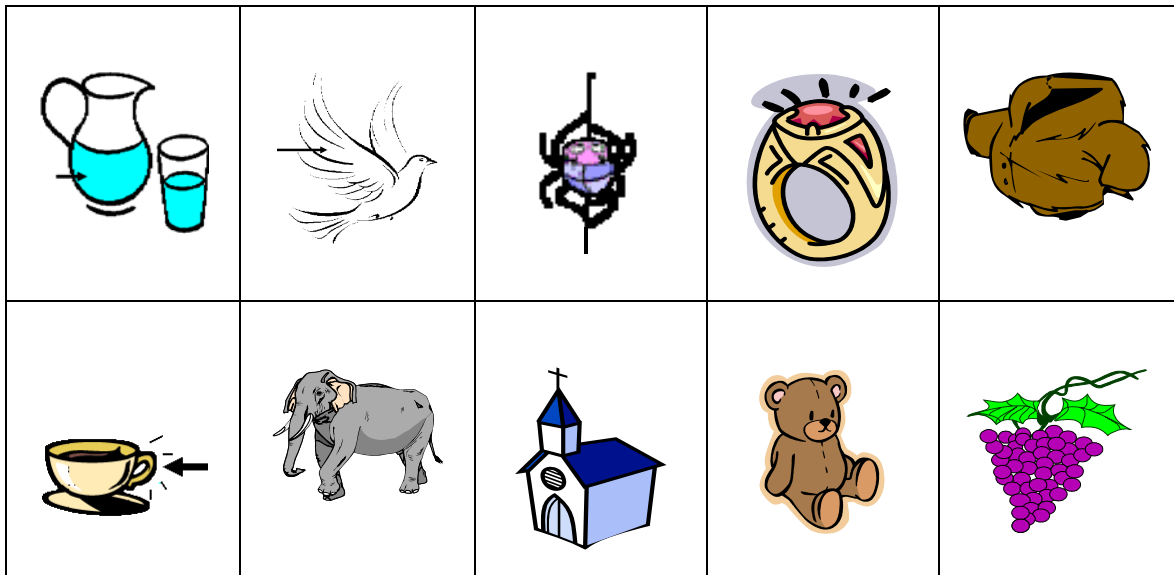
II.3.a. BUSCAR PALABRAS QUE CONTENGAN LA SÍLABA COMÚN AL COMIENZO:

Instrucciones:

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Observa los siguientes dibujos: **“aaaagua, aaaala, aaaaraña, aaaanillo, aaaabrigo, aaaasa, eeelefante, iiiiglesia, ooooo, uuuuvas”** (el profesor deberá exagerar el sonido inicial).
- b) ¿Notas que algunas de esas palabras empiezan con el sonido “a”? ¿Cuáles?
- c) Ahora observa estos dibujos: **“eeeelefante, eeeerizo, eeeenano, eeeescoba, eeeenchufe, eeeenagua, iiiisla, ooooo, uuuuña, iiimán”**.
- d) ¿Notas que algunas de esas palabras empiezan con el sonido “a”? ¿Cuáles?

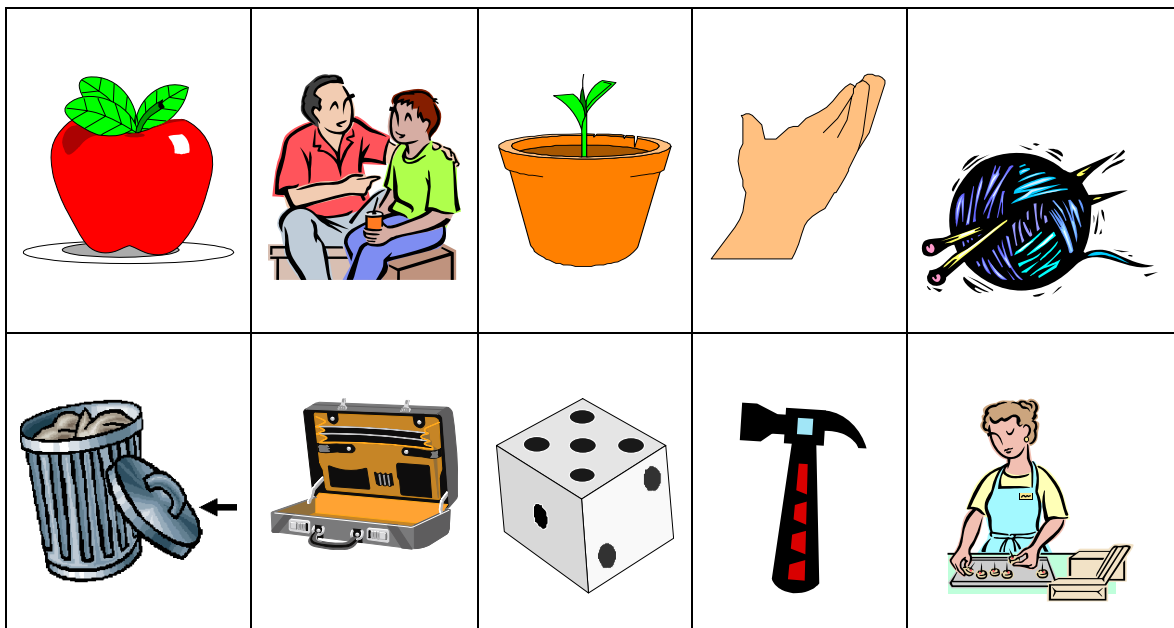
Pinta las figuras que empiezan con “a”



Pinta las figuras que empiezan con "e"



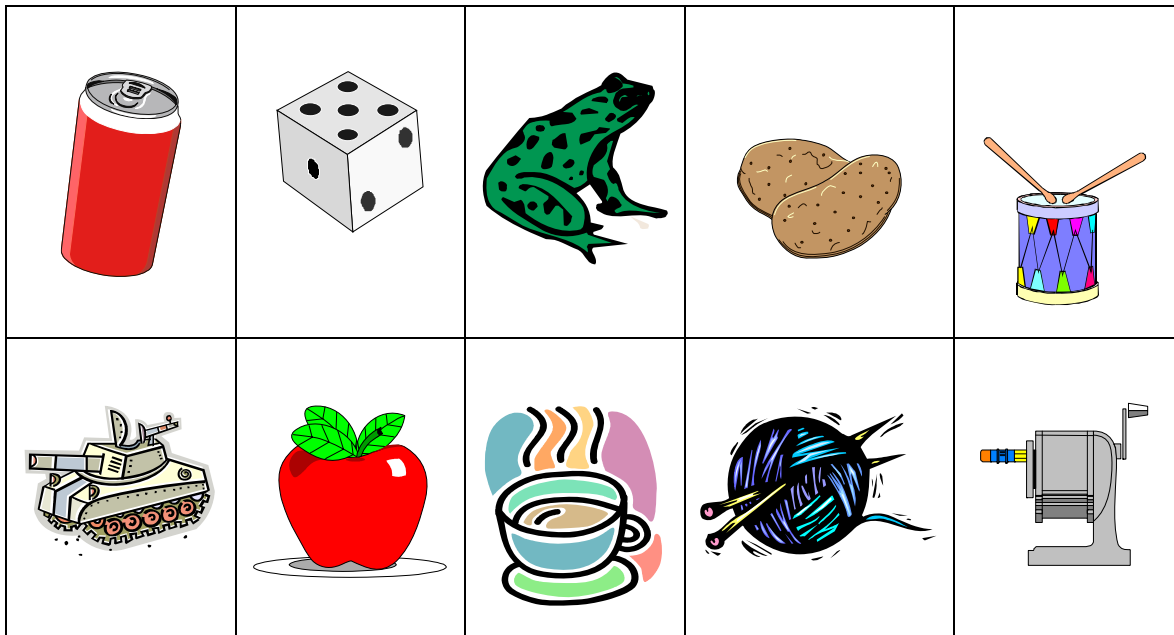
Pinta las figuras que empiezan con "ma"



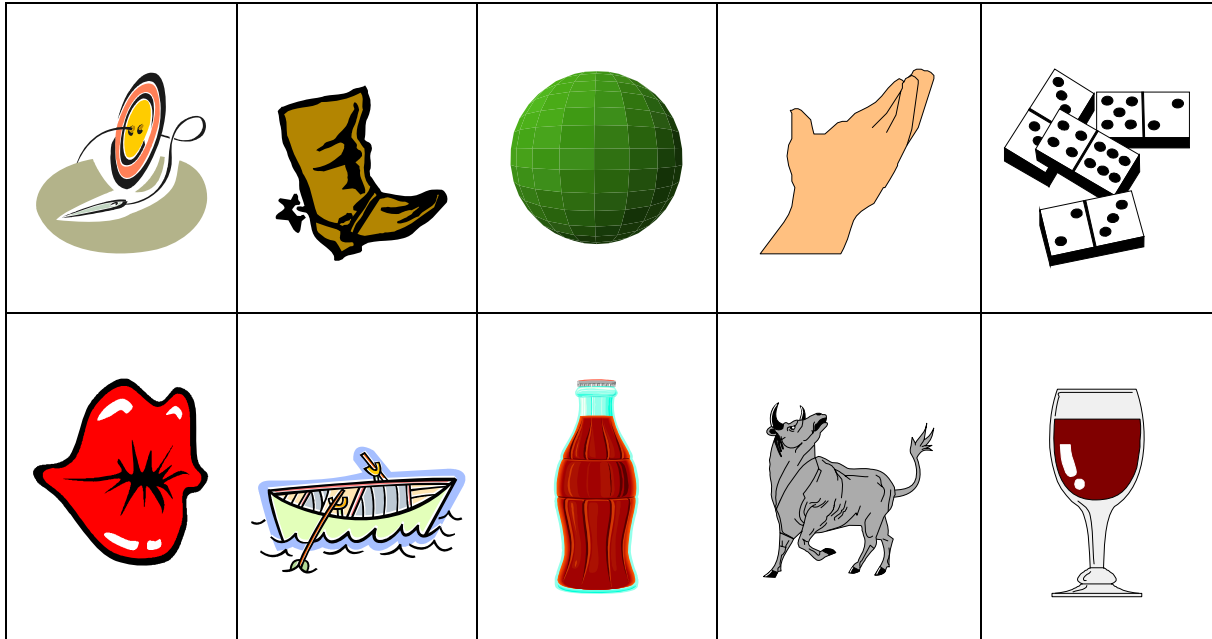
Pinta las figuras que empiezan con "pa"



Pinta las figuras que empiezan con "ta"



Pinta las figuras que empiezan con “bo”



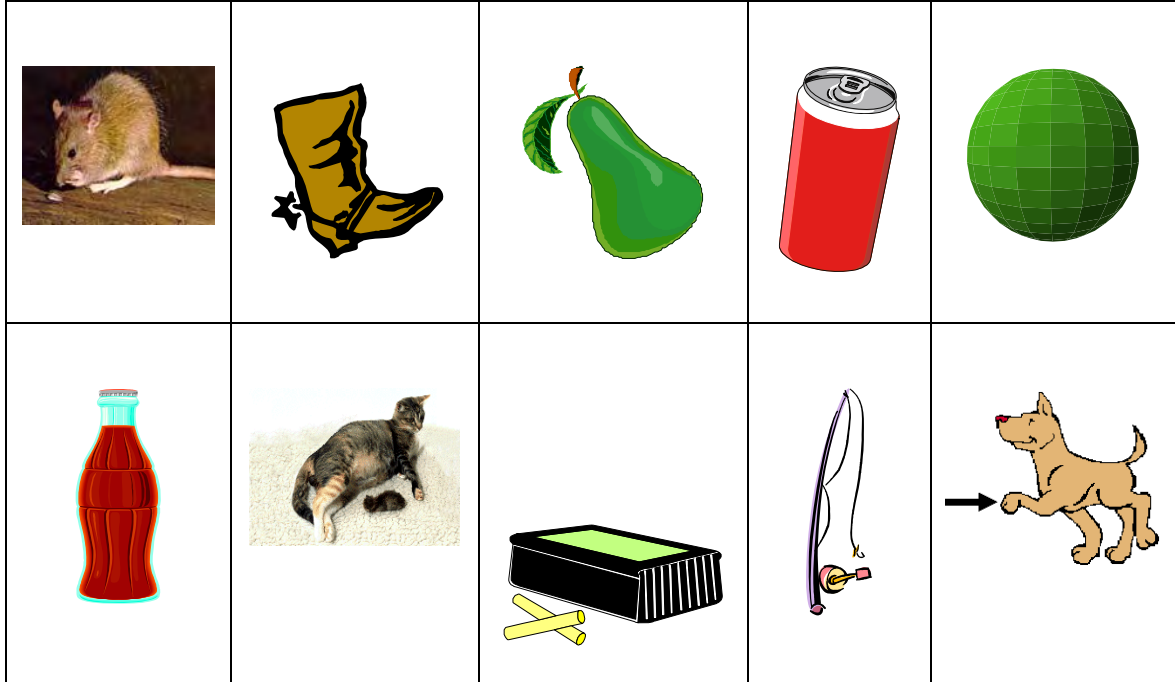
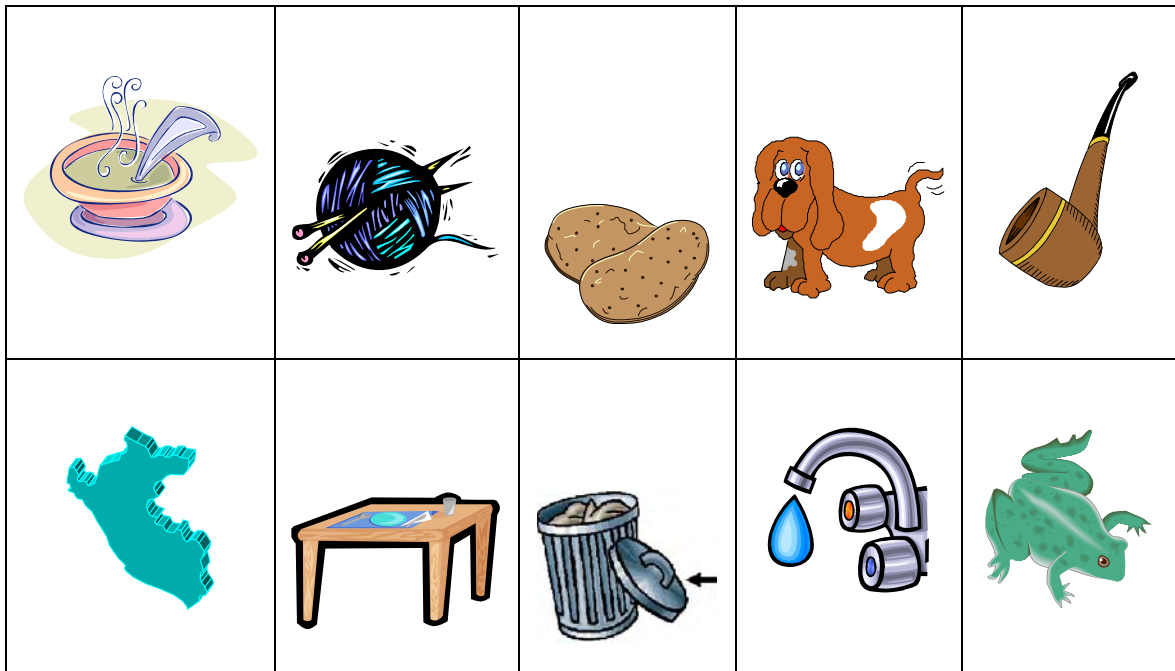
II. NIVEL LINGÜÍSTICO: SÍLABA

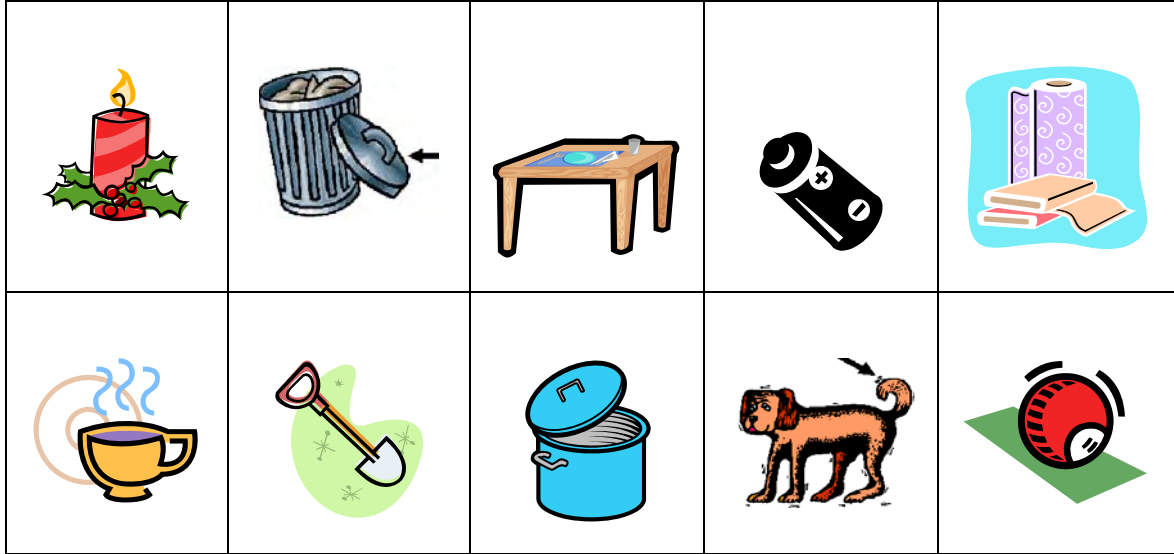
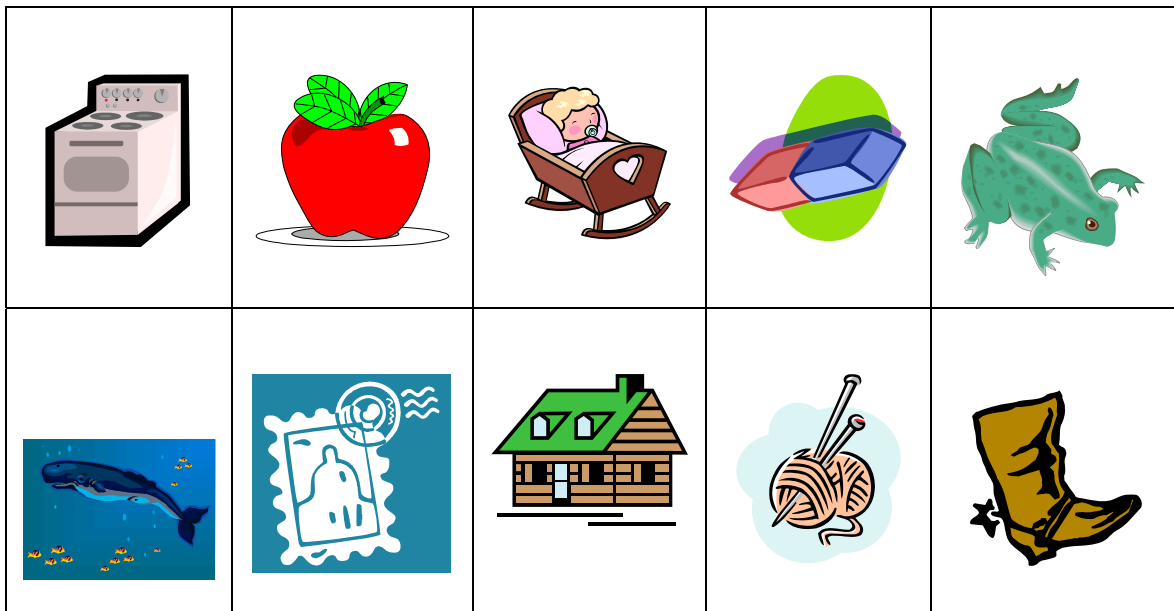
II.3.b. BUSCAR PALABRAS QUE CONTENGAN UNA SÍLABA COMÚN AL FINAL:

Instrucciones:

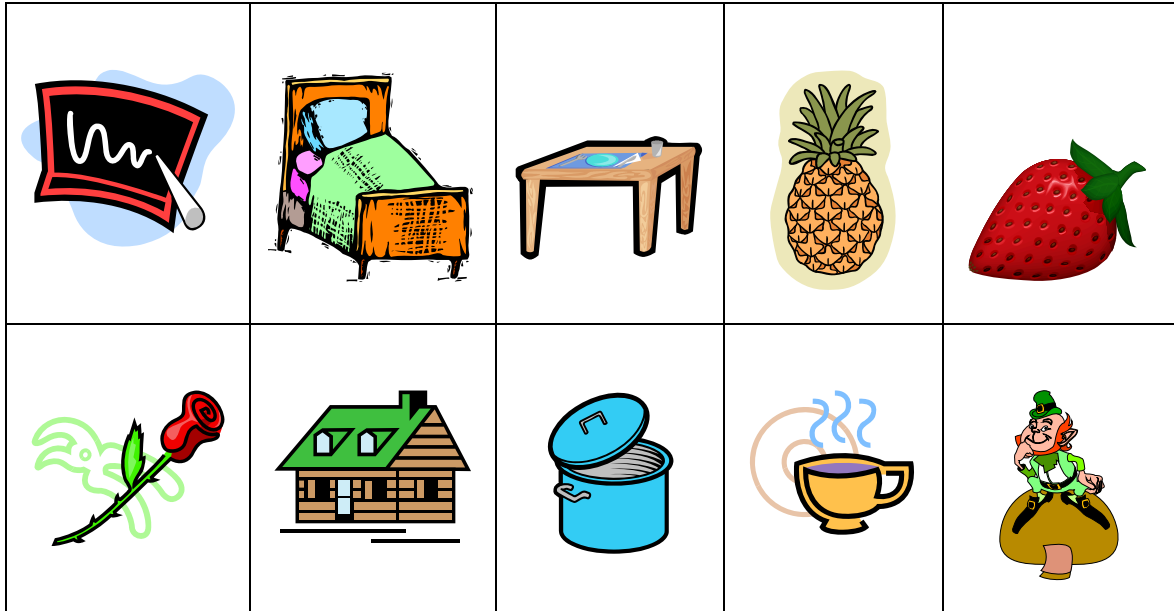
El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- Observa los siguientes dibujos: “*rataaaa, botaaaa, peraaaa, lataaaa, bolaaaa, botellaaaa, gataaaa, motaaaa, cañaaaa, pataaaa*” (el profesor deberá exagerar el sonido final).
- ¿Notas que algunas de esas palabras terminan con el sonido “*ta*”? ¿Cuáles?
- Ahora observa estos dibujos: “*sopaaaa, lanaaaa, papaaaa, perroooo, pipaaaa, mapaaaa, mesaaaa, tapaaaa, cañoooo, ranaaaa*”.
- ¿Notas que algunas de esas palabras terminan con el sonido “*pa*”? ¿Cuáles?

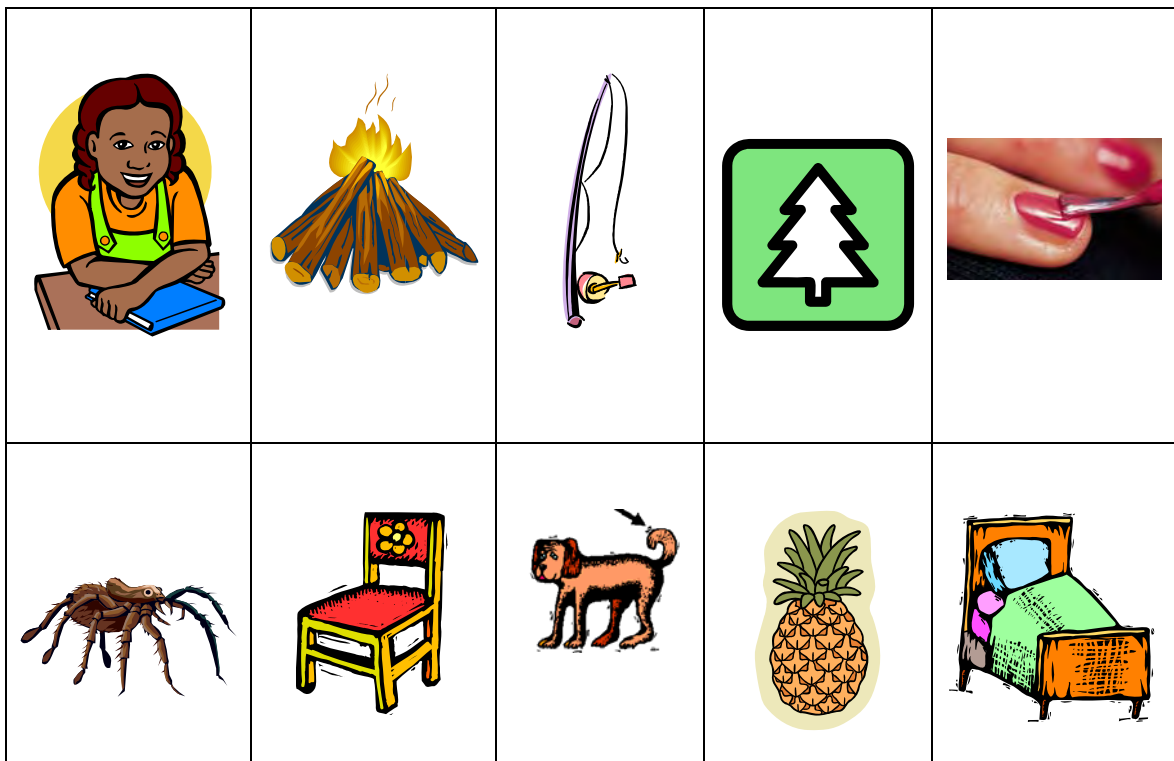
EJEMPLO:**Pinta las figuras que terminan con "ta"****Pinta las figuras que terminan con "pa"**

TAREA:**Pinta las figuras que terminan con "la"****Pinta las figuras que terminan con "na"**

Pinta las figuras que terminan con "sa"



Pinta las figuras que terminan con "ña"



II. NIVEL LINGÜÍSTICO: SÍLABA

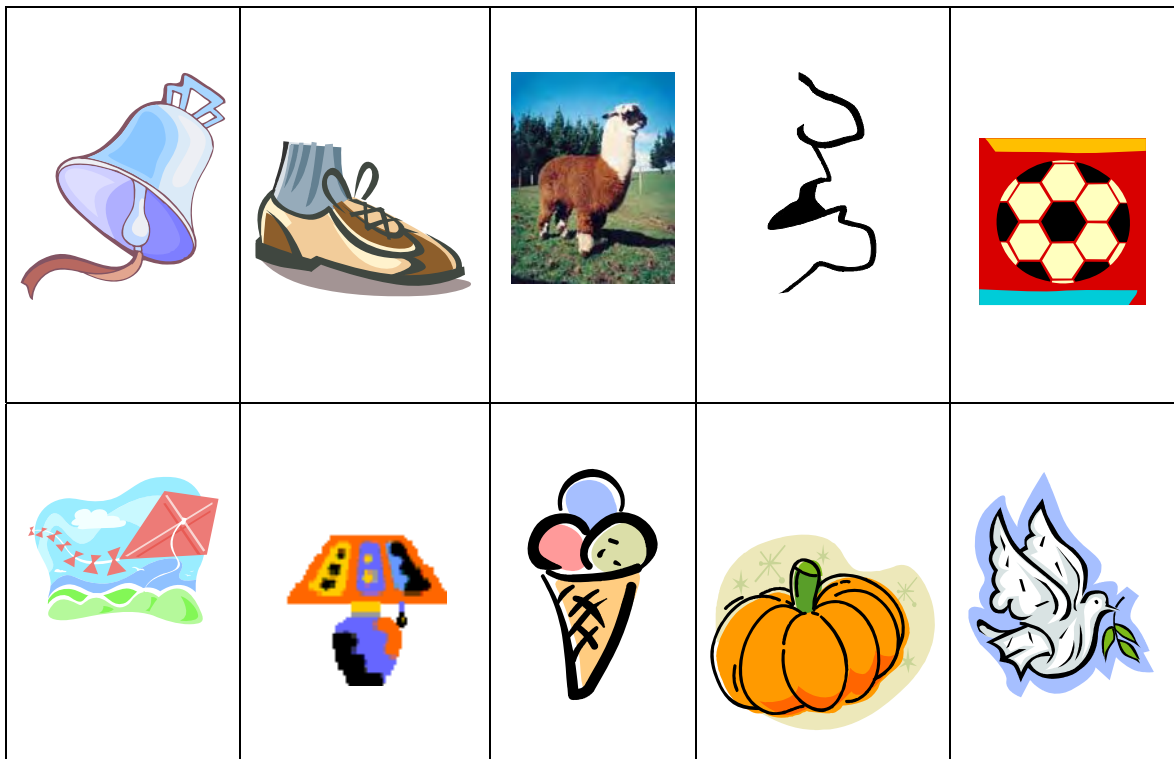
II.3.c. BUSCAR PALABRAS QUE CONTENGAN UNA SÍLABA COMÚN AL MEDIO:

Instrucciones:

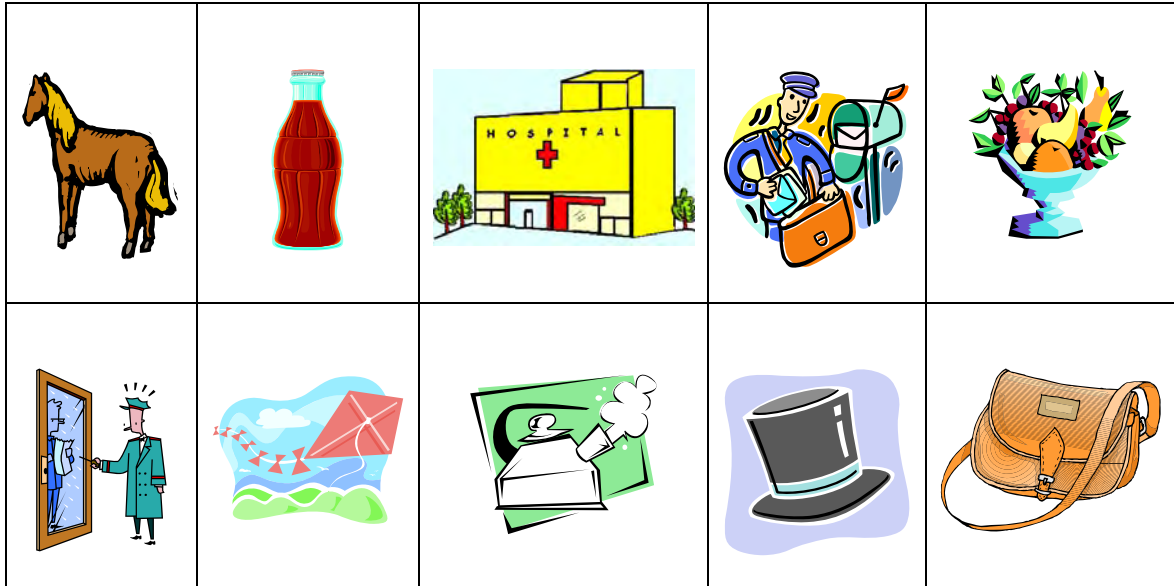
El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Observa los siguientes dibujos: “**campAAAAna, zaPAAAto, alPAAAca, paPAAAda, peLOOOta, coMEEEta, lámPAAAra, heLAAAdo, zaPAAAlo, paLOma**” (el profesor deberá exagerar el sonido medial).
- b) ¿Notas que algunas de esas palabras suenan en el medio con el sonido “PA”?
¿Cuáles?
- c) Ahora observa estos dibujos: “**caBAAAllo, boTEEElla, hosPIlltal, carTEEEra, fruTEEEro, porTEEEro, coMEEEta, teTEEEra, somBREEero, carTEEEro**”.
- d) ¿Notas que algunas de esas palabras suenan en el medio con el sonido “TE”?
¿Cuáles?

