



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
ESCUELA DE POSGRADO

**CONCIENCIA FONOLÓGICA Y
APRENDIZAJE INICIAL DE LA
LECTOESCRITURA EN ESTUDIANTES DE
UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA BILINGÜE
EN EL NIVEL PRIMARIO**

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN
EN DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Erika Salas Cuadros

LIMA –PERÚ
2019

Asesora:

Mariella Margot Quipas Bellizza

A Dios, por ser mi guía y fortaleza,

A Jesús, por ser mi amigo incondicional,

A María, por darme serenidad y calma.

DEDICATORIA

A todos los docentes de instituciones educativas públicas y privadas que llevan en su labor el reto de trabajar la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectoescritura en edades tempranas.

A mi amada familia, en especial a mi madre Rosa Amelia y a mi hijo Sebastián Ignacio por entender con paciencia, respeto y amor mis momentos de estudio y ausencia en casa. A mi papá Juan, quien me enseñó la importancia de estudiar esforzándome siempre y que desde un lugar especial me acompaña, se alegra y enorgullece con este logro profesional.

A mis colegas y amigos por alentar y valorar mi esfuerzo a través de palabras y detalles durante los momentos de duda y dificultad.

AGRADECIMIENTOS

A mi asesora, la Dra. Mariella Quipas Bellizza, por todas sus enseñanzas y acompañamiento durante la realización de la presente investigación.

A Gloria Quiroz, por la dedicación y orientación pedagógica en el transcurso de la investigación.

A Jennifer Cannock por sus valiosos alcances respecto a la bibliografía a consultar.

A los jueces expertos, revisores y lectores externos, por su amabilidad y profesionalismo al momento de opinar sobre los avances.

A mis compañeros de trabajo por su apoyo durante la realización de la presente investigación.

INDICE

	Pág.
Resumen	
Abstract	
Introducción	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	3
1. Planteamiento del problema	3
1.1 Objetivos de la investigación	7
1.2 Justificación de la investigación	8
1.3 Factibilidad de la investigación	10
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	11
2.1 Antecedentes	11
2.2 Bases teóricas	22
CAPÍTULO III: SISTEMA DE HIPÓTESIS	59
3.1. Hipótesis general	59
3.2. Hipótesis específicas	59
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA	61
4.1 Tipo y nivel de investigación	61
4.2 Diseño de la investigación	61
4.3 Población y muestra	62
4.4 Operacionalización de variables	63
4.5. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	64
4.6. Plan de análisis	70

4.7 Consideraciones éticas	74
CAPÍTULO V: RESULTADOS	77
5.1 Presentación de resultados	77
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN	100
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES	105
CAPÍTULO VIII: RECOMENDACIONES	108
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
ANEXOS	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	52
Tabla 2.....	64
Tabla 3.....	65
Tabla 4.....	70
Tabla 5.....	71
Tabla 6.....	73
Tabla 7.....	74
Tabla 8.....	79
Tabla 9.....	81
Tabla 10.....	82
Tabla 11.....	83
Tabla 12.....	84
Tabla 13.....	84
Tabla 14.....	85
Tabla 15.....	86
Tabla 16.....	86
Tabla 17.....	87
Tabla 18.....	88
Tabla 19.....	88
Tabla 20.....	89
Tabla 21.....	90
Tabla 22.....	92
Tabla 23.....	93
Tabla 24.....	94
Tabla 25.....	95
Tabla 26.....	96
Tabla 27.....	97
Tabla 28.....	98
Tabla 29.....	99
Tabla 30.....	100

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre el nivel de conciencia fonológica y el aprendizaje inicial de la lectoescritura en estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe. La muestra estuvo compuesta por 104 niñas cuyas edades oscilaban entre 6 y 7 años de edad.

