



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

RELACIÓN ENTRE MEMORIA DE
TRABAJO Y CONCIENCIA FONOLÓGICA
CON LA COMPRENSIÓN LECTORA EN
NIÑOS DE 6 Y 7 AÑOS DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA
METROPOLITANA

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

MARICARMEN ANTUANET CASAS POLO

LIMA-PERÚ

2021

MIEMBROS DEL JURADO

Lic. ELISA BEATRIZ JEFFERSON MORALES

Presidenta

Mg. NORMA GISELLA DÍAZ ARANA

Vocal

Lic. RITA SELENE ORIHUELA ANAYA

Secretaria

ASESORA DE TESIS

Mg. CECILIA PATRICIA CASTRO CHAVARRY

A mis padres, por educarme y permitirme ser la persona que soy

sin ellos a mi lado, todo sería distinto.

A mi hermano, por inspirarme a ser un excelente profesional.

A mi hermana, por enseñarme a ser valiente y luchadora.

A mi mejor amiga, por compartir la misma pasión que es la psicología.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar un reconocimiento especial a la persona que me brindó asistencia académica durante todo este proceso, ella es mi asesora Cecilia Castro. Gracias a su dedicación, conocimiento y retroalimentación constante logré concluir con mi tesis.

Asimismo, esta investigación no habría sido posible sin la colaboración de cada una de las personas que me apoyaron en la aplicación de mi instrumento de evaluación individual, sin el apoyo de la institución educativa, pues me abrió las puertas para la evaluación y sin las asesorías estadísticas que recibí.

Para terminar, me gustaría agradecer a mi familia y a mis mejores amigos, cada uno de ellos fueron pieza clave de motivación. A pesar de los malos momentos, me brindaron palabras alentadoras en todo momento y me sostuvieron para no darme por vencida. También, una mención especial a mi compañera de asesorías en la tesis, pues su compañía en todo este proceso fue un gran alivio. A pesar de realizar la tesis de manera individual, compartimos sentimientos y pensamientos de cada uno de los largos procesos que tuvimos que afrontar y ello, me permitió sentirme acompañada.

Por último, pero no menos importante, agradecer a esa persona especial que siempre confío en mí, por sus sabias palabras y su eterna paciencia.

A todos los mencionados, mis más sinceros agradecimientos.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	4
2. JUSTIFICACIÓN	9
3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	10
4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	11
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	13
1. ASPECTOS CONCEPTUALES PERTINENTES.....	13
1.1. Lectura	13
1.2. Comprensión Lectora.....	14
1.2.1. Definición de la comprensión lectora	14
1.2.2. Modelo teórico que explica la comprensión lectora	15
1.2.3. Habilidades y procesos que contribuyen en la comprensión lectora	17
1.2.4. Comprensión lectora en niños de 6 y 7 años	18
1.3. Memoria de Trabajo	20
1.3.1. Conceptualización.....	20
1.3.2. Modelo teórico que explica la memoria de trabajo.....	21

1.3.3. Bases neuroanatómicas y desarrollo evolutivo	23
1.4. Conciencia fonológica	24
1.4.1. Conceptualización.....	24
1.4.2. Modelo teórico que explica la conciencia fonológica	26
1.4.3. Desarrollo evolutivo	27
2. INVESTIGACIONES EN TORNO AL PROBLEMA INVESTIGADO	28
2.1. Antecedentes Nacionales	28
2.2. Antecedentes Internacionales	31
3. DEFINICIONES CONCEPTUALES Y OPERACIONALES DE VARIABLES	37
4. HIPÓTESIS	40
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	41
1. NIVEL Y TIPO DE INVESTIGACIÓN	41
2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	41
3. NATURALEZA DE LA MUESTRA.....	42
3.1. Descripción de la población.....	42
3.2. Muestra y método de muestreo.....	42
3.3. Criterios de Inclusión.....	43
3.4. Criterio de Exclusión	43
3.5. Criterio de Eliminación.....	43
4. INSTRUMENTOS	44
5. PROCEDIMIENTO.....	51

6. CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	54
7. PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS.....	56
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	57
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN.....	69
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES.....	76
RECOMENDACIONES.....	77
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	78
ANEXOS.....

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Definición operacional de las variables	38
Tabla 2. Frecuencia y porcentaje de los participantes.....	43
Tabla 3. Relación entre la memoria de trabajo y conciencia fonológica con la comprensión lectora.	57
Tabla 4. Descripción de los niveles de memoria de trabajo en niños de 6 y 7 años de una institución de Lima Metropolitana.	58
Tabla 5. Descripción de los niveles de conciencia fonológica en niños de 6 y 7 años de una institución educativa de Lima Metropolitana.	59
Tabla 6. Descripción de los niveles del componente rimas en niños de 6 y 7 años de una institución educativa de Lima Metropolitana.....	60
Tabla 7. Descripción de los niveles del componente conciencia silábica en niños de 6 y 7 años de una institución educativa de Lima Metropolitana.....	62
Tabla 8. Descripción de los niveles del componente conciencia fonémica en niños de 6 y 7 años de una institución educativa de Lima Metropolitana.....	63
Tabla 9. Descripción de los niveles de comprensión lectora en niños en niños de 6 y 7 años de una institución educativa de Lima Metropolitana.....	64
Tabla 10. Relación entre las dimensiones de conciencia fonológica y memoria de trabajo.....	66
Tabla 11. Relación entre las dimensiones de conciencia fonológica y comprensión lectora.....	67
Tabla 12. Relación entre memoria de trabajo y comprensión lectora según edad	68

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de memoria de trabajo de Baddeley y Hitch (Brito, 2017)	23
Figura 2. Localización cerebral de la agenda visoespacial, bucle fonológico y ejecutivo central (Flores, 2015).....	24
Figura 3. Niveles de memoria de trabajo	59
Figura 4. Niveles de conciencia fonológica	60
Figura 5. Niveles del componente rimas.....	61
Figura 6. Niveles del componente conciencia silábica	63
Figura 7. Niveles de conciencia fonémica	64
Figura 8. Niveles de comprensión lectora.....	65

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo determinar la relación entre la memoria de trabajo y la conciencia fonológica con la comprensión lectora en niños de 6 y 7 años de una institución educativa de Lima Metropolitana. El propósito del estudio fue conocer los procesos que se encuentran involucrados en la comprensión lectora durante los primeros años de educación primaria. La investigación es de tipo descriptiva correlacional y la muestra estuvo conformada por 107 estudiantes, entre hombres y mujeres, quienes se encontraban cursando el primer y segundo grado de primaria. Los instrumentos utilizados fueron las sub escalas de Memoria Verbal y Conciencia Fonológica de la Prueba de Habilidades Prelectoras (TPH) y la Prueba de Comprensión Lectora de complejidad lingüística progresiva (CLP), nivel 1 y 2; forma A. Los resultados se hallaron mediante el coeficiente de correlación spearman y los datos arrojaron un r_s de 0.371 y 0.631, lo cual demuestra que existe una relación positiva, moderada-alta y estadísticamente significativa entre la memoria de trabajo y la conciencia fonológica con la comprensión lectora. Por otra parte, se obtuvo una relación alta entre conciencia silábica y fonémica con comprensión lectora, mientras que en los demás casos las correlaciones se caracterizaron por ser moderadas.

Palabras Clave: memoria de trabajo, conciencia fonológica y comprensión lectora.

ABSTRACT

The objective of the research is to determine the relationship between working memory, phonological awareness and reading comprehension in children of 6 and 7 years from an educational institution in Metropolitan Lima. The study's purpose was to know the process that are involved in reading comprehension during the first years of primary education. The research is descriptive correlational type and the population consisted in 107 students between men and women, who were in the first and second grade of primary school. The instruments used were the Verbal Memory and Phonological Awareness subscales of the Prelective Skills Test (TPH) and the Reading Comprehension Test of progressive linguistic complexity (CLP), level 1 and 2; Form A. The results were found using the spearman correlation coefficient and it was show that there is a direct and significant relationship between working memory, phonological awareness and reading comprehension. Likewise, a high relationship was obtained between phonological awareness and reading comprehension, while the relationship between the other two variables was moderate.

Key words: working memory, phonological awareness and reading comprehension.

INTRODUCCIÓN

La lectura es de gran importancia para el desarrollo maduracional de los niños y el desenvolvimiento de toda persona. Por su parte, la comprensión lectora es el cimiento de toda clase de aprendizaje y constituye una herramienta eficaz a nivel cognitivo, cultural y educativo. En los niños, la existencia de dificultades en comprensión lectora podría desencadenar efectos tanto en situaciones del día a día, como también en el desempeño académico de áreas que estén desconectadas con lo lingüístico, como es el caso del área curricular de matemática. En Perú, la situación educativa actual evidencia un alto porcentaje de problemas relacionados a la lectura en estudiantes escolarizados, lo que a su vez genera dificultades en la comprensión lectora.

Lo señalado anteriormente demuestra que los estudiantes necesitan alcanzar aprendizajes de manera exitosa desde que ingresan a una institución educativa. Es así que, para obtener resultados positivos en comprensión lectora es necesario la estimulación temprana de habilidades y procesos cognitivos. Por esta razón, para instaurar de manera efectiva la habilidad en cuestión, es necesario conocer las variables que se encuentran relacionadas con la comprensión lectora para determinar con mayor precisión el origen de la problemática y posteriormente, generar un buen andamiaje cognitivo en la etapa escolar de los estudiantes.

Estudios e investigaciones han proporcionado información relevante acerca de la memoria de trabajo y la conciencia fonológica, en la medida que han manifestado el rol que cumplen ambas habilidades al estar involucradas en el proceso de la

comprensión lectora. Esta afirmación se debe a que se requiere el almacenamiento de la información en un espacio mental porque de esa forma, se procesa y se consolida el significado de lo leído en la memoria a largo plazo; por otro lado, también es necesario que el lector posea conocimiento de la conversión de grafemas en fonemas para que más adelante, se realice de manera automática la comprensión de un texto. Por consiguiente, la presente investigación pretende conocer la relación entre la memoria de trabajo y la conciencia fonológica con la comprensión lectora en niños de 6 y 7 años de una institución educativa de Lima Metropolitana.

De esta manera, el trabajo está organizado en 6 capítulos. El primero describe el planteamiento de la investigación y explica la identificación como la formulación del problema, los objetivos, la importancia de llevar a cabo la investigación y las limitaciones de esta. El segundo apartado contiene información relevante acerca del marco teórico, y a su vez, expone las antecedentes nacionales e internacionales en torno al tema a investigar; además, del planteamiento de las definiciones de las tres variables. El tercero presenta la metodología del trabajo, en el cual se incluye el nivel y el diseño de investigación, la muestra de estudio, los instrumentos utilizados, el procedimiento, las consideraciones éticas y el análisis de datos. En el cuarto capítulo se dan a conocer los resultados de los análisis estadísticos efectuados, los cuales sirven para comprobar las hipótesis desarrolladas. El quinto capítulo señala la discusión de los resultados y, por último, el sexto capítulo exhibe las conclusiones obtenidas de la investigación.

La realización de esta investigación desea contribuir con una detección temprana de posibles dificultades en el desarrollo de la comprensión lectora y del mismo modo, realizar una intervención educativa oportuna con propuestas de mejora para los estudiantes, en las cuales se desarrollen las habilidades que están involucradas en la comprensión lectora y exista mayores posibilidades de éxito académico.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

En el ámbito educativo, la lectura es una habilidad esencial que se pone de manifiesto en el preciso momento en el que se adquieren conocimientos. Este acontecimiento ocurre desde los primeros años de vida escolar hasta la educación superior (Alva, 2012); sin embargo, la lectura también se puede presentar en las actividades cotidianas que realiza un sujeto en su día a día.

En el periodo de la infancia, aprender a leer se convierte en una herramienta de gran relevancia. Esta habilidad consiste en decodificar grafemas y pronunciarlos correctamente, siendo este el primer nivel de lectura (Alva, 2012); a su vez, es necesario comprender el contenido de aquello que ha sido leído (González, Otero y Castro, 2016) para lo cual se requiere dominar los niveles perceptivo, léxico, sintáctico y semántico de la lectura (Fuentes y Quilcate, 2015). En función a ello, la comprensión lectora es considerada como un proceso cognitivo complejo (Cerminati, Martínez y Peña, 2019) en el que intervienen habilidades y otros procesos cognitivos, permitiendo que el lector conecte proposiciones dentro de una frase, realice inferencias y construya representaciones mentales en base a información extraída del texto, como también de sus conocimientos previos (Martínez, Vidal-Abarca, Sellés y Gilabert, citado en González et al., 2016). En otras palabras, se requiere la participación de habilidades de alto nivel de procesamiento para que se efectúe la comprensión lectora (Gottheil et al., 2019).

La lectura es una herramienta fundamental para que se genere un buen rendimiento en la etapa infantil, no obstante, surgen inconvenientes durante su adquisición. En consecuencia, existen niños que presentan dificultades para ser competentes en la habilidad en cuestión (Mesa, Tirado y Saldaña, 2013) y del mismo modo, es posible que desarrollen problemas de aprendizaje en comprensión lectora (Gottheil et al., 2019). A nivel mundial se han reportado índices preocupantes de prevalencia de dificultades en comprensión lectora. En el reporte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2017) se puede apreciar que “seis de cada diez niños y adolescentes no están alcanzando los niveles mínimos de competencia en lectura y matemáticas”. Representado en cifras, los resultados conseguidos por continentes fueron: Norteamérica y Europa 14%, Este y sudeste asiático 31%, América Latina y el Caribe 36%, Asia occidental y norte de África 57% y África subsahariana 88%.

Igualmente, las mediciones internacionales como PISA reflejan resultados inquietantes pues en el 2012, el Perú fue el país con peor rendimiento escolar de Sudamérica en las áreas de matemática, lectura y ciencias (Ministerio de Educación, 2012); sin embargo, en el 2018 hubo un progreso en comparación a los resultados pasados, ya que el Perú se ubicó en el puesto 64 de 77 países (Ministerio de Educación, 2018). A nivel nacional, los resultados de la Evaluación Censal del Estudiante (ECE) reportan que la población aún no alcanza los niveles mínimos de la competencia lectora debido a que, en el 2018 el 37,8 % de estudiantes de segundo grado de primaria se ubicaban en el nivel satisfactorio del área de la lectura mientras

que, en el 2019 un 37,6 % de estudiantes estaban en el mismo nivel (Ministerio de Educación, 2019). Por lo tanto, el escenario expuesto ratifica que el Perú aún no logra un progreso constante en la competencia lectora.

Respecto a las serias dificultades que se producen en la lectura, se han elaborado investigaciones en las que exponen nuevos enfoques para enriquecer y comprender las causas de esta problemática. Es así que a nivel nacional Ugas (2018); Velarde, Canales, Meléndez y Lingán (2010) señalan que de acuerdo al enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura, las habilidades que intervienen en esta destreza son lingüísticas, metalingüísticas y cognitivas, entre las cuales destacan la memoria verbal, la conciencia fonológica, el dominio semántico y sintáctico del lenguaje oral y las tareas relacionadas al conocimiento de las letras. Por su parte, Gómez-Veiga, Vila, García-Madruga, Contreras y Elosúa (2013) coinciden en manifestar que, para ejecutar la lectura de manera exitosa, el lector necesita ciertas habilidades entre las cuales destacan el reconocimiento de las palabras de manera rápida y precisa, la interpretación de las oraciones y el texto en conjunto, el acceso a los conocimientos previos, las habilidades metacognitivas y metalingüísticas y por último, la capacidad para retener información verbal en la memoria.

De acuerdo con los fines de esta investigación, se considerarán dos variables del enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: conciencia fonológica y memoria de trabajo. Estas habilidades intervienen en el proceso de identificar, reconocer y manipular los sonidos del lenguaje oral y en el almacén temporal de la información lingüística, respectivamente (Velarde et al., 2010). Por ello, su

entrenamiento es fundamental para los estudiantes, encontrándose diferencias entre aquellos que tienen desempeño exitoso en dichas destrezas con los que presentan dificultades.

En lo que respecta a memoria de trabajo, también conocida como memoria operativa, los estudios longitudinales han demostrado que realizar tareas de memoria de trabajo en edades tempranas genera un desempeño académico positivo en la educación de los niños (Sierra y Ocampo, 2013). Del mismo modo, Gómez-Veiga et al. (2013) indican la existencia de una estrecha relación entre memoria de trabajo y comprensión lectora, ya que la primera habilidad interviene en la recuperación y en la integración de la información en tres niveles: palabra, oración y texto. Por ello, ha quedado demostrado que lectores con altas puntuaciones en memoria de trabajo hacen uso de estrategias adecuadas de comprensión lectora; en cambio, sucede todo lo contrario en aquellos lectores que poseen bajas puntuaciones en memoria de trabajo.

Por otra parte, existe una amplia literatura acerca de la conciencia fonológica y la adquisición de la lectura. En consecuencia, el consenso de dichas investigaciones han señalado que es el mejor predictor del aprendizaje de la lectura (Alvarado, Puente, Fernández y Jiménez, 2015; Bizama, Arancibia y Sáez, 2013; Defior y Serrano, 2013; González, Cuetos, López y Vilar, 2017; Gutiérrez y Díez, 2018; De la Calle, Aguilar y Navarro, 2016; Ugas, 2018). A ello, se suma que Aguayo, Pastor y Thijs (2014) demostraron que existe diferencias en esta destreza pues, aquellos que son malos lectores presentan dificultades a nivel fonológico; sin embargo, González et al. (2017) concluyeron que el entrenamiento de esta destreza en la edad preescolar

genera un efecto positivo en la lectura. Por otro lado, existen datos empíricos que ratifican la relación de las habilidades fonológicas con las de comprensión lectora, puesto que una vez automatizado el reconocimiento de palabras, las cuales forman parte de las tareas de conciencia fonológica, existe una mayor capacidad de logro de la comprensión de un texto (Ugas, 2018).

En Perú existe una amplia necesidad de potenciar el área de la lectura debido a que los resultados alcanzados en las evaluaciones nacionales exponen un escenario poco favorable hacia los estudiantes, pues los cataloga como individuos que carecen de destrezas en la comprensión lectora. Por lo expuesto, es fundamental identificar las habilidades que se encuentran relacionados con la lectura y la bibliografía expone que la memoria de trabajo y la conciencia fonológica forman parte de este proceso en vista de que, cada una de ellas ha participado de manera independiente en reiterados estudios. Ambas habilidades, memoria de trabajo y conciencia fonológica son denominadas habilidades prelectoras a causa de su desarrollo, pues inicia años previos al aprendizaje de la lectura; en el caso de la conciencia fonológica, su desarrollo empieza a los 4 y culmina a los 6-7 años, mientras que, el desarrollo de la memoria de trabajo es progresivo y va desde los 4 años hasta la adolescencia.