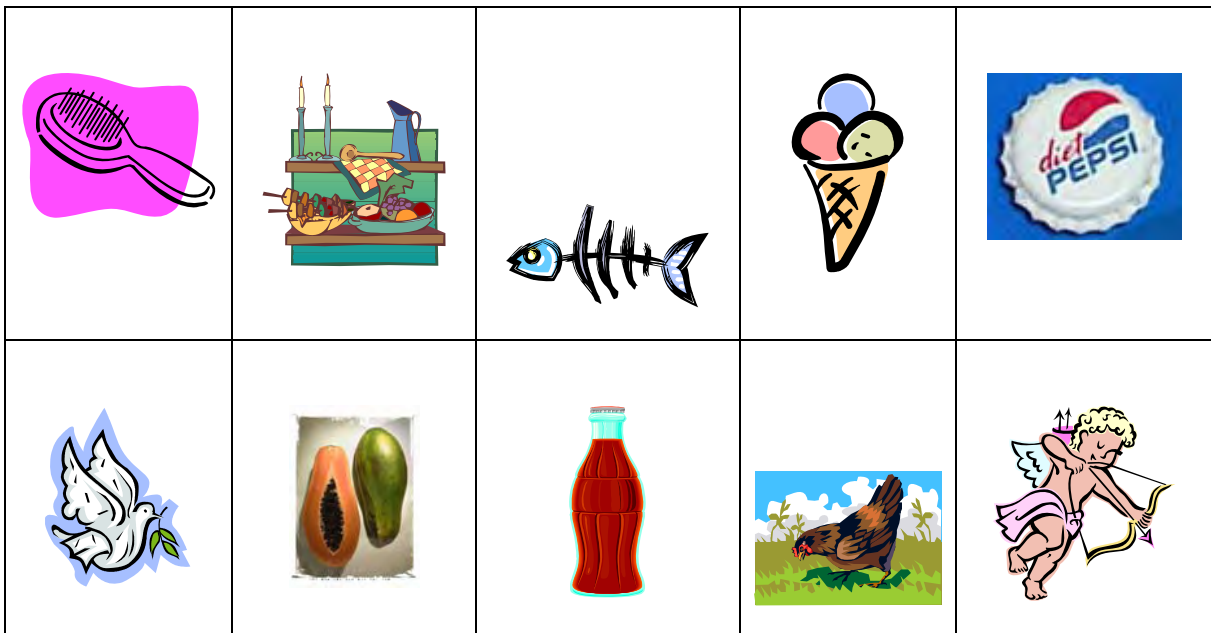
EJEMPLO: Pinta las figuras que en el medio suenan con “pa”



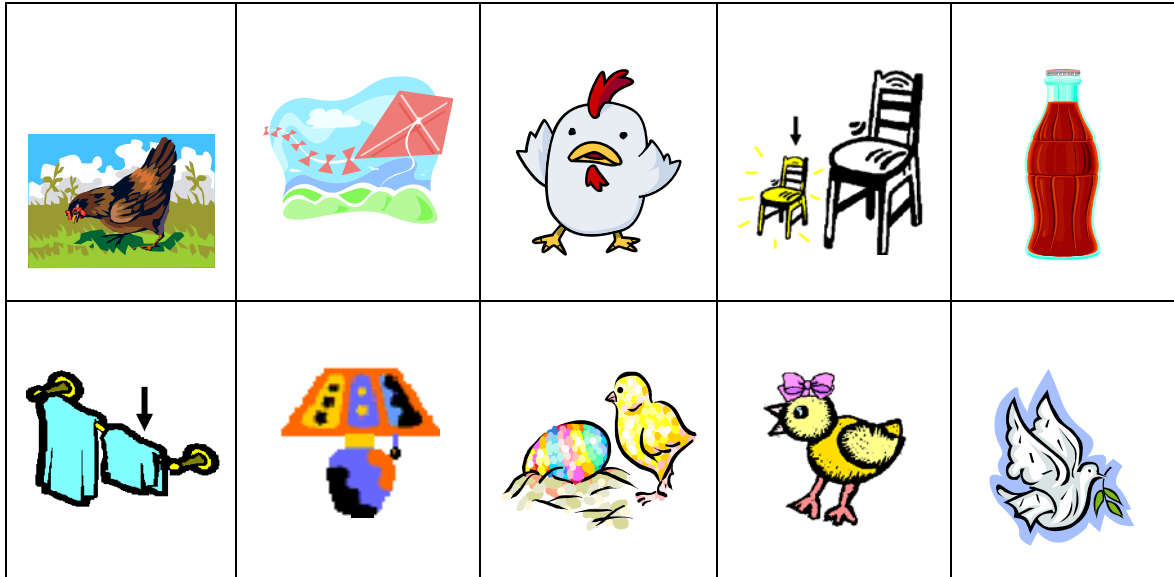
Pinta las figuras que en el medio suenan con “te”



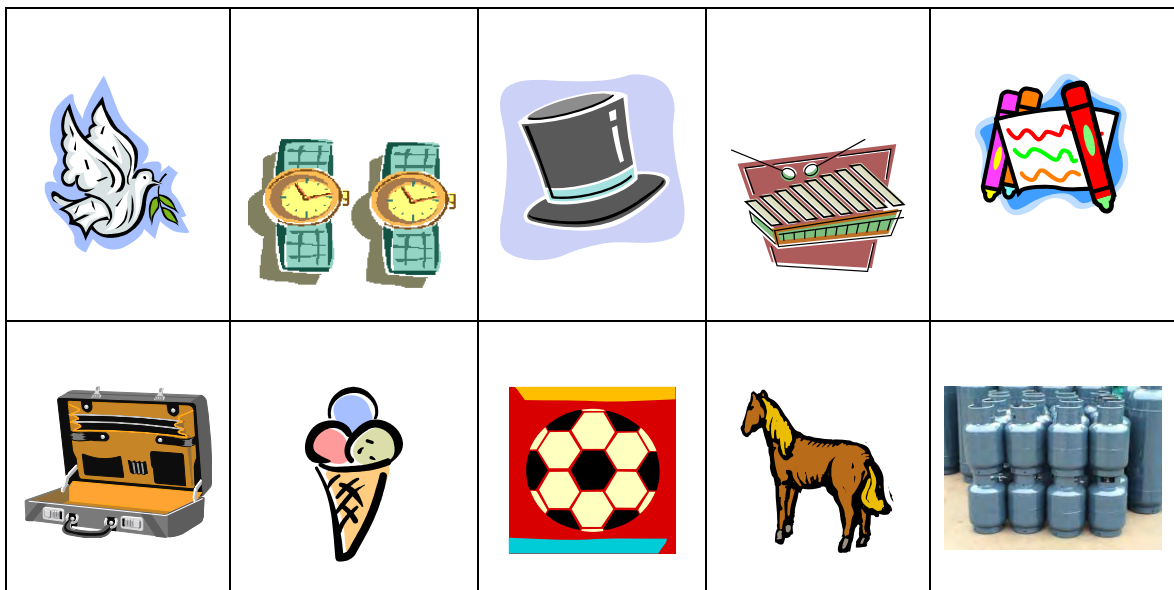
TAREA: Pinta las figuras que en el medio suenan con “p”



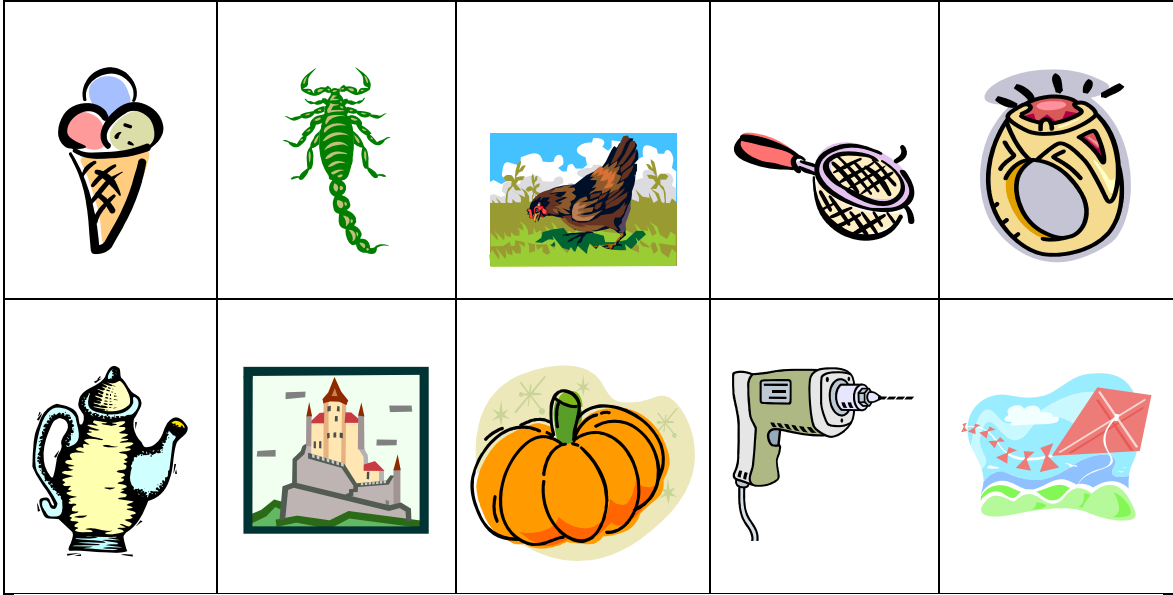
Pinta las figuras que en el medio suenan con “llí”



Pinta las figuras que en el medio suenan con “lo”



Pinta las figuras que en el medio suenan con “la”



II. NIVEL LINGÜÍSTICO: SÍLABA

II.4.a. IDENTIFICAR UNA SÍLABA COMÚN AL COMIENZO EN DOS O MÁS PALABRAS:

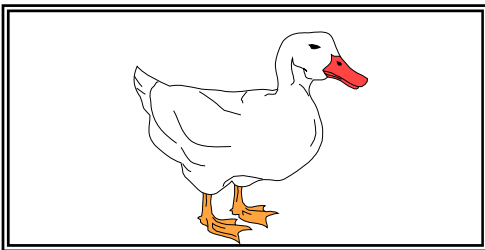
Instrucciones:

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

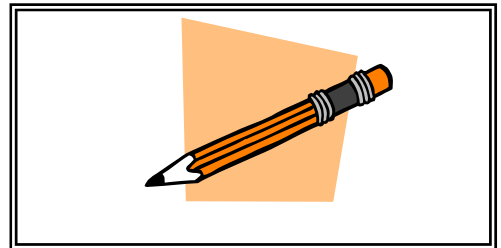
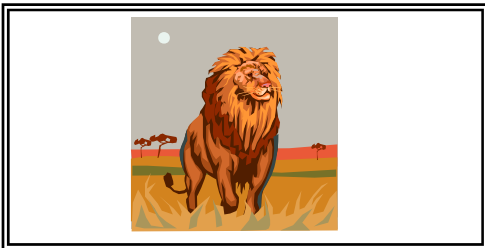
- a) Observa estos dos dibujos (**pato**, **palo**) y di sus nombres.
- b) Ahora observa cómo lo digo yo: "**PAAAAto**, **PAAAAlo**". Estos dos trocitos ¿suenan igual al comienzo? ¿Cuál es el trocito que suena igual?
- c) Ahora escucha estas dos palabras: "**LÁÁÁÁ-piz** – **LEEEE-ón**", ¿suenan igual al comienzo? ¿Por qué no suenan igual?

Una vez que ha comprendido el ejemplo, realizamos la tarea.

EJEMPLO: COMIENZAN CON EL MISMO SONIDO, ¿CUÁL?

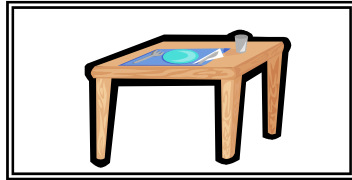
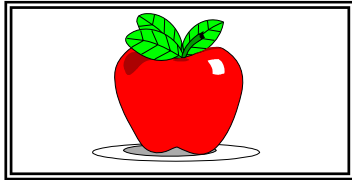


COMIENZAN CON EL MISMO SONIDO, ¿CUÁL?



TAREA:

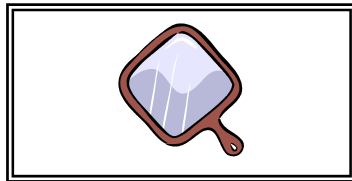
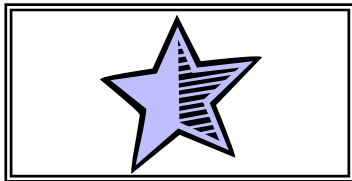
COMIENZAN CON EL MISMO SONIDO, ¿CUÁL?



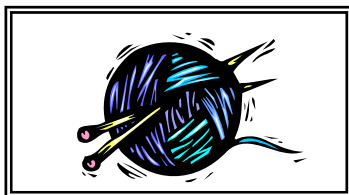
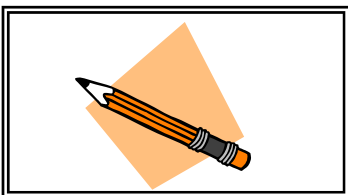
COMIENZAN CON EL MISMO SONIDO, ¿CUÁL?



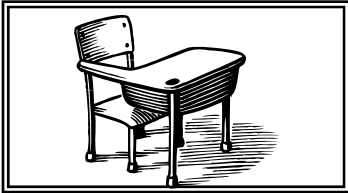
COMIENZAN CON EL MISMO SONIDO, ¿CUÁL?



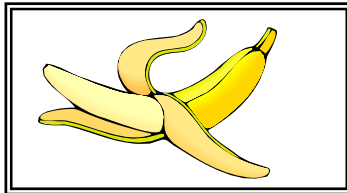
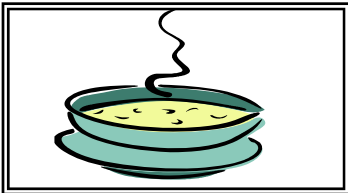
COMIENZAN CON EL MISMO SONIDO, ¿CUÁL?



COMIENZAN CON EL MISMO SONIDO, ¿CUÁL?



COMIENZAN CON EL MISMO SONIDO, ¿CUÁL?



II. NIVEL LINGÜÍSTICO: SÍLABA

II.4.b. IDENTIFICAR UNA SÍLABA COMÚN AL FINAL EN DOS O MÁS PALABRAS:

Instrucciones:

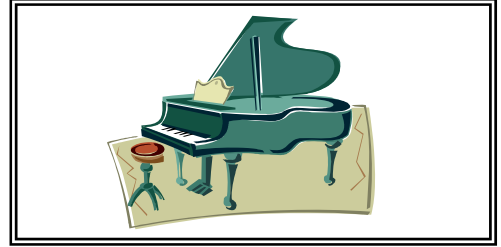
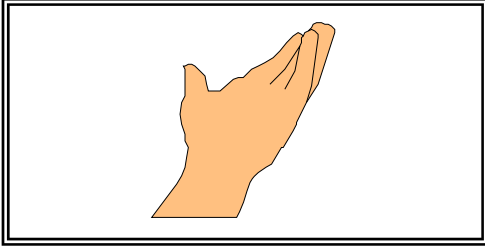
El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- Observa estos dos dibujos (*mano*, *piano*) y di sus nombres.
- Ahora observa cómo lo digo yo: "**maNOOOO – piaNOOOO**". Estos dos trocitos ¿suenan igual al final? ¿Cuál es el trocito que suena igual?
- Ahora escucha estas dos palabras: "**paTOOOO – moTOOOO**". ¿Suenan igual al final? ¿Cuál es el trocito que suena igual?

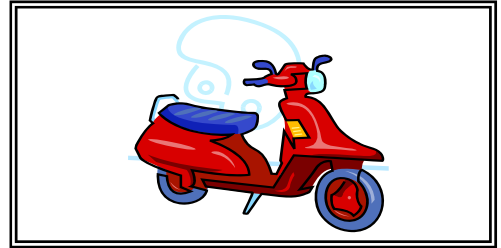
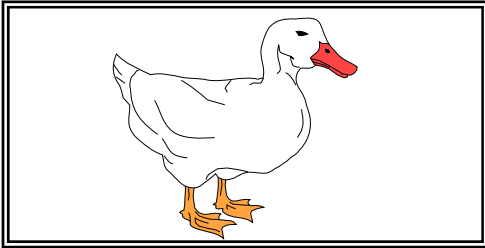
Una vez que ha comprendido el ejemplo, realizamos la tarea.

EJEMPLO:

TERMINAN CON EL MISMO SONIDO, ¿CON CUÁL?

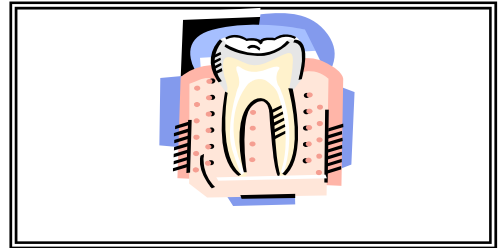
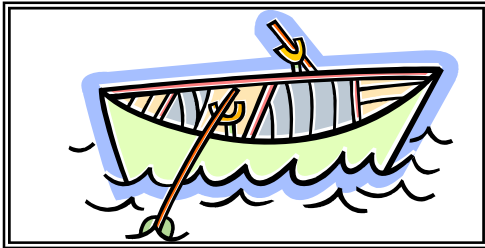


TERMINAN CON EL MISMO SONIDO, ¿CON CUÁL?

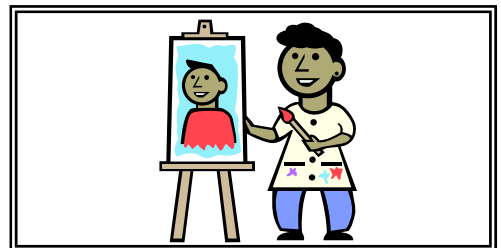
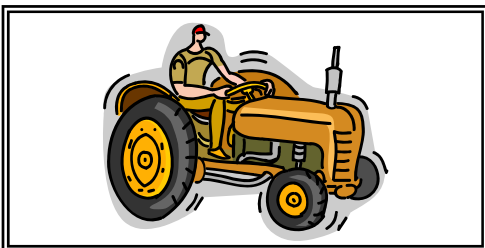


TAREA:

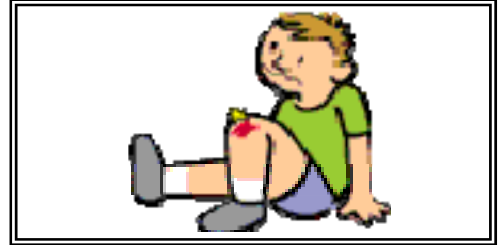
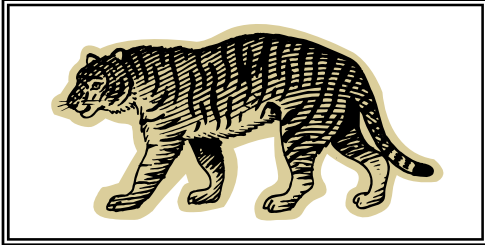
TERMINAN CON EL MISMO SONIDO, ¿CON CUÁL?



TERMINAN CON EL MISMO SONIDO, ¿CON CUÁL?



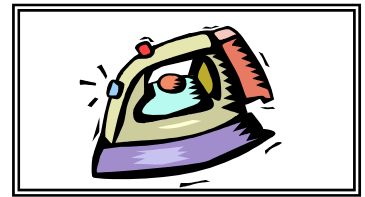
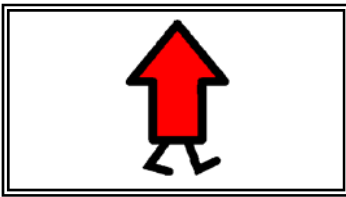
TERMINAN CON EL MISMO SONIDO, ¿CON CUÁL?



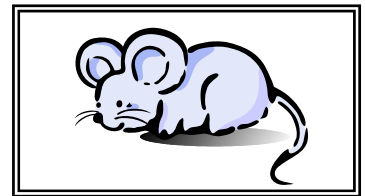
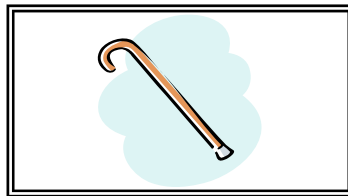
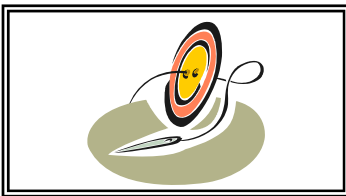
TERMINAN CON EL MISMO SONIDO, ¿CON CUÁL?



TERMINAN CON EL MISMO SONIDO, ¿CON CUÁL?



TERMINAN CON EL MISMO SONIDO, ¿CON CUÁL?



II. NIVEL LINGÜÍSTICO: SÍLABA

II.4.c. IDENTIFICAR UNA SÍLABA COMÚN AL MEDIO EN DOS O MÁS PALABRAS:

Instrucciones:

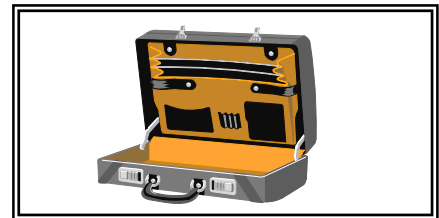
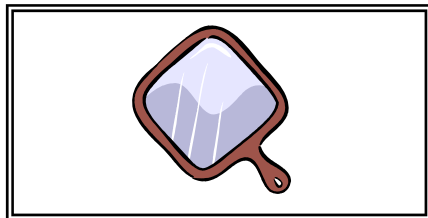
El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Observa estos dos dibujos (**paleta - maleta**) y di sus nombres.
- b) Ahora observa cómo lo digo yo: “**paLEEEEta – maLEEEEta**”. Estos dos trocitos ¿suenan igual al medio? ¿Cuál es el trocito que suena igual?
- c) Ahora escucha estas dos palabras: “**cePIllllo – pePIlllno**”. ¿Suenan igual al medio? ¿Cuál es el trocito que suena igual?

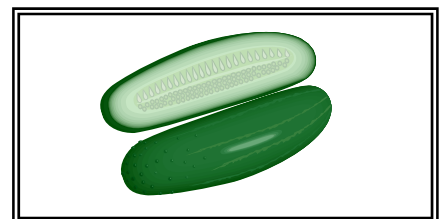
Una vez que ha comprendido el ejemplo, realizamos la tarea.

EJEMPLO:

¿CUÁL ES EL SONIDO IGUAL EN EL MEDIO?

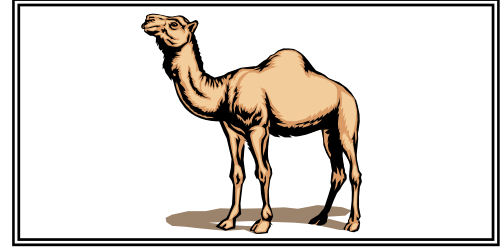


¿CUÁL ES EL SONIDO IGUAL EN EL MEDIO?

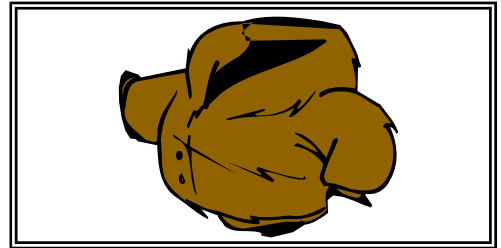
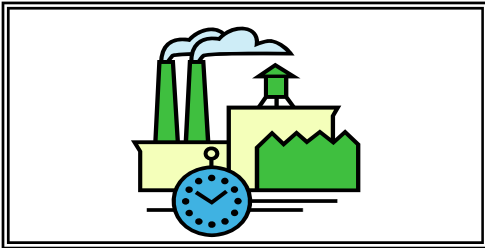


TAREA:

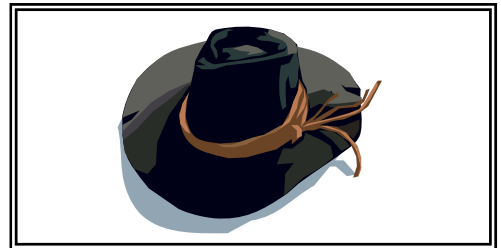
¿CUÁL ES EL SONIDO IGUAL EN EL MEDIO?



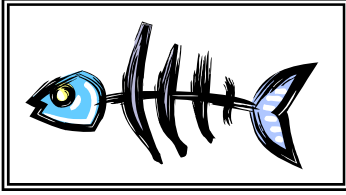
¿CUÁL ES EL SONIDO IGUAL EN EL MEDIO?



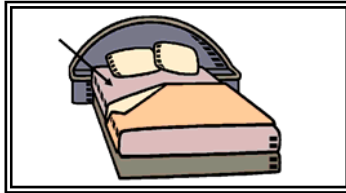
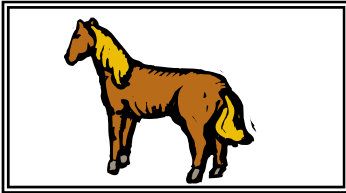
¿CUÁL ES EL SONIDO IGUAL EN EL MEDIO?



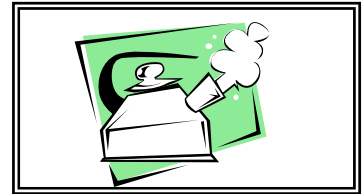
¿CUÁL ES EL SONIDO IGUAL EN EL MEDIO?



¿CUÁL ES EL SONIDO IGUAL EN EL MEDIO?



¿CUÁL ES EL SONIDO IGUAL EN EL MEDIO?



II. NIVEL LINGÜÍSTICO: SÍLABA

II.4.d. IDENTIFICAR UNA SÍLABA COMÚN EN DIFERENTES POSICIONES EN DOS O MÁS PALABRAS:

Instrucciones:

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Observa estos dos dibujos (**pato- toro**) y di sus nombres.

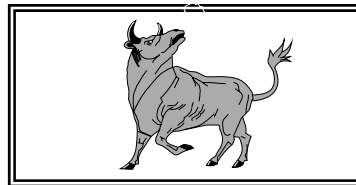
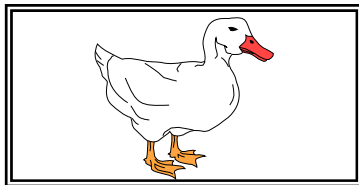
b) Ahora observa cómo lo digo yo: “**paTOOOO – TOOOOro**”. Estos dos trocitos tienen un sonido igual ¿Cuál es el trocito que suena igual?

c) Ahora escucha estas dos palabras: “**soPAAAA – PAAAAIa**”. Estos dos trocitos tienen un sonido igual ¿Cuál es el trocito que suena igual?

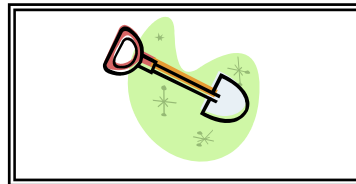
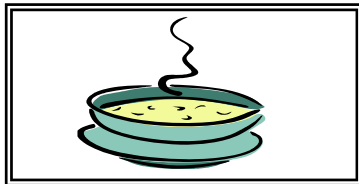
Una vez que ha comprendido el ejemplo, realizamos la tarea.

EJEMPLO:

¿CUÁL ES EL TROCITO QUE SUENA IGUAL EN LAS DOS PALABRAS?

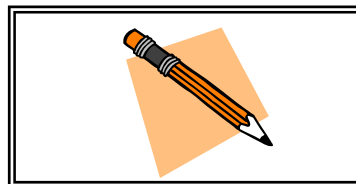
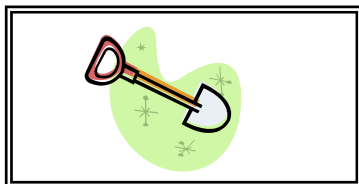


¿CUÁL ES EL TROCITO QUE SUENA IGUAL EN LAS DOS PALABRAS?

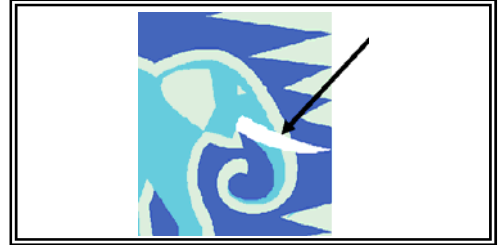
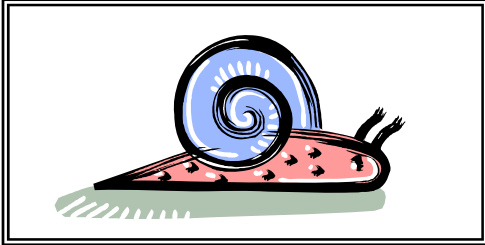


TAREA:

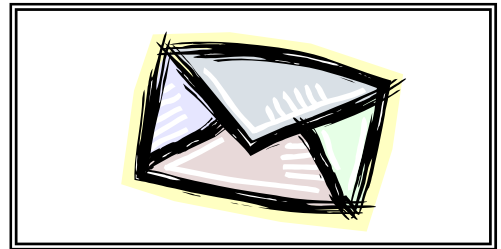
¿CUÁL ES EL TROCITO QUE SUENA IGUAL EN LAS DOS PALABRAS?



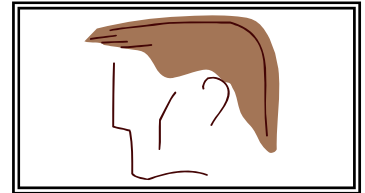
¿CUÁL ES EL TROCITO QUE SUENA IGUAL EN LAS DOS PALABRAS?



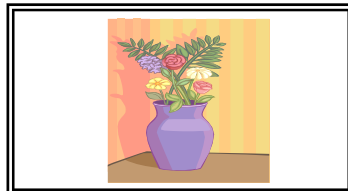
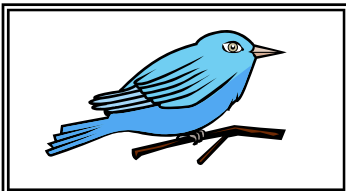
¿CUÁL ES EL TROCITO QUE SUENA IGUAL EN LAS DOS PALABRAS?



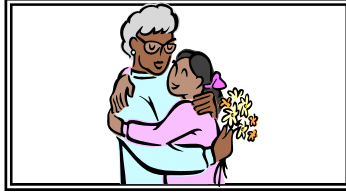
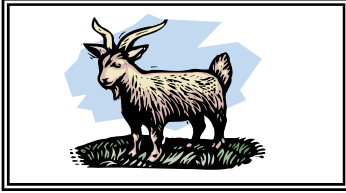
¿CUÁL ES EL TROCITO QUE SUENA IGUAL EN LAS DOS PALABRAS?



¿CUÁL ES EL TROCITO QUE SUENA IGUAL EN LAS DOS PALABRAS?



¿CUÁL ES EL TROCITO QUE SUENA IGUAL EN LAS DOS PALABRAS?