Los instrumentos que se aplicaron fueron: Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO) (Ramos y Cuadrado, 2006) en la versión adaptada para el Perú por Quiroz y Suarez (2016), llamada también conciencia fonológica (Clemente y Domínguez, 2004) y la Prueba para la evaluación de la lectura y escritura (Ramos y Cuadrado, 2006) la cual fue evaluada y aprobada por un grupo de expertos en el presente año realizándose un análisis factorial exploratorio para determinar la validez de constructo del instrumento.

El enfoque de la investigación fue cuantitativo secuencial y probatorio, el tipo de estudio fue no experimental, el nivel de investigación fue descriptivo y el diseño fue correlacional y transversal.

Se concluyó que existe una relación significativa entre la conciencia fonológica y el aprendizaje inicial de la lectoescritura en las estudiantes de primer grado de una Institución Educativa Bilingüe. Asimismo, se halló como dato significativo que ambas variables de estudio presentan un nivel medio predominante tanto en las estudiantes de la muestra investigada.

Palabras claves: Conciencia fonológica, lectoescritura, aprendizaje, primario

ABSTRACT

The purpose of the present research was to determine the relationship between the level of phonological awareness and the initial learning of literacy in first grade students of the primary level of a bilingual educational institution. The sample consisted of 104 girls whose ages ranged between 6 and 7 years of age.

The instruments of evaluation were: “Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO)” (Ramos and Cuadrado, 2006) in the version adapted for Peru by Quiroz and Suarez (2016), also called phonological awareness (Clemente and Dominguez 2004) and “Prueba para la evaluación de la lectura y escritura” (Ramos y Cuadrado 2006) which was evaluated and approved by a group of experts in the present year, making an exploratory factor analysis to determine the construct validity of the instrument.

The research focus was sequential and probative quantitative, the type of study was non-experimental, the level of research was descriptive and the design was correlational and transversal.

It was concluded that there is a significant relationship between phonological awareness and the initial learning of literacy in the first grade students of a Bilingual Educational Institution. Likewise, it was found as a significant fact that both study variables present a predominant average level both in the students of the sample studied.

Keywords: Phonological awareness, literacy, learning, primary

INTRODUCCIÓN

Diversas investigaciones en los últimos veinte años explican que el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en un sistema alfabético como el castellano precisa que los estudiantes tengan adquirido habilidades metalingüísticas como la conciencia fonológica, a través de la cual puedan decodificar las palabras y comprender su significado.

Esta situación puede tornarse aún más compleja dentro de una institución educativa bilingüe en la cual se enseña el idioma inglés en un programa de inmersión, es decir, se emplea la lengua extranjera de manera intensiva desde los años iniciales (Pre school), desarrollando la conciencia fonológica y el conocimiento del vocabulario exclusivamente en inglés.

Siendo conscientes que el papel del docente debe ser el de un mediador estratégico es indispensable que al iniciar el año escolar tenga un claro conocimiento de la situación en la cual se encuentran los estudiantes de primer grado, respecto a las competencias comunicativas y lingüísticas que hayan logrado desarrollar.

Por ello, el objetivo de la presente investigación es analizar la relación que existe entre el nivel de conciencia fonológica y el aprendizaje inicial de la lectoescritura en las estudiantes de una institución educativa bilingüe en el nivel primario.

En el primer capítulo se consigna el planteamiento del problema, el cual incluye la formulación del problema, los objetivos, justificación e importancia del

estudio, resaltándose la necesidad de contar con instrumentos de evaluación que permitan obtener resultados válidos y confiables.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico conceptual que consta de los antecedentes nacionales e internacionales que guardan definiciones y análisis comunes con el tema de investigación. Asimismo, los aspectos teóricos tratados se centran en definir las variables conciencia fonológica y lectoescritura en castellano dentro de un contexto de enseñanza bilingüe.

En el tercer capítulo se detallan las hipótesis, mientras que en el cuarto se encuentran la metodología, el tipo y diseño de investigación y las características de la muestra. Así también, la definición operacional de las variables, una breve descripción de las técnicas e instrumentos de recolección de datos, el plan de análisis de los resultados y las consideraciones éticas para su ejecución.