En vista de lo descrito, se ha visto conveniente establecer un análisis completo de las habilidades pre lectoras con un proceso superior a la lectura, la comprensión lectora, en niños que oscilan entre los 6 y 7 años dado que, en dicho periodo el desarrollo de las habilidades pre lectoras se encuentra consolidado y ello, podría significar un trabajo eficiente no solo en tareas que estén vinculadas a la lectura, sino

también en la comprensión de un texto. Teniendo en cuenta estas consideraciones, la presente investigación responde la siguiente pregunta: ¿Cuál es la relación entre la memoria de trabajo y la conciencia fonológica con la comprensión lectora en niños de 6 y 7 años de una institución educativa de Lima Metropolitana?

2. JUSTIFICACIÓN

La relevancia de la lectura no solo gira en torno al contexto educativo, sino también está vinculado al contexto sociocultural y laboral en el que participa toda persona (Del Carpio, 2016). En los niños, el estudio progresivo de las habilidades lectoras posibilita comprender su desarrollo evolutivo y las falencias que se presentan al momento de leer y entender palabras, frases u oraciones. Por tanto, esta investigación es importante porque está orientada a conocer la secuencia del desarrollo normal del proceso de adquisición de la lectura, el cual empieza con los precursores tempranos de la lectura, es decir, con el desarrollo de las habilidades prelectoras. Por medio de este conocimiento, se podrá identificar a aquellos estudiantes que presenten un patrón distinto de desarrollo y realizar una intervención temprana para prevenir futuras dificultades de lectura (González, López, Cuetos y Rodríguez-López, 2009).

Con base en lo expuesto, la relevancia social de esta investigación radica en fomentar una adecuada intervención temprana en los estudiantes respecto a los procesos lectores, mediante propuestas pedagógicas que estimulen el aprendizaje de

tres procesos: la memoria de trabajo, la conciencia fonológica y la comprensión lectora. Estas modificaciones educativas podrían reflejarse de manera positiva en los resultados de próximas evaluaciones nacionales como internacionales puesto que, permitirá la consolidación de las capacidades cognoscitivas que se generan durante las primeras edades de la etapa escolar y, por consiguiente, se establecerá un andamiaje cognitivo para el abordaje del proceso lector.

En cuanto al valor teórico, la información propuesta favorecerá los fundamentos teóricos acerca de la optimización del aprendizaje de las habilidades lectoras en los niños a una edad temprana, lo cual, a su vez, se complementará con la creación de programas de estimulación de los procesos relacionados con la comprensión lectora.

Por último, respecto a la utilidad metodológica, los instrumentos aplicados en esta investigación fueron útiles para conocer la validez y la confiabilidad de pruebas peruanas como es el caso del test de habilidades prelectoras (THP), la cual es fundamental para conocer el seguimiento del rendimiento de las variables estudiadas en próximas evaluaciones.

3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

El desarrollo de esta investigación conlleva algunas limitaciones que están ligadas a dos aspectos: la representatividad de los resultados y la escasa literatura respecto a la evaluación de estudiantes de la misma edad cronológica a la investigada.

En cuanto a la representatividad de los resultados, no es posible que los datos obtenidos en esta investigación sean comprobados en una población distinta, debido a que el método de muestreo de los participantes fue no probabilístico, esto quiere decir, que la selección de la muestra se basó en el juicio del investigador y no fue al azar.

4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Objetivo general

- Determinar la relación entre la memoria de trabajo y conciencia fonológica con la comprensión lectora en niños de 6 y 7 años de una institución educativa de Lima Metropolitana.

4.2. Objetivos específicos

- Describir el nivel de memoria de trabajo, conciencia fonológica y comprensión lectora en niños de 6 y 7 años de una institución educativa de Lima Metropolitana.
- Determinar la relación entre las dimensiones de conciencia fonológica y la memoria de trabajo en niños de 6 y 7 años de una institución educativa de Lima Metropolitana.

- Determinar la relación entre las dimensiones de conciencia fonológica y la comprensión lectora en niños de 6 y 7 años de una institución educativa de Lima Metropolitana.
- Determinar la relación entre la memoria de trabajo y la comprensión lectora en niños de una institución educativa de Lima Metropolitana según edad.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

A continuación, se presentarán las bases teóricas de tres variables: comprensión lectora, memoria de trabajo y conciencia fonológica, para tener un conocimiento más amplio del sustento teórico de la presente investigación.

1. ASPECTOS CONCEPTUALES PERTINENTES

1.1. Lectura

Es un instrumento básico dentro del contexto escolar (López-Olóriz, Pina, Ballesta, Bordoy y Pérez-Zapata, 2020), esto quiere decir, que esta herramienta facilita al alumno a desempeñarse de manera adecuada en diversas áreas, tanto en las lingüísticas como las que no comparten dichas características. Además, es un sistema complejo ya que intervienen distintas operaciones mentales cognitivas (Cuetos, citado en Paredes, 2019).

La bibliografía señala que en la etapa de preparación escolar temprana (inicial) es esencial realizar un abordaje de las diversas habilidades prelectoras debido a que permiten desarrollar competencias académicas, específicamente en el área del lenguaje, y, por consiguiente, obtener éxito escolar (López, Camargo, Duque, Ariza, Ávila y Kemp, 2013). De acuerdo con el modelo cognitivo y psicolingüístico de la lectura, la adquisición de esta habilidad involucra funciones lingüísticas, metalingüísticas y cognitivas, como la conciencia fonológica, el dominio sintáctico y semántico del lenguaje oral, la memoria verbal y el conocimiento de letras (Velarde

et al., 2010), las cuales son denominados habilidades prelectoras. En otras palabras, existe más de una competencia involucrada en el desempeño temprano de la lectura; sin embargo, el desarrollo de estas empieza los primeros años de vida escolar, razón por la cual, es necesario realizar una pronta intervención si se desea asegurar el éxito lector y académico en los estudiantes.

En definitiva, el aprendizaje de la lectura empieza en los primeros años de vida preescolar es decir, antes del primer grado (Bravo, Villalón y Orellana, 2004). Por lo tanto, una correcta estimulación de las habilidades prelectoras determina una posible diferencia entre los buenos y los malos lectores.

1.2. Comprensión Lectora

1.2.1. Definición de la comprensión lectora

Inicialmente, la concepción de la comprensión lectora englobaba elementos visuales, los cuales permitían que la lectura oral sea de manera automática (decodificación). A partir de la revolución cognitiva, que tomó lugar a mediados del siglo XX, el lector adquiere un rol activo y los procesos cognitivos se convierten en una pieza fundamental para la comprensión y la producción del lenguaje. De esta forma nace la psicolingüística, una corriente en la que la comprensión lectora es entendida como un proceso complejo que requiere gran cantidad de conocimientos por parte del lector, así como también construir inferencias (Tijero, 2009).

En efecto, la comprensión lectora tiene diversas definiciones. Algunas indican que es la obtención de un sentido explícito y literal de un texto; sin embargo, la definición bajo la cual se rige esta investigación es la propuesta realizada por Allende, Condemarín y Milicic, quienes denotan que la habilidad lectora depende de las inferencias que pueda realizar el lector. Con ello, se refiere a un conocimiento previo de los grafonemas y los signos de puntuación, los cuales son útiles para entender la información y comprender el texto en dos niveles: palabra y oración o frase (Hudson et al., 2013). Finalmente, tras rigurosas investigaciones acerca de la variable en cuestión, se estableció que la enseñanza de la comprensión lectora requiere de una gran constancia durante la etapa escolar, ya que el nivel alcanzado, será la clave para determinar el éxito académico (Pickering, citado en Cerminati et al., 2019).

1.2.2. Modelo teórico que explica la comprensión lectora

Uno de los modelos teóricos más reconocidos en el ámbito de la comprensión lectora es el modelo de construcción-integración de Kintsch (Herrada-Valverde y Herrada, 2017; Tijero, 2009). Este modelo radica en el desarrollo de dos tipos de representaciones mentales: la representación textual o base textual (comprensión literal) y la representación situacional (comprensión inferencial). La primera, involucra al nivel semántico superficial y profundo puesto que, permiten establecer la coherencia local (relaciones entre proposiciones) y global (las relaciones jerárquicas

que se dan entre las ideas principales) del texto. La segunda, supone recrear el ambiente en el que se enmarca el contenido textual, integrando la base textual con conocimientos previos (Herrada-Valverde y Herrada, 2017).

En función de lo expuesto, se profundizarán algunos conceptos del modelo construcción-integración. El nivel semántico superficial o microestructura es el encargado averiguar el significado de cada palabra (decodificación), ello está vinculado con la proposición, la cual es la unidad mínima de significado en un texto ya que contiene un predicado y argumentos. Mientras que, el nivel semántico profundo o macroestructura hace referencia al reconocimiento y reorganización de la microestructura (Herrada-Valverde y Herrada, 2017; Tijero, 2009).

Finalmente, el modelo de Kintsch postula que se establecen redes de información mediante la representación textual, lo cual permite al sujeto ordenarlo e integrarlo para que la información cobre sentido en la lectura. Además, determina que la clave de la comprensión proviene de la representación situacional dado que, integra conocimientos previos con nuevos, a diferencia de la comprensión a nivel textual que es sería superficial y limitada (Herrada-Valverde y Herrada, 2017).

Para concluir, la variable comprensión lectora será explicada bajo la propuesta realizada por Kintsch en vista de que expone la importancia de relacionar la información previa con la que se encuentra en la lectura, esto hace referencia al modelo de situación y para este autor es la representación más compleja de un texto. La conformación de este modelo depende de tres niveles de procesamiento: nivel de

palabra (procesamiento léxico), nivel de oración (procesamiento sintáctico) y nivel textual, los cuales se reflejan en los ocho niveles de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística (CLP).

1.2.3. Habilidades y procesos que contribuyen en la comprensión lectora

La literatura asegura que en la comprensión lectora interactúan diversas habilidades como también, procesos cognitivos y lingüísticos; sin embargo, cada uno de ellos han sido investigados de manera aislada. Por ejemplo, los estudios de Canet-Juric, Urquijo, Richard's y Burin (2009) señalan la existencia de una relación entre vocabulario y habilidades de decodificación en la comprensión lectora. En referencia al vocabulario, el conocimiento de palabras otorga mayor sentido al texto leído generando una buena comprensión; mientras, que decodificar grafemas en fonemas se convierte en una herramienta fundamental durante los primeros años y una vez automatizada dicha función, la comprensión lectora se vuelve mucho más efectiva.

De la misma manera, Flores, Jiménez y García (2015) señalan que las dificultades en la fluidez lectora se vinculan con las dificultades en la comprensión lectora. Ello se debe a la falta de modulación en la velocidad que emplean los lectores, descuidando la prosodia y del mismo modo, la comprensión.

Por otra parte, se han encontrado evidencias que la memoria de trabajo y la comprensión lectora están relacionadas (González et al., 2016; Flores et al., 2015; Gómez-Veiga et al., 2013; Canet-Juric et al., 2009). Esta asociación se ha

evidenciado al retener información que ha sido procesada de manera textual o inferida (Canet-Juric et al., 2009), esto quiere decir, que la memoria de trabajo posibilita mantener información relevante por unos minutos y a su vez, reconocer si dicha información ha sido presentada con anterioridad. En consecuencia, si la memoria de trabajo queda sobrecargada, se pierde la posibilidad de una adecuada comprensión (Flores et al., 2015). En resumen, la memoria de trabajo interviene en la integración de la información a nivel de palabra, oración y texto, es decir, la memoria de trabajo posibilita mantener el significado de las palabras leídas, retener las ideas de cada frase y establecer una representación mental coherente con el texto (Gómez-Veiga et al., 2013).

Finalmente, se ha establecido un amplio consenso de que las habilidades fonológicas están asociadas con la adquisición temprana de la lectura (Calderón, 2019; Marcos, 2017; González et al., 2017; Negro y Traverso, 2011) y por consiguiente, con la comprensión lectora ya que, la correspondencia entre grafema y fonema se domina después de ser consciente de los tres niveles que posee la conciencia fonológica, la cual repercute en la decodificación automática y a su vez, en el desarrollo de la comprensión lectora (Araya, 2019).

1.2.4. Comprensión lectora en niños de 6 y 7 años

De acuerdo con el Currículo Nacional, aquellos niños que oscilan entre 6 y 7 años pertenecen al segundo nivel de la Educación Básica Regular. Además,

corresponden al III ciclo de la educación primaria y se encuentran cursando el 1er y 2do grado (Ministerio de Educación, 2016). En el currículo nacional, se dan a conocer distintas áreas curriculares, pero en el caso de Comunicación se espera que los estudiantes logren implementar habilidades comunicativas en la interacción con otros y con ello, construir una representación del mundo real e imaginario (Ministerio de educación, 2018). Cabe destacar que en el III ciclo, los estudiantes adquieren la escritura y se convierten en alfabetos, es decir, pueden leer y escribir con autonomía (Ministerio de educación, 2018).

Últimamente, se ha puesto de manifiesto que las habilidades sociales y emocionales de los niños se asocian con su éxito académico (Gallardo, 2007). Por esta razón, es apropiado mejorar la comprensión emocional y la regulación de las emociones en las primeras etapas de educación escolar. Además de ello, De la Villa, Cruz y Petra (citados en Rojas y Cruzata, 2016) exponen que el contexto familiar, también es un aspecto relevante en el aprendizaje de los estudiantes, ya que condiciona el desarrollo de los recursos lingüísticos y comprensivos. Por último, el docente juega un rol activo en el aprendizaje de su estudiante en vista de que es el encargado de construir nociones sobre cómo funciona el sistema de escritura y lectura. Por ello, es oportuno que los estudiantes trabajen con textos orales y escritos, los cuales deben poseer diversos propósitos entre ellos se encuentran los textos literarios, lúdicos o juegos verbales.

1.3. Memoria de Trabajo

1.3.1. Conceptualización

Existen múltiples definiciones acerca de la variable en cuestión. Inicialmente, fue definida como memoria a corto plazo, la cual tenía una capacidad limitada para almacenar y procesar información auditiva, verbal y lingüística (Brito, 2017); sin embargo, actualmente es común utilizar los términos memoria operativa o memoria de trabajo para hacer referencia al mismo término. El constructo “memoria de trabajo” sufrió una evolución conceptual de acuerdo con el enfoque de cada autor. Por ejemplo, Barkley (citado en Brito, 2017) considera a la memoria de trabajo como una función ejecutiva y la divide en memoria de trabajo verbal y no verbal. La primera se basa en el habla internalizada; mientras que la segunda, es la representación mental de imágenes que anteriormente han sido observadas. Por razones metodológicas se considerará la propuesta de Velarde et al. (2010) quien señala que la memoria de trabajo es una habilidad cognitiva que se encarga de almacenar y procesar información temporalmente.

Su importancia radica en ser fundamental para las funciones cognitivas superiores, entre ellas la comprensión lectora, el razonamiento matemático y el cálculo (Gómez-Veiga et al., 2013; López, 2013). En suma, el funcionamiento de la memoria de trabajo se vincula directamente con el aprendizaje de los estudiantes tanto en la infancia como en la adolescencia, es así que se ha convertido en una variable de estudio en investigaciones escolares.

Asimismo, la literatura postula que las tareas para evaluar memoria de trabajo se clasifican en dos grupos: tarea simple o primaria y tarea compuesta o secundaria. La primera está relacionada al recuerdo, es decir, al procesamiento y a la recuperación inmediata de la información sin omitir, adicionar, sustituir o trasponer ningún elemento, tal es el caso de la amplitud de dígitos o palabras. En cambio, la segunda hace uso del almacenamiento, recuerdo y manipulación simultánea de información, un claro ejemplo es la tarea de amplitud de dígitos (Brito, 2017).

1.3.2. Modelo teórico que explica la memoria de trabajo

El modelo teórico más aceptado de memoria de trabajo es el propuesto por Baddeley, quien junto a Hitch, postularon el modelo multicomponente de la memoria de trabajo (López, 2013). A partir de ese modelo, se reconceptualiza la memoria a corto plazo, el cual deja de ser un sistema unitario y pasa a ser un sistema multicomponente que abarca tres subsistemas o componentes, los cuales serán detallados en la Figura 1.

El primer componente es el ejecutivo central y es el responsable del control atencional, la planificación y la coordinación de los otros dos componentes; además, actúa sólo en aquellas situaciones que son nuevas o demandantes puesto que, si éstas son automatizadas, el funcionamiento del ejecutivo central es mínimo. Cabe señalar que, posee un subcomponente, el búffer episódico, el cual integra información fonológica, visual y la que se encuentra en la memoria a largo plazo. El segundo

componente es la agenda visoespacial y es el encargado de la información visual y espacial, pues genera imágenes mentales. Por último, está el bucle fonológico cuya finalidad se basa en almacenar temporalmente contenido lingüístico ya sea hablado o escrito, es decir, permite la representación sonora de una palabra e involucra tareas lingüísticas como el habla, la comprensión, la lectoescritura, etc. (Brito, 2017; Gómez-Veiga et al., 2013; López, 2013).

En resumen, la variable memoria de trabajo se desarrollará bajo el enfoque de Baddeley y Hitch dado que estos autores afirman que la conformación de esta habilidad depende de la integración del almacén visual (agenda visoespacial) y verbal (bucle fonológico). Teniendo en cuenta lo expuesto, la memoria verbal cumple un rol fundamental en la lectura en vista de que permite retener estímulos verbales como grafemas, fonemas, palabras, oraciones, significados, etc. Por esta razón, se vio conveniente enfocarse en la medición del almacén fonológico y ello, se verá reflejado en el subtest de memoria verbal del test de habilidades prelectoras.