II. NIVEL LINGÜÍSTICO: SÍLABA

II.5.a. ELEGIR ENTRE VARIAS LA PALABRA QUE COMIENZA CON LA MISMA SÍLABA QUE LA PRIMERA:

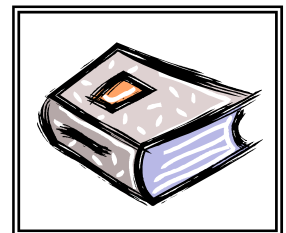
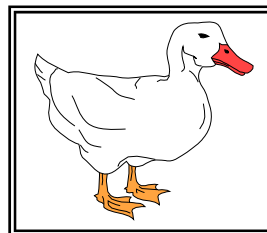
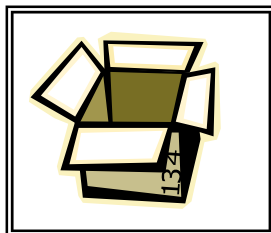
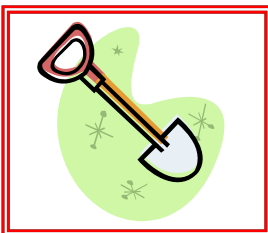
Instrucciones:

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- Observa estos dos dibujos **PALA** y di su nombre.
 - Ahora mira cómo lo digo yo **PAAAAIa**.
 - Observa estos otros tres dibujos y vamos a decir sus nombres exagerando su sonido inicial: **CAAAAja** – **PAAAAto** – **LIIIIbro**.
 - Dime cuál de las tres palabras empieza con el mismo sonido que la primera.
- Una vez que ha entendido el ejemplo proceder a la tarea.

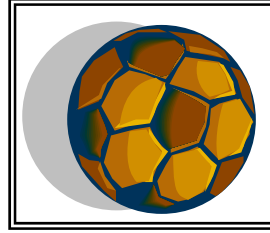
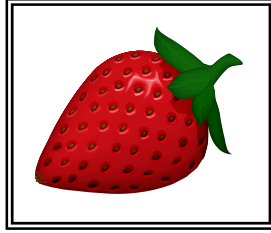
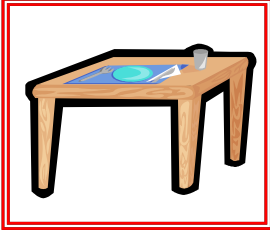
EJEMPLO:

¿CUÁL DE LOS TRES EMPIEZA CON EL MISMO SONIDO QUE EL PRIMERO?

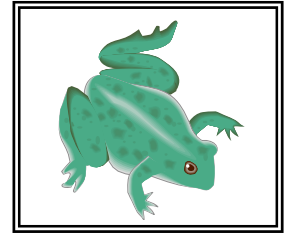
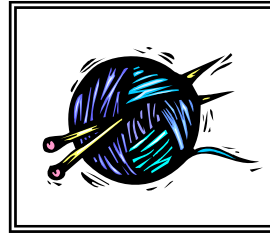
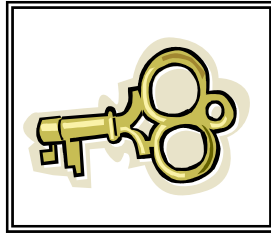


TAREA:

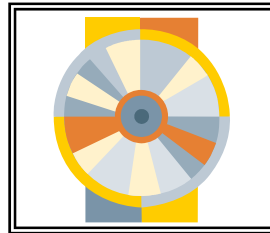
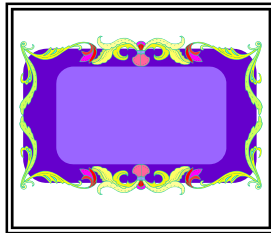
¿CUÁL DE LOS TRES EMPIEZA CON EL MISMO SONIDO QUE EL PRIMERO?



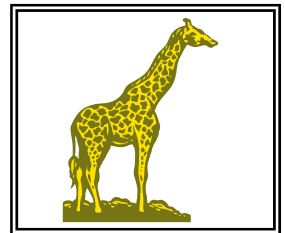
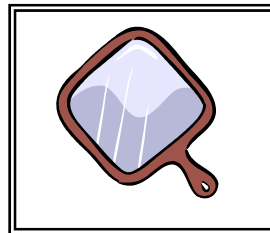
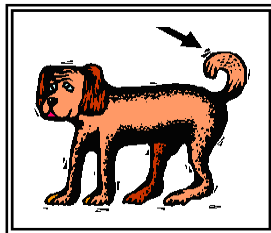
¿CUÁL DE LOS TRES EMPIEZA CON EL MISMO SONIDO QUE EL PRIMERO?



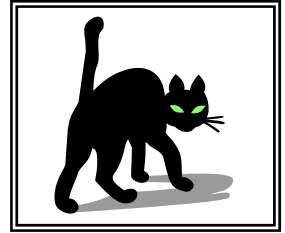
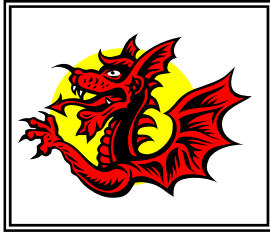
¿CUÁL DE LOS TRES EMPIEZA CON EL MISMO SONIDO QUE EL PRIMERO?



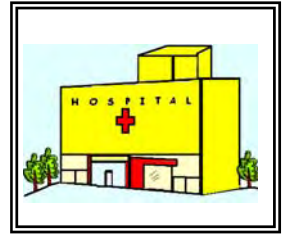
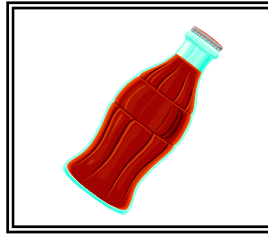
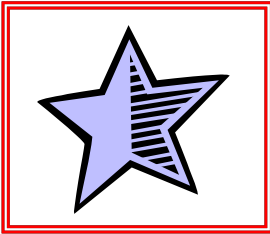
¿CUÁL DE LOS TRES EMPIEZA CON EL MISMO SONIDO QUE EL PRIMERO?



¿CUÁL DE LOS TRES EMPIEZA CON EL MISMO SONIDO QUE EL PRIMERO?



¿CUÁL DE LOS TRES EMPIEZA CON EL MISMO SONIDO QUE EL PRIMERO?



II. NIVEL LINGÜÍSTICO: SÍLABA

II.5.b. ELEGIR ENTRE VARIAS LA PALABRA QUE TERMINA CON LA MISMA SÍLABA QUE LA PRIMERA:

Instrucciones:

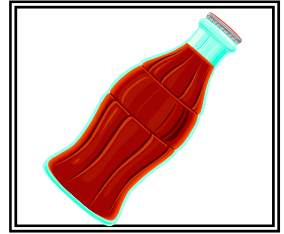
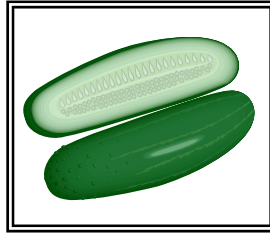
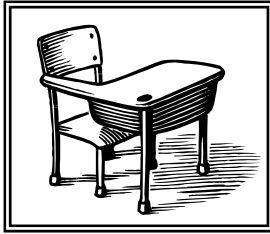
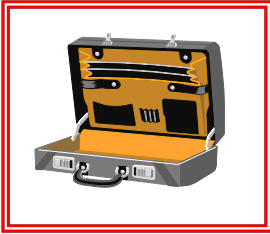
El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- Observa este dibujo **MALETA** y di su nombre.
- Ahora mira cómo lo digo yo: **maleTAAAA**.
- Observa estos otros tres dibujos y vamos a decir sus nombres exagerando su sonido final: **carpeTAAAA**– **pepiNOOOO** – **boteLLAAAA**.
- Dime cuál de las tres palabras termina con el mismo sonido que la primera.

Una vez que ha entendido el ejemplo, proceder a la tarea.

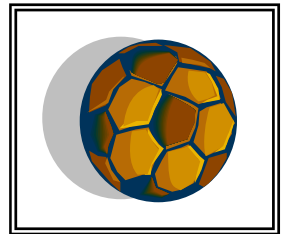
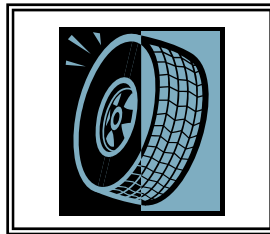
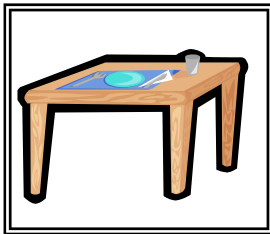
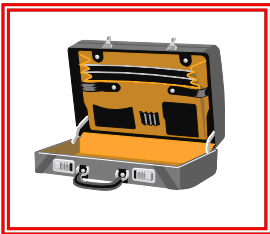
EJEMPLO:

¿CUÁL DE LOS TRES TERMINA CON EL MISMO SONIDO QUE EL PRIMERO?

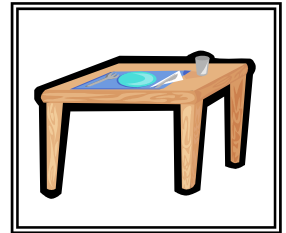
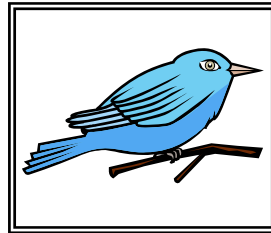
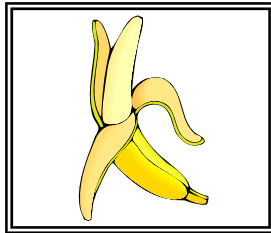
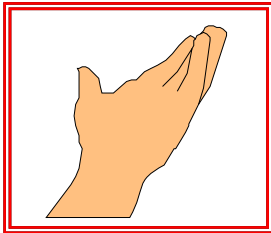


TAREA:

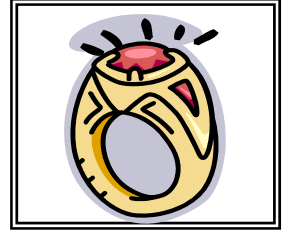
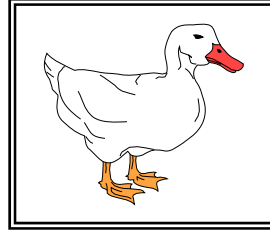
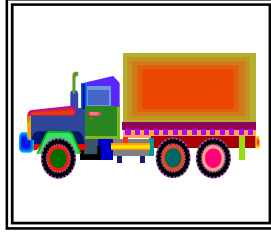
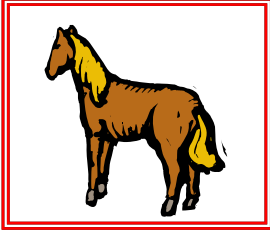
¿CUÁL DE LOS TRES TERMINA CON EL MISMO SONIDO QUE EL PRIMERO?



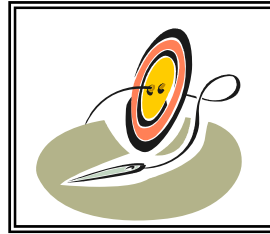
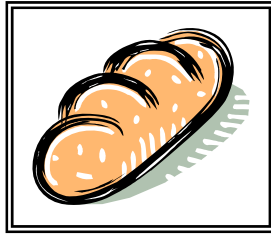
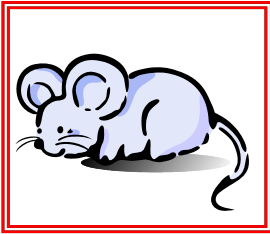
¿CUÁL DE LOS TRES TERMINA CON EL MISMO SONIDO QUE EL PRIMERO?



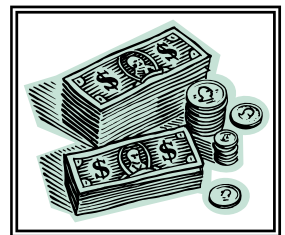
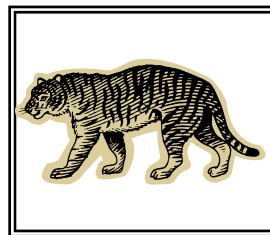
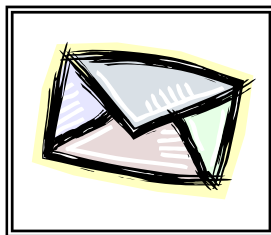
¿CUÁL DE LOS TRES TERMINA CON EL MISMO SONIDO QUE EL PRIMERO?



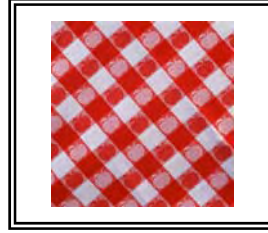
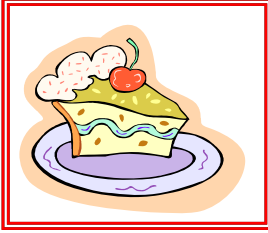
¿CUÁL DE LOS TRES TERMINA CON EL MISMO SONIDO QUE EL PRIMERO?



¿CUÁL DE LOS TRES TERMINA CON EL MISMO SONIDO QUE EL PRIMERO?



¿CUÁL DE LOS TRES TERMINA CON EL MISMO SONIDO QUE EL PRIMERO?



II. NIVEL LINGÜÍSTICO: SÍLABA

II.5.c. ELEGIR ENTRE VARIAS LA PALABRA QUE TIENE EN EL MEDIO LA MISMA SÍLABA QUE LA PRIMERA:

Instrucciones:

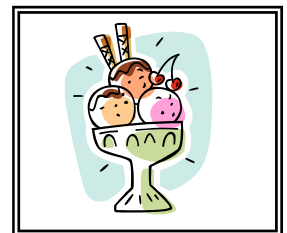
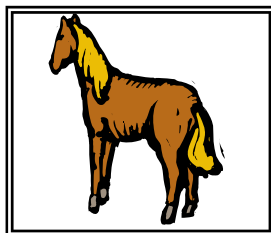
El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- Observa este dibujo **ZAPATO** y di su nombre.
- Ahora mira cómo lo digo yo: **zaPAAAAto**.
- Observa estos otros tres dibujos y vamos a decir sus nombres exagerando el sonido que está en el medio: **caBAAAAllo** – **camPAAAAna** – **heLAAAAdo**.
- Dime cuál de las tres palabras suena igual en el medio que la primera.

Una vez que ha entendido el ejemplo, proceder a la tarea.

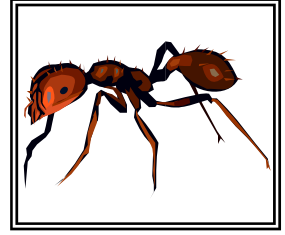
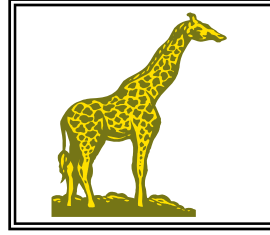
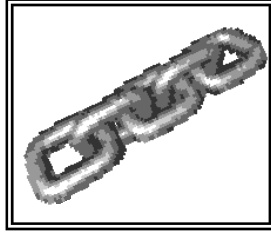
EJEMPLO:

¿CUÁL DE LOS TRES SUENA EN EL MEDIO IGUAL QUE LA PRIMERA?

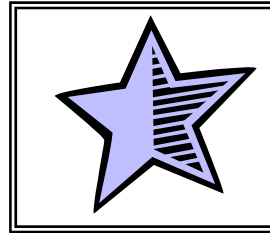


TAREA:

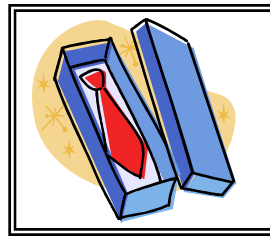
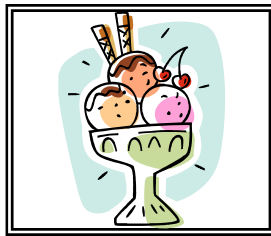
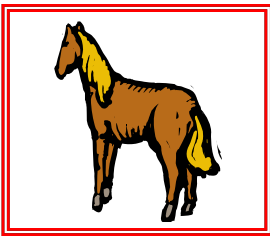
¿CUÁL DE LOS TRES SUENA EN EL MEDIO IGUAL QUE LA PRIMERA?



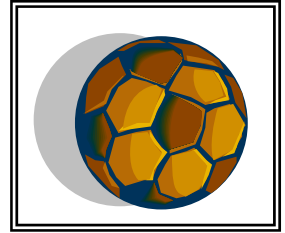
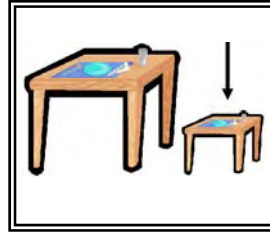
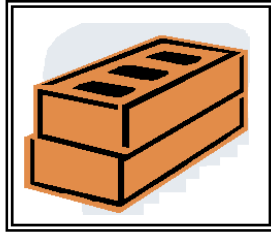
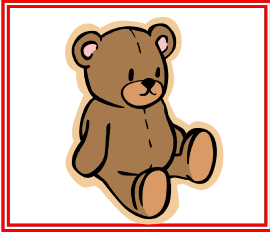
¿CUÁL DE LOS TRES SUENA EN EL MEDIO IGUAL QUE LA PRIMERA?



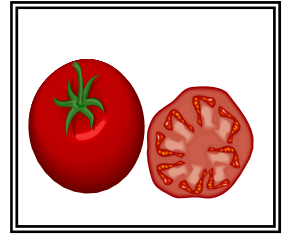
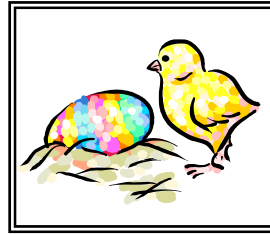
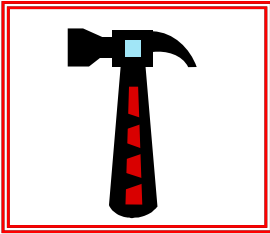
¿CUÁL DE LOS TRES SUENA EN EL MEDIO IGUAL QUE LA PRIMERA?



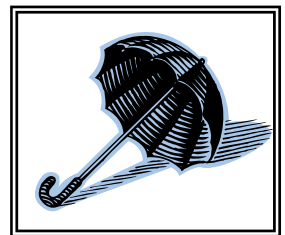
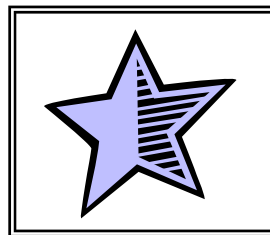
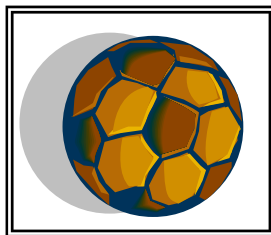
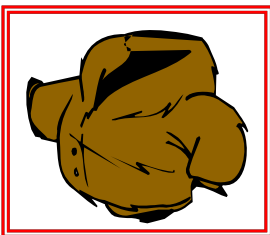
¿CUÁL DE LOS TRES SUENA EN EL MEDIO IGUAL QUE LA PRIMERA?



¿CUÁL DE LOS TRES SUENA EN EL MEDIO IGUAL QUE LA PRIMERA?



¿CUÁL DE LOS TRES SUENA EN EL MEDIO IGUAL QUE LA PRIMERA?



II. NIVEL LINGÜÍSTICO: SÍLABA

II.6.a. DECIR PALABRAS QUE COMIENCEN CON LA MISMA SÍLABA DE UNA

DADA:

Instrucciones:

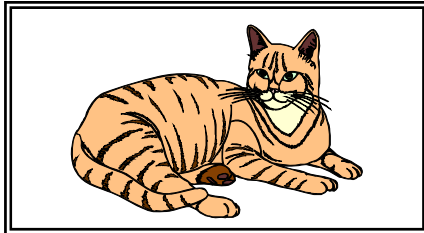
El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Observa este dibujo y di su nombre **GATO**.
- b) Ahora escucha cómo lo digo yo: **GAAAAto**.
- c) Escucha esta otra palabra **GAAAAllina**.
- d) Notas que las dos suenan al comienzo con el mismo sonido.
- e) Ahora tú inventa otra palabra que también empiece con el mismo sonido.

Una vez que ha entendido el ejemplo, se empezará a desarrollar la tarea.

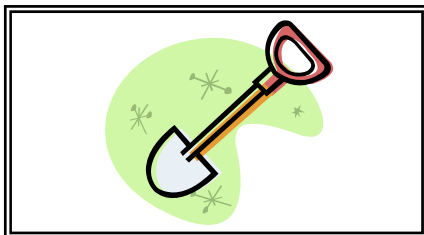
EJEMPLO:

INVENTA UNA PALABRA QUE EMPIECE CON EL MISMO SONIDO QUE...



TAREA:

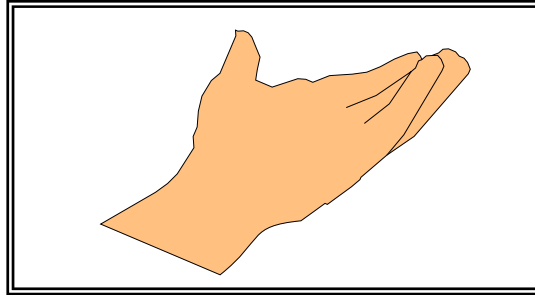
INVENTA UNA PALABRA QUE EMPIECE CON EL MISMO SONIDO QUE...



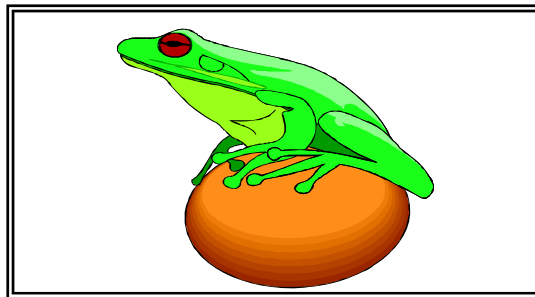
INVENTA UNA PALABRA QUE EMPIECE CON EL MISMO SONIDO QUE...



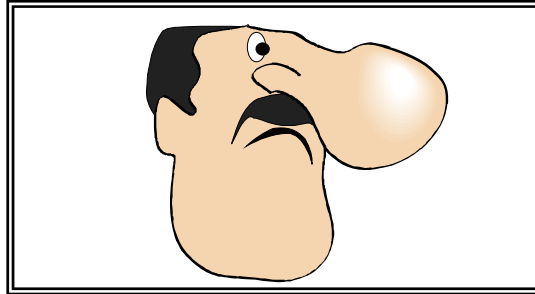
INVENTA UNA PALABRA QUE EMPIECE CON EL MISMO SONIDO QUE...



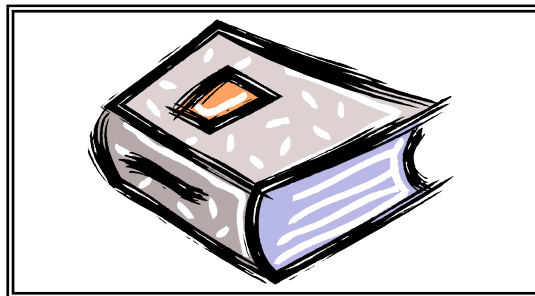
INVENTA UNA PALABRA QUE EMPIECE CON EL MISMO SONIDO QUE...



INVENTA UNA PALABRA QUE EMPIECE CON EL MISMO SONIDO QUE...



INVENTA UNA PALABRA QUE EMPIECE CON EL MISMO SONIDO QUE...



II. NIVEL LINGÜÍSTICO: SÍLABA

II.6.b. DECIR PALABRAS QUE TERMINEN CON LA MISMA SÍLABA DE UNA

DADA:

Instrucciones:

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- Observa este dibujo y di su nombre **LANA**.
- Ahora escucha cómo lo digo yo: **LAAAAna**.
- Escucha esta otra palabra **RAAAAAna**.
- Notas que las dos suenan al final con el mismo sonido.
- Ahora tú inventa otra palabra que también termine con el mismo sonido.

Una vez que ha entendido el ejemplo, se empezará a desarrollar la tarea.

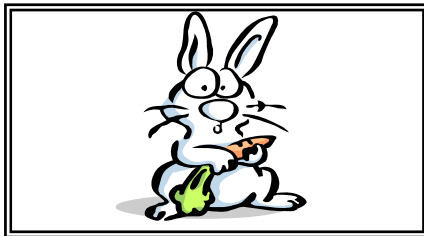
EJEMPLO:

INVENTA UNA PALABRA QUE TERMINE CON EL MISMO SONIDO QUE...

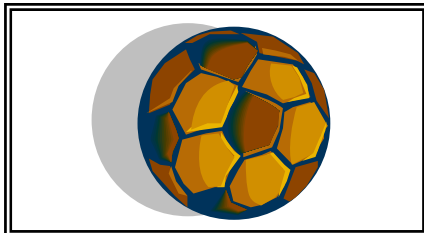


TAREA:

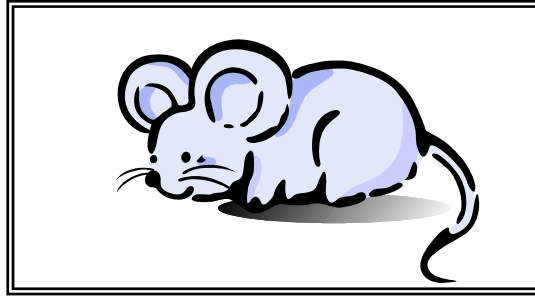
INVENTA UNA PALABRA QUE TERMINE CON EL MISMO SONIDO QUE...



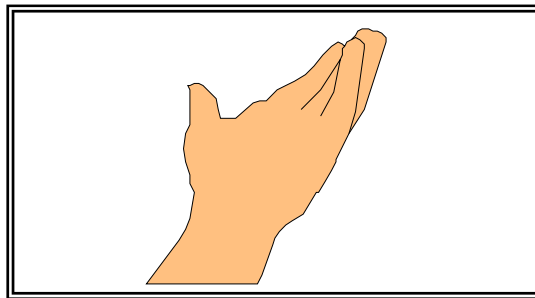
INVENTA UNA PALABRA QUE TERMINE CON EL MISMO SONIDO QUE...



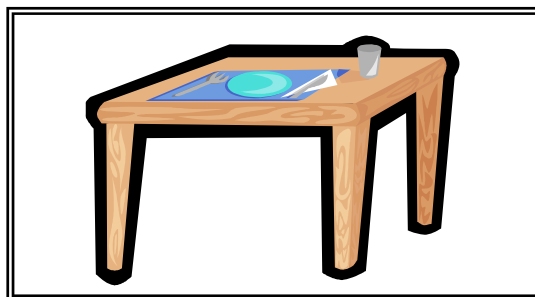
INVENTA UNA PALABRA QUE TERMINE CON EL MISMO SONIDO QUE...



INVENTA UNA PALABRA QUE TERMINE CON EL MISMO SONIDO QUE...



INVENTA UNA PALABRA QUE TERMINE CON EL MISMO SONIDO QUE...



INVENTA UNA PALABRA QUE TERMINE CON EL MISMO SONIDO QUE...



II. NIVEL LINGÜÍSTICO: SÍLABA

II.6.c. DECIR PALABRAS QUE TENGAN LA MISMA SÍLABA MEDIAL QUE UNA

DADA:

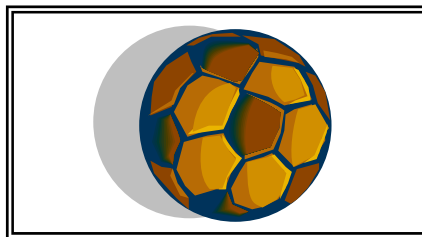
Instrucciones:

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- Observa este dibujo y di su nombre **PELOTA**.
 - Ahora escucha cómo lo digo yo: **peLOOOOta**.
 - Escucha esta otra palabra **paLOOOOma**.
 - Notas que las dos suenan al medio con el mismo sonido.
 - Ahora tú inventa otra palabra que también suene al medio con el mismo sonido.
- Una vez que ha entendido el ejemplo, se empezará a desarrollar la tarea.

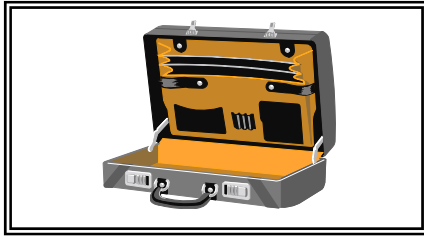
EJEMPLO:

INVENTA UNA PALABRA QUE SUENE AL MEDIO CON EL MISMO SONIDO QUE...

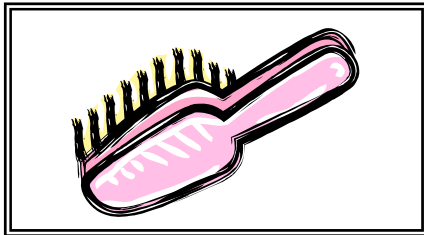


TAREA:

INVENTA UNA PALABRA QUE SUENE AL MEDIO CON EL MISMO SONIDO QUE...



INVENTA UNA PALABRA QUE SUENE AL MEDIO CON EL MISMO SONIDO QUE...



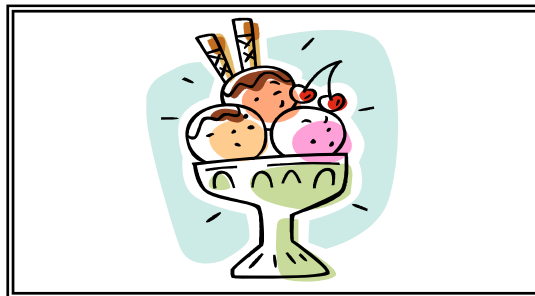
INVENTA UNA PALABRA QUE SUENE AL MEDIO CON EL MISMO SONIDO QUE...



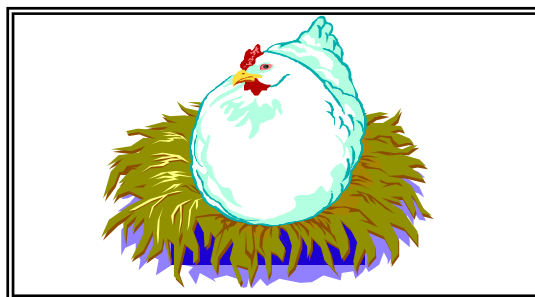
INVENTA UNA PALABRA QUE SUENE AL MEDIO CON EL MISMO SONIDO QUE...



INVENTA UNA PALABRA QUE SUENE AL MEDIO CON EL MISMO SONIDO QUE...



INVENTA UNA PALABRA QUE SUENE AL MEDIO CON EL MISMO SONIDO QUE...



II. NIVEL LINGÜÍSTICO: SÍLABA

II.7. UNIR SÍLABAS PARA FORMAR PALABRAS:

Instrucciones:

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Vamos a jugar a formar palabras uniendo los trozos que diga.
- b) Escucha **CA ... SA**. (El profesor, en todos los casos, dirá la palabra golpeando cada sílaba con una palmada y dejando transcurrir un espacio de 3 segundos entre cada sílaba).

¿QUÉ PALABRA HE DICHO?

- c) Ahora escucha esta otra palabra **PA ... TO**. ***¿QUÉ PALABRA HE DICHO?***
- d) Ahora que has entendido la tarea vamos a jugar a formar palabras uniendo los trocitos que te he dicho.