El quinto capítulo permite conocer los resultados de la investigación en función a la correlación entre los niveles de conciencia fonológica y lectoescritura. En el sexto capítulo se plantea la discusión general de los resultados.

En el séptimo capítulo se establecen las conclusiones y, finalmente, en el capítulo octavo se presentan las recomendaciones finales del presente estudio.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Planteamiento del problema

Se vive una era altamente tecnológica y globalizada en la cual acceder a una educación de calidad sigue siendo un tema de discusión y análisis, específicamente en las habilidades de lectura, escritura, comprensión y producción de textos. Así también, se tienen nuevos datos proporcionados por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) donde se señala que, a nivel mundial, el 84% de la población adulta es analfabeta.

En América Latina, existen 73 millones de analfabetos encontrándose la mayoría en Brasil, México y América Central; 36 millones de personas iletradas y el resto conformado por 40 millones corresponden a los llamados analfabetos funcionales.

En el Perú, si bien la tasa de analfabetismo se ha reducido en los últimos cinco años, aún hay más de 1'900,000 peruanos que no saben leer ni escribir,

siendo el 75% de los casos mujeres y en el 80% personas de la tercera edad provenientes de zonas rurales alejadas (MINEDU 2016).

En los últimos veinte años venimos enfrentando serias deficiencias del sistema educativo, las evaluaciones nacionales e internacionales aplicadas arrojaron resultados deficientes respecto a las habilidades de lectura y escritura que desarrollaban los estudiantes en Perú, se tiene el caso de la evaluación Crecer de 1996 en la cual se verificó que los estudiantes de 4º grado de primaria alcanzaban solo el 49,7% de logro en lenguaje, siendo las zonas rurales las menos favorecidas en cuanto al logro de esta capacidad.

La evaluación PISA, realizada por la OCDE a escala mundial entre estudiantes de 15 años, arrojó como resultado que el Perú era el único país en Latinoamérica donde la mayoría de jóvenes (79,6%) era incapaz de responder preguntas básicas de lectura. (Zavala, Niño- Murcia, Ames, 2004).

Como se ha podido constatar a través de las evidencias presentadas el sistema educativo en el Perú afronta una seria problemática la cual debe ser abordada de manera objetiva por los docentes, a través de planes estratégicos de acción y mediación con los estudiantes a fin de alcanzar los logros en las capacidades requeridas para aprender a leer y escribir.

Estudios diversos realizados en países de todo el mundo han abordado interrogantes en relación a la lectoescritura, tales como: ¿cuál sería el mejor método de enseñanza? ¿A qué edad los niños pueden aprender a leer y escribir? ¿Cuándo se puede considerar que un niño está maduro para enfrentar el aprendizaje de la lectoescritura? ¿Qué se debe hacer en caso que no lo esté?

¿Cuáles son los predictores que garantizan el éxito en el aprendizaje de la lectoescritura? (Ramos y Cuadrado, 2006).

Para fines de esta investigación se ha elegido una institución educativa bilingüe en la cual las estudiantes inician el aprendizaje del idioma inglés en forma de inmersión, desde que ingresan al colegio a la edad de 3 años, hasta que culminan los dos niveles previos al primer grado (Pre school y reception).

Si bien las estudiantes provienen de familias cuya lengua materna es el castellano la cual emplean para expresarse en forma oral relatando hechos, entonando canciones, proclamando rimas, trabalenguas y otras formas de expresión verbal, al iniciar el primer grado presentan dificultades para realizar las actividades de lectoescritura inicial por una falta de entrenamiento en tareas fonológicas en castellano.

Una de estas situaciones de conflicto cognitivo corresponde al conocimiento del sonido de las letras ya que ciertos fonemas en castellano son representados por una serie de letras, por ejemplo, los dígrafos llamados también grafemas complejos ch, ll, rr. Asimismo, algunos grafemas pueden pronunciarse de formas diferentes según el contexto, tal es el caso de palabras como *gota* y *genio* o en palabras como *yegua* y *buey*.