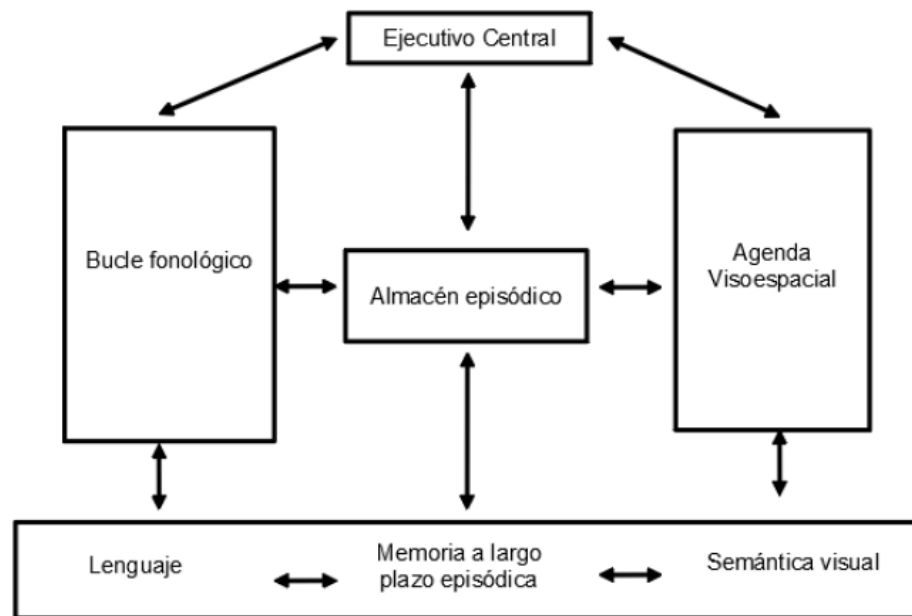


Figura 1. Modelo de memoria de trabajo de Baddeley y Hitch (Brito, 2017)

1.3.3. Bases neuroanatómicas y desarrollo evolutivo

Estudios de neuroimagen han demostrado la activación de patrones neurales asociados con la información que procesa la memoria de trabajo (visual o verbal) (Hernández et al., 2012). La Figura 2 representa estos patrones, los cuales están relacionados con el córtex prefrontal, el córtex prefrontal dorsolateral (CPF DL) y el córtex prefrontal ventrolateral (CPF VL). En suma, el CPF DL o región temporoparietal derecha está vinculado a la información espacial, el CPF VL o región temporoparietal izquierda regula la información fonológica y el córtex prefrontal está asociado al ejecutivo central (Brito, 2017; López, 2013; Hernández et al., 2012).

En cuanto al desarrollo evolutivo de la memoria de trabajo, existe evidencia que mejora significativamente en relación con la edad. De acuerdo con los

lineamientos de Gathercole, Pickering, Ambridge y Wearing (citados en Flores, 2015) la capacidad de cada componente de la memoria de trabajo se incrementa progresivamente desde los cuatro años hasta la adolescencia, observándose una notable mejoría entre los nueve y once años, debido a que las funciones ejecutivas están mucho más organizadas. Esto coincide con lo manifestado por Tsujimoto & Sawaguchi (citados en López, 2013) quienes indican que durante la primera infancia la corteza prefrontal sufre una maduración considerable.

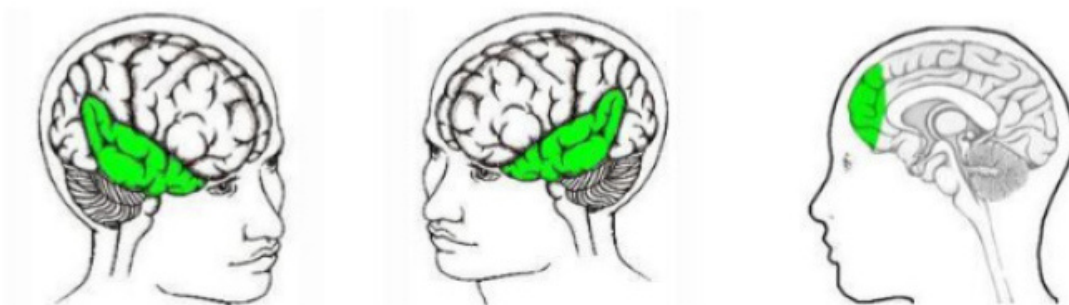


Figura 2. Localización cerebral de la agenda visoespacial, bucle fonológico y ejecutivo central (Flores, 2015)

1.4. Conciencia fonológica

1.4.1. Conceptualización

Por mucho tiempo, se ha estudiado el papel fundamental que cumple la conciencia fonológica en el éxito del aprendizaje y la automatización de la lectura (Alsina, León y Pino, 2011). Por ello, existen diversas definiciones en torno a esta variable; sin embargo, la definición que se desarrollará en este estudio será la de Velarde et al. (2010), quienes describen a la conciencia fonológica como una

habilidad metalingüística que permite manipular y reflexionar sobre los aspectos sonoros del lenguaje hablado como son los fonemas, las sílabas y las palabras. Hay evidencia suficiente para considerar que la conciencia fonológica es la variable de mayor fuerza predictiva de la lectura temprana (Alvarado et al., 2015; Bizama et al., 2013; Defior y Serrano, 2011; González et al., 2017; Gutiérrez y Díez, 2018), como también de la lectura posterior (De la Calle et al., 2016). Asimismo, se ha evidenciado que las habilidades fonológicas participan no sólo en el proceso lector, sino también en la lectoescritura ya que, permiten reconocer que cada letra posee un sonido determinado (Defior y Serrano, 2011; González et al., 2017). Por ejemplo, el castellano posee una ortografía transparente porque cada letra tiene un fonema correspondiente y a cada fonema le concierne un grafema (salvo algunas excepciones), lo cual facilita la lectura y la escritura.

Existen dos tipos de tareas con las que se puede evaluar conciencia fonológica: tareas pasivas y tareas activas. Las primeras consisten en identificar diferencias fonológicas en una palabra (sílabas inicial, medial y final), reconociéndose en diversos estudios que son las más sencillas de realizar. Las segundas, en cambio, requieren manipular palabras (síntesis de fonemas, omisión o adición de sílabas) por medio del reconocimiento de letras y la segmentación de palabras. Por tal motivo, las tareas activas son más complejas que las pasivas (Bravo, Villalón y Orellana, citados en De la calle et al., 2016).

1.4.2. Modelo teórico que explica la conciencia fonológica

De acuerdo con los hallazgos encontrados, el modelo propuesto por Treiman es el más aceptado. Este modelo establece tres niveles o unidades fonológicas en el proceso de adquisición de la conciencia fonológica: conciencia silábica, conciencia intrasilábica y conciencia fonémica (Gutiérrez y Díez, 2018). La conciencia silábica consiste en segmentar una palabra en sílabas, en el caso de “anillo” la cantidad de sílabas es tres (a-ni-llo). La conciencia intrasilábica se encarga de segmentar y manipular el onset (inicio de una sílaba que está conformada por una consonante) y la rima (vocal y consonantes posteriores de la sílaba). Por ejemplo, al preguntar si existe una diferencia entre “conEJO” y “espEJO”, se reconoce que existe diferente onset (con y esp), pero misma rima (ejo). Por último, la conciencia fonémica se encarga de manipular las unidades mínimas del habla (fonemas) y está constituido por los sonidos de cada letra (Defior y Serrano, 2011; Gutiérrez y Díez, 2018; De la Calle et al., 2016).

En suma, la variable conciencia fonológica será fundamentada con la propuesta que realizó Treiman puesto que reconoce la existencia de distintos niveles en esta habilidad metalingüística. La clasificación de estos niveles depende del tipo de unidad lingüística en la que el niño reflexione sobre los sonidos del habla, es así que se puede encontrar el nivel de rimas, sílabas, intrasilabas y fonemas, los cuales serán evaluados mediante el subtest de conciencia fonológica del test de habilidades prelectoras.

1.4.3. Desarrollo evolutivo

Como se explicó en el modelo de Treiman, la conciencia fonológica está conformada por distintas unidades fonológicas, las cuales se desarrollan a través de la adquisición del lenguaje y representan cierto grado de complejidad. De acuerdo con Gutiérrez y Díez (2018); De la calle et al (2016); Defior y Serrano (2011), los procesos fonológicos inician en la etapa preescolar, a partir de los 4 años, con la detección de sílabas (conciencia silábica). Estas son producidas y percibidas de manera aislada por medio de la percepción auditiva, evidenciando de esta forma, su facilidad para ser reconocidas. A los 5 años, los niños pueden pensar en las unidades de menor tamaño (conciencia intrasilábica) y distinguir entre el onset y la rima; sin embargo, recién a los 6-7 años logran alcanzar los niveles sonoros más finos como son los fonemas (conciencia fonémica), destacando el nivel de dificultad de dicha tarea.

Por tanto, el desarrollo de esta habilidad metalingüística demuestra que es progresivo e inicia en el reconocimiento de elementos globales hasta aquellos que son mínimos, lo cual demuestra que la conciencia silábica precede a la conciencia fonémica y todo ello, entre los 4 y 7 años.

2. INVESTIGACIONES EN TORNO AL PROBLEMA INVESTIGADO

Los antecedentes que se presentarán se enmarcan en un contexto nacional e internacional y serán útiles para conocer a profundidad algunos datos encontrados en función a las variables estudiadas.

2.1. Antecedentes Nacionales

En el marco nacional, Pinglo (2016) se dedicó a investigar acerca del siguiente tema: “Memoria auditiva inmediata y comprensión lectora en estudiantes de quinto y sexto grado de una institución educativa particular del distrito de San Borja”. El objetivo fue conocer la relación de ambas variables para lo cual se contó con la participación de 158 estudiantes de quinto grado y 159 de sexto grado, quienes pertenecían a una institución educativa particular de San Borja. Los instrumentos utilizados fueron La prueba de complejidad lingüística progresiva (CLP) nivel 5 y 6 forma A y el test de memoria auditiva inmediata. Los resultados estadísticos señalaron que no existe una correlación entre comprensión lectora y memoria auditiva inmediata. Por otro lado, los resultados descriptivos precisaron que, respecto a la memoria auditiva inmediata la mayoría de los estudiantes de quinto y sexto grado cuentan con una puntuación igual o por encima de la media, lo cual determina que tienen capacidad para almacenar información procedente del canal auditivo por un tiempo limitado. En el caso de comprensión lectora, la situación es similar a la de memoria auditiva inmediata. A modo de conclusión, la memoria auditiva inmediata resulta que no es un factor determinante en la habilidad de comprensión lectora.

Ysla y Ávila (2016) realizaron el siguiente estudio “¿Qué habilidades prelectoras son promovidas en la educación peruana de acuerdo al tipo de gestión escolar? Un estudio con niños de cinco años de la ciudad de Lima” con la finalidad de evaluar las habilidades de inicio a la lectura. La muestra estuvo constituida por 44 niños, quienes tenían cinco años y pertenecían a una institución pública y privada de Lima. La herramienta de evaluación fue la batería de inicio a la lectura, instrumento que contiene 15 pruebas, entre las cuales destacan las habilidades de conocimiento fonológico, conocimiento alfabético, conocimiento metalingüístico, procesos cognitivos y habilidades lingüísticas. En cuanto a los resultados, se apreció que la habilidad de conocimiento fonológico, las habilidades lingüísticas y los procesos cognitivos presentan diferencias significativas entre centros educativos públicos y privados puesto que, los estudiantes que provenían de una institución educativa privada obtuvieron mejores puntuaciones en las siguientes tareas: contar sílabas, aislar sílabas y fonemas, omitir sílabas, vocabulario, conceptos básicos, articulación, memoria secuencial auditiva y percepción visual. En el caso de conocimiento alfabético y conocimiento metalingüístico no se distinguió diferencias en ambas instituciones. En conclusión, la revisión de estas habilidades permite tener un primer acercamiento del trabajo realizado en las distintas gestiones educativas.

Por su parte, Marcos (2017) investigó acerca de “Conciencia fonológica y comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria. Cercado de Lima, 2017” y se planteó como objetivo principal determinar la relación de las dos variables. En la investigación participaron 120 alumnos de segundo grado y los

instrumentos de medida fueron el test de habilidades metalingüísticas (THM) y la prueba de complejidad lingüística progresiva (CLP), nivel 2; forma A. Los resultados señalaron que existe una correlación alta, directa y significativa entre conciencia fonológica y comprensión lectora pues alcanzaron puntajes $r = ,796$. En el caso particular de segmentación silábica, supresión silábica, detección de rimas, adición silábica, aislar fonemas, unir fonemas, contar fonemas también presentan correlaciones altas y significativas con comprensión lectora.

Asimismo, Ugas (2018) realizó un estudio que tituló “Habilidades prelectoras en estudiantes de cinco y seis años de una institución educativa pública del distrito de Breña: Aproximación diagnóstica”. Su finalidad fue conocer las habilidades prelectoras que poseían 43 alumnos. Para ello, utilizó el test de habilidades prelectoras (THP), la cual evalúa cuatro áreas específicas: conciencia fonológica, conocimiento de letras, memoria verbal y dominio semántico y sintáctico del lenguaje oral. Respecto a los resultados, es posible identificar que la mayoría de los sujetos se encuentran en un nivel inferior de habilidades prelectoras, caso similar sucede con el nivel de conciencia fonológica e identificación de letras. En el área de memoria verbal, el nivel con mayor puntaje es promedio inferior, mientras que, en el área de dominio semántico y sintáctico del lenguaje oral, los mayores puntajes se obtuvieron en el nivel promedio. En efecto, se concluye que ningún estudiante posee un aprendizaje acorde a lo esperado para su edad y nivel de escolarización.

Para finalizar, Calderón (2019) llevó a cabo el siguiente estudio “Habilidades prelectoras y comprensión lectora en estudiantes de inicial y primer grado de un

colegio particular del distrito de Santiago de Surco”. El objetivo de dicha investigación fue conocer la relación de las dos variables antes mencionadas para lo cual evaluaron a 30 estudiantes que cursaban el primer grado de primaria de una institución privada de Surco. Los instrumentos usados fueron dos: la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva (CLP) nivel 1 forma A y el test de habilidades prelectoras (THP), el cual cuenta con cuatro subtests: conciencia fonológica, conocimiento del nombre y sonido de letras, memoria verbal y lenguaje oral. Los resultados demostraron una relación estadísticamente significativa entre las habilidades prelectoras y la comprensión lectora ($r_s=0,49$). Al analizar las habilidades prelectoras de manera independiente, solo se aprecia una correlación significativa entre conciencia fonológica y comprensión lectora ($r_s=0,54$) mientras que, en el caso de conocimiento de nombres y sonidos de letras, memoria verbal y lenguaje oral la correlación no fue significativa. En conclusión, solo la conciencia fonológica se considera como una variable significativa en función con la comprensión lectora.

2.2. Antecedentes Internacionales

En el caso de Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho y Alcalde (2011) ejecutaron en España el estudio “Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector”. A partir de ello, establecieron dos objetivos: el primero estuvo relacionado a conocer los niveles de dificultad de la conciencia fonológica en la ejecución de tareas de identificación, adición y omisión en sílabas y fonemas,

mientras que el segundo objetivo se basó en reconocer posibles diferencias de la variable en cuestión respecto al desarrollo lector. Los participantes fueron 299 alumnos, cuyas edades fluctuaban entre los 5, 6 y 7 años, quienes fueron clasificados en tres grupos de acuerdo con sus habilidades en la lectura. La prueba escogida por los investigadores fue la evaluación del conocimiento fonológico (PECO). En cuanto al análisis de los resultados, se detectó que en los tres grupos examinados fue más sencillo identificar letras que aumentar u omitirlas; por otro parte, se conoció que a mayor edad existe mejores posibilidades de distinguir los sonidos que posee el lenguaje hablado. Agregado a ello, sucede lo mismo al realizarse un análisis evolutivo del conocimiento silábico y fonémico, percibiendo que los mayores puntajes son de aquellos alumnos que logran leer y tienen una edad cronológica de 7 años. En cambio, los niños de 5 años son quienes presentan mayores dificultades para realizar las tareas de conciencia fonémica y silábica. En conclusión, los tres grupos mostraron diferencias significativas en conciencia fonológica y ello está acorde al nivel alcanzado en la lectura.

Por su parte, Gómez-Veiga et al. (2013) elaboró un estudio en Madrid que llevó por nombre “Comprensión lectora y procesos ejecutivos de la memoria operativa”. El objetivo fue investigar las relaciones entre los procesos ejecutivos de la memoria de trabajo, la inteligencia fluida y la comprensión lectora en 77 estudiantes de tercer grado de primaria. Todos los participantes fueron evaluados con cinco pruebas: la prueba de ortografía adaptada a partir de la batería de evaluación de la lectura, la prueba de evaluación diagnóstica de la comprensión lectora (EDICOLE), la

prueba de memoria operativa de analogías, la prueba de actualización semántica (PASE) y la subprueba de matrices del test breve de inteligencia de kaufman (K-BIT). De acuerdo con los resultados, se hallaron correlaciones positivas y significativas entre comprensión lectora (memoria, inferencias, integración y EDICOLE-total), memoria operativa (analogías y actualización semántica) e inteligencia fluida. Finalmente, el análisis de regresión lineal múltiple evidenció que las variables que explican la comprensión lectora son inteligencia fluida y memoria operativa (concretamente PASE) en un 30 y 28 %, respectivamente.

En Argentina, López (2013) desarrolló el siguiente estudio “Diferencias en el desempeño de la memoria de trabajo: un estudio en niños de diferentes grupos sociales” con la finalidad de conocer el desarrollo de los componentes de la memoria de trabajo: bucle fonológico, ejecutivo central y agenda visoespacial. Formaron parte del estudio 90 estudiantes de 8 años, quienes fueron repartidos en dos grupos: uno que se encontraba en vulnerabilidad de pobreza y otro que fue el grupo control. Los instrumentos que se utilizaron fueron tres: el Sub test Complementario Retención de Dígitos, Retención de Dígitos Inversos de la escala de Inteligencia WISC III y el test de Copia y Reproducción de Memoria de Figuras geométricas complejas de Rey en su versión adaptada española. Por medio de un análisis multivariado de varianza, se apreció diferencias en los grupos del estudio, encontrándose mayor desempeño en los tres componentes de memoria de trabajo en el grupo control. En conclusión, se encontró que el grupo de niños que se encuentra en una situación económica

desfavorecida posee menores logros en memoria de trabajo, en comparación con el grupo control.

Alvarado et al. (2015) llevaron a cabo un estudio en Madrid llamado “Análisis de los componentes en la adquisición de la lectura en castellano: una aplicación del modelo logístico lineal”. El objetivo principal fue corroborar de manera empírica que el reconocimiento de palabras, la conciencia fonológica y la comprensión, son tres habilidades claves para adquirir la lectura y verificar si dicho modelo predice el nivel de desarrollo lector. Los participantes fueron 245 estudiantes, quienes se encontraban entre el último curso de inicial y el tercer grado de primaria, y cuyas edades comprendían entre los 4 y 9 años. Se diseñó una batería experimental para medir los procesos básicos de la lectura entre los cuales destacaban las siguientes tareas: identificación de figuras, identificación de palabras, reproducir palabras, identificación sonido-letra, identificación por rima, escucha y repetición de la palabra, completar palabras, vocabulario y comprensión de oraciones. Los resultados revelaron que el aprendizaje de la lectura se basa en tres habilidades básicas; asimismo, se concluyó empíricamente que es posible clasificar a los niños en distintos cursos académicos en función de su nivel lector.