EJEMPLO:

CA SA *¿QUÉ PALABRA HE DICHO?*

PA TO *¿QUÉ PALABRA HE DICHO?*

TAREA:

- 1.- **MAR.....TI.....LLO** ***¿QUÉ PALABRA HE DICHO?***
- 2.- **CO.....CI.....NA** ***¿QUÉ PALABRA HE DICHO?***
- 3.- **CIN.....TU.....RÓN** ***¿QUÉ PALABRA HE DICHO?***
- 4.- **BRA.....SE.....RO** ***¿QUÉ PALABRA HE DICHO?***
- 5.- **CO.....CO.....DRI.....LO** ***¿QUÉ PALABRA HE DICHO?***
- 6.- **ES.....CRI.....TOR** ***¿QUÉ PALABRA HE DICHO?***

II. NIVEL LINGÜÍSTICO: SÍLABA

II.8.a. ADICIÓN DE UNA SÍLABA AL FINAL DE UNA PALABRA:

Instrucciones:

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Ahora vamos a jugar a formar palabras juntándole al final el sonido que yo te diga.
 b) Por ejemplo, si tenemos la palabra **PALO** y le aumentamos después el sonido **/ma/**, ¿qué palabra vamos a formar?

(En caso que el niño no entienda la instrucción se pueden hacer fichas de madera para ilustrar el ejemplo).

- c) Y si tenemos la palabra **LIBRE** y le aumentamos después el sonido **/ta/**, ¿qué palabra vamos a formar?

Una vez que el niño ha entendido el ejemplo se procederá a desarrollar la tarea.

EJEMPLO:

PALO + **/ ma /**

LIBRE + **/ ta /**

TAREA:

1.- **BOTE** + **/ lla /**

2.- **PELO** + **/ ta /**

3.- **CARA** + **/ col /**

4.- **COME** + **/ ta /**

5.- **MUÑE** + **/ ca /**

6.- **CONE** + **/ jo /**

II. NIVEL LINGÜÍSTICO: SÍLABA

II.8.b. ADICIÓN DE UNA SÍLABA AL COMIENZO DE UNA PALABRA:

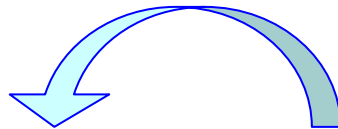
Instrucciones:

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Ahora vamos a jugar a formar palabras poniéndole al comienzo el sonido que yo te diga.
- b) Por ejemplo, si tenemos la palabra **LITO** y le ponemos al comienzo el sonido **/pe/**, ¿qué palabra vamos a formar?
(En caso que el niño no entienda la instrucción se pueden hacer fichas de madera para ilustrar el ejemplo)
- c) Y si tenemos la palabra **MOTE** y le ponemos al comienzo el sonido **/ca/**, ¿qué palabra vamos a formar?

Una vez que el niño entienda el ejemplo se procederá a desarrollar la tarea.

EJEMPLO:



...LITO / pe /

...MOTE / ca /

- 1.- ...PATO / za /
- 2.- ...SITA / me /
- 3.- ...MANO / her /
- 4.- ...CENA / do /
- 5.- ...LLETA / ga /
- 6.- ...DILLA / ar /

II. NIVEL LINGÜÍSTICO: SÍLABA

II.8.c. ADICIÓN DE UNA SÍLABA AL MEDIO DE UNA PALABRA:

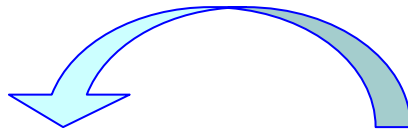
Instrucciones:

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Ahora vamos a jugar a formar palabras poniéndole al medio el sonido que yo te diga.
- b) Por ejemplo, si tenemos la palabra **CALLO** y le ponemos al comienzo el sonido **/ba/**, ¿qué palabra vamos a formar?
(En caso que el niño no entienda la instrucción se pueden hacer fichas de madera para ilustrar el ejemplo)
- c) Y si tenemos la palabra **COTA** y le ponemos al medio el sonido **/me/**, ¿qué palabra vamos a formar?

Una vez que el niño ha entendido el ejemplo se procederá a desarrollar la tarea.

EJEMPLO:



CA.....LLO / ba /

CO TA / me /

TAREA:

- 1.- CA.....SA / mi /
- 2.- TA.....CO / ba /
- 3.- CAR.....TA / pe /
- 4.- PLA.....NO / ta /
- 5.- GA.....TA / lle /
- 6.- CO.....JO / ne /

II. NIVEL LINGÜÍSTICO: SÍLABA

II.9.a. DECIR LA SÍLABA QUE SE HA AÑADIDO EN POSICIÓN INICIAL A UNA PALABRA RESPECTO A OTRA:

Instrucciones:

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Ahora vamos a jugar a que tú me digas qué “trocito” tiene de más una de las dos palabras que yo te diga.
- b) Por ejemplo, yo te digo: “**PA...TO**” – “**ZA....PA....TO**”. (El profesor puede usar cubos de madera o palmadas para representar cada sílaba). Ahora repítelas tú también separándolas por sílaba.
- c) Ahora dime tú, ¿qué trocito has oído al inicio de la segunda palabra que no está en la primera?
- d) Ahora yo te digo otras dos palabras: “**MA...NO**” – “**HER....MA....NO**”. Repítelas tú también separándolas por sílabas. Ahora dime tú, ¿qué trocito has oído al inicio de la segunda palabra que no está en la primera?

Una vez que ha entendido el ejemplo se procede a aplicar el ejercicio.

EJEMPLO:

PATO	-	ZAPATO		ZA
MANO	-	HERMANO		HER
1.- CENA	-	DOCENA		DO
2.- SILLA	-	MESILLA		ME
3.- MESA	-	REMESA		RE
4.- DADO	-	BORDADO		BOR
5.- TINA	-	PATINA		PA
6.- PERO	-	ROPERO		RO

II. NIVEL LINGÜÍSTICO: SÍLABA

II.9.b. DECIR LA SÍLABA QUE SE HA AÑADIDO EN POSICIÓN FINAL A UNA PALABRA RESPECTO A OTRA:

Instrucciones:

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Vamos a jugar a que tú me digas qué “trocito” tiene de más una de las dos palabras que yo te diga.
- b) Por ejemplo, yo te digo: “**MA...NO**” – “**MA....NO....PLA**”. (El profesor puede usar cubos de madera o palmadas para representar cada sílaba). Ahora repítelas tú también separándolas por sílaba.
- c) Ahora dime tú, ¿qué trocito has oído al final de la segunda palabra que no está en la primera?
- d) Ahora yo te digo otras dos palabras: “**LLA...VE**” – “**LLA....VE....RO**”. Repítelas tú también separándolas por sílabas. Ahora dime tú, ¿qué trocito has oído al final de la segunda palabra que no está en la primera?

Una vez que ha entendido el ejemplo se procede a aplicar el ejercicio.

EJEMPLO:

MANO	-	MANOPLA		PLA
LLAVE	-	LLAVERO		RO
1.- PELO	-	PELOTA		TA
2.- PALA	-	PALACIO		CIO
3.- MULA	-	MULATO		TO
4.- BOTE	-	BOTELLA		LLA
5.- CARA	-	CARACOL		COL
6.- COME	-	COMETA		TA

II. NIVEL LINGÜÍSTICO: SÍLABA

II.9.c. DECIR LA SÍLABA QUE SE HA AÑADIDO EN POSICIÓN MEDIAL A UNA PALABRA RESPECTO A OTRA:

Instrucciones:

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Vamos a jugar a que tú me digas qué “trocito” tiene de más una de las dos palabras que yo te diga.
- b) Por ejemplo, yo te digo: “**PLÁ...NO**” – “**PLÁ....TA....NO**”. (El profesor puede usar cubos de madera o palmadas para representar cada sílaba). Ahora repítelas tú también separándolas por sílaba.
- c) Ahora dime tú, ¿qué trocito has oído al medio de la segunda palabra que no está en la primera?
- d) Ahora yo te digo otras dos palabras: “**MOS...TO**” – “**MOS....QUI....TO**”. Repítelas tú también separándolas por sílabas. Ahora dime tú, ¿qué trocito has oído al final de la segunda palabra que no está en la primera?

Una vez que ha entendido el ejemplo se procede a aplicar el ejercicio.

EJEMPLO:

PLANO	-	PLÁTANO		TA
MOSTO	-	MOSQUITO		QUI
1.- CASA	-	CAMISA		MI
2.- TACO	-	TABACO		BA
3.- PETO	-	PELITO		LI
4.- MATA	-	MALETA		LE
5.- CARTA	-	CARPETA		PE
6.- GATA	-	GALLETA		LLE

II. NIVEL LINGÜÍSTICO: SÍLABA

II.10.a. OMISIÓN DE UNA SÍLABA AL FINAL DE UNA PALABRA:









Instrucciones:

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Vamos a jugar a inventar palabras quitándole “trocitos” a la palabra que yo te diga.
- b) Por ejemplo, si yo te digo la palabra: “**PE...LO...TA**”. (El profesor puede usar cubos de madera o palmadas para representar cada sílaba).
- c) Ahora le vamos a quitar el último trocito, así; (el profesor quitará el último cubo de madera que representa la sílaba “**TA**”). Dime ahora ¿qué palabra nos queda?
- d) Ahora si yo te digo la palabra: “**RA...MA...DA**”. (El profesor puede usar cubos de madera o palmadas para representar cada sílaba).
- e) Ahora le vamos a quitar el último trocito, así; (el profesor quitará el último cubo de madera que representa la sílaba “**DA**”). Dime ahora ¿qué palabra nos queda?

Una vez que ha entendido el ejemplo se procede a aplicar el ejercicio.

EJEMPLO:

PELOTA	-	TA		PELO
RAMADA	-	DA		RAMA
1.- PÁJARO	-	RO		PAJA
2.- PATATA	-	TA		PATA
3.- BATALLA	-	LLA		BATA
4.- TEJADO	-	DO		TEJA
5.- LIBRETA	-	TA		LIBRE
6.- PALOMA	-	MA		PALO

II. NIVEL LINGÜÍSTICO: SÍLABA

II.10.c. OMISIÓN DE UNA SÍLABA AL MEDIO DE UNA PALABRA:

Instrucciones:







El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Vamos a jugar a inventar palabras quitándole “trociitos” a la palabra que yo te diga.
- b) Por ejemplo, si yo te digo la palabra: “**MA...LE...TA**”. (El profesor puede usar cubos de madera o palmadas para representar cada sílaba).
- c) Ahora le vamos a quitar el trocito del medio, así; (el profesor quitará el cubo del medio que representa la sílaba “**LE**”). Dime ahora ¿qué palabra nos queda?
- d) Ahora si yo te digo la palabra: “**PLÁ...TA...NO**”. (El profesor puede usar cubos de madera o palmadas para representar cada sílaba).
- e) Ahora le vamos a quitar el trocito del medio, así; (el profesor quitará el cubo del medio que representa a la sílaba “**TA**”). Dime ahora ¿qué palabra nos queda?

Una vez que ha entendido el ejemplo se procede a aplicar el ejercicio.

EJEMPLO:

MALETA	-	LE		MATA
PLÁTANO	-	TA		PLANO

- | | | | | |
|--------------------|---|------------|---|-------------|
| 1.- MACETA | - | SO |  | MATA |
| 2.- LÁMINA | - | CA |  | LANA |
| 3.- BAYETA | - | ME |  | BATA |
| 4.- GALLETA | - | PA |  | GATA |
| 5.- CUCHARA | - | VES |  | CURA |
| 6.- CADENA | - | MA |  | CANA |

II. NIVEL LINGÜÍSTICO: SÍLABA

II.11.a. DECIR LA SÍLABA INICIAL QUE FALTA EN UNA PALABRA RESPECTO A

OTRA:

Instrucciones:

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Vamos a jugar a averiguar qué “trocitos” tiene de menos una de las dos palabras que yo te diga.
- b) Por ejemplo, si yo te digo la palabra: “**SO....PE....RA**” –“**PE....RA**”. (El profesor puede usar cubos de madera o palmadas para representar cada sílaba). Repítelas tú y dime qué trocito no has oído en la segunda palabra que sí está en la primera.
- c) Ahora si yo te digo la palabra: “**CA....MI....SA**” – “**MI....SA**”. (El profesor puede usar cubos de madera o palmadas para representar cada sílaba). Repítelas tú y dime qué trocito no has oído en la segunda palabra que sí está en la primera.

Una vez que ha entendido el ejemplo se procede a aplicar el ejercicio.

EJEMPLO:

SOPERA - **PERA**  **SO**

CAMISA - **MISA**  **CA**

1.- **MESILLA** - **SILLA**  **ME**

2.- **ZAPATO** - **PATO**  **ZA**

3.- **HERMANO** - **MANO**  **HER**

4.- **DOCENA** - **CENA**  **DO**

5.- **TOMATE** - **MATE**  **TO**

6.- **GATITO** - **TITO**  **GA**

II. NIVEL LINGÜÍSTICO: SÍLABA

II.11.b. DECIR LA SÍLABA FINAL QUE FALTA EN UNA PALABRA RESPECTO A

OTRA:









Instrucciones:

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Vamos a jugar a averiguar qué “trocitos” tiene de menos una de las dos palabras que yo te diga.
- b) Por ejemplo, si yo te digo la palabra: “**PÁ....JA....RO**” –“**PA....JA**”. (El profesor puede usar cubos de madera o palmadas para representar cada sílaba). Repítelas tú y dime qué trocito no has oído en la segunda palabra que sí está en la primera.
- c) Ahora si yo te digo la palabra: “**PA....TA....TA**” – “**PA....TA**”. (El profesor puede usar cubos de madera o palmadas para representar cada sílaba). Repítelas tú y dime qué trocito no has oído en la segunda palabra que sí está en la primera.

Una vez que ha entendido el ejemplo se procede a aplicar el ejercicio.

EJEMPLO:

PÁJARO	-	PAJA		RO
PATATA	-	PATA		TA
1.- BATALLA	-	BATA		LLA
2.- TEJADO	-	TEJA		DO
3.- CUCHARA	-	CUCHA		RA
4.- CASACA	-	CASA		CA
5.- BOTELLA	-	BOTE		LLA
6.- PELOTA	-	PELO		TA

II. NIVEL LINGÜÍSTICO: SÍLABA

II.11.c. DECIR LA SÍLABA MEDIAL QUE FALTA EN UNA PALABRA RESPECTO A

OTRA:

Instrucciones:







El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Vamos a jugar a averiguar qué “trocitos” tiene de menos una de las dos palabras que yo te diga.
- b) Por ejemplo, si yo te digo la palabra: “**PI....ÑA....TA**” –“**PI....TA**”. (El profesor puede usar cubos de madera o palmadas para representar cada sílaba). Repítelas tú y dime qué trocito no has oído en la segunda palabra que sí está en la primera.
- c) Ahora si yo te digo la palabra: “**MO....NE....DA**” – “**MO....DA**”. (El profesor puede usar cubos de madera o palmadas para representar cada sílaba). Repítelas tú y dime qué trocito no has oído en la segunda palabra que sí está en la primera.

Una vez que ha entendido el ejemplo se procede a aplicar el ejercicio.

EJEMPLO:

PIÑATA	-	PITA		ÑA
MONEDA	-	MODA		NE

- | | | | | |
|--------------------|---|--------------|---|------------|
| 1.- CARPETA | - | CARTA |  | PE |
| 2.- PLÁTANO | - | PLANO |  | TA |
| 3.- GALLETA | - | GATA |  | LLE |
| 4.- CONEJO | - | COJO |  | NE |
| 5.- CAMISA | - | CASA |  | MI |
| 6.- TABACO | - | TACO |  | BA |

II. NIVEL LINGÜÍSTICO: SÍLABA

II.12. SUSTITUCIÓN DE UNA SÍLABA POR OTRA EN UNA PALABRA:

Instrucciones:

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Vamos a jugar a inventar palabras quitándoles “trocitos” y poniéndoles otros en su lugar.
- b) Escucha bien, “**PA...LO**” (El profesor puede usar cubos de madera o palmadas para representar cada sílaba).
- c) Ahora le vamos a quitar el “trocito” “**PA**” y en su lugar ponemos el “trocito” “**MA**”, ¿qué palabra hemos formado?
- d) Ahora hagamos otro ejemplo; escucha bien, “**MI...SA**”. (El profesor puede usar cubos de madera o palmadas para representar cada sílaba).
- e) Ahora le vamos a quitar el “trocito” “**MI**” y en su lugar ponemos el “trocito” “**RI**”, ¿qué palabra hemos formado?

Una vez que ha entendido el ejemplo se procede a aplicar el ejercicio.

EJEMPLO:

<u>P</u>ALO	.....▶	/PA/	por	/MA/	=	MALO
<u>M</u>ISA	.....▶	/MI/	por	/RI/	=	RISA
1.- <u>L</u>AZO	.....▶	/ZO/	por	/TA/	=	LATA
2.- <u>R</u>AMO	.....▶	/MO/	por	/TA/	=	RATA
3.- <u>B</u>ARCO	.....▶	/CO/	por	/BA/	=	BARBA
4.- <u>M</u>ANTEL	.....▶	/MAN/	por	/PAS/	=	PASTEL
5.- <u>C</u>OLA	.....▶	/CO/	por	/PA/	=	PALA
6.- <u>G</u>ATO	.....▶	/GA/	por	/MO/	=	MOTA
7.- <u>M</u>ALETA	.....▶	/LE/	por	/CE/	=	MACETA

III. NIVEL LINGÜÍSTICO: FONEMA

III.1. PRODUCIR FONEMAS AISLADOS A TRAVÉS DE ONOMATOPEYAS:

Instrucciones:

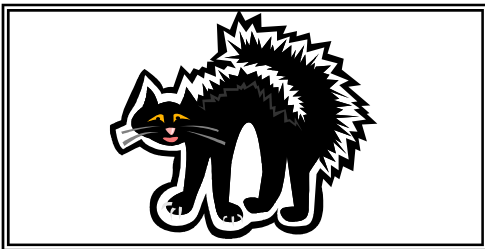
El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Vamos a producir sonidos como hacen los animales, algunos objetos o cuando hacemos alguna acción.

(Enseguida se le muestra los siguientes dibujos que representan sonidos de animales, acciones u objetos y se le pide que diga el sonido que producen)

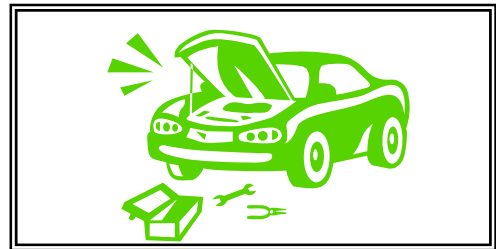
1. GATO ENFADADO

jjjjjjjjjjjjjjjjjj



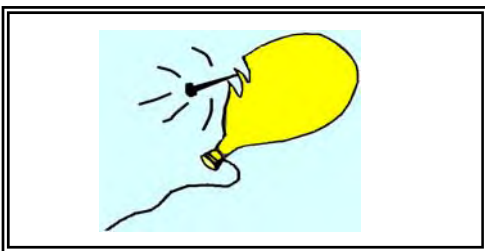
2. CARRO ARRANCANDO

rrrrrrrrrrrrrrrrrr



3. GLOBO REVENTÁNDOSE

pppppp



4. NIÑO QUE ESTÁ FRENTE A UN RICO HELADO

mmmmmmmm



<p>5. LLANTA DESINFLÁNDOSE</p> <p>SSSSSSSSSSSSSS</p>	<p>6. ENFERMERA PIDIENDO SILENCIO</p> <p>chchchhhchchchhhch</p>
--	---



III. NIVEL LINGÜÍSTICO: FONEMA

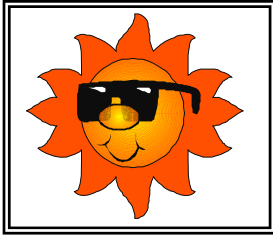
III.2. IMITAR LA PRODUCCIÓN DE PALABRAS EXAGERANDO EL SONIDO INICIAL O FINAL:

Instrucciones:

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- Vamos a jugar a estirar sonidos de las palabras.
- Por ejemplo, observa este dibujo (el profesor muestra el dibujo de la palabra “**SOL**”).
- Ahora escucha cómo digo el nombre del dibujo: “**SSSSSSOL**” (el profesor dice el nombre del dibujo alargando exageradamente el fonema inicial). Ahora hazlo tú.
- Escucha cómo lo digo ahora: “**SOLLLLLLLLLL**” (el profesor dice el nombre del dibujo alargando exageradamente el fonema final). Ahora hazlo tú.
- Ahora que has entendido la tarea, vas a escuchar la manera cómo digo los sonidos de estas palabras y tú los vas a repetir igual.

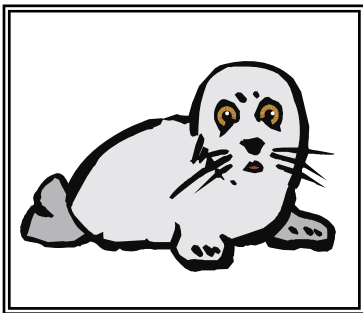
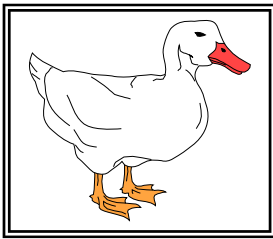
EJEMPLO:



“SSSSSSSSSSOL”

“SOLLLLLLLLLL”

TAREA:



3. ffffffffffffffffffffffoca

III. NIVEL LINGÜÍSTICO: FONEMA

III.3.a. IDENTIFICAR UN FONEMA AL COMIENZO DE LA PALABRA:

Instrucciones:

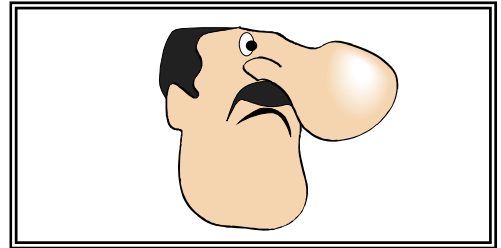
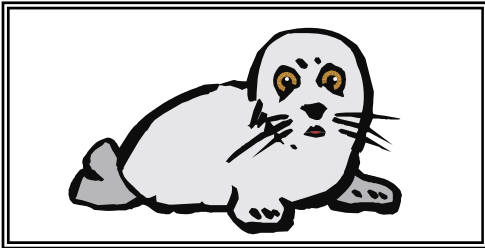
El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- Vamos a observar estos dibujos (“**foca**”, “**nariz**”) y luego tú me vas a decir sus nombres.
- Mira cómo lo digo yo: “**FFFFFFoca**” y dime ¿empieza con el sonido **fffffffffffff**?
- Ahora escucha cómo digo el siguiente dibujo: “**NNNNNariz**” y dime ¿empieza con el sonido **nnnnnnnnnnnnnnn**?

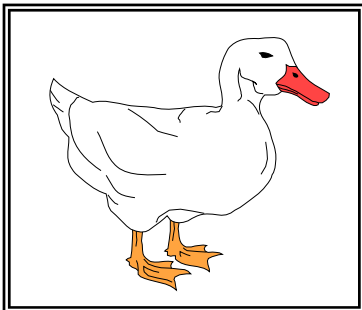
Una vez que haya entendido los ejemplos se procederá a aplicar la tarea.

EJEMPLO:

¿Empieza con fffffffffffff ?	¿Empieza con nnnnnnnnnnnnnnn ?
-------------------------------------	---------------------------------------

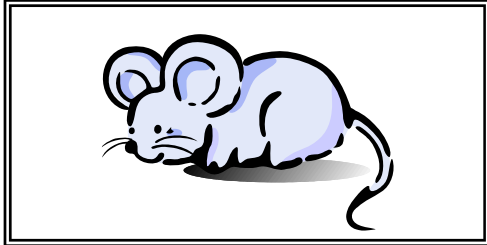


TAREA:

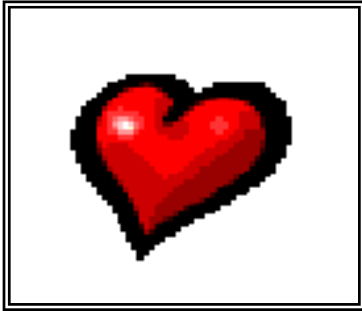


1. ¿Empieza con **ppppppppppppppp**?

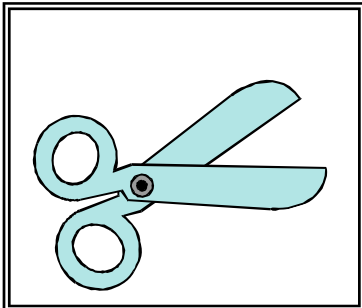
¿Termina con <i>nnnnnnnnnnnn</i> ?	¿Termina con <i>jjjjjjjjjjjjjjjjjjjjjj</i> ?
------------------------------------	--



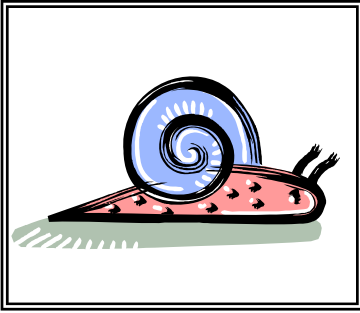
TAREA:



1. ¿Termina con *ssssssssssssssssss*?



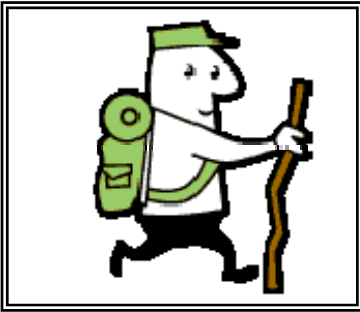
2. ¿Termina con *ssssssssssssssssss*?



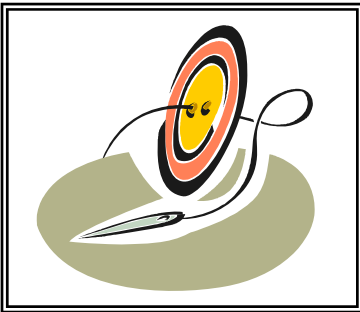
3. ¿Termina con llllllllllllllllllllllllllllllll?



4. ¿Termina con rrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrr?



5. ¿Termina con rrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrr?



6. ¿Termina con nnnnnnnnnnnnnnnnnn?



7. ¿Termina con |||?

III. NIVEL LINGÜÍSTICO: FONEMA

III.3.c. IDENTIFICAR UN FONEMA AL MEDIO DE LA PALABRA:

Instrucciones:

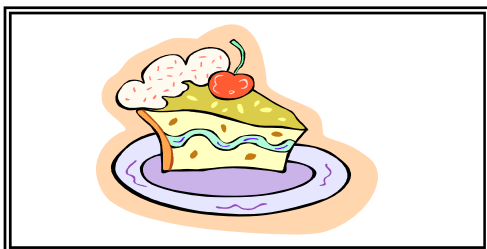
El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Vamos a observar estos dibujos (“**PASTEL**”, “**PALTA**”) y luego tú me vas a decir sus nombres.
- b) Mira cómo lo digo yo: “**paSSSSSSSSStel**” y dime ¿tiene en el medio el sonido **ssssssssssss**?
- c) Ahora escucha cómo digo el siguiente dibujo: “**paLLLLLLLLLta**” y dime ¿tiene en el medio el sonido **|||||**?

Una vez que haya entendido los ejemplos se procederá a aplicar la tarea.

EJEMPLO:

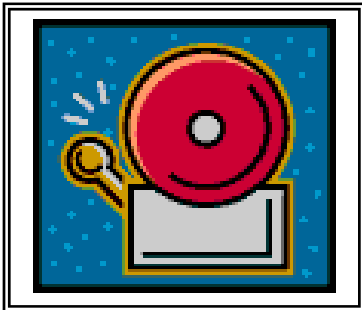
¿Tiene en el medio sssssssssss?	¿Tiene en el medio |||?
---------------------------------	-------------------------



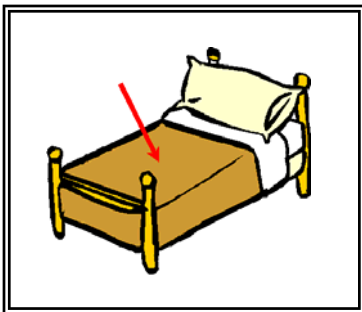
TAREA:



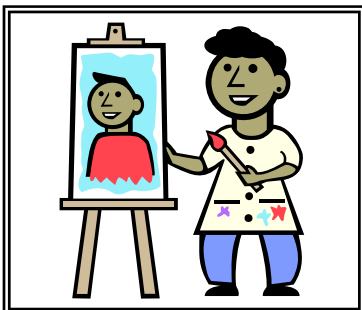
1. ¿Tiene en el medio nnnnnnnnnnnn?



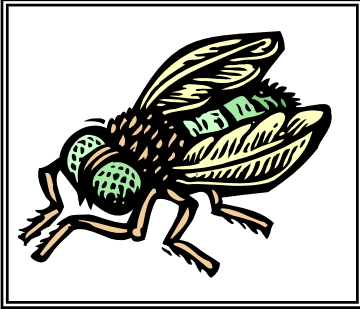
2. ¿Tiene en el medio mmmmmmmmm?



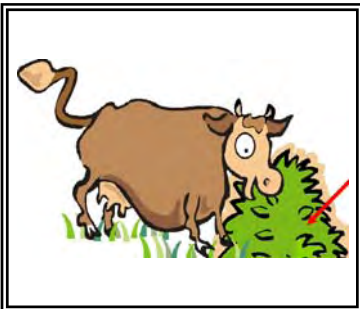
3. ¿Tiene en el medio nnnnnnnnnnnn?



4. ¿Tiene en el medio sssssssssssss?



5. ¿Tiene en el medio sssssssssssssss?



6. ¿Tiene en el medio sssssssssssssss?



7. ¿Tiene en el medio rrrrrrrrrrrrrrrrrrrrr?

III. NIVEL LINGÜÍSTICO: FONEMA

III.4.a. BUSCAR PALABRAS QUE CONTENGAN UN FONEMA COMÚN AL COMIENZO:

Instrucciones:

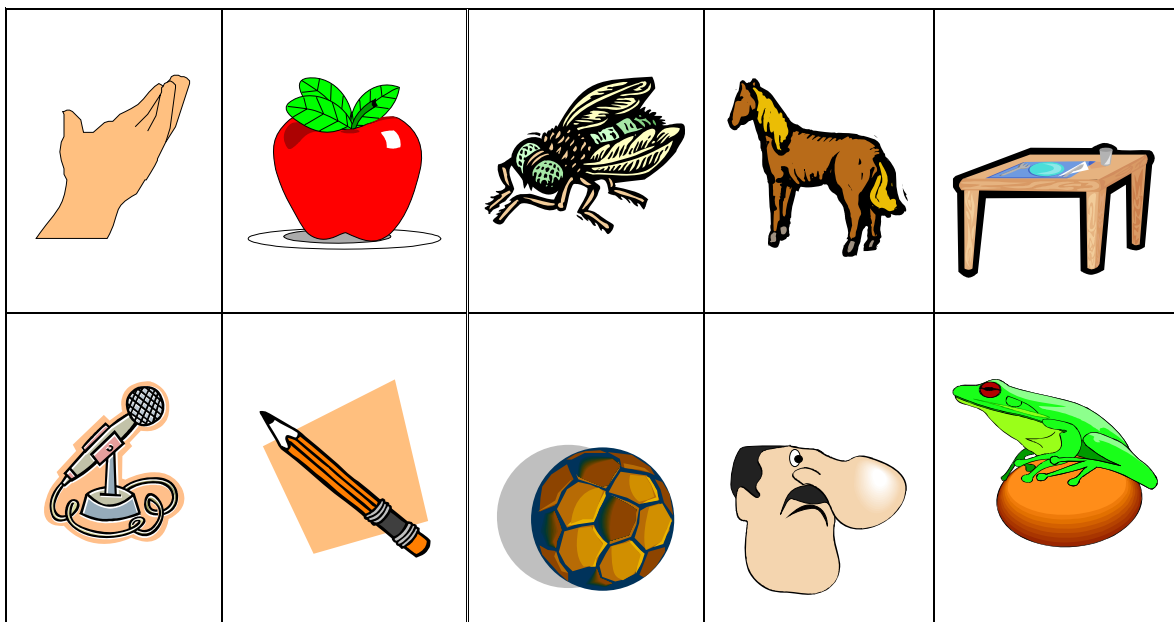
El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Observa los siguientes dibujos: **MANO, MANZANA, MOSCA, MULA, MESA, MICRÓFONO, LÁPIZ, PELOTA, NARIZ, SAPO.**
- b) Ahora observa cómo lo digo yo: **mmmmmano, mmmmmmanzana, mmmmmmosca, mmmmmmula, mmmmmmesa, mmmmmmicrófono, llllllápiz, ppppppelota, nnnnnnariz, ssssssapo.** Te pregunto, ¿todos empiezan con el sonido **mmmmmm**?
- c) Ahora observa estos otros dibujos: **PELOTA, PAPÁ, PIPA, PIE, PUMA, LÁPIZ, MESA, NIDO, RATÓN.**
- d) Ahora observa cómo lo digo yo: **ppppppelota, ppppppapá, ppppppipa, ppppppie, ppppppuma, llllllápiz, mmmmmmesa, nnnnnnido, rrrrrratón.** Te pregunto, ¿todos empiezan con el sonido **pppppppppp**?