Al haber trabajado la conciencia fonológica en inglés las estudiantes han realizado todas las tareas en función del alfabeto en inglés y la metodología que es básicamente fonémica, lo cual conlleva a que incurran en errores de omisión o sustitución al momento de segmentar las palabras en sílabas, no logren reconocer el sonido de algunos de los fonemas en las palabras como es el caso de la /j/, /z/

/g/, así como realizar las conversiones grafema -fonema y fonema –grafema, sin cometer errores de omisión y sustitución.

En cuanto a la decodificación de palabras presentan una lectura lenta e imprecisa porque la realizan sonido por sonido cometiendo errores de sustitución entre los fonemas. En relación a la escritura prevalecen las dificultades para codificar las palabras de uso frecuente y las pseudo palabras realizando la conversión fonema grafema de manera correcta.

A nivel emocional se observa desgano y frustración de parte de las estudiantes al no comprender cómo deben estructurar las palabras y oraciones en castellano. Esta situación repercute en su desempeño académico durante el año originando que no logren culminar el período con una lectura fluida y comprensiva que les permita responder de manera literal e inferencial ante las interrogantes del texto que la docente realiza porque se distraen en la decodificación de palabras.

Es también recurrente el hecho de que, al cursar el segundo grado de primaria, estas dificultades persistan e incrementándose el caso de repitencia o de estudiantes que deban recurrir al apoyo externo de especialistas para nivelar las habilidades que se encuentran descendidas.

Por tal motivo, tomando en cuenta el contexto mencionado y considerando que la conciencia fonológica es uno de los predictores del aprendizaje de la lectoescritura, así como una habilidad metalingüística importante de ser desarrollada antes de iniciar el proceso de alfabetización (Jiménez y Ortiz, 2007), surge en las maestras encargadas de enseñar castellano en primer grado la

necesidad de conocer el nivel de conciencia fonológica y de aprendizaje inicial de la lectoescritura de los estudiantes a fin de establecer la relación entre los niveles de logro que presentan y su desempeño en las tareas de lectoescritura para el primer grado.

Las anteriores razones conllevan a la formulación de la siguiente pregunta:

¿Existe relación entre el nivel de conciencia fonológica y el aprendizaje inicial de la lectoescritura en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe?

1.1 Objetivos de la investigación

Objetivo general

Determinar la relación entre el nivel de conciencia fonológica y el aprendizaje inicial de la lectoescritura en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

Objetivos específicos:

1. Identificar el nivel de conciencia fonológica en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.
2. Identificar el nivel de lectoescritura en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.
3. Analizar la relación entre el conocimiento silábico y el conocimiento del sonido de las letras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

4. Analizar la relación entre el conocimiento silábico y la lectura de palabras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

5. Analizar la relación entre el conocimiento silábico y la escritura de palabras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

6. Analizar la relación entre el conocimiento fonémico y el conocimiento del sonido de las letras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

7. Analizar la relación entre el conocimiento fonémico y la lectura de palabras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

8. Analizar la relación entre el conocimiento fonémico y la escritura de palabras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

1.2 Justificación de la investigación

Iniciar primer grado en el nivel primario es un cambio importante para los estudiantes, porque implica una serie de retos y aprendizaje que deben lograr, uno de ellos lo constituye la lectoescritura en castellano en una institución educativa bilingüe. Este desafío al ser un proceso tan complejo genera muchas veces situaciones de conflicto cognitivo que si el docente no logra mediar y resolver de manera estratégica puede afectar el desempeño académico y emocional de los estudiantes.

En el Perú, como en muchas partes del mundo, se considera que la enseñanza del idioma inglés es una habilidad importante a desarrollar dentro del programa curricular, porque es una herramienta cuyo aprendizaje y dominio le permitirá a los estudiantes acceder a mejores oportunidades a nivel académico, cultural, científico, tecnológico y laboral, por ende, muchos padres de familia optan por matricular a sus hijos en instituciones educativas en las cuales se enseñe este idioma desde una edad temprana.