Asimismo, González et al. (2016) llevaron a cabo en La Habana el siguiente estudio “Comprensión lectora, memoria de trabajo, fluidez y vocabulario en escolares cubanos”, con la finalidad de conocer los factores asociados a las dificultades de comprensión lectora en estudiantes. Por tal razón, evaluaron a 108 niños, quienes se encontraban cursando 3ro y 5to grado. Los instrumentos utilizados fueron: el test leer

para comprender (TLC), la tarea de memoria de trabajo verbal, el test de fluidez lectora y la prueba de vocabulario en imágenes de peabody. Entre los resultados se puede apreciar que la memoria de trabajo verbal, la fluidez y el vocabulario se correlacionan positiva y significativamente con la comprensión lectora. Por ello, es posible concluir que las variables antes mencionadas son buenos predictores de la comprensión lectora.

Querejeta (2017) realizó en Buenos Aires una investigación titulada “Conciencia fonémica y memoria fonológica en niños en proceso de alfabetización” con el objetivo de analizar la relación y comparar el desempeño de las variables en dos momentos claves del aprendizaje de la lectura y escritura: al principio y al final del primer grado final. Participaron 50 niños que tenían una edad media de 6 años y fueron divididos en dos grupos; el primero estaba conformado por 25 niños que fueron evaluados a inicios del año y el segundo también estuvo conformado por 25 niños que fueron evaluados al final del año escolar. Se administró la prueba de segmentación fonológica, elisión y unión de fonemas para la evaluación de conciencia fonémica; mientras que, en el caso de memoria fonológica se utilizó las pruebas de retención de palabras y pseudopalabras. Los resultados de la prueba de conciencia fonémica arrojaron mejores puntuaciones en el grupo 2 que en el grupo 1 y la tarea que evidenció un mejor desempeño fue la segmentación de palabras de 3 fonemas, mientras que la tarea con mayor dificultad fue la segmentación fonémica. Respecto a la memoria fonológica, la evaluación de repetición de pseudopalabras no mostró diferencias significativas entre ambos grupos, pero la evaluación de repetición

de palabras y pseudopalabras presentó diferencias. La tarea de retención de palabras alcanzó puntuaciones máximas, en cambio el desempeño de la tarea de retención de pseudopalabras disminuye al aumentar el número de sílabas, mostrando mayor dificultad la retención de pseudopalabras de mayor metría en ambos grupos. Además, al analizar la correlación de las variables se obtuvo valores moderados y altos tanto en el grupo 1 como en el grupo 2. En conclusión, existe correlación entre conciencia fonémica y memoria fonológica en los dos grupos muestrales y existe una progresión gradual en los niños en tareas de conciencia fonémica.

En el caso de Bonilla (2019) realizó en Colombia la siguiente investigación “Memoria operativa verbal, comprensión verbal y rendimiento académico en niños de primario”. El propósito fue indagar la relación entre las variables de estudio por lo cual evaluaron a 31 estudiantes de 6 y 7 años que se encontraron cursando el primer grado. Los instrumentos utilizados para la medición de las variables fueron la escala de memoria inmediata de McCarthy, el subtest de comprensión auditiva ITPA y las calificaciones de los estudiantes en el área de Lenguaje. Los resultados exhibieron datos relevantes acerca de la correlación de memoria operativa verbal y comprensión verbal como también entre rendimiento académico y comprensión verbal dado que, no se evidenció correlación significativa en ninguno de los dos casos. En el caso de rendimiento académico y memoria operativa verbal, se encontró una correlación significativa. En conclusión, la comprensión auditiva (verbal) es independiente de las puntuaciones obtenidas del curso de Lenguaje, situación que se repite entre el bucle fonológico (memoria operativa verbal) y la comprensión verbal. Sin embargo, solo se

relaciona las puntuaciones de rendimiento académico con la memoria operativa verbal.

3. DEFINICIONES CONCEPTUALES Y OPERACIONALES DE VARIABLES

La presente investigación considera tres variables de estudio: comprensión lectora, memoria de trabajo y conciencia fonológica. A continuación, la tabla 1 detallará la información operacional de las variables.

- Comprensión lectora: Es la capacidad que tiene el lector para extraer información explícita de un texto, para lo cual es necesario poseer conocimientos de los grafonemas y los signos de puntuación y lograr comprender el texto en dos niveles: palabra y oración o frase (Alliende, Condemarín y Milicic, citados en Pinglo, 2016).

- Memoria de trabajo: Es la habilidad cognitiva que se encarga de almacenar y procesar información (Velarde et al., 2010).

- Conciencia fonológica: Es la habilidad metalingüística relacionada con la capacidad de manipular y reflexionar sobre los aspectos sonoros del lenguaje hablado (Velarde et al., 2010).

Tabla 1.
Definición operacional de las variables

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Escala
		- Reconocer la palabra escrita en otro sistema de representación (figuras)	1,2,3,4,5,6,7	
Comprensión lectora	Palabra			
	Oración o frase	- Leer palabras o expresiones y reconocer las afirmaciones	1,2,3,4,5,6,7 1,2,3,4,5,6,7	Cuantitativa de intervalo
	Párrafo o texto simple	- Reconocer pequeños conjuntos de oraciones vinculados a un tema	1,2,3,4,5,6,7	
Memoria de Trabajo	Retención y repetición	- Escuchar y repetir oraciones cortas y largas	1,2,3,4,5,6,7	Cuantitativa de intervalo

Conocimiento de rimas	- Reconocer rimas finales	1,2,3,4,5,6	
	- Reconocer sílabas iniciales	1,2,3,4,5	
Conocimiento de sílabas	- Reconocer sílabas finales	1,2,3,4	
	- Reconocer sílabas mediales	1,2,3,4,5	
Conciencia Fonológica			
	- Reconocer fonemas iniciales	1,2,3,4,5	Cuantitativa de intervalo
Conocimiento de fonemas	- Reconocer fonemas finales	1,2,3,4,5	
	- Reconocer fonemas mediales	1,2,3,4,5	
	- Unir sonidos	1,2,3,4,5,6,7,8	

4. HIPÓTESIS

4.1. Hipótesis general:

- Existe relación estadísticamente significativa entre la memoria de trabajo, la conciencia fonológica con la comprensión lectora en niños de 6 y 7 años de una institución educativa de Lima Metropolitana.

4.2. Hipótesis específicas:

- Existe relación estadísticamente significativa entre las dimensiones de conciencia fonológica y la memoria de trabajo en niños de 6 y 7 años de una institución educativa de Lima Metropolitana.
- Existe relación estadísticamente significativa entre las dimensiones de conciencia fonológica y la comprensión lectora en niños de 6 y 7 años de una institución educativa de Lima Metropolitana.
- Existe relación estadísticamente significativa entre la memoria de trabajo y la comprensión lectora en niños de una institución educativa de Lima Metropolitana según edad.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

1. NIVEL Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

El propósito de la presente investigación es medir la relación entre memoria de trabajo y conciencia fonológica con la comprensión lectora, por ello se hará uso el sistema de clasificación de los diseños de investigación empírica en psicología propuesto por Ato, López y Benavente (2013). En dicha clasificación existen cuatro categorías: investigación teórica, instrumental, metodológica y empírica.

De acuerdo con la investigación realizada, la postura es empírica y se basa en una estrategia asociativa para explicar el problema investigado. Esta estrategia tiene como finalidad explorar la relación entre variables (hipótesis de covariación) y es de tipo correlacional simple (Ato et al., 2013).

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta propuesta de investigación se enmarca en los diseños no experimentales, los cuales buscan determinar la relación entre las variables de estudio. En efecto, este tipo de diseño se caracteriza por la ausencia de la manipulación de variables, es decir, el investigador carece de control sobre la misma y solo se limita a realizar inferencias de las relaciones entre variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Kerlinger y Lee, 2002).

3. NATURALEZA DE LA MUESTRA

3.1. Descripción de la población

La población estuvo constituida por 130 estudiantes del colegio Fe y Alegría N°1, el cual se encuentra ubicado en el distrito de San Martín de Porres. Asimismo, los resultados del censo realizado en el 2017 por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018), señala que San Martín de Porres es el segundo distrito más poblado de Lima metropolitana. A su vez, dicho distrito pertenece a la zona Lima norte y la Compañía Peruana de Estudios de Mercados y Opinión pública (2019) indicó que la estructura socioeconómica dominante en esta zona es la C con un 44,1%. Esto quiere decir, que la población evaluada pertenece a un nivel socioeconómico medio y poco favorecido.

3.2. Muestra y método de muestreo

La muestra estuvo conformada por 107 estudiantes de ambos sexos quienes, de acuerdo con las edades establecidas en la investigación, se encontraban cursando primer y segundo grado de primaria. El muestreo fue no probabilístico de tipo intencional, pues la selección de la muestra se realizó de acuerdo con la accesibilidad y proximidad del investigador (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Tabla 2.
Frecuencia y porcentaje de los participantes

Sexo	<i>f</i>	%
Mujer	50	46,7
Varón	57	53,3
Total	107	100

3.3. Criterios de Inclusión

- Estudiantes que tengan nociones básicas de la lectura y escritura.
- Estudiantes que autoricen su participación voluntaria mediante la firma de los asentimientos informados.

3.4. Criterio de Exclusión

- Estudiantes con diagnóstico de Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad.
- Estudiantes con déficit intelectual.

3.5. Criterio de Eliminación

- Estudiantes que hayan faltado el día de la evaluación y, por lo tanto, hayan quedado pruebas incompletas.

4. INSTRUMENTOS

Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de información fueron los siguientes: el sub test de memoria verbal y el sub test de conciencia fonológica del test de Habilidades Prelectoras (TPH) y la Prueba de Comprensión Lectora de complejidad lingüística progresiva (CLP).

4.1. Test de Habilidades Prelectoras (THP)

El test de Habilidades Prelectoras (TPH) fue realizado por Velarde, Canales, Meléndez y Lingán en el 2010 en Lima, con la finalidad de evaluar las habilidades prelectoras de estudiantes que tengan se encuentren entre los 5 años 8 meses y los 7 años 6 meses. La principal característica del THP es que supera a otros instrumentos al incluir variables que anteriormente solo se evaluaban de manera individual, por tal razón incluye un conjunto de variables que han sido denominadas como predictivas de la lectura: conciencia fonológica, conocimiento de letras, memoria verbal y dominio semántico y sintáctico del lenguaje oral, las cuales se administran de manera individual. A continuación, se describirán los sub test escogidos para esta investigación.

Memoria de trabajo

a. Descripción de la prueba

El sub test de memoria verbal del test de Habilidades Prelectoras (TPH) tiene como objetivo evaluar la habilidad prelectora de memoria de trabajo. Su medición consiste en escuchar, almacenar y expresar oralmente oraciones que contienen desde 2 hasta 13 palabras, las cuales deberán ser repetidas de manera correcta sin omitir, adicionar, sustituir o transponer ninguno de los elementos que conforman la oración.

b. Propiedades psicométricas

La validez del instrumento se realizó en la provincia constitucional del Callao en el año 2010 por Velarde, Canales, Meléndez y Lingán. La validez de constructo se llevó a cabo mediante el análisis factorial de la matriz de correlaciones, obteniéndose un valor de Kaiser-Maer-Olkin = 0,90 y valores significativos en la prueba de esfericidad de Barlett. El análisis factorial arrojó 15 factores los cuales explican el 70,68% de la varianza total. En el caso del análisis factorial por sub test se determinó que es unidimensional.

En la validez de criterio se utilizó la Batería de evaluación de los procesos lectores revisada (PROLEC-R) para lo cual se utilizaron 6 sub tests de dicha prueba: identificación de letras, lectura de palabras, lectura de pseudopalabras (los dos últimos subtest forman parte del factor de procesos léxicos), estructura gramatical (procesos sintácticos), comprensión de oraciones y comprensión de textos (procesos

semánticos). Los resultados de la aplicación del PROLEC-R arrojaron correlaciones significativas con los subtests del THP.

Por último, para estimar la confiabilidad del instrumento adaptado, se utilizó el método de consistencia interna. En primer lugar, los reactivos se redujeron de 156 reactivos a 117 ya que fueron eliminados aquellos que poseían una correlación menor a 0,40. La consistencia interna del THP alcanzó un valor alfa de Cronbach de 0,96 en la prueba total y con respecto a la subescala de memoria verbal se obtuvo el siguiente valor 0,625, lo cual demuestra que el subtest es confiable.

c. Calificación

Los baremos de la prueba se basaron en los puntajes percentilares que estaban determinados en el manual. En base a ello, se pueden destacar 5 niveles de rendimiento específico por cada tarea, subtest y puntaje total de la prueba, los cuales son: inferior (percentil menor a 10), promedio inferior (percentil 20-30), promedio (percentil 40-60), promedio superior (percentil 70-80) y superior (percentil mayor a 90).

Conciencia fonológica

a. Descripción de la prueba

El sub test de conciencia fonológica tiene como objetivo evaluar el reconocimiento de rimas, sílabas (iniciales, mediales y finales) y fonemas (iniciales, mediales y finales). Además, distingue las semejanzas y las diferencias entre ellos, así como también la habilidad de segmentar y sintetizar fonemas emitidos por el evaluador.

b. Propiedades psicométricas

Las propiedades psicométricas son similares a la escala anterior. Sin embargo, respecto a la validez de criterio, las tareas que poseen coeficientes más altos son las de síntesis fonémica, tarea que pertenece a la sub test de conciencia fonológica. Por lo tanto, la tarea de síntesis fonémica posee mayor asociación con el PROLEC-R. Respecto a la confiabilidad de este subtest, se obtuvieron valores alfa de Cronbach que oscilaban entre 0,682 y 0,924.

c. Calificación

Los baremos de la prueba se basaron en los puntajes percentilares que estaban determinados en el manual. En base a ello, se pueden destacar 5 niveles de rendimiento específico por cada tarea, subtest y puntaje total de la prueba, los cuales son: inferior (percentil menor a 10), promedio inferior (percentil 20-30), promedio

(percentil 40-60), promedio superior (percentil 70-80) y superior (percentil mayor a 90).

4.2. Comprensión lectora

La prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva (CLP) fue diseñada por Felipe Allende, Mabel Condemarín y Neva Milicié en Chile en 1991, mientras que la adaptación de esta se llevó a cabo en el 2004 por Delgado y colaboradores. El objetivo principal es medir la comprensión lectora en ocho niveles para detectar dificultades y orientar el aprendizaje de la lectura.

a. Descripción de la prueba original

La Prueba de Comprensión Lectora de complejidad lingüística progresiva (CLP) consta de 8 niveles de lectura con dos formas A y B, las cuales contienen un grado de dificultad creciente y una forma de aplicación grupal. Los niveles de la prueba se basan en tres operaciones específicas de la lectura: traducir los signos escritos a sus correspondientes signos orales, dar a cada palabra el sentido correcto dentro del texto, y descubrir, retener y manejar las relaciones que guardan entre sí los diversos elementos del texto. Asimismo, el CLP evalúa cuatro áreas: palabra, oración o frase, texto o párrafo simple y complejo.

Cabe resaltar que solo se tendrán en cuenta dos niveles (I y el II), la forma A y el área de aplicación de la palabra y frase. Todo ello debido a que la población objetivo de la investigación corresponden a primer y segundo grado. El nivel I forma A del CLP está conformada por cuatro subtests entre los cuales se encuentran: Mamá, Rayo mira..., Caminan... y Hay tres ovillos, cada uno con siete ítems; asimismo, la finalidad de la prueba para primer grado es que el estudiante domine dos habilidades lectoras específicas: unir la palabra escrita con la ilustración que la representa y relacionar una frase u oración con la figura que la representa. Por otra parte, el nivel II forma A del CLP está conformado por cuatro subtest: A mi mamá, Usamos los lápices, La habitación y Noticias deportivas, los cuales contienen siete ítems cada uno. El objetivo de la prueba aplicada a segundo grado es que se dominen tres habilidades específicas: leer oraciones incompletas y seleccionar una o varias palabras que las completen, reconocer las afirmaciones de una oración y reconocer las afirmaciones de un párrafo o un texto siempre.

La validez predictiva de la prueba original utilizó como criterio, las calificaciones de castellano de 641 alumnos que se encontraban cursando los primeros ocho grados académicos y a su vez, pertenecían a diferentes estratos socioeconómicos (A, B y C). Los resultados determinaron que la forma A tiene una validez de 0,330 y la forma B cuenta con una validez de 0,326.

Respecto a la confiabilidad de la prueba original, se realizó mediante la técnica test-retest, en la cual se aplicó dos veces las formas A y B, dejando un periodo de tres semanas a un mes entre ambas aplicaciones. La correlación entre ambas aplicaciones se obtuvo mediante la prueba de Pearson y los resultados demostraron que la forma A

tiene una confiabilidad de 0,971 y por su parte, la forma B tiene 0,900.

b. Propiedades Psicométricas en el Perú

La adaptación se llevó a cabo por Delgado, Escurra, Atalaya, Álvarez, Pequeña, Santivañez y Guevara en el 2004 en 2340 estudiantes matriculados en primer, segundo y tercer grado de primaria de colegios estatales y no estatales de Lima Metropolitana. La validez de la adaptación de la prueba para primer y segundo grado forma A, se realizó por medio de la validez de constructo mediante el análisis factorial confirmatorio, en el que se concluyó que el modelo teórico propuesto es válido y adecuado. La validez de criterio se basa en relacionar los datos obtenidos con algún criterio externo, por ello para en la adaptación de la prueba se estableció una validez de criterio de tipo concurrente para primer y segundo grado utilizándose como criterio externo los promedios bimestrales de los cursos de Comunicación Integral, Lógico Matemática, Ciencia y Ambiente y Personal Social. Se hallaron resultados significativos para el 1er grado en todos los cursos, obteniéndose en Comunicación Integral ($r = .53$ $p < .01$), en Lógico Matemática ($r = .37$ $p < .01$), en Ciencia y Ambiente ($r = .39$ $p < .001$) y en Personal Social ($r = .48$ $p < .01$), lo que permite señalar que la prueba para el primer grado tiene validez de criterio de tipo concurrente. De la misma forma ocurrió para 2do grado pues los resultados determinan una correlación significativa para Comunicación Integral ($r = .49$ $p < .01$), Lógico-Matemática ($r = .33$ $p < .01$), Ciencia y Ambiente ($r = .38$ $p < .001$) y Personal Social ($r = .44$ $p < .01$), lo que permite señalar que la prueba para el segundo grado tiene validez de criterio de tipo

concurrente.

Para estimar la confiabilidad del instrumento adaptado, se utilizó el método de consistencia interna y se halló que el instrumento es confiable tanto para 1er y 2do grado, pues se obtuvieron coeficientes alfa de Cronbach en los subtests que oscilaron entre 0.63 y 0.84 y 0.70 y 0.88, respectivamente.

c. Calificación

De acuerdo con la adaptación de la prueba, cada forma (A y B) cuenta con percentiles para instituciones educativas públicas y privadas de Lima. En la presente investigación, se utilizaron dichos puntajes para dividir los datos en cuartiles (Mendenhall, Beaver y Beaver, 2006), esto significa que se distribuyen en cuatro conjuntos con el mismo número de observadores aproximadamente. Por ello, se obtienen 5 niveles: inferior (percentil menor a 10), promedio inferior (percentil 20-30), promedio (percentil 40-60), promedio superior (percentil 70-80) y superior (percentil mayor a 90).