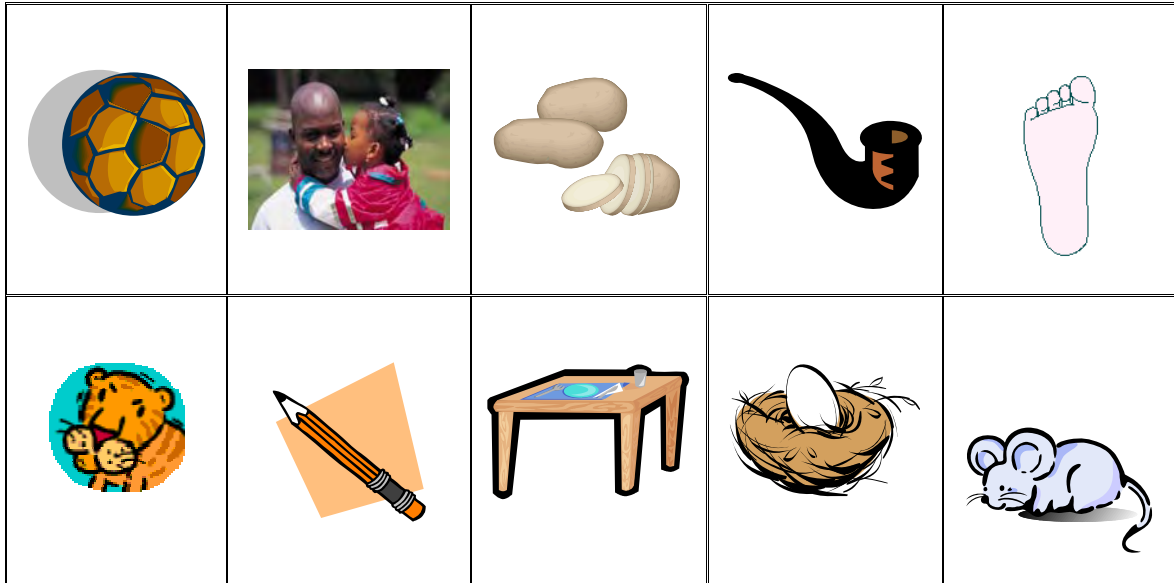
Una vez que ha entendido el ejemplo se desarrollará la tarea.

EJEMPLO:

Señala las figuras que empiecen con **mmmmmmmm**



Señala las figuras que empiecen con *pppppppppppppp*

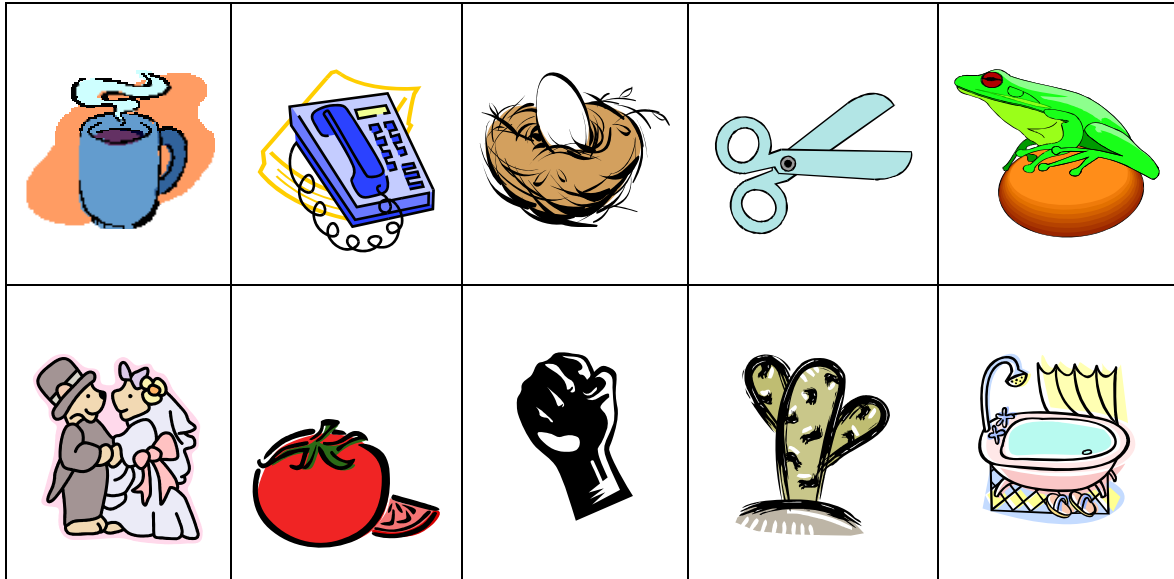


TAREA:

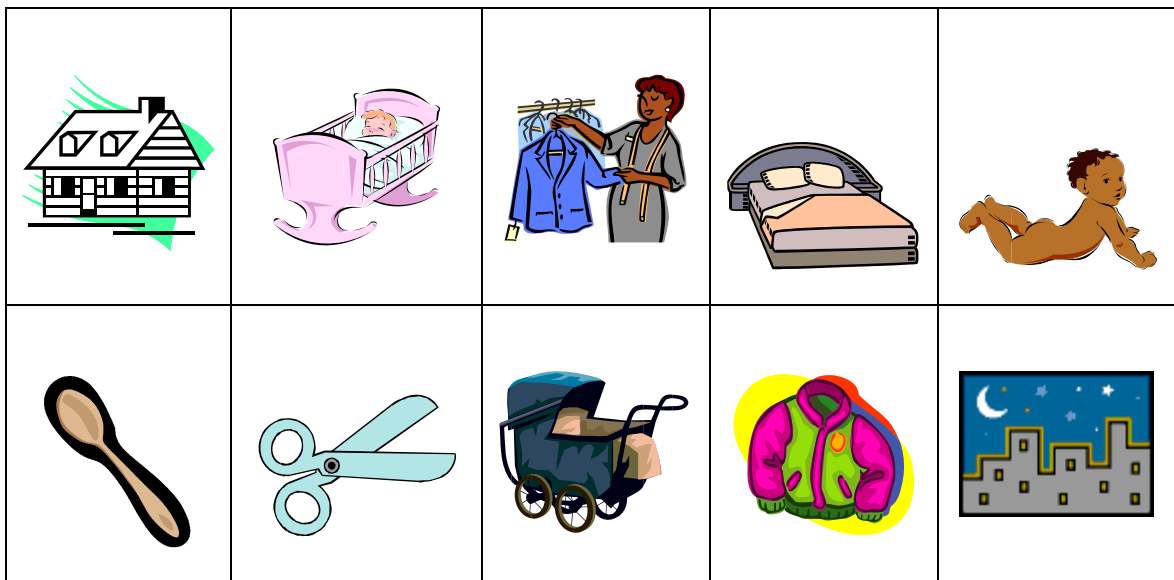
1. Señala las figuras que empiecen con *ssssssssssssss*



2. Señala las figuras que empiecen con *tttttttttttttttttttttttt*



3. Señala las figuras que empiecen con *cccccccccccccccc*



4. Señala las figuras que empiecen con *bbbbbbbbbbbbbb*



III. NIVEL LINGÜÍSTICO: FONEMA

III.4.b. BUSCAR PALABRAS QUE CONTENGAN UN FONEMA COMÚN AL FINAL:

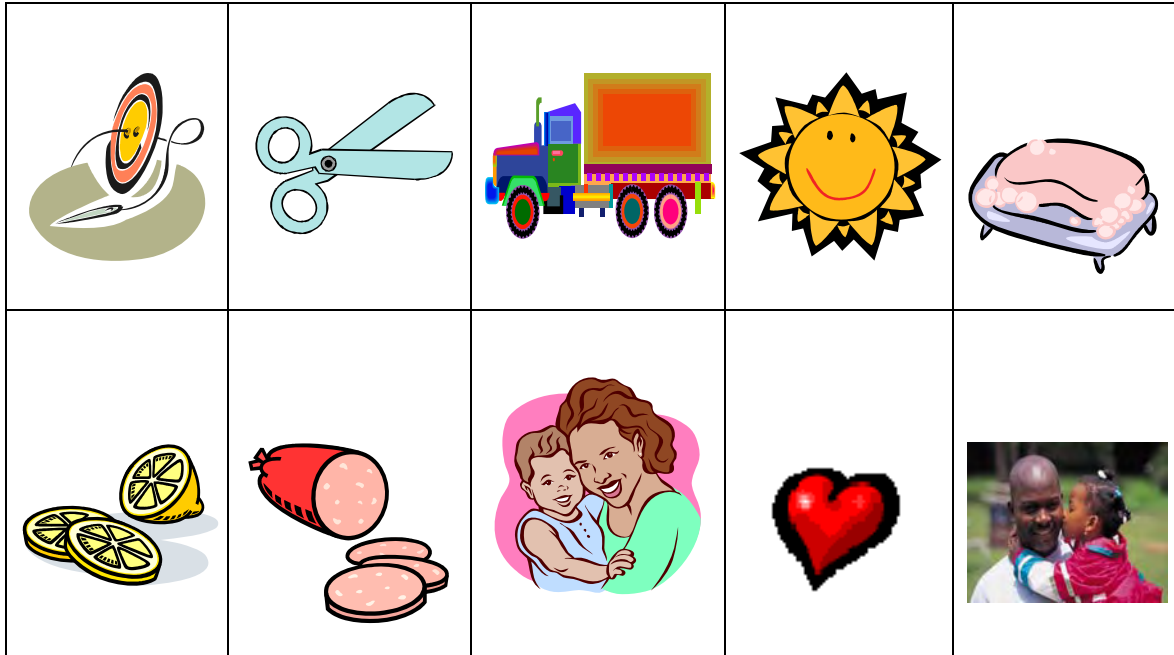
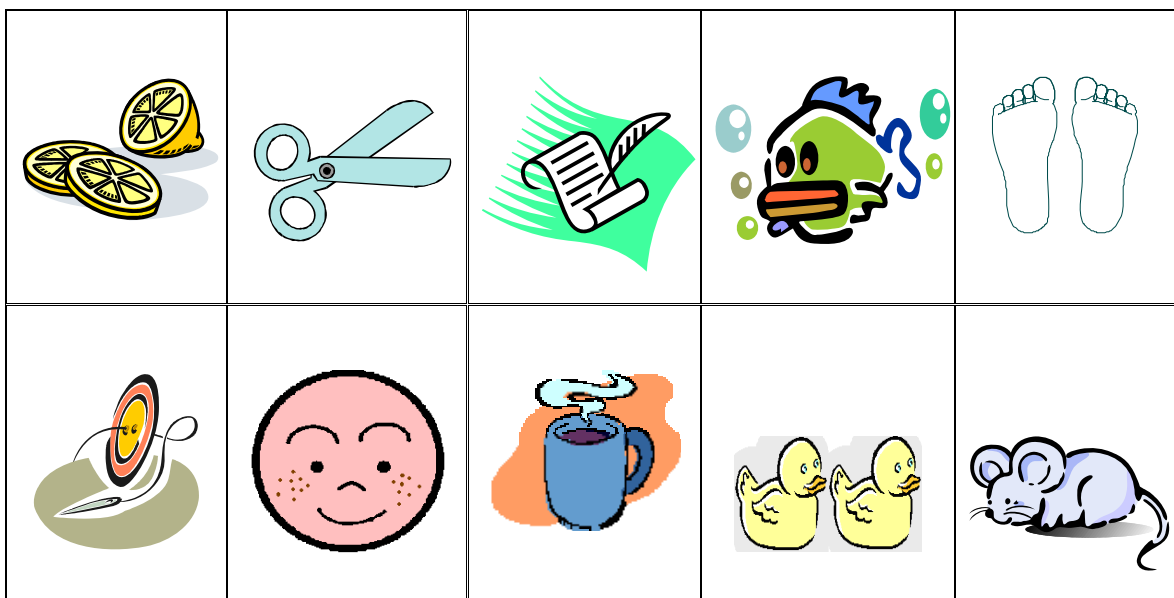
Instrucciones:

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- Observa los siguientes dibujos: **BOTÓN, TIJERAS, CAMIÓN, SOL, JABÓN, LIMÓN, JAMÓN, MAMÁ, CORAZÓN, PAPÁ.**
- Ahora observa cómo lo digo yo: **botónnnnnn, tijerassssss, camiónnnnnn, sollllll, jabónnnnnn, limónnnnnn, jamónnnnnn, mamáááááá, corazónnnnnn, papáááááá.** Te pregunto, ¿todos terminan con el sonido **nnnnnnnnnn**?
- Ahora observa estos otros dibujos: **LIMÓN, TIJERAS, PAPEL, PEZ, PIES, BOTÓN, PECAS, TAZA, PATOS, RATÓN.**
- Ahora observa cómo lo digo yo: **limónnnnnn, tijerassssss, papellllll, pezzzzzz, piessssss, botónnnnnn, pecassssss, tazaaaaa, patossssss, ratónnnnnn.** Te pregunto, ¿todos empiezan con el sonido **ssssssssssss**?

Una vez que ha entendido el ejemplo se desarrollará la tarea.

EJEMPLO:

Señala las figuras que terminen con *nnnnnnnnnnnnnnnn*Señala las figuras que terminen con *ssssssssssssssss*

TAREA

1. Señala las figuras que terminen con ssssssssssssssss



2. Señala las figuras que terminen con ////////////



3. Señala las figuras que terminen con rrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrr



4. Señala las figuras que terminen con aaaaaaaaaaaaa



III. NIVEL LINGÜÍSTICO: FONEMA

III.4.c. BUSCAR PALABRAS QUE CONTENGAN UN FONEMA COMÚN MEDIAL:

Instrucciones: El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Observa los siguientes dibujos: **PERLA, CALVO, MUNDO, PASTEL, PASTO, POSTE, CAMPO, DISCO, CASCO, MOSCA.**
- b) Ahora observa cómo lo digo yo: **perlllllla, calllllvo, munnnnnndo, passsssstel, passssssto, posssssste, cammmmmmpo, dissssssco, casssssco, mossssssca.** Te pregunto, ¿todos tienen en el medio el sonido **ssssssss**?
- c) Ahora observa estos otros dibujos: **TONTO, PASTEL, MONTE, CARTA, PINTA, INDIO, DISCO, CANTA, PULPO, PONCHO.**
- d) Ahora observa cómo lo digo yo: **tonnnnnnto, passsssstel, monnnnnnte, carrrrrrta, pinnnnnnta, innnnnndio, dissssssco, cannnnnnta, pulllllpo, ponnnnnncho.** Te pregunto, ¿todos tienen en el medio el sonido **nnnnnnnn**?

Una vez que ha entendido el ejemplo se desarrollará la tarea.

EJEMPLO:

Señala las figuras que tienen en el medio **ssssssssssssssssss**



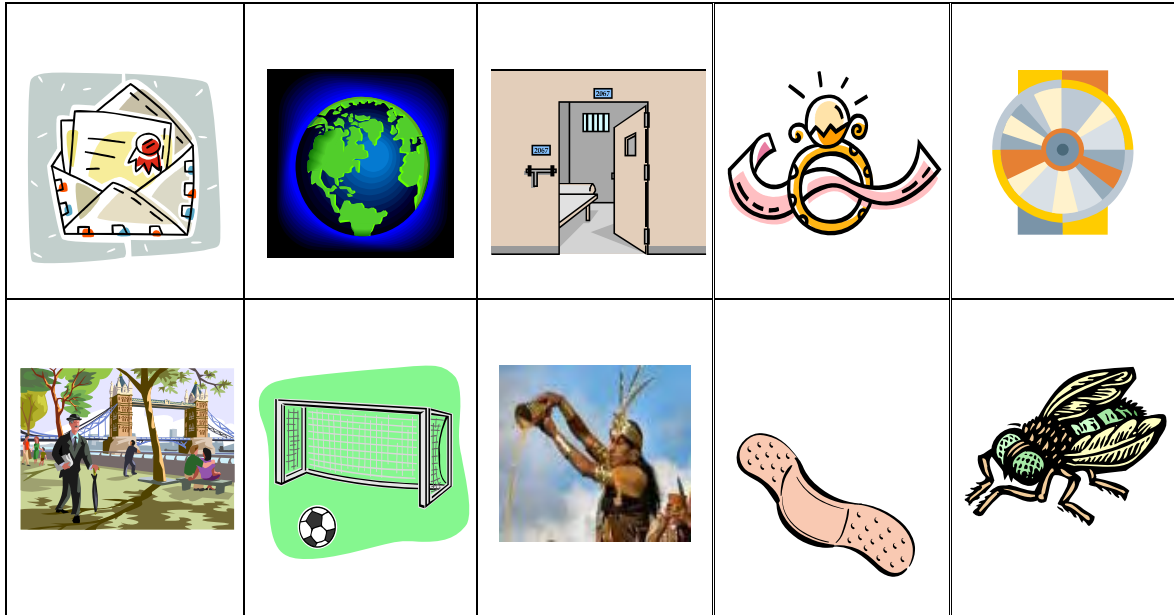
Señala las figuras que tienen en el medio *nnnnnnnnnnnnnnnnnn*



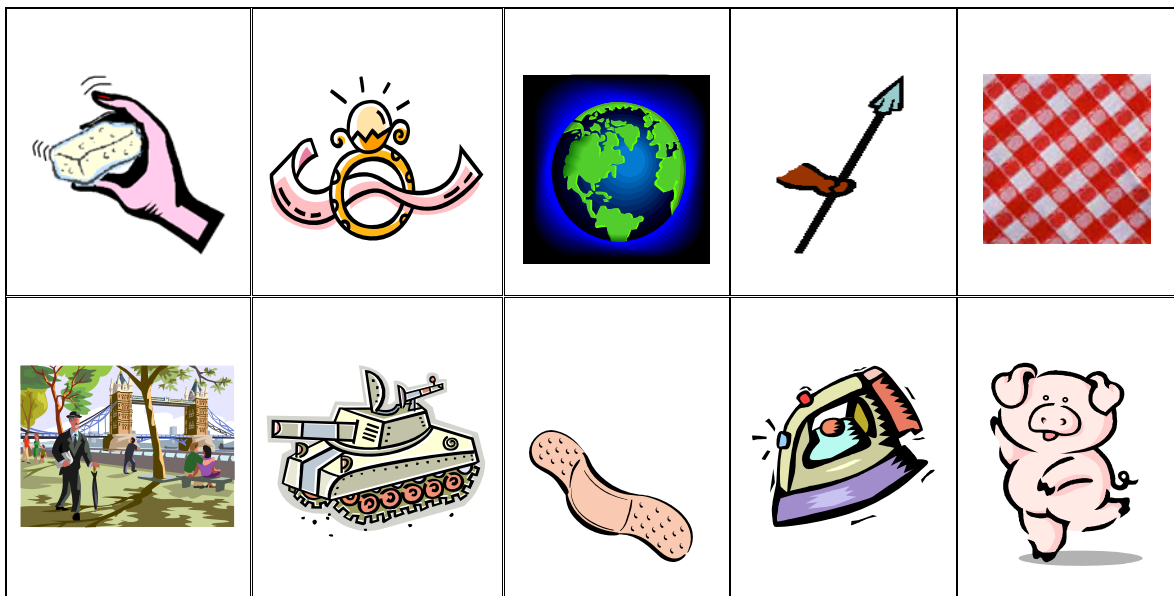
TAREA:1. Señala las figuras que tienen en el medio *////////////////////*



2. Señala las figuras que tienen en el medio *rrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrr*



3. Señala las figuras que tienen en el medio *nnnnnnnnnnnnnnnn*



4. Señala las figuras que tienen en el medio *mmmmmmmm*



III. NIVEL LINGÜÍSTICO: FONEMA

III.5.a. IDENTIFICAR UN FONEMA COMÚN AL COMIENZO DE DOS O MÁS PALABRAS:

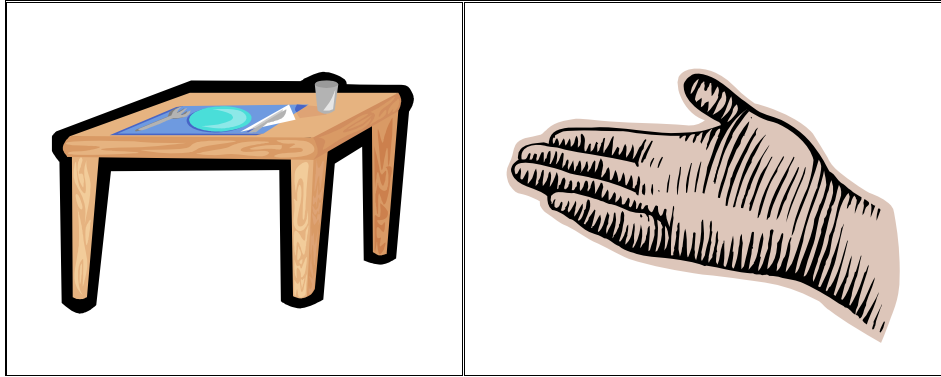
Instrucciones:

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

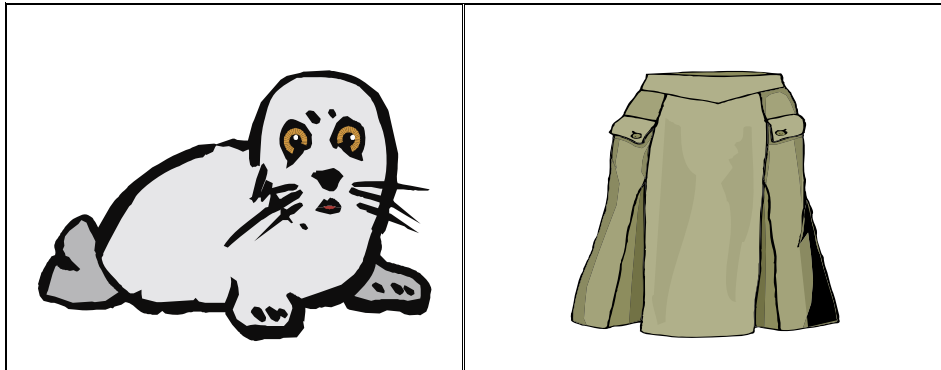
- Observa estos dibujos: **MESA, MANO**. Ahora di sus nombres.
- Ahora escucha cómo lo digo yo: **MMMMMMesa, MMMMMMano**.
- Te has dado cuenta si los dos empiezan con el mismo sonido. ¿Con cuál?
- Ahora observa estos dos dibujos: **FOCA, FALDA**. Ahora di sus nombres.
- Ahora escucha cómo lo digo yo: **FFFFFFoca, FFFFFFFalda**.
- Te has dado cuenta si los dos empiezan con el mismo sonido. ¿Con cuál?
- Ahora que has entendido los ejemplos, yo te voy a mostrar dos o tres dibujos y tú me vas a decir si empiezan o no con el mismo sonido y si así es, me dirás con cuál.

EJEMPLO:

¿Suenan igual al comienzo? ¿Con qué sonido?

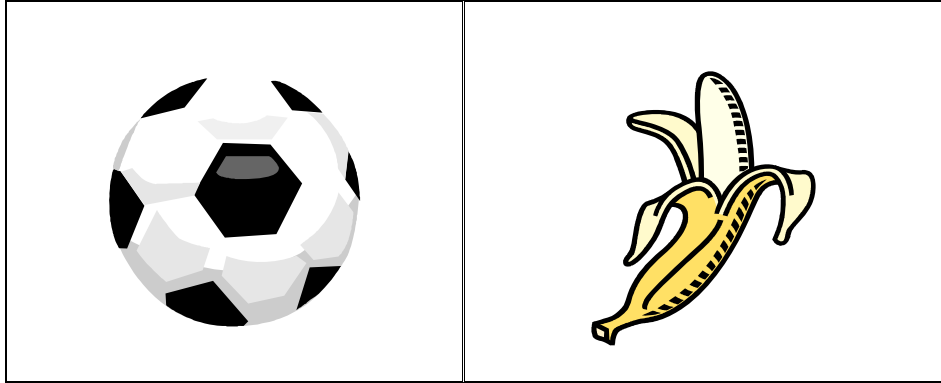


¿Suenan igual al comienzo? ¿Con qué sonido?

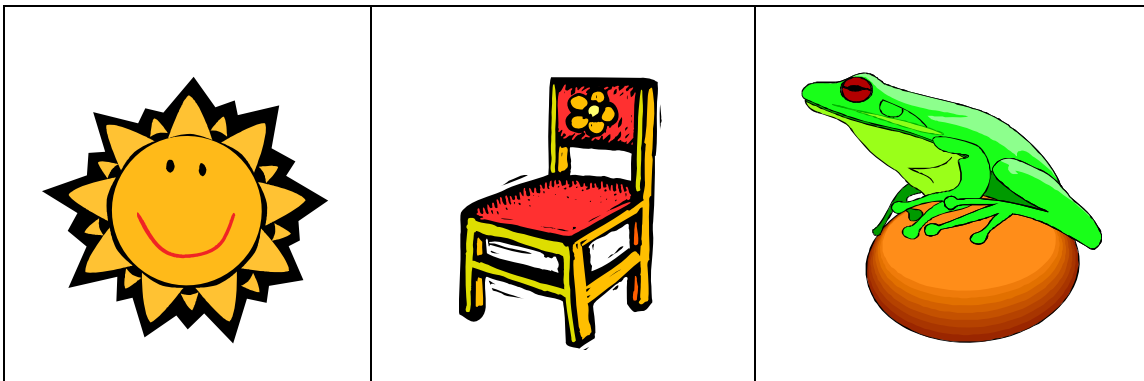


TAREA:

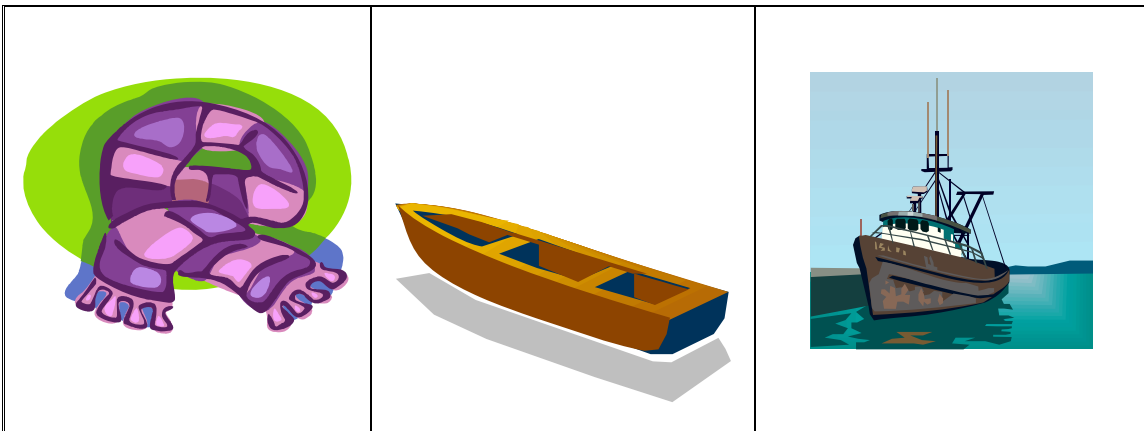
1. ¿Suenan igual al comienzo? ¿Con qué sonido?



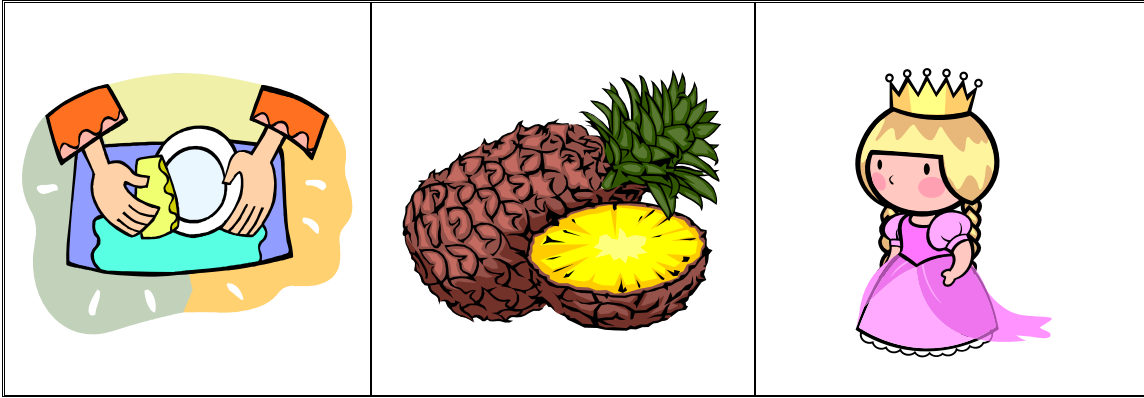
2. ¿Suenan igual al comienzo? ¿Con qué sonido?



3. ¿Suenan igual al comienzo? ¿Con qué sonido?



4. ¿Suenan igual al comienzo? ¿Con qué sonido?



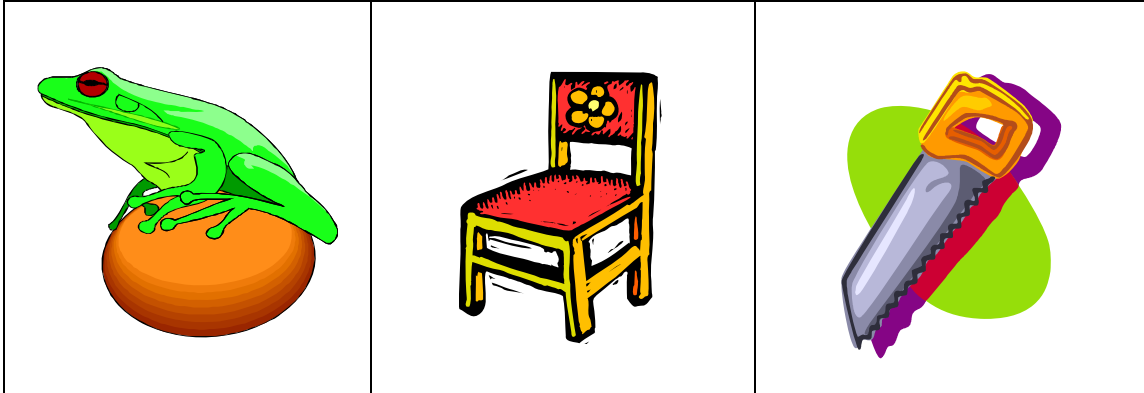
5. ¿Suenan igual al comienzo? ¿Con qué sonido?