Bajo esta mirada la tendencia en la actualidad es la implementación de programas bilingües en las instituciones educativas, considerando como un reto para los estudiantes que aprendan a leer y escribir en una lengua extranjera al mismo tiempo que la lengua materna.

Según Zariquiey (2003) en las escuelas bilingües los docentes tienen dos retos que asumir, el primero es el de diseñar actividades previas a la alfabetización que le permitan a los estudiantes lograr el desarrollo de la lectoescritura en su lengua materna y el segundo reto es la planificación de actividades que faciliten a los estudiantes adquirir las destrezas orales y escritas en una segunda lengua.

Investigar la relación que existe entre el nivel de conciencia fonológica y el aprendizaje inicial de la lectoescritura en castellano en estudiantes de una institución educativa bilingüe permite conocer cuáles son los logros y dificultades que presentan al inicio del año escolar para planificar actividades que potencien las habilidades adquiridas y reforzar aquellas que aún no se encuentran consolidadas y que no les van a permitir cumplir con los logros del grado.

1.3 Factibilidad de la investigación

Este estudio fue factible de realizar debido a que se dispuso de los conocimientos y habilidades en el manejo de procedimientos, métodos y funciones requeridas para el desarrollo e implementación de la misma. Asimismo, se contó con las herramientas para llevarla a cabo.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

La relación entre el proceso de lectoescritura y las habilidades previas a desarrollar en los estudiantes para el óptimo aprendizaje de la misma, ha sido tema de investigación desde hace muchos años en varios países del mundo; una de las tareas que se encuentra estrechamente relacionada con la lectoescritura es la conciencia fonológica, habilidad metalingüística que si bien ha formado parte de estudios correlacionales y longitudinales muchas veces no es desarrollada, según sus niveles y dimensiones, en las aulas de inicial y primer grado, principalmente en instituciones educativas bilingües, lo cual repercute de manera significativa en el aprendizaje de la lectoescritura en castellano.

Los estudios que se muestran a continuación detallan la relación que existe entre ambas habilidades, así como los procesos de desarrollo a los cuales están sujetas según las formas metodológicas que se lleven a cabo en el aula de clases.

Antecedentes nacionales:

Quiroz y Suárez (2016) realizaron la tesis Adaptación y estandarización de la prueba para la evaluación del conocimiento fonológico (PECO) en estudiantes

del nivel inicial de 5 años del callao. El enfoque fue cuantitativo, secuencial y probatorio, siendo el objetivo evaluar las propiedades psicométricas de la prueba.

La muestra estuvo compuesta por 350 niños y niñas de instituciones educativas públicas y privadas del nivel inicial de 5 años del Callao. Se concluyó que la versión adaptada del PECO cumple con las propiedades psicométricas necesarias para evaluar la conciencia fonológica.

Siendo uno de los objetivos evaluar el nivel de conciencia fonológica de las estudiantes de primer grado esta experiencia ha sido una herramienta muy importante porque su principal aporte fue la adaptación de la prueba para el conocimiento fonológico (PECO) para Perú. Dicha prueba permitió evaluar a 104 estudiantes de primer grado en forma rápida y sencilla ya que tanto el vocabulario como las imágenes presentadas eran afines a su realidad y contexto socio cultural.

Asimismo, al ser una prueba que ha sido estandarizada y aprobada bajo los lineamientos requeridos brinda las bases teóricas confiables y necesarias para su ejecución y posterior procesamiento de los resultados.

Negro y Traverso (2011) realizaron el estudio 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. El objetivo de esta investigación, de tipo descriptivo y diseño correlacional, fue validar la relación entre la conciencia fonológica y la lectura en los estudiantes de primer grado de educación primaria.