5. PROCEDIMIENTO

El procedimiento que se llevó a cabo para realizar la investigación fue el siguiente:

- En primer lugar, se realizó el trámite administrativo para ejecutar la investigación en la institución educativa y se presentaron los documentos

necesarios (carta de presentación de la universidad) para poder certificar la investigación.

- Se tuvo una reunión con la Coordinadora Académica del nivel primario de la institución educativa, en la cual se recaudó la información necesaria para la investigación (nombres y apellidos de los alumnos, fecha de nacimiento). Asimismo, se coordinó el espacio y horario adecuado tanto para las evaluaciones individuales como para las grupales.
- Se efectuó una reunión con las tutoras de primer y segundo grado con la finalidad de presentarles la investigación y recaudar información adicional (deficiencia cognitiva o trastorno de déficit de atención en los estudiantes). Se reportó solo un caso de deficiencia cognitiva y se informó a la tutora que el niño no podía formar parte de la investigación por sus limitaciones.
- Se enviaron los consentimientos informados a los padres de familia con la finalidad de que conocieran la investigación y autoricen la participación a sus menores hijos. El envío fue mediante la agenda escolar dos semanas antes de empezar la investigación.
- Durante un periodo de dos semanas (del 3 de junio hasta el 14 de junio del 2019) se recolectaron los consentimientos de los niños cuyos padres autorizaban su participación en la investigación. Por otro lado, se entregaron recordatorios a las familias que hasta ese momento no habían enviado los consentimientos informados.

- Una vez obtenidos los consentimientos de los participantes, se inició el proceso de evaluación. Previo al inicio de la evaluación, se explicó de manera lúdica e individual los asentimientos informados.
- Se empezó con la administración de la prueba individual (THP), el cual duró 25 minutos y se empleó un total de 20 días para cubrir la evaluación de toda la muestra.
- Para las evaluaciones individuales, se contó con el apoyo de 6 estudiantes del último año de psicología, quienes recibieron capacitaciones para desarrollar una correcta evaluación. Además, se llevaron a cabo durante las primeras horas de clases para evitar el cansancio de los estudiantes.
- Al término de las evaluaciones individuales, se procedió a empezar con la evaluación grupal (CLP) y tuvo una duración de 45 minutos para cada grupo y se empleó 2 días para concluir con la muestra total. El primer día se evaluó a segundo grado (sección A y B) y un día después, a primer grado (sección A y B), en función a los horarios coordinados con las profesoras.
- Al finalizar la recolección de datos, se calificaron las pruebas y se eliminaron aquellas que no cumplían con el criterio establecido.
- Posterior a ello, los puntajes fueron organizados en Excel para su posterior análisis estadístico en SPSS.
- Por último, se presentó a la Coordinadora Académica del nivel primario un reporte con los perfiles generales obtenidos en cada grado evaluado

(primero y segundo). Además, el reporte facilitó recomendaciones para el desarrollo óptimo de las habilidades de los estudiantes.

6. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Los instrumentos de medida necesitaron de un consentimiento y un asentimiento informado. Además, la información recolectada se efectuó de manera confidencial para satisfacer los principios éticos tales como:

- AUTONOMÍA:

Este principio se basa en el reconocimiento de igualdad de dignidad de las personas y pone de manifiesto la voluntad del participante (Hirsch, 2013). Dicho principio se puso de manifiesto cuando los padres de familia accedieron a que sus hijos participen en la investigación, firmando el consentimiento informado. Por parte de los estudiantes, se dio a conocer su voluntad de participar firmando el asentimiento informado.

- BENEFICENCIA:

Se encarga de proteger el bienestar del participante y que este obtenga beneficios, evitando riesgos innecesarios (Hirsch, 2013). Por tal razón, la institución educativa se benefició al conocer los aprendizajes que poseen sus estudiantes de primer y segundo grado en las habilidades de memoria de trabajo, conciencia

fonológica y comprensión lectora y de esta forma, redireccionar su proceso de enseñanza en los primeros años de educación regular. Por otro lado, los estudiantes también se beneficiaron al determinar el nivel en el que se encuentra el aprendizaje de la lectura y el de las otras dos habilidades.

- NO MALEFICIENCIA:

La característica de este principio radica en evitar perjudicar o dañar intencionadamente al paciente (Hirsch, 2013). En efecto, se buscó velar por la seguridad de los participantes por ello, la evaluación se realizó en el horario de clase y en las mismas instalaciones de la institución educativa, teniendo en cuenta el protocolo de seguridad (puertas abiertas de los salones en todo momento). Todo ello fue necesario ejecutarlo para que no fueran expuestos a ningún objeto o situación que les provoque daño físico o emocional.

- JUSTICIA:

Este principio es descrito como una distribución equitativa de riesgos y beneficios, buscando tener un trato igualitario y sin discriminaciones (Hirsch, 2013). Por esta razón, todos los participantes fueron tratados con respeto y gozaron de la misma oportunidad de obtener los beneficios antes mencionados.

7. PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS

Se realizó un análisis preliminar de los datos mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov a las variables estudiadas, con la finalidad de conocer su distribución y con ello determinar el uso de métodos estadísticos pertinentes. A partir de lo mencionado, se encontró que la conciencia fonológica y la memoria de trabajo con la comprensión lectora siguieron una distribución no paramétrica. Posterior a ello, se analizó el objetivo general y los objetivos específicos para delimitar el estadístico de correlación, el cual fue Rho de Spearman. En cuanto a los resultados descriptivos, se realizó la estimación de porcentajes y la frecuencia de los casos observados, mientras que para los resultados estadísticos se utilizó los criterios de intensidad, dirección y significancia para interpretar las correlaciones.

Cabe destacar que para determinar los niveles en las correlaciones se hizo uso de los valores referenciales señalados por Bologna, quien realizó un manual introductorio para procedimientos estadísticos básicos que se usan en Psicología, Educación y otras ciencias sociales (Bologna, 2013). Es así que para Bologna la intensidad de una correlación tiene cuatro niveles: nula si $r < 0,10$, pequeña (baja) si $0,10 \leq r < 0,30$, media (moderada) si $0,30 \leq r < 0,50$ y grande (alta) si $r > 0,50$. Asimismo, se vio conveniente usar la teoría del tamaño del efecto, el cual es descrito como “la medida estadística que evalúa de manera coherente la magnitud de un aspecto de interés en un estudio cuantitativo de psicología” (Castillo-Blanco y Alegre, 2015).

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

A continuación, se presenta el análisis descriptivo e inferencial de los datos hallados en esta investigación, los cuales responden a cada uno de los objetivos establecidos.

Tabla 3.

Relación entre la memoria de trabajo y conciencia fonológica con la comprensión lectora.

Variables	Comprensión lectora		
	r_s	r_s^2	p .
Memoria de trabajo	.371	0.138	< .001
Conciencia fonológica	.631	0.398	< .001

r_s : coeficiente de correlación spearman

Nota: Fuente = Elaboración propia; $n = 107$; $p < .05$ (significativo); r_s^2 = coeficiente de determinación para la valoración del tamaño del efecto.

El análisis de la tabla 3 busca explicar la relación entre *Memoria de trabajo* y *Conciencia fonológica con la Comprensión lectora* en niños de 6 y 7 años de una institución educativa de Lima Metropolitana, el cual responde al objetivo general. Por medio de los resultados se encontró que la correlación de *Memoria de trabajo* [$r_s = 0.371$; $p = <.001$] y *Conciencia fonológica* [$r_s = 0.631$; $p = <.001$] con la *Comprensión lectora* fue positiva, moderada-alta y estadísticamente significativa. El análisis del tamaño del efecto reportó valores prácticos importantes en relación con la *Memoria de trabajo* [$r_s^2 = 0.138$] y la *Conciencia fonológica* [$r_s^2 = 0.389$] ya que ambas variables son importantes en el análisis del fenómeno. Se concluye que se acepta la hipótesis general pues existe correlación estadísticamente significativa entre

la memoria de trabajo y conciencia fonológica con la comprensión lectora en niños de 6 y 7 años de una institución educativa de Lima Metropolitana.

A partir de la Tabla 4 hasta la Tabla 9 se expone el análisis descriptivo de las variables estudiadas. Dichos resultados corresponden al primer objetivo específico y su análisis se efectuó de acuerdo con la fundamentación teórica de cada prueba.

Tabla 4.

Descripción de los niveles de memoria de trabajo en niños de 6 y 7 años de una institución de Lima Metropolitana.

Variable	Niveles	<i>f</i>	%
Memoria de trabajo	Superior	13	12.1
	Promedio	23	21.5
	Promedio inferior	48	44.9
	Inferior	23	21.5

Nota: n = 107 casos; *f* = frecuencia de casos observados; % = porcentaje de casos observados

El análisis de la Tabla 4 reporta los *niveles* alcanzados en la variable *memoria de trabajo* en los participantes del estudio. Se distinguió que un 44.9% de casos se encuentran en el nivel promedio inferior, ello hace referencia a que tienen dificultad para retener, almacenar y evocar información a la que accede. Sin embargo, un 12.1% de casos lograron el nivel superior, lo cual evidencia que los estudiantes que fueron evaluados aún no consolidan las herramientas necesarias para memorizar información de manera eficaz y óptima (Ver figura 3).

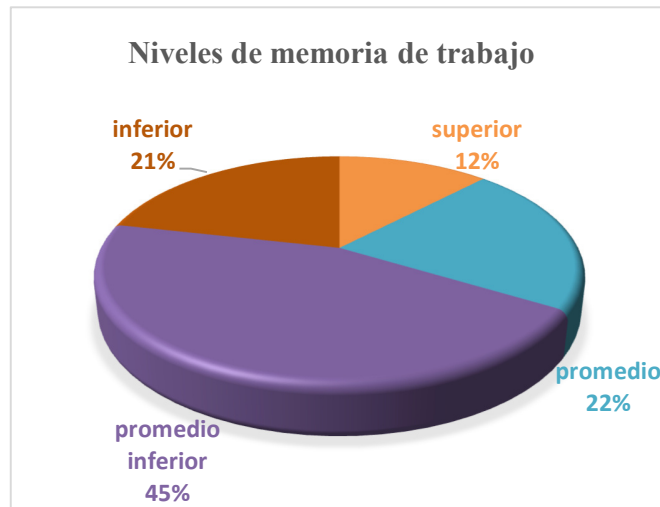


Figura 3. Niveles de memoria de trabajo

Tabla 5.

Descripción de los niveles de conciencia fonológica en niños de 6 y 7 años de una institución educativa de Lima Metropolitana.

Variable	Niveles	<i>f</i>	%
Conciencia fonológica	Superior	2	1.9
	Promedio superior	41	38.3
	Promedio	34	31.8
	Promedio inferior	17	15.9
	Inferior	13	12.1

Nota: $n = 107$ casos; f = frecuencia de casos observados; % = porcentaje de casos observados

La Tabla 5 presenta los niveles alcanzados en la variable conciencia fonológica en un grupo de participantes de 6 y 7 años de una institución educativa de Lima Metropolitana. El análisis demostró que un 38.3% de los evaluados obtuvieron puntuaciones altas, por lo que se ubican en el nivel promedio superior, es decir, cuentan con la habilidad de segmentar palabras en sílabas y fonemas e identificar

palabras que riman entre sí. En cambio, un 12.1% de los evaluados están en el nivel inferior, lo cual hace referencia que una minoría de los niños de 6 y 7 años carecen de habilidades fonológicas (Ver figura 4).

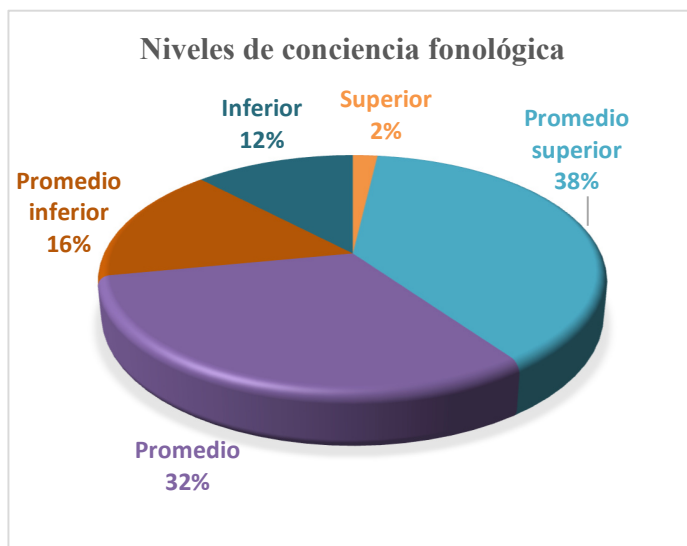


Figura 4. Niveles de conciencia fonológica

Tabla 6.

Descripción de los niveles del componente rimas en niños de 6 y 7 años de una institución educativa de Lima Metropolitana.

Componente de conciencia fonológica	Niveles	<i>f</i>	%
Rimas	Superior	34	31.8
	Promedio	34	31.8
	Promedio inferior	27	25.2
	Inferior	12	11.2

Nota: n = 107 casos; *f* = frecuencia de casos observados; % = porcentaje de casos observados

La Tabla 6 reporta los *niveles* alcanzados en el componente *rimas*, en el cual se percibe una similitud porcentual tanto a nivel superior (31.8%) como a nivel promedio (31.8.), esto quiere decir, que la muestra evaluada logra identificar palabras que riman entre sí. En cambio, un 11.2% de los participantes obtuvieron puntuaciones que los ubicaron en el nivel inferior (Ver figura 5). Por ello, es posible reconocer que los estudiantes evaluados cumplen con los estándares esperados de acuerdo a su edad cronológica para reconocer rimas.



Figura 5. Niveles del componente rimas

Tabla 7.

Descripción de los niveles del componente conciencia silábica en niños de 6 y 7 años de una institución educativa de Lima Metropolitana.

Componente de conciencia fonológica	Niveles	<i>f</i>	%
Conciencia Silábica	Superior	16	15.0
	Promedio superior	50	46.7
	Promedio	21	19.6
	Promedio inferior	15	14.0
	Inferior	5	4.7

Nota: $n = 107$ casos; f = frecuencia de casos observados; % = porcentaje de casos observados

El análisis de la Tabla 7 muestra los *niveles* alcanzados en el componente *conciencia silábica* en niños de 6 y 7 años de una institución educativa de Lima Metropolitana. Un 46.7% de casos se encontraron en el nivel promedio superior, por tal razón, son capaces de descomponer una palabra en sílabas y discriminar las sílabas iniciales, mediales y finales de dos palabras distintas. Sin embargo, un 4.7% de casos alcanzaron el nivel inferior, esto quiere decir que son pocos los estudiantes que presentan dificultad para discriminar sílabas iniciales, mediales y finales de dos palabras distintas. Para concluir, la Figura 6 señala los resultados percibidos en cada nivel del componente conciencia silábica.

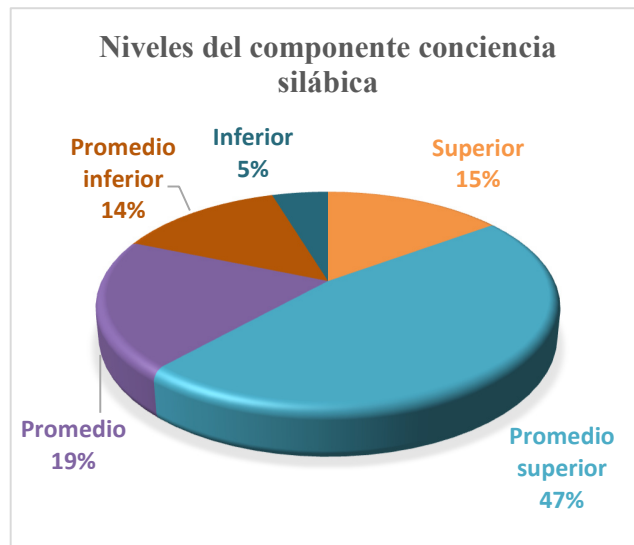


Figura 6. Niveles del componente conciencia silábica

Tabla 8.

Descripción de los niveles del componente conciencia fonémica en niños de 6 y 7 años de una institución educativa de Lima Metropolitana.

Componente de conciencia fonológica	Niveles	<i>f</i>	%
Conciencia Fonémica	Superior	2	1.9
	Promedio superior	36	33.6
	Promedio	38	35.5
	Promedio inferior	16	15.0
	Inferior	15	14.0

Nota: $n = 107$ casos; $f =$ frecuencia de casos observados; % = porcentaje de casos observados

La Tabla 8 señala los *niveles* alcanzados en el componente *conciencia fonémica* en los participantes del estudio. Se aprecia que un 35.5% y 33.6% de casos se situaron en el nivel promedio y promedio superior, respectivamente, ello indica que los niños de 6 y 7 años que fueron evaluados cuentan con capacidades para identificar la unidad básica (fonemas) de una palabra. Por otro lado, se identificó que

un 14% y 15% de casos se situaron en el nivel inferior y promedio inferior (Ver figura 7). Por tanto, si bien la mayoría de los participantes logran tener consciencia de los fonemas a los 6 y 7 años, también existe un porcentaje de niños que, con la misma edad, poseen escasas habilidades para discriminar fonemas iniciales, mediales y finales.

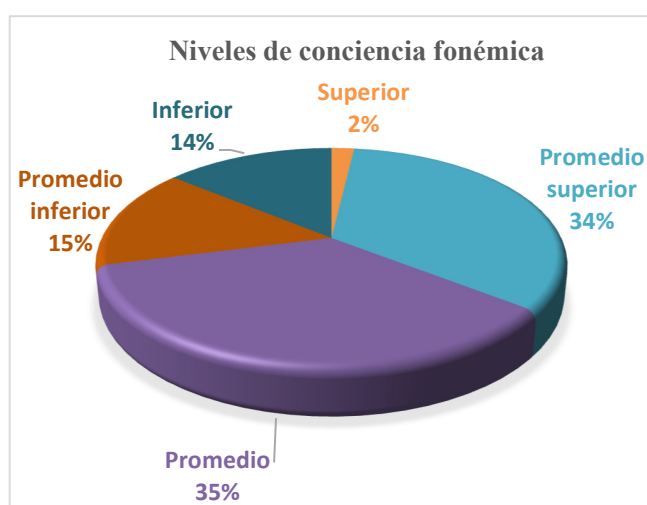


Figura 7. Niveles de conciencia fonémica

Tabla 9.