6. ¿Suenan igual al comienzo? ¿Con qué sonido?



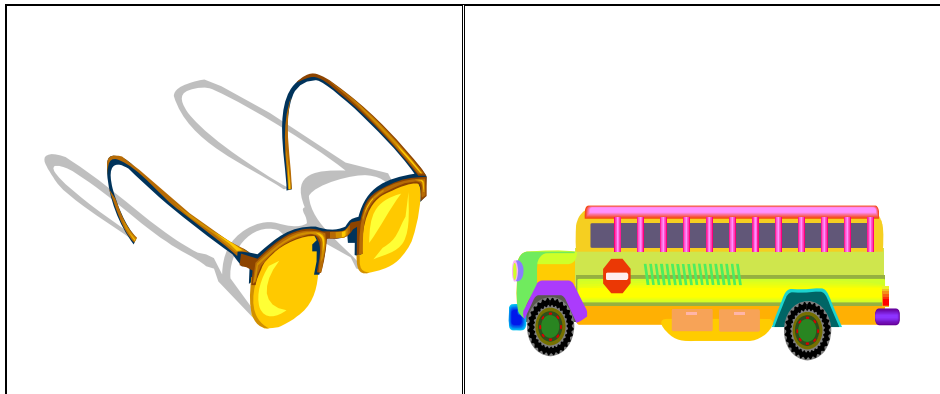
7. ¿Suenan igual al comienzo? ¿Con qué sonido?

III. NIVEL LINGÜÍSTICO: FONEMAIII.5.b. IDENTIFICAR UN FONEMA COMÚN AL FINAL DE DOS O MÁS PALABRAS:**Instrucciones:**

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

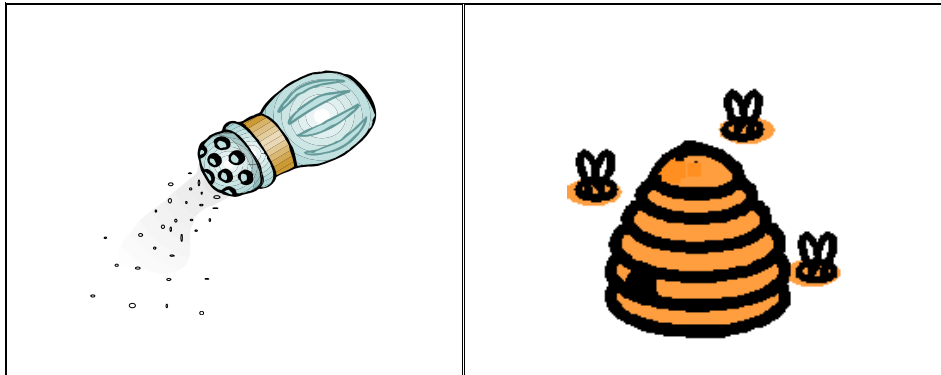
- Observa estos dibujos: **ANTEOJOS, AUTOBÚS**. Ahora di sus nombres.
- Ahora escucha cómo lo digo yo: **anteojoSSSSSS, autobúSSSSSS**.
- Te has dado cuenta si los dos terminan con el mismo sonido. ¿Con cuál?
- Ahora que has entendido los ejemplos, yo te voy a mostrar dos o tres dibujos y tú me vas a decir si terminan o no con el mismo sonido y si así es, me dirás con cuál.

EJEMPLO: ¿Suenan igual al final? ¿Con qué sonido?

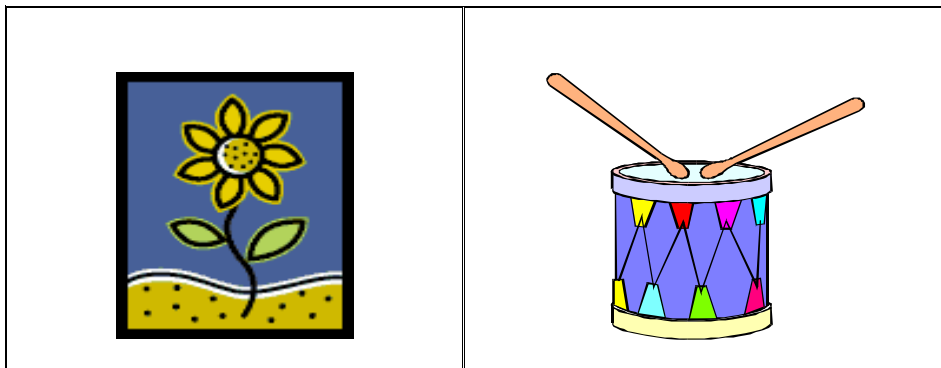


TAREA:

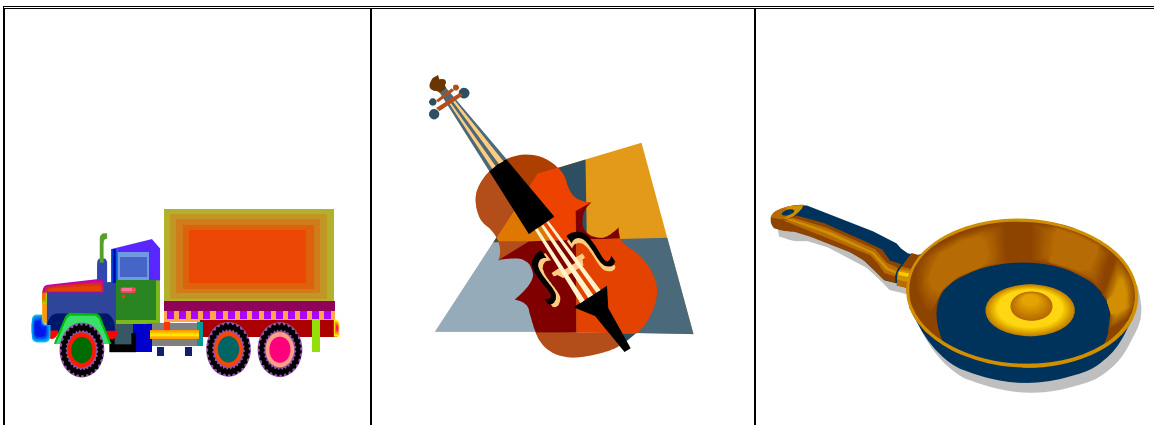
1. ¿Suenan igual al final? ¿Con qué sonido?



2. ¿Suenan igual al final? ¿Con qué sonido?



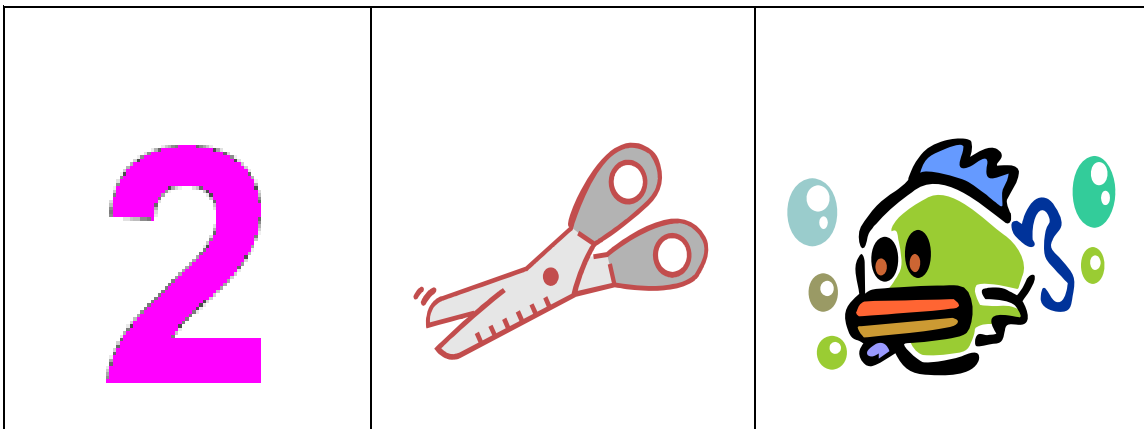
3. ¿Suenan igual al final? ¿Con qué sonido?



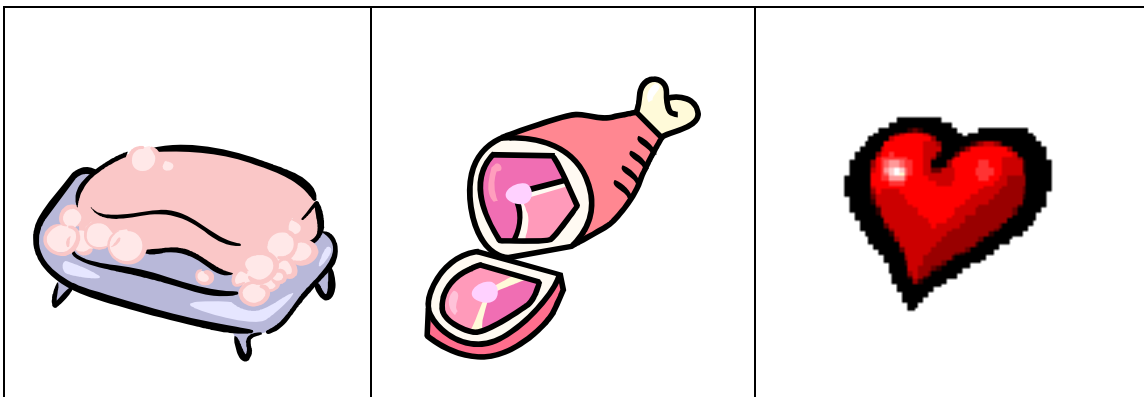
4. ¿Suenan igual al final? ¿Con qué sonido?



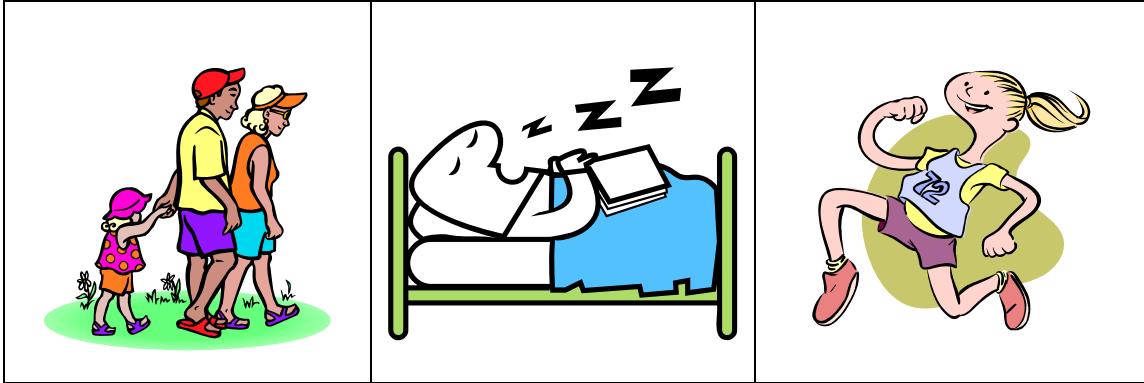
5. ¿Suenan igual al final? ¿Con qué sonido?



6. ¿Suenan igual al final? ¿Con qué sonido?



7. ¿Suenan igual al final? ¿Con qué sonido?



III. NIVEL LINGÜÍSTICO: FONEMA

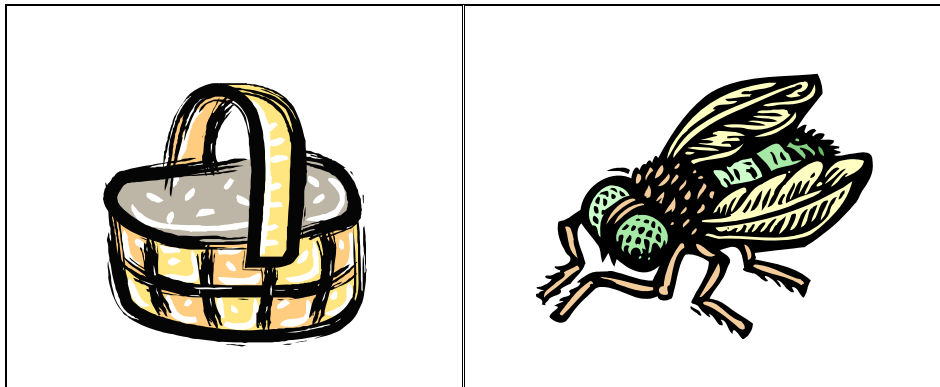
III.5.c. IDENTIFICAR UN FONEMA COMÚN AL MEDIO DE DOS O MÁS PALABRAS:

Instrucciones:

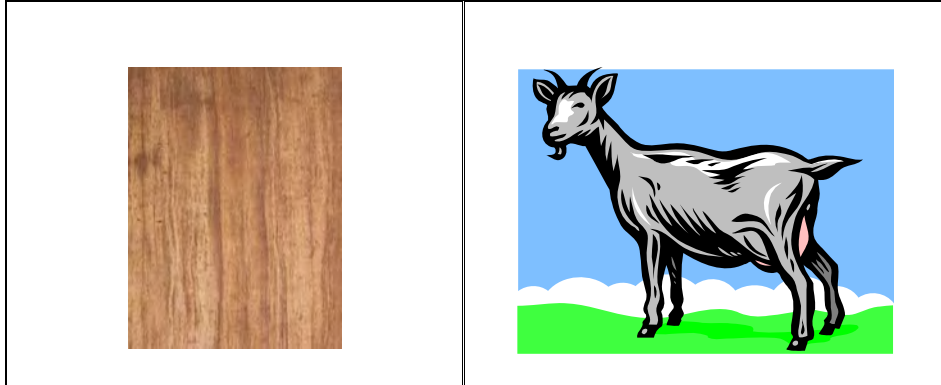
El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- Observa estos dibujos: **CANASTA, MOSCA**. Ahora di sus nombres.
- Ahora escucha cómo lo digo yo: **canaSSSSSSta, moSSSSSSca**.
- Te has dado cuenta si los dos tienen en el medio el mismo sonido. ¿Cuál?
- Ahora que has entendido los ejemplos, yo te voy a mostrar dos o tres dibujos y tú me vas a decir si tienen en el medio el mismo sonido y si así es, me dirás con cuál.

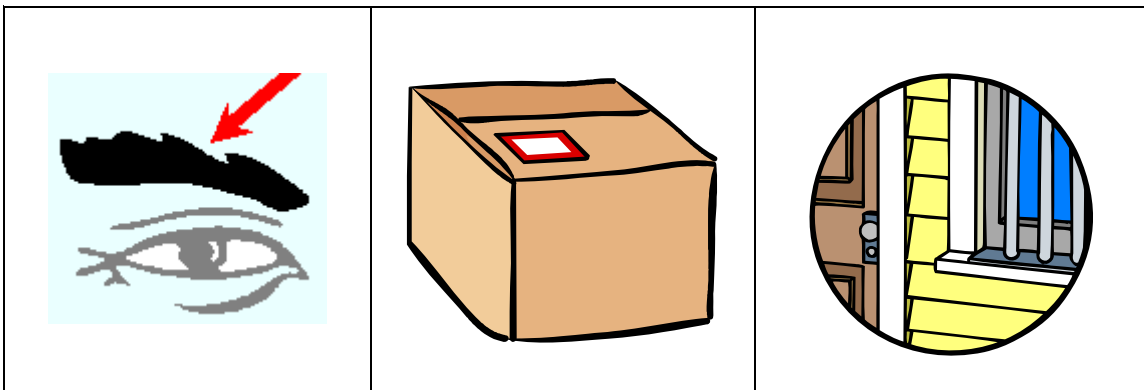
EJEMPLO: ¿En el medio suenan igual? ¿Con qué sonido?



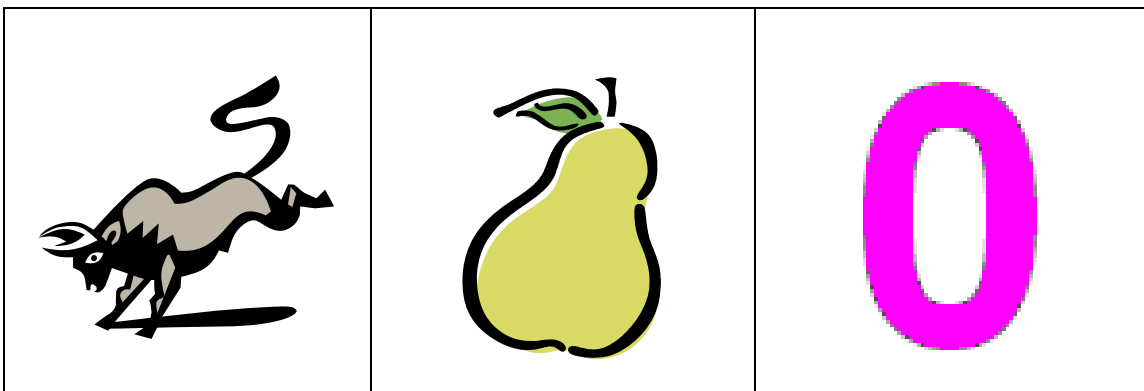
TAREA:1. ¿En el medio suenan igual? ¿Con qué sonido?



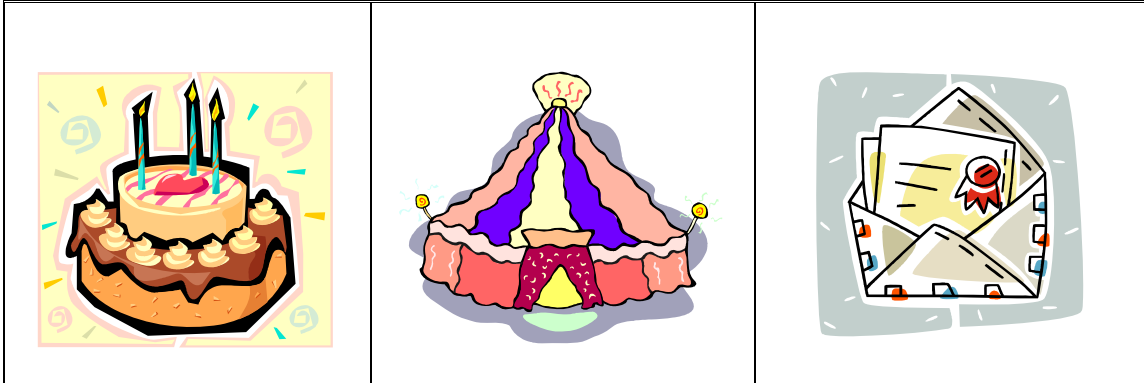
2. ¿En el medio suenan igual? ¿Con qué sonido?



3. ¿En el medio suenan igual? ¿Con qué sonido?



4. ¿En el medio suenan igual? ¿Con qué sonido?



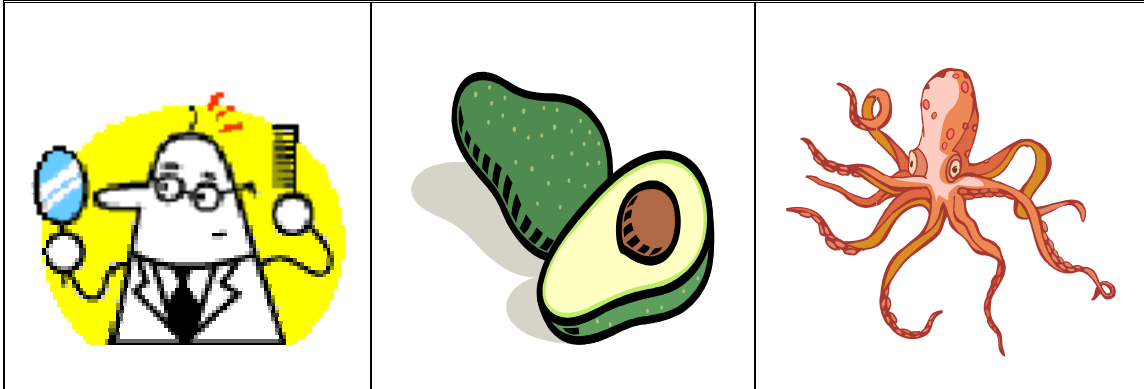
5. ¿En el medio suenan igual? ¿Con qué sonido?



6. ¿En el medio suenan igual? ¿Con qué sonido?



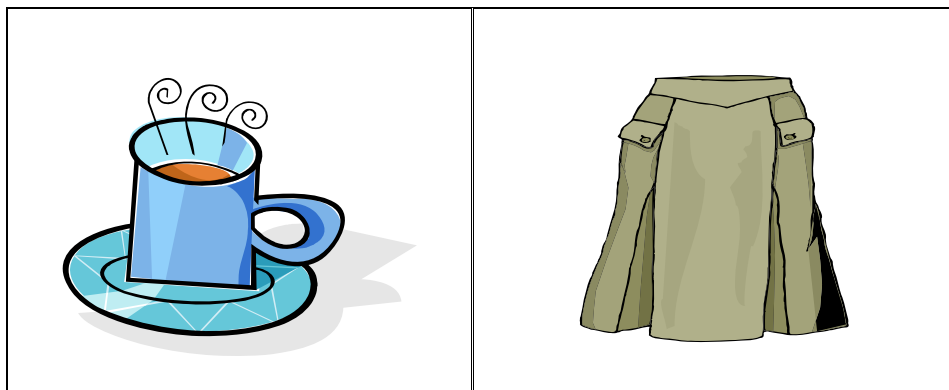
7. ¿En el medio suenan igual? ¿Con qué sonido?

III. NIVEL LINGÜÍSTICO: FONEMAIII.5.d. IDENTIFICAR UN FONEMA COMÚN EN DIFERENTES POSICIONES EN DOS O MÁS PALABRAS:**Instrucciones:**

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- Observa estos dos dibujos: **CAFÉ, FALDA**. Ahora di sus nombres.
- Ahora escucha cómo lo digo yo: **caFFFFFFé, FFFFFFFalda**.
- Te has dado cuenta si los dos tienen un mismo sonido. ¿Cuál?
- Ahora que has entendido los ejemplos, yo te voy a mostrar dos o tres dibujos y tú me vas a decir si tienen un mismo sonido y si así es, me dirás con cuál.

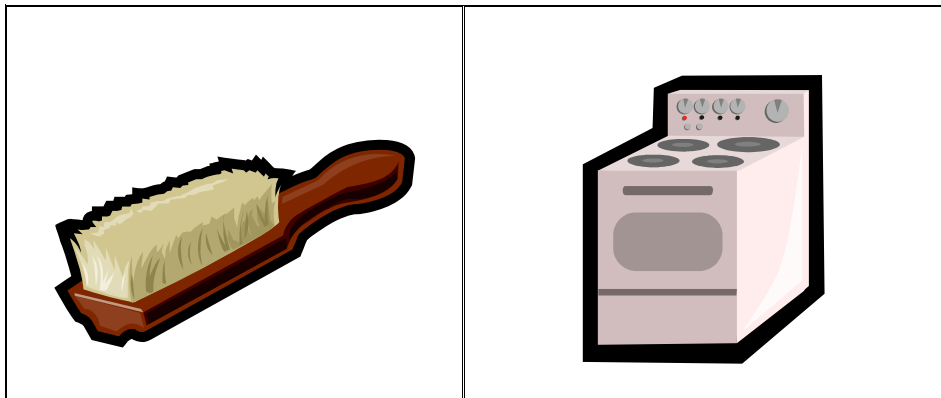
EJEMPLO: ¿Tienen los dos un mismo sonido? ¿Cuál?



TAREA:1. ¿Tienen los dos un mismo sonido? ¿Cuál?



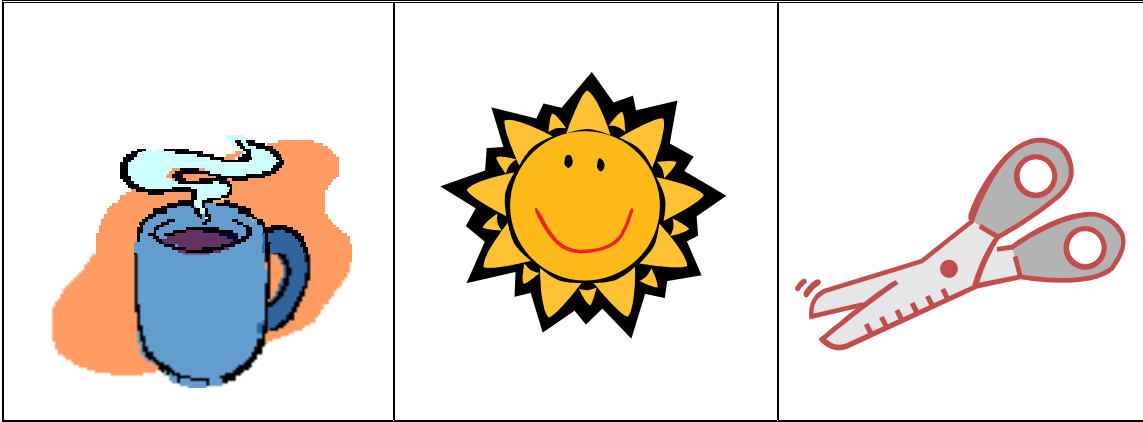
2. ¿Tienen los dos un mismo sonido? ¿Cuál?



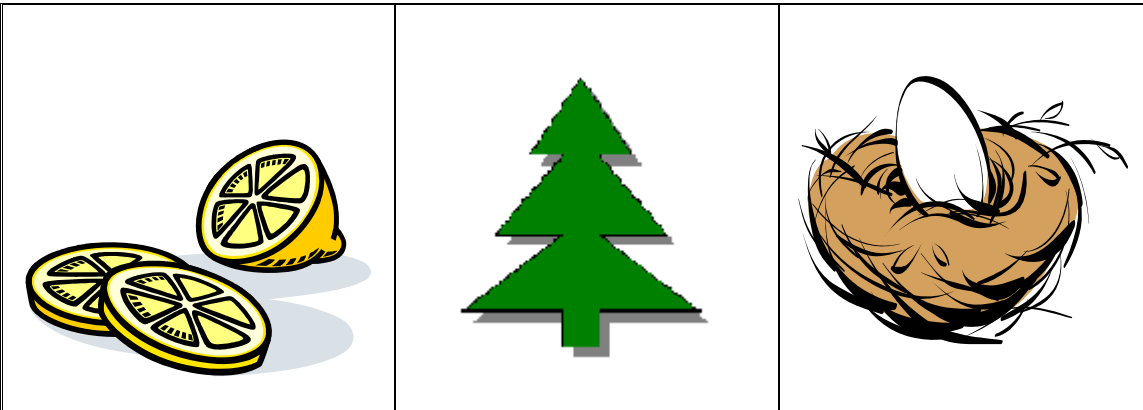
3. ¿Tienen los tres un mismo sonido? ¿Cuál?



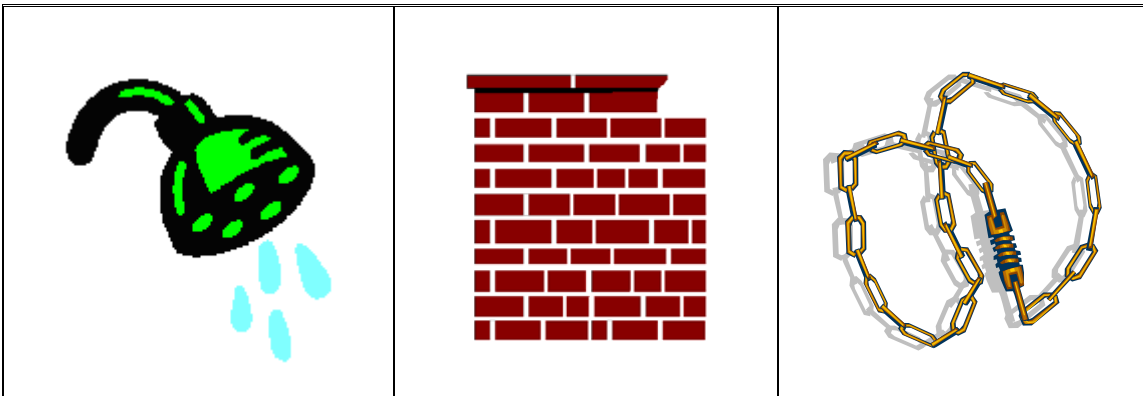
4. ¿Tienen los tres un mismo sonido? ¿Cuál?



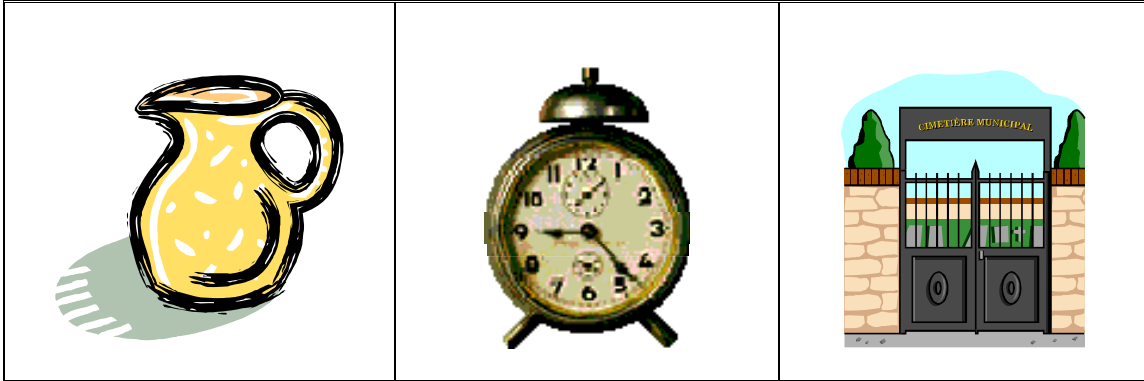
5. ¿Tienen los tres un mismo sonido? ¿Cuál?



6. ¿Tienen los tres un mismo sonido? ¿Cuál?



7. ¿Tienen los tres un mismo sonido? ¿Cuál?

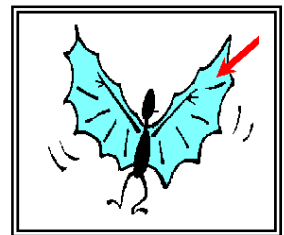
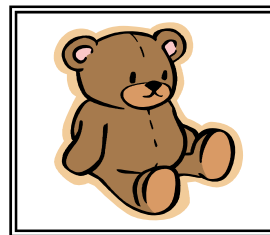
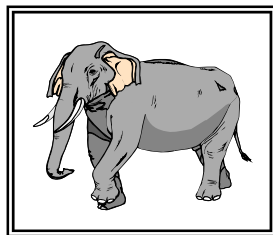
**III. NIVEL LINGÜÍSTICO: FONEMA****III.6.a. ELEGIR ENTRE VARIAS LAS PALABRAS QUE COMIENZAN CON EL MISMO FONEMA QUE OTRA:**

Instrucciones: El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- Observa este dibujo: (**ENANO**) y di su nombre.
- Ahora observa otros tres dibujos (de los cuales uno coincide con el fonema inicial del modelo como: **ELEFANTE, OSO, ALA**) y di sus nombres.
- Ahora dime cuál de estos tres dibujos empieza con el mismo sonido del dibujo que te enseñé primero.
- Ahora que has entendido la tarea, yo te voy a presentar primero un dibujo y luego otros tres y tú me vas a señalar cuál de los tres suena igual que el primero.