La muestra estuvo compuesta por 70 estudiantes. Para el recojo de la información se emplearon dos protocolos: el test de habilidades metalingüísticas y

la prueba de evaluación de la lectura inicial de María Victoria de la Cruz. Los resultados dieron como conclusión que la relación entre el nivel de conciencia fonológica y el nivel de lectura inicial, es altamente significativa.

El aporte radicó en el diseño de investigación, pues al ser descriptivo y correlacional fue una fuente de información relevante para implementar y organizar los temas del marco teórico realizado, así como para la presentación y registro de los datos tabulados. Los resultados de esta investigación son satisfactorios porque se pudo comprobar que la relación entre la conciencia fonológica y la lectura es altamente significativa.

Así también, Cannock, y Suárez (2014) en su investigación Conciencia fonológica y procesos léxicos de la lectura en estudiantes de inicial de 5 años y 2° grado de una institución educativa de Lima Metropolitana plantearon el objetivo de establecer la relación entre la conciencia fonológica y los procesos léxicos de la lectura.

El tipo de la investigación fue correlacional, longitudinal y no experimental. La muestra estuvo conformada por 36 estudiantes procedentes de una institución educativa estatal de Lima Metropolitana. Los instrumentos que se aplicaron fueron las pruebas para la evaluación del conocimiento fonológico - PECO y los subtest de procesos léxicos del PROLEC-R, ambos en sus versiones adaptadas.

Los resultados evidenciaron que no existe relación significativa entre la conciencia fonológica y los procesos léxicos de la lectura; sin embargo, se encontró una relación significativa entre la tarea de identificación silábica y la

lectura de palabras en los índices de velocidad, habilidad lectora de palabras y pseudopalabras.

La fundamentación teórica que hacen las autoras tuvo como base una bibliografía significativa para abordar y sustentar la importancia que tiene la conciencia fonológica para el desarrollo de los procesos léxicos relacionados con la lectura. Asimismo, las investigadoras evaluaron con la prueba Peco, la cual fue el instrumento empleado en el presente estudio, resultando, los análisis y conclusiones que realizan las autoras, un aporte significativo para el marco metodológico de la presente investigación.

Balarezo (2007) desarrolló la tesis nivel de conciencia fonológica en los niños y niñas de primer grado de instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Pueblo Libre. El objetivo fue conocer el nivel de conciencia fonológica que presentan los niños de primer grado de diferentes instituciones educativas con la finalidad de plantear alternativas que incrementen el desarrollo de esta habilidad. El diseño de la investigación fue descriptivo – comparativo, la muestra estuvo compuesta por 291 niños, de 5, 6 y 7 años.

Para el recojo de los datos se empleó la técnica de análisis de documentos (ficha de matrícula de la Institución Educativa de cada niño y niña) y la técnica psicométrica (test de habilidades metalingüísticas para medir la variable del nivel de conciencia fonológica). Se concluyó que los niños y niñas de primer grado de instituciones educativas privadas muestran un mejor desempeño de conciencia fonológica que los niños y niñas de instituciones educativas públicas.

Arriaga (2017) en la tesis Transferencias lingüísticas en los componentes fonético-fonológico y morfosintáctico del lenguaje expresivo en estudiantes del idioma inglés como segunda lengua de segundo grado de primaria en una institución educativa privada bilingüe en el distrito de La Molina, tuvo como objetivo analizar las características de las transferencias lingüísticas para detectar los errores fonético-fonológicos y morfosintácticos que cometen las estudiantes durante el proceso de adquisición del idioma inglés.

El tipo de la investigación fue no experimental y el diseño descriptivo, mientras que la muestra estuvo constituida por 24 alumnas. Los instrumentos de evaluación lo conformaron pruebas de lectura y redacción diseñadas y validadas por la investigadora, a través de las cuales se registraron la producción oral y escrita. Los resultados mostraron que las transferencias lingüísticas se encuentran en ambos componentes, siendo el componente fonético-fonológico el de mayor porcentaje de error.