Descripción de los niveles de comprensión lectora en niños de 6 y 7 años de una institución educativa de Lima Metropolitana.

Variable	Niveles	<i>f</i>	%
Comprensión lectora	Superior	6	5.61
	Promedio superior	9	8.41
	Promedio	23	21.50
	Promedio inferior	38	35.51
	Inferior	31	28.97

Nota: n = 107 casos; *f* = frecuencia de casos observados; % = porcentaje de casos observados

El análisis de la Tabla 9 reporta *niveles* alcanzados en la variable *comprensión lectora* en el grupo de niños evaluados. Se distinguió que un 35.51% de los evaluados se ubicaron en el nivel promedio inferior, lo cual indica que aún no consolidan los procesos necesarios para comprender una tarea de manera eficaz y óptima; sin embargo, un 5.61% y 8.41% de los evaluados se encontraron en el nivel superior y promedio superior, respectivamente. Ello evidencia un déficit en comprensión lectora en los estudiantes de 6 y 7 años, lo cual se ve reflejado en la Figura 8.

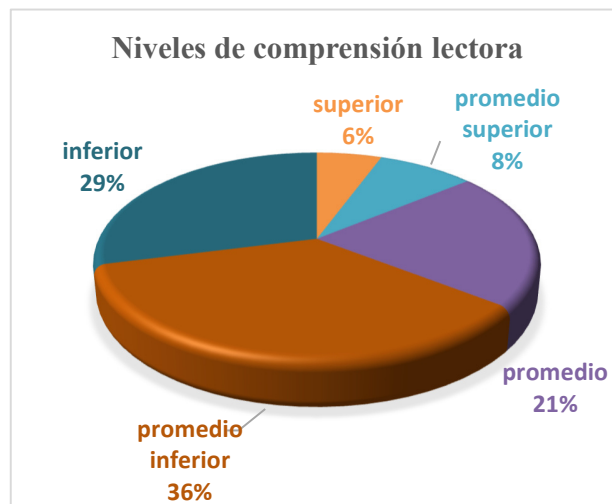


Figura 8. Niveles de comprensión lectora

Para concluir con esta sección, se reporta el análisis inferencial de los resultados teniendo en cuenta que fueron útiles para contrastar las hipótesis planteadas. En cada tabla, se presenta los intervalos de confianza, la estimación de tamaño del efecto y las correlaciones. Respecto a los niveles de correlación, se usaron los que señaló Bologna (2013).

Tabla 10.
Relación entre las dimensiones de conciencia fonológica y memoria de trabajo

Variables	Memoria de Trabajo		
	r_s	r_s^2	p .
Rimas	0.254	0.064	< .008
Conciencia Silábica	0.347	0.120	< .001
Conciencia Fonémica	0.317	0.100	< .001

r_s : coeficiente de correlación spearman

Nota: Fuente = Elaboración propia; $n = 107$; $p < .05$ (significativo); r_s^2 = coeficiente de determinación para la valoración del tamaño del efecto.

La tabla 10 responde al segundo objetivo específico, ya que presenta la relación entre *las dimensiones de conciencia fonológica y memoria de trabajo*. De acuerdo con lo expuesto, se distinguió que para el caso de *Conciencia Silábica* [$r_s = 0.347$, $p = <.001$] y *Conciencia Fonémica* [$r_s = 0.317$, $p = <.001$], la correlación fue directa, moderada y significativa. Sin embargo, en el caso de *Rimas* [$r_s = 0.254$, $p = <.008$], la correlación fue directa, baja y significativa. Por otro lado, el análisis del tamaño del efecto refleja que la importancia práctica en la explicación de las dos variables analizadas es mínima, lo cual indica que rimas, conciencia silábica y conciencia fonémica favorecen muy poco a la memoria de trabajo. Se concluye que

se acepta la primera hipótesis específica pues, existe correlación estadísticamente significativa entre las dimensiones de conciencia fonológica y memoria de trabajo en niños de 6 y 7 años de una institución educativa de Lima Metropolitana.

Tabla 11.
Relación entre las dimensiones de conciencia fonológica y comprensión lectora

Variables	Comprensión Lectora		
	r_s	r_s^2	p .
Rimas	0.482	0.232	< .001
Conciencia silábica	0.612	0.374	< .001
Conciencia fonémica	0.585	0.342	< .001

r_s : coeficiente de correlación spearman

Nota: Fuente = Elaboración propia; $n = 107$; $p < .05$ (significativo); r_s^2 = coeficiente de determinación para la valoración del tamaño del efecto.

La tabla 11 responde al tercer objetivo específico, ya que muestra la relación entre *las dimensiones de conciencia fonológica y comprensión lectora* en el grupo de niños evaluados. Se percibió que para el caso de *Conciencia Silábica* [$r_s = 0.612$, $p = < .001$] y *Conciencia Fonémica* [$r_s = 0.585$, $p = < .001$], la correlación fue directa, alta y significativa. En el caso de *Rimas* [$r_s = 0.482$, $p = < .001$], la correlación fue directa, moderada y significativa. Además, el análisis del tamaño del efecto reflejó importancia práctica en la explicación de las dimensiones de conciencia fonológica relacionada a la comprensión lectora, esto pone de manifiesto que las rimas, conciencia silábica y conciencia fonémica favorecerán a la comprensión lectora. Por último, se concluye que se acepta la segunda hipótesis específica.

Tabla 12.*Relación entre memoria de trabajo y comprensión lectora según edad*

Variable	Edad	Comprensión lectora		
		r_s	r_s^2	p .
Memoria de trabajo	6	0.363	0.132	< .013
	7	0.262	0.069	< .041

r_s : coeficiente de correlación spearman

Nota: Fuente = Elaboración propia; $n = 107$; $p < .05$ (significativo); r_s^2 = coeficiente de determinación para la valoración del tamaño del efecto.

La tabla 12 responde al cuarto objetivo específico debido a que reporta la relación entre *la memoria de trabajo y comprensión lectora* en niños de una institución educativa de Lima Metropolitana *según edad*. Se demostró que, en el grupo de 6 años la correlación de *memoria de trabajo* [$r_s = 0.363$, $p = <.013$], es directa, moderada y significativa. Mientras que, en el grupo de 7 años la correlación de *memoria de trabajo* [$r_s = 0.262$, $p = <.041$], es directa, baja y significativa. En adición, el análisis del tamaño del efecto refleja que la importancia práctica en la explicación de estas variables es mínima, lo que indica que la memoria de trabajo favorece muy poco a la comprensión lectora. Se concluye que se acepta la tercera hipótesis específica.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

Los resultados alcanzados en la presente investigación reflejan lo manifestado en la hipótesis general, ya que corroboran la existencia de una relación moderada, directa y estadísticamente significativa entre memoria de trabajo y conciencia fonológica con comprensión lectora. Ello va acorde con los estudios presentados en los antecedentes (Gómez-Veiga et al., 2013; Alvarado et al., 2015, González et al., 2016, Marcos, 2017, Querejeta, 2017 y Calderón, 2019), los cuales concuerdan que existe una relación entre cada una de las variables de estudio, pero de manera independiente. Al respecto, el modelo cognitivo y psicolingüístico de la lectura involucra la participación de habilidades lingüísticas, metalingüísticas y cognitivas en la adquisición de la lectura. Ante dichas habilidades destaca la conciencia fonológica y la memoria de trabajo, las cuales son predictores de la lectura (Ugas, 2018; Velarde et al., 2010; Gómez-Veiga et al., 2013). Por lo tanto, un buen desempeño en conciencia fonológica y memoria de trabajo está asociado a un rendimiento exitoso en comprensión lectora.

A partir de los resultados obtenidos en la habilidad de memoria de trabajo, es oportuno señalar que los evaluados tienen un déficit en dicha habilidad. Estas puntuaciones proporcionan datos similares a los encontrados por Ugas (2018) quien evaluó a 43 niños de 5 y 6 años de una institución educativa pública de Lima Metropolitana. De acuerdo con la ejecución de ambas investigaciones la muestra no fue representativa y en dichos casos, la literatura señala que la calidad de los resultados podría verse afectada y mostrar cierto margen de error (Argibay, 2009). Un punto de partida podría constituir en replicar esta investigación en distintas

instituciones educativas y evaluar a estudiantes que posean edades similares a los participantes de este estudio.

Por otra parte, existen datos que explican que el funcionamiento de la memoria de trabajo radica en la corteza prefrontal (Brito, 2017; Hernández et al., 2012), el cual sufre una maduración considerable entre los 4 y 7 años (Tsujiimoto y Sawaguchi, citados en López, 2013). Sin embargo, las capacidades que adquiere un niño no solo dependen de su maduración neurológica, sino de la estimulación, la educación y la interacción con su medio. En referencia a lo mencionado, López (2013) encontró que existe un menor desarrollo de la memoria de trabajo en estudiantes argentinos que viven en situación de pobreza. Respecto a la realidad peruana, no se ha encontrado evidencia empírica que respalde lo hallado a nivel internacional; por el contrario, Velarde, Canales, Meléndez, Lingán (2013) evidenciaron que existe diferencia significativa según el nivel socioeconómico en la identificación de letras, procesos léxicos, sintácticos y semánticos desde primer grado hasta sexto grado de primaria. Lo descrito puede relacionarse con lo hallado en esta investigación, pues la población evaluada proviene de un estrato socioeconómico poco favorecido y ello podría incidir en que no se alcance el máximo potencial de la memoria de trabajo.

En general, el reporte de los resultados descriptivos de la variable conciencia fonológica fueron favorables, dado que se obtuvieron porcentajes altos y ello ubicó a los estudiantes en el nivel promedio y promedio superior. En función de las diferentes unidades fonológicas, los resultados descriptivos indican que se alcanzaron mejores puntuaciones en rimas, luego en conciencia silábica y, por último, en conciencia

fonémica. Esto se podría fundamentar con lo señalado por De la Calle et al. (2016), quien expone que cada una de las unidades fonológicas presentan grados de dificultad diferentes y también un desarrollo evolutivo distinto. Por ejemplo, el desarrollo de la conciencia fonológica se sitúa entre los 4 y 8 años, siendo los primeros años (4 – 5 años) fundamentales para el conocimiento de la conciencia silábica por ello, a partir de ese momento el niño puede discriminar sílabas, incluso antes de empezar aprender a leer, por lo que es catalogada como una de las tareas más fáciles en dicha edad. Por el contrario, se produce un desarrollo posterior con los fonemas, ya que recién a los 6 y 7 años se genera la capacidad para reflexionar sobre las unidades mínimas del habla. Por tal motivo, esta tarea es una de las más difíciles de conseguir en edades tempranas, pero una de las más fáciles de lograr a los 7 años (Gutiérrez y Díez, 2018; Querejeta, 2017).

En el caso de comprensión lectora, los resultados descriptivos revelaron una tendencia predominante del nivel promedio inferior en la muestra evaluada. Lo descrito está en consonancia con estudios previos (Marcos, 2017; Silva, 2012) puesto que, reportaron que los estudiantes de primer y segundo grado, poseen un nivel medio de comprensión lectora. Estos resultados se podrían explicar considerando el tipo de enseñanza que reciben los estudiantes y la gestión educativa a la que pertenecen, ya que de acuerdo con lo reportado por Delgado et al. (2004) e Ysla y Ávila (2016) encontraron diferencias significativas entre alumnos procedentes de colegios estatales y particulares, destacando un mejor desempeño en estudiantes provenientes de colegios de gestión privada en las tareas de comprensión lectora, habilidades fonológicas, habilidades lingüísticas y procesos cognitivos.

A lo anterior se suma los análisis de correlación de los tres objetivos específicos. Respecto a la relación de memoria de trabajo y conciencia fonológica, aún no existe un consenso en la literatura acerca del estudio de ambas variables debido a que algunas publicaciones señalan que son procesos cognitivos y procesos fonológicos independientes, mientras que otros trabajos indican lo contrario (Querejeta, 2017). Gracias al análisis realizado en esta investigación ha quedado demostrado que la memoria de trabajo depende de la conciencia fonológica y viceversa, esto quiere decir, que la memoria interviene en la retención de la correspondencia entre letras y grupos de letras y también, en la representación entre fonemas y sílabas (Gómez, Duarte, Merchán, Aguirre y Pineda, 2007). Lo encontrado se puede explicar con el estudio de Querejeta (2017), quien demostró la correlación de uno de los componentes de conciencia fonológica (conciencia fonémica) con la memoria fonológica (bucle fonológico). Vale decir que este autor sostiene que el bucle fonológico permite la recodificación fonológica y por medio de este componente de la memoria de trabajo, es posible descomponer una palabra escrita en sus elementos sonoros, asociando el fonema con el grafema, lo cual permitirá la recuperación de su significado en la memoria de largo plazo.

Con la intención de obtener datos más específicos sobre la relación de comprensión lectora y conciencia fonológica, se ha analizado cada una de las unidades fonológicas de la última habilidad en cuestión. En efecto, se pudo demostrar que la conciencia silábica y la conciencia fonémica son las habilidades de mayor importancia en el proceso de la comprensión lectora; sin embargo, se ha delimitado que la conciencia fonémica es la habilidad fonológica que más se vincula con la

lectura (Velarde et al., citado en Calderón, 2019). Dicho postulado se centra en el desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica ya que, estudios científicos afirmaron que los niños prelectores adquieren la destreza de discriminar sílabas (conciencia silábica) a los 5 años, no obstante, el reconocimiento de sonidos (conciencia fonémica) se desarrolla cuando el niño inicia el proceso de aprendizaje de la lectoescritura dado que se encuentra mucho más familiarizado con este y por lo general, es entre los 6 y 7 años (Canales y Cols, citados en Beltrán et al., 2012). Por medio de todo lo expuesto, queda demostrado que conocer las unidades mínimas de las palabras (sílabas) como la secuencia de fonemas, no solo contribuye con el aprendizaje de la lectura (Gutiérrez y Diez, 2018) y la escritura (Querejeta, 2017), sino también con la comprensión lectora pues al ser dominada, el proceso de reconocer palabras se convierte en uno más automático, lo cual promueve una mejor consolidación de la comprensión de un texto (Ugas, 2018).

Se debe rescatar que no existe evidencia de la correspondencia entre memoria de trabajo y comprensión lectora según la edad de los participantes (6 y 7 años) por tal motivo, los resultados de la presente investigación son los primeros que se hallaron dentro del contexto peruano. Lo manifestado tendría que verificarse en estudios posteriores debido a que, algunos trabajos detectaron que no existe relación entre memoria de trabajo y comprensión lectora. Uno de ellos es el estudio de Pinglo (2016) el cual analizó la memoria auditiva inmediata y la comprensión lectora en quinto y sexto grado de primaria, edades que son superiores a la población de este trabajo investigativo y razón por la cual, podría apreciarse una diferencia con el resultado obtenido, ya que se ha corroborado que realizar tareas de memoria de

trabajo en edades tempranas genera un desempeño académico positivo. En este sentido, el estudio de Gómez-Veiga et al., (2013) confirmó la relación de los procesos ejecutivos de la memoria operativa con la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria, evidenciando que la edad de los estudiantes es determinante para establecer la relación de estos procesos.

Otro estudio que difiere con la relación expuesta anteriormente es el de Bonilla (2019) pues asegura que la memoria operativa verbal y comprensión verbal son habilidades independientes. Esto discrepa con la revisión bibliográfica dado que se describe que la memoria de trabajo permite que se almacenen representaciones al mismo tiempo que el lector integra lo que lee (Barreyro et al., 2017), por ello en el estudio de González et al. (2016) se precisó que la memoria de trabajo verbal y la comprensión lectora se correlacionan significativamente. En pocas palabras, se ha certificado que la memoria de trabajo interviene en la recuperación y en la integración de información en tres niveles: palabra, oración y texto. A nivel de palabra, mantiene el significado acorde al texto; a nivel de oración, procesa y almacena ideas de frases que se encuentran en el texto; a nivel textual, crea una representación mental coherente al texto (Gómez-Veiga et al., 2013).

En síntesis, se concluye la relación entre la memoria de trabajo y la conciencia fonológica con la comprensión lectora, proporcionando nueva evidencia sobre el rol que cumplen éstos en aquella. De esta forma se reafirma la concepción que, para el desarrollo óptimo de la comprensión de un texto, se necesita que el estudiante previamente haya logrado dominar dos habilidades esenciales durante la primera infancia, la capacidad de reconocer los sonidos de las letras y las palabras, así como

también mantener durante un periodo de tiempo información. Además, por medio de esta investigación, es posible detectar signos que alerten posibles dificultades en alguna de las habilidades estudiadas, lo cual podría repercutir en el aprendizaje futuro de los estudiantes en las distintas áreas curriculares.

Si bien esta investigación ha generado aportes a la comunidad científica, presenta algunas limitaciones. Para empezar, al ser una investigación inicial sobre la relación de tres variables, su análisis requiere que sea verificado en una población más amplia con diversidad de estudiantes, tanto en instituciones educativas privadas como públicas de Lima Metropolitana. Segundo, la distribución de los participantes respecto al nivel socioeconómico o el tipo de gestión educativa debería ser considerado para aseverar con mayor firmeza los resultados encontrados. Por último, al ser escasas las investigaciones que adopten el constructo “memoria de trabajo” como variable de estudio, se ha tomado en cuenta en esta investigación trabajos que utilizan los siguientes términos: memoria de trabajo verbal o memoria verbal inmediata (Bizama et al., 2013; González et al., 2016; Pinglo, 2016), ya que su forma de medición es similar a la utilizada en este trabajo.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

1. Se acepta la hipótesis general pues, existe una relación estadísticamente significativa entre la memoria de trabajo y la conciencia fonológica con la comprensión lectora en niños de 6 y 7 años de una institución educativa de Lima Metropolitana.
2. Se acepta la primera hipótesis específica, al encontrarse una relación estadísticamente significativa entre las dimensiones de conciencia fonológica y la memoria de trabajo en niños de 6 y 7 años de una institución educativa de Lima Metropolitana.
3. Se acepta la segunda hipótesis específica, al hallar una relación estadísticamente significativa entre las dimensiones de conciencia fonológica y la comprensión lectora en niños de 6 y 7 años de una institución educativa de Lima Metropolitana.
4. Se acepta la tercera hipótesis específica, al detectar una relación estadísticamente significativa entre la memoria de trabajo y la comprensión lectora en niños de una institución educativa de Lima Metropolitana según edad.