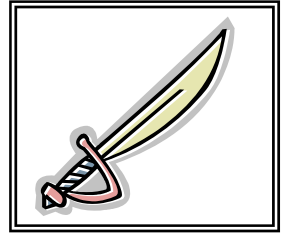
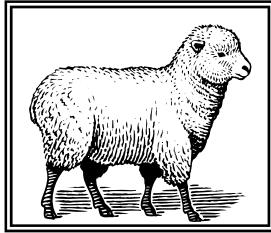
EJEMPLO:

¿CUÁL DE LOS TRES EMPIEZA CON EL MISMO SONIDO QUE EL PRIMERO?

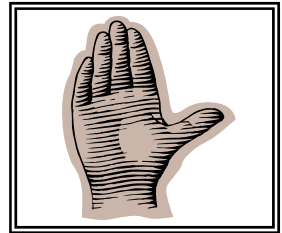
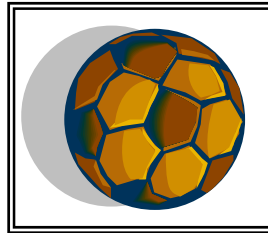
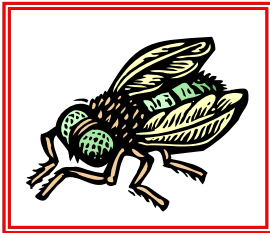


TAREA:

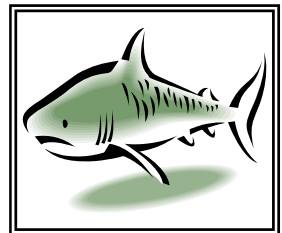
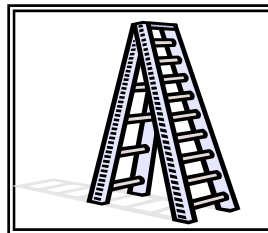
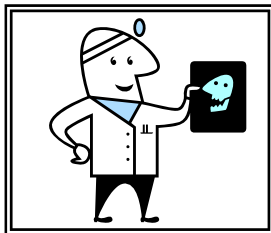
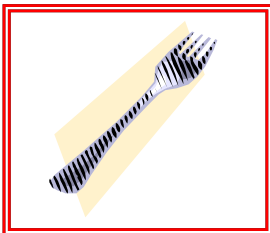
1. ¿CUÁL DE LOS TRES EMPIEZA CON EL MISMO SONIDO QUE EL PRIMERO?



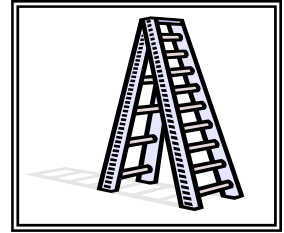
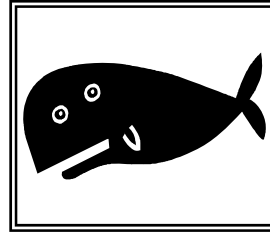
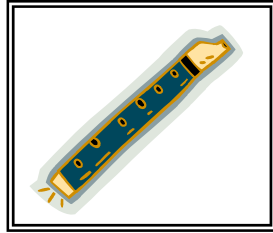
2. ¿CUÁL DE LOS TRES EMPIEZA CON EL MISMO SONIDO QUE EL PRIMERO?



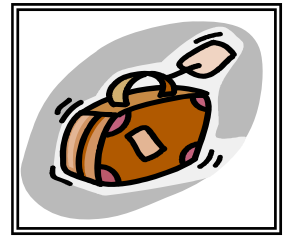
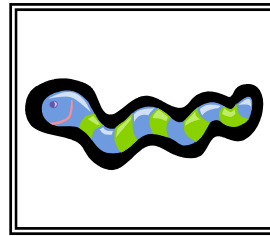
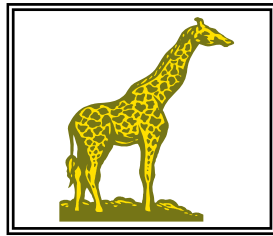
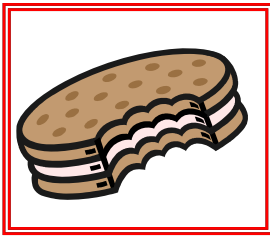
3. ¿CUÁL DE LOS TRES EMPIEZA CON EL MISMO SONIDO QUE EL PRIMERO?



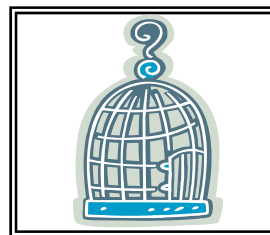
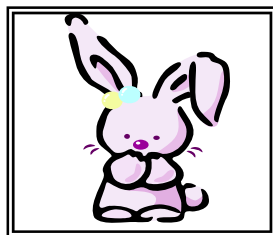
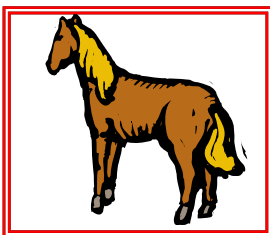
4. ¿CUÁL DE LOS TRES EMPIEZA CON EL MISMO SONIDO QUE EL PRIMERO?



5. ¿CUÁL DE LOS TRES EMPIEZA CON EL MISMO SONIDO QUE EL PRIMERO?



6. ¿CUÁL DE LOS TRES EMPIEZA CON EL MISMO SONIDO QUE EL PRIMERO?



III. NIVEL LINGÜÍSTICO: FONEMA

III.6.b. ELEGIR ENTRE VARIAS LAS PALABRAS QUE TERMINAN CON EL MISMO FONEMA QUE OTRA:

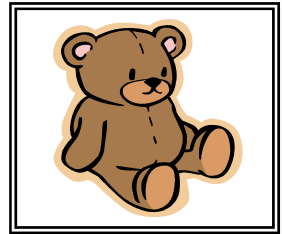
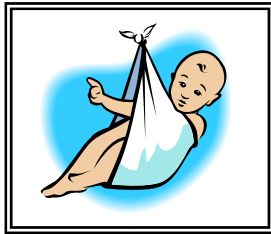
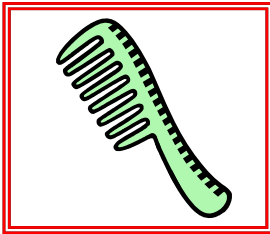
Instrucciones:

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

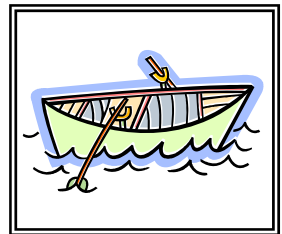
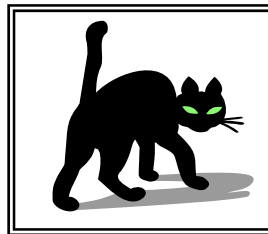
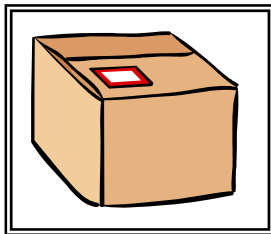
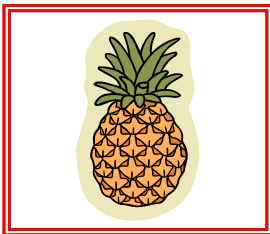
- a) Observa este dibujo: (**PEINE**) y di su nombre.
- b) Ahora observa otros tres dibujos (de los cuales uno coincide con el fonema final del modelo como: **BEBÉ, MAMÁ, OSO**) y di sus nombres.
- c) Ahora dime cuál de estos tres dibujos termina con el mismo sonido del dibujo que te enseñé primero.
- d) Ahora que has entendido la tarea, yo te voy a presentar primero un dibujo y luego otros tres y tú me vas a señalar cuál de los tres termina con el mismo sonido que el primero.

EJEMPLO:

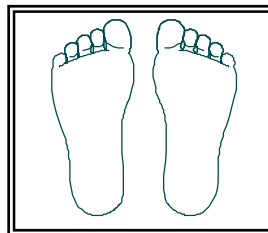
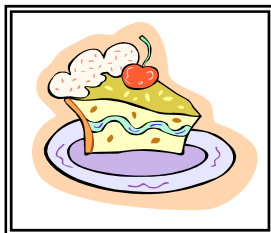
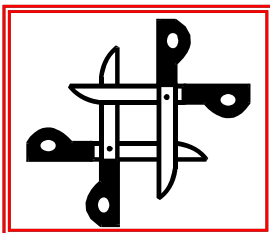
¿CUÁL DE LOS TRES TERMINA CON EL MISMO SONIDO QUE EL PRIMERO?

**TAREA:**

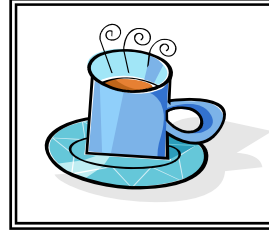
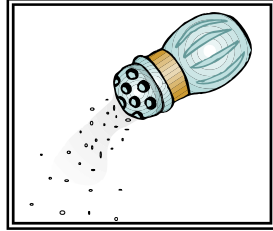
1. ¿CUÁL DE LOS TRES TERMINA CON EL MISMO SONIDO QUE EL PRIMERO



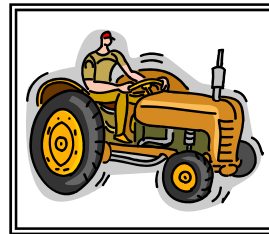
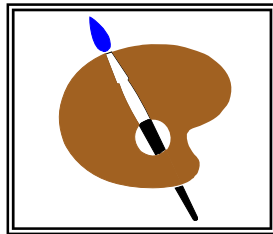
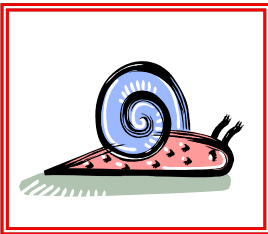
2. ¿CUÁL DE LOS TRES TERMINA CON EL MISMO SONIDO QUE EL PRIMERO?



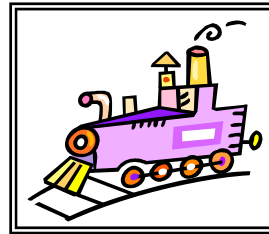
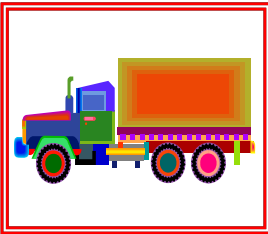
3. ¿CUÁL DE LOS TRES TERMINA CON EL MISMO SONIDO QUE EL PRIMERO?



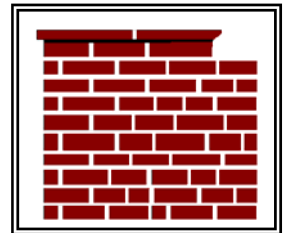
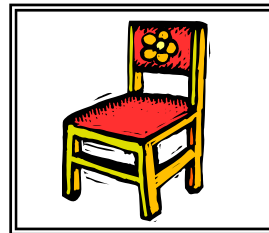
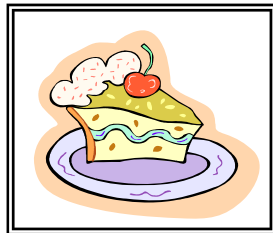
4. ¿CUÁL DE LOS TRES TERMINA CON EL MISMO SONIDO QUE EL PRIMERO?



5. ¿CUÁL DE LOS TRES TERMINA CON EL MISMO SONIDO QUE EL PRIMERO?



6. ¿CUÁL DE LOS TRES TERMINA CON EL MISMO SONIDO QUE EL PRIMERO?



III. NIVEL LINGÜÍSTICO: FONEMA

III.6.c. ELEGIR ENTRE VARIAS LAS PALABRAS QUE TIENEN EN EL MEDIO EL MISMO FONEMA QUE OTRA:

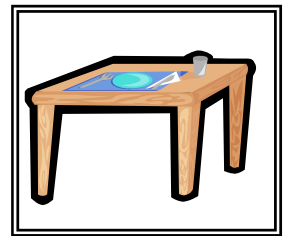
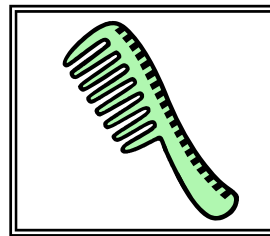
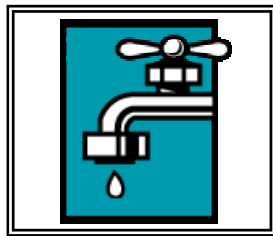
Instrucciones:

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- Observa este dibujo: (**MOÑO**) y di su nombre.
- Ahora observa otros tres dibujos (de los cuales uno coincide con el fonema medial del modelo como: **CAÑO, PEINE, MESA**) y di sus nombres.
- Ahora dime cuál de estos tres dibujos tiene en el medio el mismo sonido del dibujo que te enseñé primero.
- Ahora que has entendido la tarea, yo te voy a presentar primero un dibujo y luego otros tres y tú me vas a señalar cuál de los tres tiene en el medio el mismo sonido que el primero.

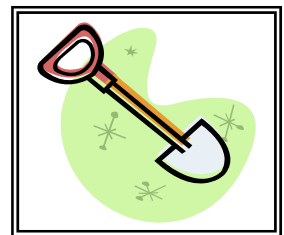
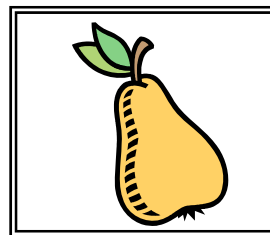
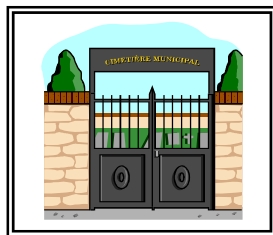
EJEMPLO:

¿CUÁL DE LOS TRES SUENA EL MEDIO IGUAL QUE LA PRIMERA?

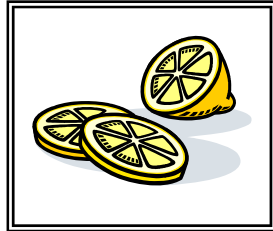


TAREA:

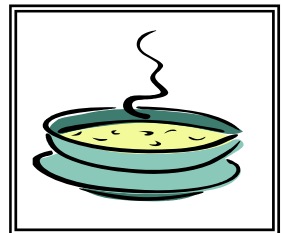
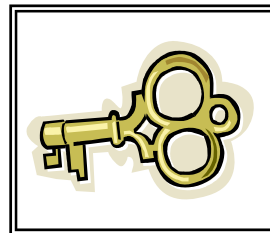
1. ¿CUÁL DE LOS TRES SUENA EL MEDIO IGUAL QUE LA PRIMERA?



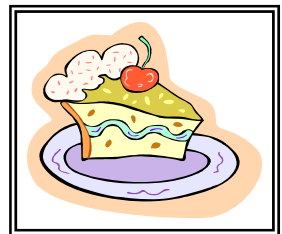
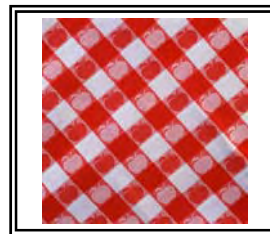
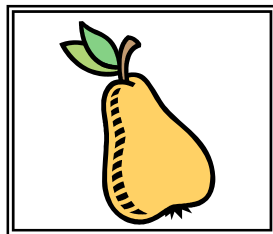
2. ¿CUÁL DE LOS TRES SUENA EL MEDIO IGUAL QUE LA PRIMERA?



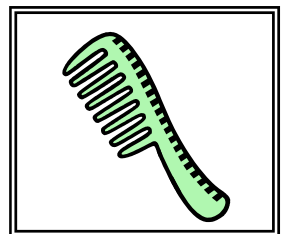
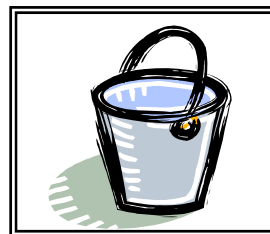
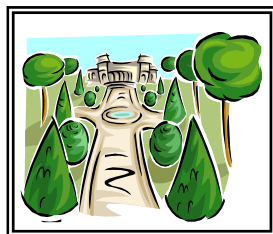
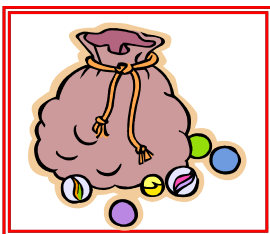
3. ¿CUÁL DE LOS TRES SUENA EL MEDIO IGUAL QUE LA PRIMERA?



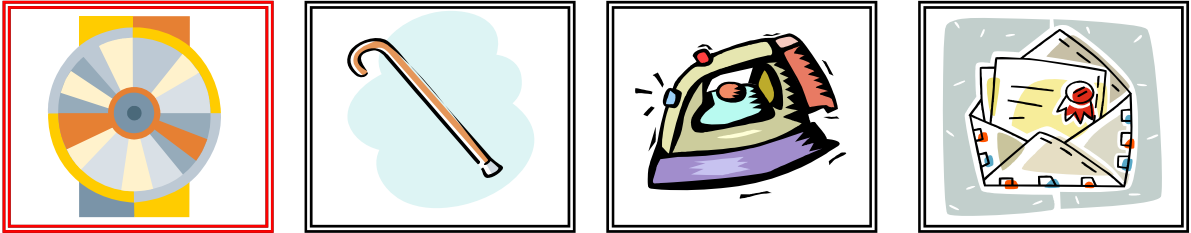
4. ¿CUÁL DE LOS TRES SUENA EL MEDIO IGUAL QUE LA PRIMERA?



5. ¿CUÁL DE LOS TRES SUENA EL MEDIO IGUAL QUE LA PRIMERA?



6.¿ CUÁL DE LOS TRES SUENA EL MEDIO IGUAL QUE LA PRIMERA?



III. NIVEL LINGÜÍSTICO: FONEMA

III.7.a. DECIR PALABRAS QUE COMIENCEN CON EL MISMO FONEMA QUE UNA

DADA:

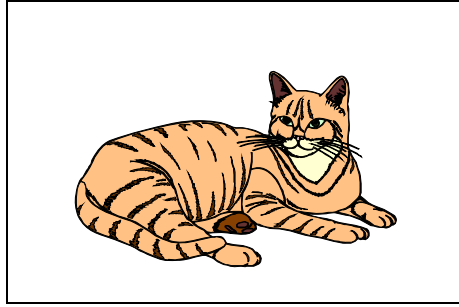
Instrucciones:

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Vamos a observar unos dibujos y vamos a decir su nombre (el niño observa el dibujo del "**GATO**" y dice la palabra "**gato**").
- b) Ahora escucha cómo lo digo yo: "**GGGGGGATO**". ¿Con qué sonido empieza?
- c) Ahora observa este otro dibujo y vamos a decir su nombre (el niño observa el dibujo de la "**GALLINA**" y dice la palabra "**gallina**").
- d) Ahora escucha cómo lo digo yo: "**GGGGGGGALLINA**". ¿Con qué sonido empieza?
- e) Entonces, si yo te digo: "*Dime una palabra que empiece igual que **GATO**, ¿qué palabra me puedes decir?*"

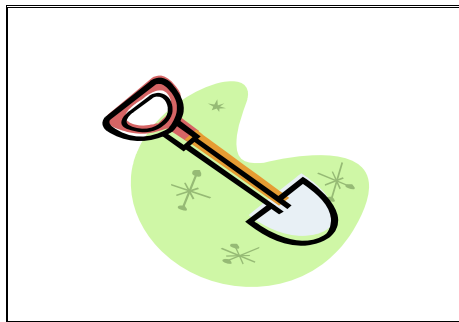
Una vez que ha entendido el ejemplo, se procede a desarrollar la tarea.

EJEMPLO: INVENTA UNA PALABRA QUE EMPIECE CON EL MISMO SONIDO QUE...



TAREA:

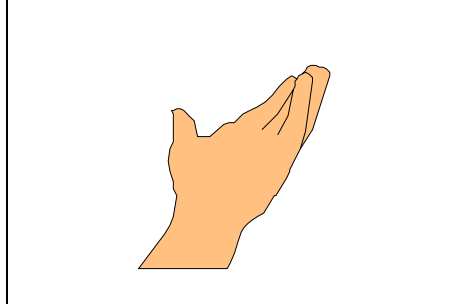
INVENTA UNA PALABRA QUE EMPIECE CON EL MISMO SONIDO QUE...



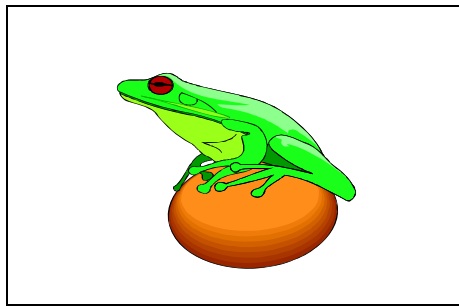
INVENTA UNA PALABRA QUE EMPIECE CON EL MISMO SONIDO QUE...



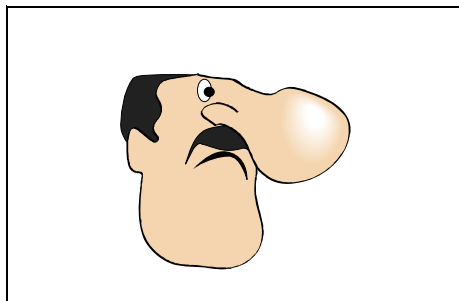
INVENTA UNA PALABRA QUE EMPIECE CON EL MISMO SONIDO QUE...



INVENTA UNA PALABRA QUE EMPIECE CON EL MISMO SONIDO QUE...



INVENTA UNA PALABRA QUE EMPIECE CON EL MISMO SONIDO QUE...



INVENTA UNA PALABRA QUE EMPIECE CON EL MISMO SONIDO QUE...



III. NIVEL LINGÜÍSTICO: FONEMA

III.7.b. DECIR PALABRAS QUE TERMINEN CON EL MISMO FONEMA QUE UNA DADA:

Instrucciones:

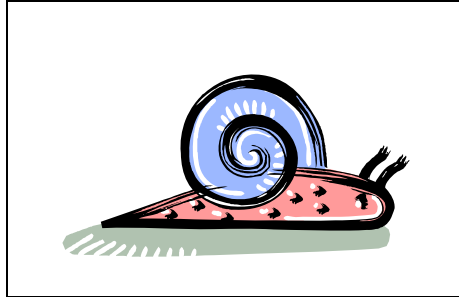
El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Vamos a observar unos dibujos y vamos a decir su nombre (el niño observa el dibujo del **"CARACOL"** y dice la palabra **"caracol"**).
- b) Ahora escucha cómo lo digo yo: **"CARACOLLLLL"**. ¿Con qué sonido termina?
- c) Ahora observa este otro dibujo y vamos a decir su nombre (el niño observa el dibujo del **"SOL"** y dice la palabra **"sol"**).
- d) Ahora escucha cómo lo digo yo: **"SOLLLLLL"**. ¿Con qué sonido termina?
- e) Entonces, si yo te digo: *"Dime una palabra que termine igual que **CARACOL**, ¿qué palabra me puedes decir?"*

Una vez que ha entendido el ejemplo, se procede a desarrollar la tarea.

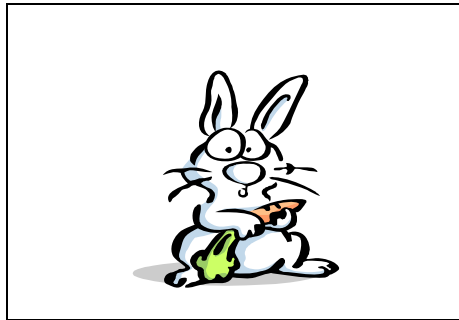
EJEMPLO:

INVENTA UNA PALABRA QUE TERMINE CON EL MISMO SONIDO QUE...

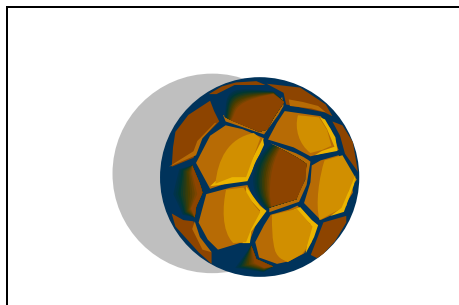


TAREA:

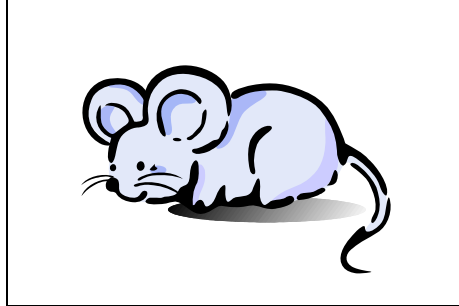
INVENTA UNA PALABRA QUE TERMINE CON EL MISMO SONIDO QUE...



INVENTA UNA PALABRA QUE TERMINE CON EL MISMO SONIDO QUE...



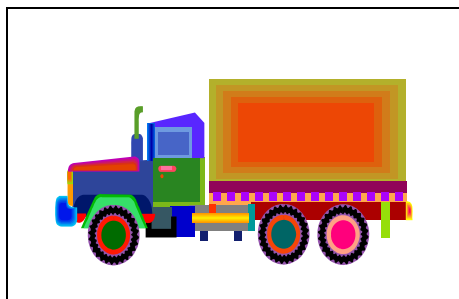
INVENTA UNA PALABRA QUE TERMINE CON EL MISMO SONIDO QUE...



INVENTA UNA PALABRA QUE TERMINE CON EL MISMO SONIDO QUE...



INVENTA UNA PALABRA QUE TERMINE CON EL MISMO SONIDO QUE...



INVENTA UNA PALABRA QUE TERMINE CON EL MISMO SONIDO QUE...



III. NIVEL LINGÜÍSTICO: FONEMA

III.7.c. DECIR PALABRAS QUE TENGAN EL MISMO SONIDO MEDIAL QUE UNA

DADA:

Instrucciones:

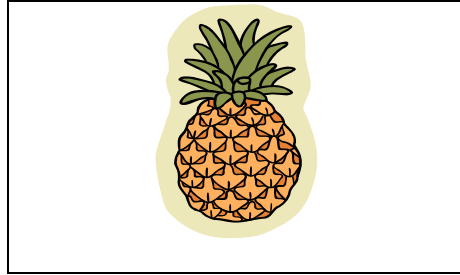
El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Vamos a observar unos dibujos y vamos a decir su nombre (el niño observa el dibujo de “**PIÑA**” y dice la palabra “**piña**”).
- b) Ahora escucha cómo lo digo yo: “**PIÑÑÑÑÑÑA**”. ¿Qué sonido tiene al medio?
- c) Ahora observa este otro dibujo y vamos a decir su nombre (el niño observa el dibujo del “**CAÑO**” y dice la palabra “**caño**”).
- d) Ahora escucha cómo lo digo yo: “**CAÑÑÑÑÑÑO**”. ¿Qué sonido tiene al medio?
- e) Entonces, si yo te digo: *Dime una palabra que tenga en el medio el mismo sonido que **PIÑA**, ¿qué palabra me puedes decir?*
- f) Vamos a observar otros tres dibujos y vamos a decir sus nombres (el niño observa el dibujo de “**TOMATE**” y dice la palabra “**tomate**”).
- g) Ahora escucha cómo lo digo yo: “**TOMMMMMMATE**”. ¿Qué sonido tiene al medio?
- h) Ahora observa este otro dibujo y vamos a decir su nombre (el niño observa el dibujo del “**CAMOTE**” y dice la palabra “**camote**”).
- i) Ahora escucha cómo lo digo yo: “**CAMMMMMMTE**”. ¿Qué sonido tiene al medio?
- j) Entonces, si yo te digo: *Dime una palabra que tenga en el medio el mismo sonido que **TOMATE**, ¿qué palabra me puedes decir?*

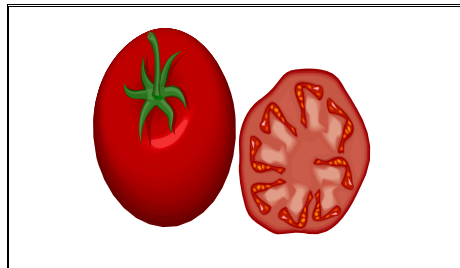
Una vez que ha entendido el ejemplo, se procede a desarrollar la tarea.

EJEMPLO:

INVENTA UNA PALABRA QUE SUENE AL MEDIO CON EL MISMO SONIDO QUE...



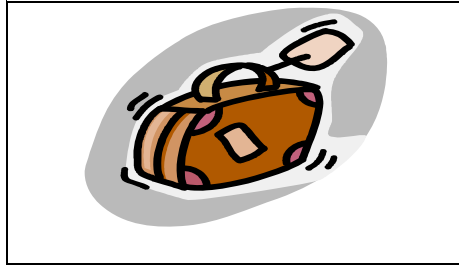
INVENTA UNA PALABRA QUE SUENE AL MEDIO CON EL MISMO SONIDO QUE...



TAREA: *INVENTA UNA PALABRA QUE SUENE AL MEDIO CON EL MISMO SONIDO QUE...*



INVENTA UNA PALABRA QUE SUENE AL MEDIO CON EL MISMO SONIDO QUE...



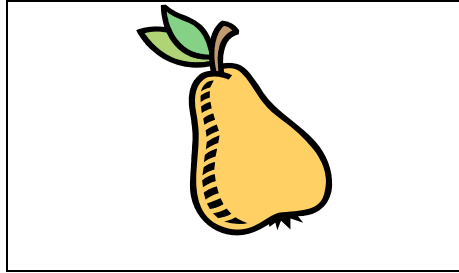
INVENTA UNA PALABRA QUE SUENE AL MEDIO CON EL MISMO SONIDO QUE...



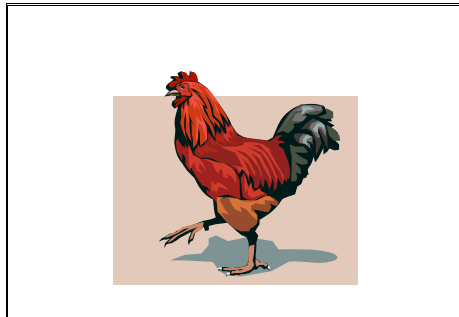
INVENTA UNA PALABRA QUE SUENE AL MEDIO CON EL MISMO SONIDO QUE...



INVENTA UNA PALABRA QUE SUENE AL MEDIO CON EL MISMO SONIDO QUE...



INVENTA UNA PALABRA QUE SUENE AL MEDIO CON EL MISMO SONIDO QUE...



III. NIVEL LINGÜÍSTICO: FONEMA

III.8.a. ADICIÓN DE UN FONEMA AL FINAL DE UNA PALABRA:

Instrucciones:

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Vamos a jugar a inventar palabras aumentándoles algunos sonidos al final de la palabra.
- b) Por ejemplo, si yo te digo la palabra "**PELO**" y después te digo que al final de la palabra "**PELO**" le aumentes el sonido "**nnnnnnnnnn**". ¿Qué palabra resulta? (si el niño no entiende se pueden usar los cubos de madera para ilustrar).

c) Ahora juguemos con la palabra “**PATI**” y aumentemos el sonido “**nnnnnnnnnn**”
¿Qué palabra resulta?

Una vez que el niño haya entendido los ejemplos, se procederá a desarrollar la tarea.

EJEMPLO:

PELO + / n / ¿Qué palabra resulta?

LIBRE + / n / ¿Qué palabra resulta?

TAREA:

1.- **GAS** + / a / ¿Qué palabra resulta?

2.- **ARAÑA** + / r / ¿Qué palabra resulta?

3.- **CLAVE** + / l / ¿Qué palabra resulta?

4.- **MAL** + / o / ¿Qué palabra resulta?

5.- **LIMO** + / n / ¿Qué palabra resulta?

6.- **PILA** + / s / ¿Qué palabra resulta?

III. NIVEL LINGÜÍSTICO: FONEMA

III.8.b. ADICIÓN DE UN FONEMA AL COMIENZO DE UNA PALABRA:

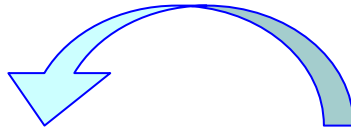
Instrucciones:

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Vamos a jugar a inventar palabras aumentándoles algunos sonidos al comienzo de la palabra.
- b) Por ejemplo, si yo te digo la palabra “**APA**” y después te digo que al comienzo de la palabra “**APA**” le pongas el sonido “**mmmmmmmm**”. ¿Qué palabra resulta? (si el niño no entiende se pueden usar los cubos de madera para ilustrar).

Una vez que el niño haya entendido los ejemplos, se procederá a desarrollar la tarea.

EJEMPLO:



...APA / m / ¿Qué palabra resulta?

- | | | |
|-------------|-------|-----------------------|
| 1.- ...ORO | / l / | ¿Qué palabra resulta? |
| 2.- ...AÑO | / c / | ¿Qué palabra resulta? |
| 3.- ...LATA | / p / | ¿Qué palabra resulta? |
| 4.- ...AROL | / f / | ¿Qué palabra resulta? |
| 5.- ...APO | / s / | ¿Qué palabra resulta? |
| 6.- ...ANAL | / p / | ¿Qué palabra resulta? |

III. NIVEL LINGÜÍSTICO: FONEMA

III.9.a. DECIR EL FONEMA QUE SE HA AÑADIDO A UNA PALABRA RESPECTO A

OTRA:

Instrucciones:

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Vamos a jugar a qué soniditos tiene de más una de las dos palabras que yo te diga.
- b) Por ejemplo, si yo te digo la palabra “**AAAARRRROOOO**” y luego te digo la palabra “**FFFAAAARRRROOOO**” (en caso necesario se pueden utilizar los cubos de madera para representar cada fonema).
- c) Ahora responde: ¿qué sonido tiene la segunda palabra que no tiene la primera?
- d) Ahora observa estos otros ejemplos; si yo te digo la palabra “**OOOOJJJJOOOO**” y luego te digo la palabra “**RRRROOOOJJJJOOOO**” (en caso necesario se pueden utilizar los cubos de madera para representar cada fonema).
- e) Ahora responde: ¿qué sonido tiene la segunda palabra que no tiene la primera?

Una vez que ha entendido el ejemplo se procederá a aplicar la tarea.

EJEMPLO:

ARO - **FARO** *¿Qué sonido tiene la segunda palabra que no tiene la primera? = /f/*

OJO - **ROJO** *¿Qué sonido tiene la segunda palabra que no tiene la primera? = /r/*

TAREA:

- 1.- ALO - MALO *¿Qué sonido tiene la segunda palabra que no tiene la primera? = /m/*
- 2.- ORO - LORO *¿Qué sonido tiene la segunda palabra que no tiene la primera? = /l/*
- 3.- APO - SAPO *¿Qué sonido tiene la segunda palabra que no tiene la primera? = /s/*
- 4.- IPA - PIPA *¿Qué sonido tiene la segunda palabra que no tiene la primera? = /p/*
- 5.- RESA - FRESA *¿Qué sonido tiene la segunda palabra que no tiene la primera? = /f/*
- 6.- LUSA - BLUSA *¿Qué sonido tiene la segunda palabra que no tiene la primera? = /b/*

III. NIVEL LINGÜÍSTICO: FONEMA

III.9.b. DECIR EL FONEMA QUE SE HA AÑADIDO AL FINAL DE UNA PALABRA

RESPECTO A OTRA:

Instrucciones:

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Vamos a jugar a qué soniditos tiene de más una de las dos palabras que yo te diga.
- b) Por ejemplo, si yo te digo la palabra “**GGGGAAAASSSS**” y luego te digo la palabra “**GGGGAAAASSSSAAAA**” (en caso necesario se pueden utilizar los cubos de madera para representar cada fonema).
- c) Ahora responde: ¿qué sonido tiene la segunda palabra que no tiene la primera?
- d) Ahora observa estos otros ejemplos; si yo te digo la palabra “**MMMMOOOOTTTOOOO**” y luego te digo la palabra “**MMMMOOOOTTTOOOORRRR**” (en caso necesario se pueden utilizar los cubos de madera para representar cada fonema).
- e) Ahora responde: ¿qué sonido tiene la segunda palabra que no tiene la primera?

Una vez que ha entendido el ejemplo se procederá a aplicar la tarea.

EJEMPLO:

GAS - **GASA** *¿Qué sonido tiene la segunda palabra que no tiene la primera? = /a/*

MOTO - **MOTOR** *¿Qué sonido tiene la segunda palabra que no tiene la primera? = /r/*

TAREA:

1.- **BOTO** - **BOTÓN** *¿Qué sonido tiene la segunda palabra que no tiene la primera? = /n/*

2.- **COME** - **COMER** *¿Qué sonido tiene la segunda palabra que no tiene la primera? = /r/*

3.- **PAPE** - **PAPEL** *¿Qué sonido tiene la segunda palabra que no tiene la primera? = /l/*

4.- **PATO** - **PATOS** *¿Qué sonido tiene la segunda palabra que no tiene la primera? = /s/*

5.- **SOL** - **SOLO** *¿Qué sonido tiene la segunda palabra que no tiene la primera? = /o/*

6.- **RELO** - **RELOJ** *¿Qué sonido tiene la segunda palabra que no tiene la primera? = /j/*

III. NIVEL LINGÜÍSTICO: FONEMA

III.9.c. DECIR EL FONEMA QUE SE HA AÑADIDO AL MEDIO DE UNA PALABRA

RESPECTO A OTRA:

Instrucciones:

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Vamos a jugar a qué soniditos tiene de más una de las dos palabras que yo te diga.
- b) Por ejemplo, si yo te digo la palabra "**DADO**" y luego te digo la palabra "**DARRRRRDO**" (en caso necesario se pueden utilizar los cubos de madera para representar cada fonema).
- c) Ahora responde: ¿qué sonido tiene la segunda palabra que no tiene la primera?
- d) Ahora observa estos otros ejemplos; si yo te digo la palabra "**CARA**" y luego te digo la palabra "**CABBBBBRA**" (en caso necesario se pueden utilizar los cubos de madera para representar cada fonema).
- e) Ahora responde: ¿qué sonido tiene la segunda palabra que no tiene la primera?

Una vez que ha entendido el ejemplo se procederá a aplicar la tarea.

EJEMPLO:

DADO - DARDO *¿Qué sonido tiene la segunda palabra que no tiene la primera? = /r/*

CARA - CABRA *¿Qué sonido tiene la segunda palabra que no tiene la primera? = /b/*

TAREA:

1.- **PITA - PISTA** *¿Qué sonido tiene la segunda palabra que no tiene la primera? = /s/*

2.- **PATA - PALTA** *¿Qué sonido tiene la segunda palabra que no tiene la primera? = /l/*

3.- **MATA - MANTA** *¿Qué sonido tiene la segunda palabra que no tiene la primera? = /n/*

4.- **PINO - PIANO** *¿Qué sonido tiene la segunda palabra que no tiene la primera? = /a/*

5.- **ARO - ABRO** *¿Qué sonido tiene la segunda palabra que no tiene la primera? = /b/*

6.- **SOPA - SOPLA** *¿Qué sonido tiene la segunda palabra que no tiene la primera? = /p/*

III. NIVEL LINGÜÍSTICO: FONEMA

III.10.a. OMISIÓN DE UN FONEMA AL FINAL DE UNA PALABRA:

Instrucciones:

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Vamos a crear palabras quitándole sonidos a la palabra que yo te diga.
- b) Por ejemplo, yo te digo la palabra “**CAMA**” (el profesor puede utilizar los cubos de madera para representar cada sonido) y le quitamos el último sonido que es la “**a**” (el profesor puede quitar el último cubo de madera para representar la tarea pedida). ¿Qué palabra nos queda?
- c) Ahora hagamos otro ejemplo con la palabra “**MESA**” y le quitamos el último sonido que es la “**a**”. ¿Qué palabra nos queda?
- d) Ahora hagamos otro ejemplo con la palabra “**PALA**” y le quitamos el último sonido que es la “**a**”. ¿Qué palabra nos queda?

Una vez que ha entendido el ejemplo se procederá a aplicar la tarea.

EJEMPLO:

CAMA	<i>le quitamos el último sonido /a/</i>	<i>¿Qué palabra nos queda?</i>
MESA	<i>le quitamos el último sonido /a/</i>	<i>¿Qué palabra nos queda?</i>
PALA	<i>le quitamos el último sonido /a/</i>	<i>¿Qué palabra nos queda?</i>

TAREA:

1.- SALA	<i>le quitamos el último sonido /a/</i>	<i>¿Qué palabra nos queda?</i>
2.- MOTOR	<i>le quitamos el último sonido /r/</i>	<i>¿Qué palabra nos queda?</i>
3.- FAROL	<i>le quitamos el último sonido /l/</i>	<i>¿Qué palabra nos queda?</i>
4.- ÁRBOL	<i>le quitamos el último sonido /l/</i>	<i>¿Qué palabra nos queda?</i>
5.- SOLI	<i>le quitamos el último sonido /i/</i>	<i>¿Qué palabra nos queda?</i>
6.- PANAL	<i>le quitamos el último sonido /l/</i>	<i>¿Qué palabra nos queda?</i>

III. NIVEL LINGÜÍSTICO: FONEMA

III.10.b. OMISIÓN DE UN FONEMA AL COMIENZO DE UNA PALABRA:

Instrucciones:

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Vamos a crear palabras quitándole sonidos a la palabra que yo te diga.
- b) Por ejemplo, yo te digo la palabra "**LANA**" (el profesor puede utilizar los cubos de madera para representar cada sonido) y le quitamos el primer sonido que es la "**l**" (el profesor puede quitar el primer cubo de madera para representar la tarea pedida). ¿Qué palabra nos queda?
- c) Ahora hagamos otro ejemplo con la palabra "**PRIMA**" y le quitamos el último sonido que es la "**p**". ¿Qué palabra nos queda?

Una vez que haya entendido los ejemplos se procederá a desarrollar la tarea.

EJEMPLO:

LANA *le quitamos el primer sonido /l/* ¿Qué palabra nos queda?

PRIMA *le quitamos el primer sonido /p/* ¿Qué palabra nos queda?

TAREA:

1.- **PALA** *le quitamos el primer sonido /p/* ¿Qué palabra nos queda?

2.- **CASA** *le quitamos el primer sonido /c/* ¿Qué palabra nos queda?

3.- **SELVA** *le quitamos el primer sonido /s/* ¿Qué palabra nos queda?

4.- **GLOBO** *le quitamos el primer sonido /g/* ¿Qué palabra nos queda?

5.- **MOSO** *le quitamos el primer sonido /m/* ¿Qué palabra nos queda?

6.- **PLATA** *le quitamos el primer sonido /p/* ¿Qué palabra nos queda?

III. NIVEL LINGÜÍSTICO: FONEMA

III.10.c. OMISIÓN DE UN FONEMA AL MEDIO DE UNA PALABRA:

Instrucciones:

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Vamos a crear palabras quitándole sonidos a la palabra que yo te diga.
- b) Por ejemplo, yo te digo la palabra "**PALTA**" (el profesor puede utilizar los cubos de madera para representar cada sonido) y le quitamos el sonido del medio que es la "**l**" (el profesor puede quitar el tercer cubo de madera para representar la tarea pedida). ¿Qué palabra nos queda?
- c) Ahora hagamos otro ejemplo con la palabra "**TABLA**" y le quitamos el sonido del medio que es la "**b**". ¿Qué palabra nos queda?

Una vez que haya entendido los ejemplos se procederá a desarrollar la tarea.

EJEMPLO:

PALTA *le quitamos el sonido del medio /l/ ¿Qué palabra nos queda?*

TABLA *le quitamos el sonido del medio /b/ ¿Qué palabra nos queda?*

TAREA:

1.- **COSTA** *le quitamos el sonido del medio /s/ ¿Qué palabra nos queda?*

2.- **CABRA** *le quitamos el sonido del medio /b/ ¿Qué palabra nos queda?*

3.- **PINTA** *le quitamos el sonido del medio /n/ ¿Qué palabra nos queda?*

4.- **LIBRO** *le quitamos el sonido del medio /b/ ¿Qué palabra nos queda?*

5.- **PIANO** *le quitamos el sonido del medio /a/ ¿Qué palabra nos queda?*

6.- **GANSA** *le quitamos el sonido del medio /n/ ¿Qué palabra nos queda?*

III. NIVEL LINGÜÍSTICO: FONEMA

III.11.a. DECIR EL FONEMA INICIAL QUE FALTA EN UNA PALABRA RESPECTO A

OTRA:

Instrucciones:

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Vamos a averiguar qué sonidito de menos tiene una de las dos palabras que yo te diga.
- b) Por ejemplo, yo te digo la palabra “**MALA**” y luego te digo la palabra “**ALA**”.
- c) Escucha cómo lo digo ahora: /m/ /a/ /l/ /a/ y /a/ /l/ /a/ (el profesor puede utilizar los cubos de madera para representar cada fonema).
- d) Ahora repite tú las dos palabras y dime ¿qué sonido no tiene la segunda palabra que sí tiene la primera?
- e) Hagamos otro ejemplo con estas dos nuevas palabras: “**LORO**” y “**ORO**” y escucha cómo lo digo yo: /l/ /o/ /r/ /o/ y /o/ /r/ /o/. Dime ¿qué sonido no tiene la segunda palabra que sí tiene la primera?
- f) Ahora que has entendido los ejemplos me vas a decir qué sonido no tiene la segunda palabra que sí tiene la primera.

EJEMPLO:

“MALA” - **“LA”** *¿Qué sonido no tiene la segunda palabra que sí tiene la primera?*

“LORO” - **“ORO”** *¿Qué sonido no tiene la segunda palabra que sí tiene la primera?*

TAREA:

1.- **“PALA”** - **“ALA”** *¿Qué sonido no tiene la segunda palabra que sí tiene la primera?*

2.- **“TORO”** - **“ORO”** *¿Qué sonido no tiene la segunda palabra que sí tiene la primera?*

3.- **“PANA”** - **“ANA”** *¿Qué sonido no tiene la segunda palabra que sí tiene la primera?*

4.- **“MECHA”** - **“ECHA”** *¿Qué sonido no tiene la segunda palabra que sí tiene la primera?*

5.- **“GLOBO”** - **“LOBO”** *¿Qué sonido no tiene la segunda palabra que sí tiene la primera?*

6.- **“PLATA”** - **“LATA”** *¿Qué sonido no tiene la segunda palabra que sí tiene la primera?*

III. NIVEL LINGÜÍSTICO: FONEMA

III.11.b. DECIR EL FONEMA FINAL QUE FALTA EN UNA PALABRA RESPECTO A

OTRA:

Instrucciones:

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Vamos a averiguar qué sonidito de menos tiene una de las dos palabras que yo te diga.
- b) Por ejemplo, yo te digo la palabra “**SOL**” y luego te digo la palabra “**SO**”.
- c) Escucha cómo lo digo ahora: /s/ /o/ /l/ y /s/ /o/ (el profesor puede utilizar los cubos de madera para representar cada fonema).
- d) Ahora repite tú las dos palabras y dime ¿qué sonido no tiene la segunda palabra que sí tiene la primera?
- e) Hagamos otro ejemplo con estas dos nuevas palabras: “**GAS**” y “**GA**” y escucha cómo lo digo yo: /g/ /a/ /s/ y /g/ /a/. Dime ¿qué sonido no tiene la segunda palabra que sí tiene la primera?
- f) Ahora que has entendido los ejemplos me vas a decir qué sonido no tiene la segunda palabra que sí tiene la primera.

EJEMPLO:

“SOL” - **“SO”** *¿Qué sonido no tiene la segunda palabra que sí tiene la primera?*

“GAS” - **“GA”** *¿Qué sonido no tiene la segunda palabra que sí tiene la primera?*

TAREA:

1.- **“DINA”** - **“DIN”** *¿Qué sonido no tiene la segunda palabra que sí tiene la primera?*

2.- **“MOTOR”** - **“MOTO”** *¿Qué sonido no tiene la segunda palabra que sí tiene la primera?*

3.- **“FAROL”** - **“FARO”** *¿Qué sonido no tiene la segunda palabra que sí tiene la primera?*

4.- **“PANAL”** - **“PANA”** *¿Qué sonido no tiene la segunda palabra que sí tiene la primera?*

5.- **“CANTAR”** - **“CANTA”** *¿Qué sonido no tiene la segunda palabra que sí tiene la primera?*

6.- **“TIJERAS”** - **“TIJERA”** *¿Qué sonido no tiene la segunda palabra que sí tiene la primera?*

III. NIVEL LINGÜÍSTICO: FONEMA

III.11.c. DECIR EL FONEMA MEDIAL QUE FALTA EN UNA PALABRA RESPECTO

A OTRA:

Instrucciones:

El profesor le da al niño la siguiente indicación:

- a) Vamos a averiguar qué sonidito de menos tiene una de las dos palabras que yo te diga.
- b) Por ejemplo, yo te digo la palabra “**PALTA**” y luego te digo la palabra “**PATA**”.
- c) Escucha cómo lo digo ahora: /p/ /a/ /l/ /t/ /a/ y /p/ /a/ /t/ /a/ (el profesor puede utilizar los cubos de madera para representar cada fonema).
- d) Ahora repite tú las dos palabras y dime ¿qué sonido no tiene la segunda palabra que sí tiene la primera?
- e) Hagamos otro ejemplo con estas dos nuevas palabras: “**TABLA**” y “**TALA**” y escucha cómo lo digo yo: /t/ /a/ /b/ /l/ /a/ y /t/ /a/ /l/ /a/. Dime ¿qué sonido no tiene la segunda palabra que sí tiene la primera?
- f) Ahora que has entendido los ejemplos me vas a decir qué sonido no tiene la segunda palabra que sí tiene la primera.

EJEMPLO:

“PALTA” - **“PATA”** *¿Qué sonido no tiene la segunda palabra que sí tiene la primera?*

“TABLA” - **“TALA”** *¿Qué sonido no tiene la segunda palabra que sí tiene la primera?*

TAREA:

1.- **“PINTA”** - **“PITA”** *¿Qué sonido no tiene la segunda palabra que sí tiene la primera?*

2.- **“MANTA”** - **“MATA”** *¿Qué sonido no tiene la segunda palabra que sí tiene la primera?*

3.- **“PIANO”** - **“PINO”** *¿Qué sonido no tiene la segunda palabra que sí tiene la primera?*

4.- **“COBRA”** - **“CORA”** *¿Qué sonido no tiene la segunda palabra que sí tiene la primera?*

5.- **“PULPO”** - **“PUPO”** *¿Qué sonido no tiene la segunda palabra que sí tiene la primera?*

6.- **“TIGRE”** - **“TIRE”** *¿Qué sonido no tiene la segunda palabra que sí tiene la primera?*

PRUEBA DE CONCIENCIA FONÉMICA DE J. JIMÉNEZ :TAREAS DE SÍNTESIS, AISLAR, SEGMENTACIÓN Y OMISIÓN

Ficha Técnica

- _ Nombre "PCF" (Prueba de Conciencia Fonémica).
- _ Autor: Juan E. Jiménez González.
- _ Administración: Individual.
- _ Duración: 30 minutos.
- _ Aplicación: Educación Primaria.
- _ Material: Manual de instrucciones, hoja de registro individual y corrección (análisis cuantitativo, cualitativo y de articulación).

Descripción de la Prueba

La prueba de conciencia fonémica que aquí presentamos, comprende un total de 4 tareas (v.g., síntesis, aislar, segmentación y omisión). Cada tarea de ha de resolver en función de la estructura lingüística de las palabras (v.g., palabras con diferente estructura silábica, tales como CVC, CVCV, CCVC o CCVCV). Ello permite analizar el rendimiento tanto en función del tipo de tarea como de la unidad lingüística que los niños han de segmentar.

1. Tarea de Síntesis:

Palabra de práctica: *sofá* (3.27) *moto* (3.90)

Instrucciones: *Vamos a hacer un juego donde tienes que adivinar la palabra que yo digo. Fíjate bien. Escucha ahora lo que te voy a decir /s/ - /o/ - /f/ - /á/.*

(El examinador debe dejar transcurrir entre fonemas aproximadamente 3 segundos).

¿Qué palabra es? La palabra es /sofá/. Muy bien. Ahora escucha lo que te voy a decir, a ver si adivinas; qué palabra es /m/ - /o/ - /t/ - /o/. ¿Qué palabra es /moto/? ¿Has entendido el juego?

(El examinador va presentando las palabras descompuestas de uno en una. Después de la presentación de cada una de ellas, se pregunta al niño que adivine la palabra que es)

Bueno, ahora tiene que estar muy atento. Primero vas a escuchar y luego me vas a decir qué palabra es. Yo voy a decir algunas palabras en un código secreto. Tienen que adivinar qué palabra es.

1) Vocal – coda (palabras CVC)

s – o – l	m – a – r	c – o – l	p – a – n	m – a – l
3.27	3.77	3.49	3.76	3.56

2) Onset – rima (palabras CVCV)

b – e – s – o	s – e – t – a	t – o – r – r – e	v – i – n – o	n – i – d – o
3.78	3.64	3.64	3.77	3.74

3) Onset mixto(oclusiva o fricativa con l o r) (palabras CCVC o CCVCV)

p – l – a – n – o	b – r – u – j – a	f – l – a – n	p – l – a – t – o	f – r – a – s – e
3.22	3.71	3.68	3.76	3.75

2. Tarea de Aislar:

Palabra de práctica: *fila* (3.59)

Instrucciones: *Vamos a hacer otro juego. Fíjate bien en lo que te voy a decir. Tú vas a repetir lo que te voy a decir, pero solamente la primera parte. Imagínate que te digo la palabra /fila/. Entonces tú vas a repetir solamente el primer sonidito de los que te he dicho. Tú tendrías que repetir /fff/.*

Bien, ¿Has entendido el juego? Pues, ahora te voy a decir otras palabras y tú solamente tienes que repetir el primer sonido.

Bueno, ahora tienes que estar muy atento. Primero vas a escuchar y luego me vas a decir el primer sonido de lo que te he dicho.

(A partir de ahora no se facilita ayuda. Cada palabra se va presentando y el niño ha de aislar el primer segmento consonántico).

1) Onset – rima (palabras CVCV)

sopa (/s/)	tela (/t/)	foca (/f/)	mono (/m/)	pita (/p/)
3.75	3.87	3.85	3.80	3.73

2) Onset mixto (palabras CCVCV)

blusa (/b/)	frito (/f/)	crema (/k/)	frase (/f/)	pluma (/p/)
3.84	3.79	3.51	3.75	3.66

Instrucciones: *Ahora, yo quiero que escuches la palabra que te voy a decir, pero ahora sólo tienes que repetir el último sonido que digo.*

Imagínate que digo /mar/. Entonces, tú vas a repetir solamente el último sonido de lo que he dicho. Tú tendrías que repetir /rrr/

Bien, ¿Has entendido el juego? Pues, ahora te voy a decir otras palabras y tú solamente tienes que repetir el último sonido.

1) Vocal – coda (palabras CVC)

sal (/l/)	par (/r/)	fin (/n/)	pez (/z/)	col (/l/)
3.87	3.34	3.79	3.87	3.49

3. Tarea de Segmentación:

Palabra de práctica: *rana* (3.81) *pollo* (3.62)

Instrucciones: *Ahora vamos a hacer otro juego. Ahora, te voy a decir una palabra y tú tienes que repetirla, pero diciendo lentamente cada uno de los sonidos que tiene esa palabra. Si te digo /rana/, entonces tú vas diciendo lentamente esa palabra. Fíjate cómo hay que decirla /rrr/ - /aaa/ - /nnn/ - /aaa/.*

Fíjate bien. Si digo /pollo/, entonces tú tienes que decir lentamente: /ppp//ooo/ - /lll/ - /ooo/. ¿Lo has entendido? Pues, ahora tienes que estar atento y escucha las palabras que te digo.

(A partir de ahora no se facilita ayuda. Cada palabra se va presentando y el niño ha de emitir cada sonido por separado).

1) Onset – rima (palabras CVCV)

s a c o	t i z a	f o t o	m e s a	p o l o
3.77	3.65	3.42	3.66	3.81

2) Onset mixto (palabras CCVVCV)

t r e s	f r e s a	c r o m o	f r í o	c l a s e
3.98	3.86	3.37	3.53	3.64

3) Vocal – coda (palabras CVC)

g o l	b a r	f i n	d o s	m á s
3.69	3.48	3.79	3.79	3.47

3. Tarea de Omisión:

Palabra de práctica: *rata*.

Instrucciones: *Vamos a hacer otro juego. Fíjate bien lo que te voy a decir. Yo te voy a decir una palabra, pero tú no me vas a decir el primer sonidito de la palabra que te digo. Por ejemplo, si te digo la palabra /rata/ entonces tú tendrás que decir /ata/. ¿Lo has entendido?*

Pues, ahora fíjate bien. Recuerda que no puedes decir el primer sonidito de la palabra que te digo:

1) Onset – rima (palabras CVCV)

sello (ello)	toro (oro)	raro (aro)	mojo (ojo)	pupa (upa)
--------------	------------	------------	------------	------------

2) Onset mixto (palabras CCVC o CCVCV)

tren (ren)	flaco (laco)	crema (rema)	frito (rito)	claro (laro)
3.89	3.54	3.51	3.79	3.37

Instrucciones: *Ahora, yo quiero que tú escuches la palabra que te voy a decir, pero no puedes decir el último sonido de la palabra que te digo. Imagínate que te digo /gas/. Entonces, lo que tú tienes que hacer es no decir el último sonido de esa palabra. Tú tendrías que decir solamente /ga/.*

Bien, ¿Has entendido el juego? Pues, ahora te voy a decir otras palabras y recuerda que el último sonido de la palabra tú no lo dices.

3) Vocal – coda (palabras CVC)

son (so)	pez (pe)	voz (vo)	por (po)	sin (si)
3.53	3.87	3.55	3.42	3.16

• **PRUEBA EXPLORATORIA DE DISLEXIA ESPECIFICA (PEDE) DE MABEL CONDEMARÍN Y BLOMQUIST**

Nombre del niño:..... Edad:.....Grado:..... C.E:.....

I. NIVEL DE LECTURA

INTRODUCCION A LA PRUEBA: "Estas hojas tienen algunas sílabas y palabras .Yo quiero que tu trates de leerlas en voz alta en la misma forma que estás acostumbrado a hacerlo".

I .PRIMER NIVEL DE LECTURA:

1. Nombre de la letra:

Instrucción: *Di el nombre de las siguientes letras. Esta letra (el examinador señala la "b") se llama "b" Ahora sigue tú:*

b m c l a g d

p s ch q ñ

2. Sonido de la letra:

Instrucción: *Di el sonido de cada una de estas letras .El sonido de esta letra (señala la "l") es "l" como l...ana .Ahora sigue tú:*

l s ll q r t e ch
j y v d m

3. Sílabas directas con consonante de sonido simple:

Instrucción: *Léeme estas partes de palabras:*

sa te lu ri fa

II .SEGUNDO NIVEL DE LECTURA:

1. Sílabas directas con consonante de doble sonido:

Instrucción: *"Léeme estas partes de palabras":*

co ci ga ge cu gi

2. Sílabas directas con consonante de doble grafía:

Instrucción: *"Léeme estas partes de palabras"*

llo gha rri lle rru cho

3. Sílabas directas con consonante seguida de "U" muda:

Instrucción: " *Ahora lee éstas*":

gue qui gui que

4. Sílabas indirectas de nivel simple:

Instrucción: " *Ahora lee éstas*":

is ac in em ul ar

5. Sílabas indirectas de nivel complejo:

Instrucción: " *Ahora lee éstas*":

ob et ap ex af ad

6. Sílabas complejas:

Instrucción: " *Ahora lee éstas*":

til pur mos cam sec lin

7. Sílabas con diptongo de nivel simple:

Instrucción: "*Ahora finalmente lee éstas*":

mia tue feu rou nio pia

III. TERCER NIVEL DE LECTURA:1. Sílabas con diptongo de nivel complejo (CVVC):

Instrucción: "*Léeme estas partes de palabra*": (decir lo mismo en los siguientes ejercicios)

lian reis viul siap boim siec

2. Sílabas con grupos consonánticos de nivel simple (CCV):

bra fli gro dru cle tri

3. Sílabas con grupos consonánticos de nivel complejo (CCVC):

glus pron tris plaf blen frat

4. Sílabas con grupos consonánticos y diptongos de nivel simple (CCVV):

brio crue trau glio pleu drie

5. Sílabas con grupos consonánticos y diptongos de nivel complejo (CCVVC):

crian flaun prien cluos triun blauc

II. ERRORES ESPECIFICOSI. Letras confundibles por sonidos al principio de la palabra:

Instrucciones: "Yo voy a decir una palabra y tú me vas a mostrar con el dedo la letra con qué, esa palabra comienza. Por ejemplo yo digo "mono" ¿con que letra comienza? (si el niño no ha entendido el examinador puede señalar la consonante).

1.-	y	j	s	ll	ch
2.-	f	d	t	l	n
3.-	f	j	v	b	s
4.-	ll	ch	ñ	j	g
5.-	c	k	t	m	d
6.-	y	r	j	n	g
7.-	b	ñ	t	f	p
8.-	g	y	ll	j	f
9.-	s	t	b	m	p
10.-	g	s	j	q	c
11.-	s	m	n	l	b
12.-	ll	j	ñ	m	ch

2. Letras confundibles por grafías semejantes:

Instrucciones: "Estas palabras no significan nada pero trata de leerlas tal como son".
(Se repite esta instrucción hasta el No.6).

nomino	ohnado	deste	alledo
rechido	chaquillo	laqueta	sagueso
quignifi	ifjuti	voyate	quellimi

3. Inversiones de letras:

bado	dipo	babe	quebo	quido
dudo	bapi	quipi	dupobi	pebade
numo	sáute			

4. Inversiones de palabras completas:

la	sol	se	las	nos	los	al
es	son	le	sal			

5. Inversiones de letras dentro de la palabra:

palta	sobra	trota	plumón	turco
-------	-------	-------	--------	-------

trono	balcón	negar	sabré	calvo
nobel	pardo			

6. Inversiones de orden de la sílaba en .la palabra:

loma	saco	dato	tapa	tala
cabo	sopa	toga	saca	choca
cala	caro			