RECOMENDACIONES

1. Incrementar investigaciones en función al tema desarrollado y comprobar la relación causa-efecto de las variables, ya que las correlaciones podrían deberse a una tercera variable responsable. Un claro ejemplo de lo último sería la participación parental en el entrenamiento de las habilidades prelectoras.
2. Realizar una investigación longitudinal de las variables para comprobar el desarrollo de estas, en base a la edad de los estudiantes.
3. Realizar una comparación entre distintas poblaciones de acuerdo con las variables que han sido discutidas como nivel socioeconómico y tipo de institución educativa.
4. Realizar programas de conciencia fonológica y memoria de trabajo en el nivel inicial de las instituciones educativas para disminuir la brecha entre ellas y sentar bases sólidas de la comprensión lectora.
5. Comprobar los resultados hallados de esta investigación en otras instituciones de Lima Metropolitana.
6. Implementar evaluaciones psicopedagógicas al término del segundo grado para corroborar que las habilidades prelectoras están establecidas en dicha edad y que se pueda establecer con éxito la comprensión lectora en tercer grado, nivel en el que los estudiantes cuentan con los procesos cognitivos necesarios para comprender textos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguayo, N., Pastor, L. y Thijs, A. (2014). *Conciencia fonológica, memoria fonológica y velocidad de denominación, en niños con problemas de aprendizaje de la lectura* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.
- Aguilar, M., Marchena, E., Navarro, J., Menacho, I. y Alcalde, C. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia Fonológica y aprendizaje lector. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 31(2), 96–105. Recuperado de <https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/16776/logopedia%20foniatria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Alsina, A., León, A. y Pino, M. (2011). Conciencia fonológica y su relación con las dificultades de lectura. *Cultura, Educación y Sociedad*, 2(1), 25–34. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/39f2/fa1027e2aef5940107842dc026aaf582ca10.pdf>.
- Alva, G. (2012). *Comprensión lectora y rendimiento académico en alumnos de segundo grado de primaria de una institución educativa del Callao* (Tesis de Maestría). Universidad San ignacio de Loyola, Perú.
- Alvarado, J., Puente, A., Fernández, M.P. y Jiménez, V. (2015). Análisis de los componentes en la adquisición de la lectura en castellano: una aplicación del modelo logístico lineal. *Suma Psicológica*, 22(1), 45–52. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sumpsi.2015.05.006>.

- Araya, J. (2019). Los principios de la conciencia fonológica en el desarrollo de la lectoescritura inicial. *Revista de Lenguas Modernas*, (30), 163–181. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/38981>.
- Argibay, J.C. (2009). Muestra en investigación cuantitativa. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 13(1), 13-29. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339630252001>.
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>.
- Barreyro, J. P., Injoque-Ricle, I., Formoso, J. y Burin, D. (2017). El rol de la memoria de trabajo y la atención sostenida en la generación de inferencias explicativas. *Liberabit*, 23(2), 235–247. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n2.05>.
- Beltrán, J., Godoy, C., Guerra, A., Riquelme, M. y Sánchez, M.P. (2012). *Conciencia fonológica en niños de 4 a 7 años con desarrollo típico del lenguaje según la prueba de evaluación de conciencia fonológica* (Tesis de Licenciatura). Universidad de Chile, Chile.
- Bizama, M., Arancibia, B. y Sáez, K. (2013). Intervención psicopedagógica temprana en conciencia fonológica como proceso metalingüístico a la base de la lectura en niños de 5 a 6 años socialmente vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 25–39. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200002>.

- Bologna, E. (2013). *Estadística para psicología y educación*. Recuperado de https://issuu.com/elpapaupa/docs/bologna_eduardo_-_estadistica_para_.
- Bonilla, P. (2019). *Memoria operativa verbal, comprensión verbal y rendimiento académico en niños de primero* (Tesis de Maestría). Universidad Internacional de la Rioja.
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Estudios Pedagógicos*, (30),7–19. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514129001>.
- Brito, J. (2017). Memoria de trabajo: revisión teórica. *Revista Digital EOS Perú*, 9(1), 42–62. Recuperado de <https://eosperu.net/revista/wp-content/uploads/2018/04/Art-04-Rev-09.pdf>.
- Calderón, Y. (2019). *Habilidades prelectoras y comprensión lectora en estudiantes de inicial y primer grado de un colegio particular del distrito de Santiago de Surco* (Tesis de Maestría). Universidad Ricardo Palma, Perú.
- Canet-Juric, L., Urquijo, S., Richard's, M. y Burin, D. (2009). Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante. *International Journal of Psychological Research*, 2(2), 99–111. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299023513003>.
- Castillo-Blanco, R. y Alegre, A. (2015). Importancia del tamaño del efecto en el

análisis de datos de investigación en psicología. *Persona*, 18, 137-148.

Cerminati, M. A., Martínez, N. y Peña, M. (2019). *Relaciones entre comprensión lectora, memoria de trabajo e inteligencia fluida en niños de edad escolar* (Tesis de bachiller). Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Compañía Peruana de estudios de mercado y opinión pública. (2019). Perú: población 2019. Recuperado de http://cpi.pe/images/upload/paginaweb/archivo/26/mr_poblacional_peru_201905.pdf.

Defior, S. y Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 31(1), 2–13. doi: 10.1016/S0214-4603(11)70165-6.

De la Calle, A., Aguilar, M y Navarro, J. (2016). Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica: ¿Cómo se relaciona con la competencia lectora posterior? *Revista de Investigación en Logopedia*, (1), 22–41. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=350846066002>.

Del Carpio, D. (2016). *Relación entre comprensión lectora y pensamiento analógico en estudiantes de primero a cuarto grado de primaria de una institución educativa privada de la Molina* (Tesis de Licenciatura). Universidad de Lima, Perú.

Delgado, A., Ecurra, L.M., Atalaya, M., Alvarez, C., Pequeña, J., Santivañez, R. y

- Guevara, A. (2004). Comparación de la comprensión lectora en los alumnos de 1° a 3° grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 7(2), 87–117.
- Flores, R. (2015). *Evolución del bucle fonológico y el ejecutivo central* (Tesis de Licenciatura). Universidad Católica de Salta, Argentina.
- Flores, R., Jiménez, J. y García, E. (2015). Adolescentes pobres lectores: Evaluación de procesos cognoscitivos básicos. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 17(2), 34–47. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15537098005>.
- Fuentes, V. y Quilcate, L. (2015). *La Comprensión Lectora y La elección de La operación para la resolución de problemas aritméticos según el género en escolares que cursan el 4° grado de primaria en una escuela pública de Huaraz* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.
- Gallardo, P. (2007). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 143-159. Recuperado de https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12857/file_1.pdf?sequence=1.
- Gómez-Veiga, I., Vila, J., García-Madruga, J., Contreras, A. y Elosúa, M. (2013). Comprensión lectora y procesos ejecutivos de la memoria operativa. *Psicología Educativa*, 19, 103–111. doi: <http://dx.doi.org/10.5093/ed2013a17>.
- González, K., Otero, L. y Castro, A. (2016). Comprensión lectora, memoria de

trabajo, fluidez y vocabulario en escolares cubanos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1–18. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.21715>.

González, R., Cuetos, F., López, S. y Vilar, J. (2017). Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura. Un estudio longitudinal. *Estudios sobre Educación*, 32, 155–177. doi: 10.15581/004.32.155-177.

González, R., López, S., Cuetos, F. y Rodríguez-López, A. (2009). Diferencias en los predictores de la lectura (conciencia fonológica y velocidad de denominación) en alumnos españoles de educación infantil y primero de primaria. *Actas X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Recuperado de <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t7/t7c213.pdf>.

Gottheil, B., Brenlla, M., Barreyro, J., Pueyrredón, D, Aldrey, A., Buonsanti, L., Freire, L., Rossi, A. y Molina, S. (2019). Eficacia del programa "Lee Comprensivamente" para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 99–111. doi: <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.175>.

Gutiérrez, R. y Díez, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación*, 21(1), 395–415. doi: 10.5944/educXX1.13256.

Hernández, S., Díaz, A., Jiménez, J., Martín, R., Rodríguez, C y García, E. (2012).

Datos normativos para el test de Span Visual: estudio evolutivo de la memoria de trabajo visual y la memoria de trabajo verbal. *European Journal of Education and Psychology*, 5(1), 65–77. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129324775006>.

Herrada-Valverde, G. y Herrada, R. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. *Perfiles Educativos*, 39(157), 181–197. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982017000300181&lng=es&nrm=iso.

Hirsch, A. (2013). La ética profesional basada en principios y su relación con la docencia. *Edetania*, 43, 97-111.

Hudson, M., Förster, C., Rojas-Barahona, C., Valenzuela, M., Riesco, P. y Ramaciotti, A. (2013). Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar. *Perfiles Educativos*, 35(140), 100–118.

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018). Perú: Crecimiento y distribución de la población total, 2017. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitaless/Est/Lib1673/libro.pdf

Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento*. Recuperado de https://www.academia.edu/6753714/Investigacion_Del_Comportamiento_Kerlin

ger_Fred_N_PDF.

López, M. (2013). Diferencias en el desempeño de la memoria de trabajo: un estudio en niños de diferentes grupos sociales. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 6(3), 109–119. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4615369>.

López, L., Camargo, G., Duque, C., Ariza, E., Ávila, M. y Kemp, S. (2013). Habilidades prelectoras de estudiantes de preescolar en la región caribe colombiana. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (19), 1-20.

López-Olóriz, J., Pina, V., Ballesta, S., Bordoy, S. y Pérez-Zapata, L. (2020). Petit UBinding project: método de adquisición y mejora de la lectura en primero de primaria. Estudio de eficacia. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 40, 12–22. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2019.06.001>.

Marcos, P. (2017). *Conciencia fonológica y comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria Cercado de Lima, 2017* (Tesis de Maestría). Universidad César Vallejo, Perú.

Mendenhall, W., Beaver, R. y Beaver, B. (2006). *Introducción a la probabilidad y estadística*. Recuperado de <https://www.fcfm.buap.mx/jzacarias/cursos/estad2/libros/book5e2.pdf>.

Mesa, G., Tirado, M. y Saldaña, D. (2013). El retraso en el desarrollo del lenguaje y

los problemas de comprensión lectora: una exploración del modelo simple de lectura. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiologia*, 33, 136–145.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.rlfa.2012.06.001>.

Ministerio de Educación. (2019). Evaluación PISA 2018. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/PISA-2018-Resultados.pdf>.

Ministerio de Educación. (2018). Programa curricular de Educación Primaria. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-nivel-primaria-ebr.pdf>.

Ministerio de Educación. (2018). ¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/10/Informe-Nacional-ECE-2018.pdf>.

Ministerio de Educación. (2016). Currículo nacional de la educación básica. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>.

Ministerio de Educación. (2012). Pisa 2012: Primeros resultados. Informe Nacional del Perú. Recuperado de http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2013/12/informe_pisa_2012_alta.pdf.

Negro, M. y Traverso, A. (2011). *Relación entre la conciencia fonológica y la lectura inicial en alumnos de primer grado de educación primaria de los centros*

educativos “Héroes Del Cenepa” Y “Viña Alta” De La Molina – Lima (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). Más de la mitad de los niños y adolescentes en el mundo no está aprendiendo (46). Recuperado de <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf>

Paredes, M. (2019). *La memoria verbal de corto plazo y las ideas principales en alumnos del 1º grado del nivel secundario de un colegio estatal de Ate* (Tesis de Maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú.

Pinglo, K. (2016). *Memoria auditiva inmediata y comprensión lectora en estudiantes de quinto y sexto grado de una institución educativa particular del distrito de San Borja* (Tesis de Maestría). Universidad Ricardo Palma, Perú.

Riffo, B., Reyes, F., Novoa, A., Véliz de Vos, M. y Castro, G. (2014). Competencia léxica, comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media. *Literatura y Lingüística*, (30), 165–180. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112014000200009>.

Rojas, M. y Cruzata, A. (2016). La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú. *Revista de Educación*, 7(9), 337-356. Recuperado de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/1930>.

- Sierra, Ó. y Ocampo, T. (2013). El papel de la memoria operativa en las diferencias y trastornos del aprendizaje escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(1), 63–79. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-05342013000100005&script=sci_abstract&tlng=pt.
- Silva, C. (2012). *Nivel de comprensión lectora de los alumnos del segundo grado de una institución educativa de Ventanilla - Callao* (Tesis de Maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Perú.
- Tijero, T. (2009). Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch Mental. *Onomázein*, 19, 111–138. Recuperado de http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/19/6_Tijero.pdf.
- Ugas, P. (2018). Habilidades prelectoras en estudiantes de cinco y seis años de una Institución Educativa Pública del distrito de Breña: Aproximación diagnóstica. *EOS Perú*, 10(2), 53–67. Recuperado de <https://eosperu.net/revista/wp-content/uploads/2018/10/Art-03-Rev-10.pdf>.
- Velarde, E., Canales, R., Meléndez, M. y Lingán, S. (2013). Procesos psicológicos de la lectura en estudiantes de primaria del Callao, según nivel socioeconómico y género. *Revista IIPSI*, 16(1), 153–170. doi: <https://doi.org/10.15381/rinvp.v16i1.3925>.
- Velarde, E., Canales, R., Meléndez, M. y Lingán, S. (2010). Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: Diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras (TPH) en niños y niñas de la Provincia Constitucional del Callao,

Perú. *Revista IIPSI*, 13(1), 53–68.

doi: <https://doi.org/10.15381/rinvp.v13i1.3736>.

Ysla, L. y Ávila, V. (2016). ¿Qué habilidades prelectoras son promovidas en la educación peruana de acuerdo al tipo de gestión escolar? Un estudio con niños de cinco años de la ciudad de Lima. *Psicología y Educación: Presente y Futuro*. Ediciones: ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/64474/1/Psicologia-y-educacion_325.pdf.

ANEXO 3: TEST DE HABILIDADES PRELECTORAS

SUBTEST: MEMORIA DE TRABAJO

INSTRUCCIONES:

“Escucha las siguientes oraciones y luego repítelas tal como la has escuchado”

Nº	ORACIÓN EMITIDA POR EL EXAMINADOR
1	Al conejo le gusta comer zanahoria
2	Mi mamá cocina un pastel muy rico
3	Me gusta leer y escribir historias divertidas en el colegio
4	Mi primo Mario estuvo jugando en el recreo con todos sus amigos
5	Todas las mañanas, el jardinero riega las flores que están en el parque
6	María Alejandra tiene una muñeca muy bonita que habla, canta, duerme y ríe
7	La profesora de música enseña a tocar el clarinete, la flauta, el violín y el tambor.

SUBTEST: CONCIENCIA FONOLÓGICA

1. Evaluación de Rimas:

Tarea: Reconocimiento de Rimas Finales

INSTRUCCIONES:

Ejemplo 1: El examinador dirá al niño lo siguiente: Vamos a hacer un juego. Este es el juego de los sonidos. Te voy a dar un ejemplo. Yo te digo el nombre de estos dos dibujos. Escucha. Este es un conEJO, (señalar el dibujo), (el examinador deberá exagerar los sonidos finales de esta palabra). Y este es un espEJO (señalar el dibujo). ConEJO y espEJO ¿suenan igual al final? Sí. Mira escucha, conEJO termina en “ejo” y espEJO también termina en “ejo”. Entonces los dos suenan igual al final. ¿Te das cuenta? Tú dirás que los dos terminan igual al final. ¿Has entendido la tarea? Ahora veamos otro ejemplo.

Ejemplo 2: Escucha: ventANA y ovEJA (señalar). El examinador deberá exagerar los sonidos finales de esta palabra. ¿Suenan igual al final? No. Escucha ventANA termina en “ana” y ovEJA termina en “eja”. Entonces no suenan igual al final. En este caso tú dirás que no terminan igual al final. Es decir, van a haber dibujos que no terminan igual al final y tú tienes que darte cuenta y decirme que “no terminan igual al final”. ¿Entendiste la tarea?

Luego que el examinador se ha asegurado de que el niño ha entendido perfectamente las instrucciones (si no es así insistirá en los ejemplos y, si es necesario, añadirá otros ejemplos con dibujos que no forman parte del presente instrumento) no le prestará más ayuda al niño y empezará a aplicarle la prueba ya sin ningún tipo de apoyo. Se podrá repetir las palabras como máximo dos veces.

1. Escucha el nombre de estos dos dibujos: estrELLA y botELLA. El examinador deberá exagerar los sonidos finales de esta palabra. Ahora repítelo tú: botELLA y estrELLA. ¿Suenan igual al final?
2. Escucha el nombre de estos dos dibujos: lORO y cAMA. El examinador deberá exagerar los sonidos finales de esta palabra. Ahora repítelo tú. ¿Suenan igual al final?
3. Escucha el nombre de estos dos dibujos: gOL y sOL. El examinador deberá exagerar los sonidos finales de esta palabra. Ahora repítelo tú. ¿Suenan igual al final?
4. Escucha el nombre de estos dos dibujos: maLETA y cerEZA. El examinador deberá exagerar los sonidos finales de esta palabra. Ahora repítelo tú. ¿Suenan igual al final?
5. Escucha el nombre de estos dos dibujos: tijERA y manguERA. El examinador deberá exagerar los sonidos finales de esta palabra. Ahora repítelo tú. ¿Suenan igual al final?

6. Escucha el nombre de estos dos dibujos: gLOBO y lOBO. El examinador deberá exagerar los sonidos finales de esta palabra. Ahora repítelo tú. ¿Suenan igual al final?

2. Evaluación de Sílabas:

Tarea: a) Reconocimiento de sílabas iniciales

INSTRUCCIONES

Ejemplo 1: El examinador dirá al niño lo siguiente: Vamos a seguir con el juego de los sonidos. Ahora vas a prestar atención a los sonidos iniciales. Te voy a dar un ejemplo. Yo te digo el nombre de estos dos dibujos, escucha. Este es un Ala, (señalar el dibujo) y este es un Avión (señalar el dibujo). Ala y Avión ¿tienen al comienzo el mismo sonido? Sí. Mira escucha, Ala y Avión empiezan con “a” (el examinador deberá exagerar los sonidos iniciales de estas palabras). ¿Te das cuenta que los dos empiezan con el mismo sonido? Entonces si yo te pregunto ¿por qué suenan igual? Tu dirás porque los dos empiezan con “a”. ¿Has entendido la tarea?

Ejemplo 2: Ahora vamos hacer otro ejemplo. Yo te digo el nombre de estos dos dibujos. Escucha: LAna (señalar el dibujo) y GAto (señalar el dibujo). Escucha LAna y GAto ¿tienen al comienzo el mismo sonido? (El examinador deberá exagerar las sílabas iniciales de estas palabras). No. Mira escucha, LAna empieza con “la” y GAto empieza con “ga”. Entonces los dos no suenan al comienzo con el mismo sonido. ¿Te das cuenta? Tú dirás que los dos NO empiezan con el mismo sonido.

Luego que el examinador se ha asegurado de que el niño ha entendido perfectamente las instrucciones (si no es así insistirá en los ejemplos y, si es necesario, añadirá otros ejemplos con dibujos que no forman parte del presente instrumento) no le prestará más ayuda al niño y empezará a aplicarle la prueba ya sin ningún tipo de apoyo. Se podrá repetir el par de palabras como máximo dos veces y se debe recordar que sólo en el caso de que el niño responda correctamente frente a dos palabras que suenen igual al comienzo se debe preguntar por qué suenan igual.

1. Escucha el nombre de estos dos dibujos: PAto y PAAla. Ahora repítelo tú: PAto y PAAla. (El examinador deberá exagerar las sílabas iniciales de esta palabra) ¿Suenan igual al comienzo? Si en caso dice “SI” entonces preguntar: ¿Por qué suenan igual?
2. Escucha el nombre de estos dos dibujos: MApa y MAAno. (El examinador deberá exagerar las sílabas iniciales de esta palabra). Ahora repítelo tú: MApa y MAAno. ¿Suenan igual al comienzo? Si en caso dice “SI” entonces preguntar: ¿Por qué suenan igual?
3. Escucha el nombre de estos dos dibujos: Olla y BOla. (El examinador deberá exagerar las sílabas iniciales de esta palabra). Ahora repítelo tú. ¿Suenan igual al comienzo?

4. Escucha el nombre de estos dos dibujos: CAma y CAña. (El examinador deberá exagerar las sílabas iniciales de esta palabra). Ahora repítelo tú. ¿Suenan igual al comienzo? ¿Por qué suenan igual?
5. Escucha el nombre de estos dos dibujos: Ola y COla. (El examinador deberá exagerar las sílabas iniciales de esta palabra). Ahora repítelo tú. ¿Suenan igual al comienzo?

Tarea: b) Reconocimiento de sílabas finales:

INSTRUCCIONES

Ejemplo 1: El examinador dirá al niño lo siguiente: Ahora vamos a cambiar el juego. Vas a prestar atención a los sonidos finales. Te voy a dar un ejemplo. Yo te digo el nombre de estos dos dibujos. Escucha. Este es una peloTA (señalar el dibujo) y este es una maleTA (señalar el dibujo). El examinador deberá exagerar las sílabas finales de estas palabras. PeloTA y maleTA ¿tienen al final el mismo sonido? Sí, escucha peloTA y maleTA terminan en “ta”. Entonces los dos terminan con el mismo sonido. ¿Te das cuenta? Tú dirás que los dos terminan con el mismo sonido. Ahora me dirás por qué suenan igual. Tú me dirás porque peloTA y maleTA terminan en “ta”. ¿Has entendido la tarea?

Ejemplo 2: Ahora vamos hacer otro ejemplo. Yo te digo el nombre de estos dos dibujos. Escucha. Este es un gaTO (señalar el dibujo). El examinador deberá exagerar las sílabas finales de estas palabras. Y este es una paLA (señalar el dibujo). GaTO y paLA ¿tienen al final el mismo sonido? No. Mira escucha, gaTO terminan en “to” y paLA termina en “la”. Entonces los dos no terminan con el mismo sonido. ¿Te das cuenta? Tú dirás que los dos NO terminan con el mismo sonido.

Luego que el examinador se ha asegurado de que el niño ha entendido perfectamente las instrucciones (si no es así insistirá en los ejemplos y, si es necesario, añadirá otros ejemplos con dibujos que no forman parte del presente instrumento) no le prestará más ayuda al niño y empezará a aplicarle la prueba ya sin ningún tipo de apoyo. Se podrá repetir el par de palabras como máximo dos veces y se debe recordar que sólo en el caso de que el niño responda correctamente frente a dos palabras que suenen igual al comienzo se debe preguntar por qué suenan igual.

1. Escucha el nombre de estos dos dibujos: caMA y raMA. El examinador deberá exagerar las sílabas finales de esta palabra. Ahora repítelo tú... ¿Suenan igual al final? Si en caso dice “SI” entonces preguntar: ¿Por qué suenan igual?
2. Escucha el nombre de estos dos dibujos: paPA y piPA. El examinador deberá exagerar las sílabas finales de esta palabra. Ahora repítelo tú... ¿Suenan igual al final? Si en caso dice “SI” entonces preguntar: ¿Por qué suenan igual?
3. Escucha el nombre de estos dos dibujos: piNO y piÑA. El examinador deberá exagerar las sílabas finales de esta palabra. Ahora repítelo tú... ¿Suenan igual al final?

4. Escucha el nombre de estos dos dibujos: freSA y roSA. El examinador deberá exagerar las sílabas finales de esta palabra. Ahora repítelo tú... ¿Suenan igual al final? Si en caso dice “SI” entonces preguntar: ¿Por qué suenan igual?

Tarea: c) Reconocimiento de sílabas mediales:

INSTRUCCIONES

Ejemplo 1: El examinador dirá al niño lo siguiente: Vamos a cambiar el juego. Ahora vas a prestar atención a los sonidos del medio. Te voy a dar un ejemplo. Yo te digo el nombre de estos dos dibujos. Escucha. Esto es una camPAna (señalar el dibujo) (El examinador deberá exagerar las sílabas mediales de estas palabras) y este es una alPAca (señalar el dibujo). camPAna y alPAca ¿tienen al medio el mismo sonido? Sí. Mira escucha, camPAna tiene en el medio el sonido “pa” y alPAca también tiene en el medio el sonido “pa”. Entonces los dos suenan en el medio con el mismo sonido. ¿Te da cuenta? Tú dirás que los dos tiene en el medio el mismo sonido. Ahora me dirás por qué suenan igual en el medio. Por ejemplo, tú me dirás que camPAna y alPAca suen igual en el medio porque tienen el mismo sonido “pa”. ¿Has entendido la tarea? Ahora veamos otro ejemplo.

Ejemplo 2: Yo te digo el nombre de estos dos dibujos. Escucha. Este es una coMEta (señalar el dibujo) (El examinador deberá exagerar las sílabas mediales de estas palabras) y este es una carTEra (señalar el dibujo). CoMEta y carTEra ¿tienen al medio el mismo sonido? No. Mira escucha, coMEta tiene en el medio el sonido “me” y carTEra tiene en el medio el sonido “te”. Entonces los dos no tienen en el medio el mismo sonido. ¿Te das cuenta? Tú dirás que los dos NO tienen en el medio el mismo sonido.

Luego que el examinador se ha asegurado de que el niño ha entendido perfectamente las instrucciones (si no es así insistirá en los ejemplos y, si es necesario, añadirá otros ejemplos con dibujos que no forman parte del presente instrumento) no le prestará más ayuda al niño y empezará a aplicarle la prueba ya sin ningún tipo de apoyo. Se podrá repetir el par de palabras como máximo dos veces y se debe recordar que sólo en el caso de que el niño responda correctamente frente a dos palabras que suenen igual al comienzo se debe preguntar por qué no suenan igual.

1. Escucha el nombre de estos dos dibujos: carTEro y fruTEro. Ahora repítelo tú... ¿Suenan igual en el medio? Si en caso dice “SI” entonces preguntar: ¿Por qué suenan igual
2. Escucha el nombre de estos dos dibujos: chaPIta y cePIllo. Ahora repítelo tú... ¿Suenan igual en el medio? Si en caso dice “SI” entonces preguntar: ¿Por qué suenan igual
3. Escucha el nombre de estos dos dibujos: boTElla y esTRElla. Ahora repítelo tú... ¿Suenan igual en el medio?

4. Escucha el nombre de estos dos dibujos: coMEta y caMEllo. Ahora repítelo tú...
¿Suenan igual en el medio? Si en caso dice “SI” entonces preguntar: ¿Por qué suenan igual
5. Escucha el nombre de estos dos dibujos: jiRAfa y lámPAra. Ahora repítelo tú...
¿Suenan igual en el medio?

3. Evaluación de Fonemas:

Tarea: a) Reconocimiento de fonemas iniciales

INSTRUCCIONES

Ejemplo 1: El examinador dirá al niño lo siguiente: Vamos a seguir con el juego de los sonidos. Ahora vas a prestar atención a los sonidos iniciales. Te voy a dar un ejemplo. Yo te digo el nombre de estos dos dibujos. Escucha. Este es un Sol (señalar el dibujo) (El examinador deberá exagerar las sílabas mediales de estas palabras). Esta es una Silla (señalar el dibujo). Sol y Silla ¿tienen al comienzo el mismo sonido? Sí. Mira escucha, Sol y Silla empiezan con “s”. Entonces los dos empiezan con el mismo sonido. ¿Te da cuenta? Tú dirás que los dos empiezan con el mismo sonido. Ahora me dirás por qué suenan igual en el medio. Por ejemplo, tú me dirás que Sol y Silla suenan igual al comienzo porque empiezan con el mismo sonido “s”. ¿Has entendido la tarea? Ahora veamos otro ejemplo.

Ejemplo 2: Ahora vamos hacer otro ejemplo. Yo te digo el nombre de estos dos dibujos. Escucha: Foca (señalar el dibujo) y Nariz (señalar el dibujo). (El examinador deberá exagerar los fonemas iniciales de estas palabras). Foca y Nariz ¿tienen al comienzo el mismo sonido? No. Mira escucha, Foca empieza con “f” y Nariz empieza con “n”. Entonces los dos no suenan al comienzo con el mismo sonido. ¿Te das cuenta? Tú dirás que los dos NO tienen en el medio el mismo sonido.

Luego que el examinador se ha asegurado de que el niño ha entendido perfectamente las instrucciones (si no es así insistirá en los ejemplos y, si es necesario, añadirá otros ejemplos con dibujos que no forman parte del presente instrumento) no le prestará más ayuda al niño y empezará a aplicarle la prueba ya sin ningún tipo de apoyo. Se podrá repetir el par de palabras como máximo dos veces y se debe recordar que sólo en el caso de que el niño responda correctamente frente a dos palabras que suenen igual al comienzo se debe preguntar por qué no suenan igual.

1. Escucha el nombre de estos dos dibujos: Lápiz y León. ¿Suenan igual al comienzo?
Si en caso dice “SI” entonces preguntar: ¿Por qué suenan igual?
2. Escucha el nombre de estos dos dibujos: Mamá y Mano. ¿Suenan igual al comienzo?
Si en caso dice “SI” entonces preguntar: ¿Por qué suenan igual?
3. Escucha el nombre de estos dos dibujos: Estrella y Sopa. ¿Suenan igual al comienzo?

4. Escucha el nombre de estos dos dibujos: Pato y Pelota. ¿Suenan igual al comienzo? Si en caso dice “SI” entonces preguntar: ¿Por qué suenan igual?
5. Escucha el nombre de estos dos dibujos: Reloj y Jarra. ¿Suenan igual al comienzo?

Tarea: b) Reconocimiento de fonemas finales

INSTRUCCIONES:

Ejemplo 1: El examinador dirá al niño lo siguiente: Ahora vamos a cambiar el juego. Vas a prestar atención a los sonidos finales. Te voy a dar un ejemplo. Yo te digo el nombre de estos dos dibujos Escucha. Este es una caracoL, (señalar el dibujo) (El examinador deberá exagerar el fonema final de esta palabra). Este es un pinceL (señalar el dibujo) (El examinador deberá exagerar el fonema final de esta palabra). CaracoL y pinceL, ¿tienen al final el mismo sonido? Si. Mira escucha, caracoL y pinceL, terminan en “l”. Entonces los dos terminan con el mismo sonido. ¿Te das cuenta? Tú dirás que los dos terminan con el mismo sonido. Y cuando yo te pregunte ¿por qué? me dirás porque caracoL, y pinceL, terminan con el sonido “l”. ¿Has entendido la tarea? Ahora veamos otro ejemplo.

Ejemplo 2: Ahora vamos a dar otro ejemplo. Yo te digo el nombre de estos dos dibujos Escucha. Esta es una floR, (señalar el dibujo) (El examinador deberá exagerar el fonema final de esta palabra). Este es un cajón (señalar el dibujo) (El examinador deberá exagerar el fonema final de esta palabra). FloR y cajón ¿tienen al final el mismo sonido? No. Mira escucha floR termina en “r” y cajón termina en “n”. Entonces los dos no terminan con el mismo sonido. ¿Te das cuenta? Tú dirás que los dos NO terminan con el mismo sonido.

Luego que el examinador se ha asegurado de que el niño a entendido perfectamente las instrucciones (si no es así insistirá en los ejemplos y, si es necesario, añadirá otros ejemplos con dibujos que no forman parte del presente instrumento) no le prestara más ayuda al niño y empezara a aplicarle la prueba ya sin ninguna ayuda. Se podrá repetir el par de palabras como máximo dos veces y se debe recordar que solo en el caso de que el niño responda correctamente frente a dos palabras que tengan el mismo sonido al final se debe preguntar porque suenan igual.

1. Escucha el nombre de estos dos dibujos; osO y gatO. (El examinador deberá exagerar el fonema final de estas dos palabras). ¿Suenan igual al final? Si en caso dice “SI” entonces preguntar: ¿Por qué suenan igual?
2. Escucha el nombre de estos dos dibujos: pieS y peZ. (El examinador deberá pronunciar con igual sonido el fonema “s” y “z”). ¿Suenan igual al final? Si en caso dice “SI” entonces preguntar: ¿Por qué suenan igual?
3. Escucha el nombre de estos dos dibujos: pareD y ciudaD. (El examinador deberá exagerar el fonema final de estas palabras. ¿Suenan igual al final? Si en caso dice “SI” entonces preguntar: ¿Por qué suenan igual?

4. Escucha el nombre de estos dos dibujos: pasteL y camiÓN. (El examinador deberá exagerar el fonema final de estas palabras. ¿Suenan igual al final?
5. Escucha el nombre de estos dos dibujos: peinE y bebE. (El examinador deberá exagerar el fonema final de estas palabras. ¿Suenan igual al final? Si en caso dice “SI” entonces preguntar: ¿Por qué suenan igual?

Tarea c) Reconocimiento de fonemas mediales

INSTRUCCIONES

Ejemplo 1: El examinador dira al niño lo siguiente. Ahora vamos a cambiar el juego. Vas a prestar atención a los sonidos del medio. Te voy a dar un ejemplo. Yo te digo el nombre de estos dos dibujos, escucha. Este es un paRque, (señalar el dibujo) (El examinador deberá exagerar el fonema medial de esta palabra). Y este es una caRta (señalar el dibujo) (El examinador deberá exagerar el fonema medial de esta palabra). PaRque y caRta ¿tienen al medio el mismo sonido? Si. Mira escucha, paRque tiene en el medio el sonido “r” y caRta también tiene en el medio el sonido “r”. Entonces los dos suenan en el medio con el mismo sonido “r”. ¿Te das cuenta?. Tu dirás que los dos tienen en el medio el mismo sonido. Ahora me dirás porque suenan igual. Por ejemplo, tú me dirás que paRque y caRta suenan igual porque tienen en el medio el sonido “r”. ¿Qué sonido tienen en el medio? El sonido “r”. ¿Haz entendido la tarea? Ahora veamos otro ejemplo.

Ejemplo 2: Ahora vamos a dar otro ejemplo. Yo te digo el nombre de estos dos dibujos Escucha. Este es un diSco, (señalar el dibujo) (El examinador deberá exagerar el fonema medial. de esta palabra). Y este es una plaNcha (señalar el dibujo). (El examinador deberá exagerar el fonema medial. de esta palabra). DiSco y plaNcha ¿tienen al medio el mismo sonido? No. Mira escucha, diSco tiene en el medio el sonido “s” y plaNcha tienen en el medio el sonido “n”. Entonces los dos no tienen en el medio el mismo sonido. ¿Te das cuenta? Tú dirás que los dos NO tienen en el medio el mismo sonido.

Luego que el examinador se ha asegurado de que el niño a entendido perfectamente las instrucciones (si no es así insistirá en los ejemplos y, si es necesario, añadirá otros ejemplos con dibujos que no forman parte del presente instrumento) no le prestará más ayuda al niño y empezara a aplicarle la prueba ya sin tipo de apoyo. Se podrá repetir el par de palabras como máximo dos veces y se debe recordar que solo en el caso de que el niño responda correctamente frente a dos palabras que tengan el mismo sonido en el medio se debe preguntar porque suenan igual.

1. Escucha el nombre de estos dos dibujos: baNco y poNcho. (El examinador deberá exagerar el fonema medial de estas palabras). ¿Suenan igual en el medio? Si en caso dice “SI” entonces preguntar: ¿Por qué suenan igual?
2. Escucha el nombre de estos dos dibujos: paLta y moSca. (El examinador deberá exagerar el fonema medial de estas palabras ¿Suenan igual en el medio?

3. Escucha el nombre de estos dos dibujos: caNta y CaRta. (El examinador deberá exagerar el fonema medial de estas palabras ¿Suenan igual en el medio?
4. Escucha el nombre de estos dos dibujos: caLvo y puLpo. (El examinador deberá exagerar el fonema medial de estas palabras). ¿Suenan igual en el medio? Si en caso dice “SI” entonces preguntar: ¿Por qué suenan igual?
5. Escucha el nombre de estos dos dibujos: taBla y caBra. (El examinador deberá exagerar el fonema medial de estas palabras). ¿Suenan igual en el medio? Si en caso dice “SI” entonces preguntar: ¿Por qué suenan igual?

Tarea d) Evaluación de la Síntesis Fonémica:

INSTRUCCIONES:

“Vamos a continuar jugando con el juego de los sonidos. Ahora yo te voy a decir una palabra, pero separada en sus sonidos y tu tendrás que juntar los sonidos y decir qué palabra es. Te voy a dar un ejemplo. Escucha estos sonidos: /M/-/A/-/R/ (el examinador emitirá cada sonido por un espacio de 3 segundos de tal manera que puedan identificarse). ¿Qué palabra es? Es la palabra “mar”, correcto. Repítelo tú (el niño tendrá que pronunciar cada uno de los sonidos). ¿Has entendido el juego? Vamos a hacer otro ejemplo. Escucha estos sonidos /P/-/A/-/T/-/O/ ¿Que palabra es? Es la palabra “pato”, ¿verdad? ahora si te voy a decir unos sonidos y tu tendrás que adivinar que palabra es. ¿Empezamos? (A partir de ahora, el examinador no podara darle ayuda al niño).

1. /S/-/O/-/L/ ¿qué palabra es?
2. /M/-/E/-/S/ ¿qué palabra es?
3. /G/-/O/-/L/ ¿qué palabra es?
4. /B/-/A/-/R/ ¿qué palabra es?
5. /M/-/A/-/L/ ¿qué palabra es?
6. /L/-/U/-/N/-/A/ ¿qué palabra es?
7. /R/-/O/-/S/-/A/ ¿qué palabra es?
8. /F/-/L/-/O/-/R/ ¿qué palabra es?