Se observó también que no todas las estudiantes pudieron transferir los sonidos de su lengua materna a la segunda lengua, encontrándose errores en el uso de la primera concluyéndose que un contexto educativo bilingüe ayuda a reducir esas transferencias que los estudiantes tienden a producir.

Esta tesis constituyó un gran aporte porque presentó similitudes en varios aspectos como las características de la muestra (género de las estudiantes), características de la institución educativa (privada y bilingüe), el diseño no experimental y descriptivo. Asimismo, el instrumento de evaluación fue elaborado

por la autora y validado con los procedimientos requeridos: procesamiento estadístico y juicio de expertos.

Al ser una investigación significativamente afín permitió analizar los conceptos de nuestro marco teórico y orientar la organización de los anexos correspondientes.

Antecedentes internacionales

James (2009) en su tesis, Conciencia fonológica y lectura: estudio descriptivo en niños de primer año de educación primaria básica tuvo como objetivo describir el desarrollo de la conciencia fonológica en niños de 5 a 6 años y relacionarla con la lectura de palabras.

Se realizó un análisis cuantitativo descriptivo y un análisis cualitativo de cada una de las tareas propuestas y de la relación entre conciencia fonológica y habilidad lectora. La muestra estuvo constituida por 30 niños, para la recolección de datos se usaron adaptaciones del protocolo de conciencia fonológica de Defior (1996) que comprende un conjunto de tareas metafonológicas y la prueba de habilidad lectora de Domínguez, (1994) que evalúa la lectura de palabras regulares, palabras excepcionales y pseudopalabras.

Los resultados encontrados en este estudio describieron la relación que existe entre la conciencia fonológica y lectura inicial en dos momentos claves como son los inicios de la enseñanza sistemática de la lectura y un segundo momento al final del primer año de primaria cuando la lectura inicial ha sido un aprendizaje continuo y sistemático.

El enfoque y diseño de investigación representó significativo para la tabulación y revisión de los datos estadísticos, así como para la adaptación y validación del instrumento que evaluó la lectoescritura inicial.

Anayanci y Villamil, (2007) realizaron la investigación: El papel de la conciencia fonológica como habilidad subyacente al alfabetismo temprano y su relación en la comprensión de lectura y la producción escrita de textos. El objetivo fue observar el desempeño de los niños que cursan segundo grado de primaria en las tareas de comprensión lectora y producción de textos identificando la relación entre estas destrezas y la conciencia fonológica (CF).

El estudio tuvo un enfoque cualitativo y el diseño fue descriptivo. Se aplicó un instrumento que evaluaba los procesos lectores: un cuento ilustrado para la comprensión de lectura, dos juegos de láminas con secuencias de eventos para la producción de texto, series de dibujos impresos y formatos para evaluar la C.F.

Los resultados obtenidos mostraron que los niños en este periodo resuelven adecuadamente tareas de C.F. y de comprensión de lectura, sin embargo, la relación entre estas dos habilidades y la producción de textos escritos mostró un bajo desempeño en tareas que requieren de conocimientos alfabéticos más avanzados: extensión, contextualización, uso de conectores, complejidad e ideación. Situación que se atribuye a que los niños se encuentran en un grado de inicio al alfabetismo, por tanto, a diferencia de las tareas de CF las de escritura son de mayor complejidad.

El aporte de esta investigación fue revisar bibliografía respecto al desarrollo del proceso lectoescritor y las tareas que se pueden considerar para la evaluación del mismo.

Gutiérrez y Díez (2018) investigaron acerca de la conciencia fonológica y el desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades.

El propósito del estudio fue analizar las relaciones existentes entre el aprendizaje de la escritura y las habilidades que favorecen la conciencia fonológica, y establecer las relaciones que se producen entre las distintas etapas del proceso de construcción de la escritura y los niveles de conciencia fonológica respecto al desarrollo evolutivo del niño en las primeras edades.

El diseño de estudio fue correlacional. La muestra estuvo conformada por 166 alumnos de diferentes centros públicos cuyas edades oscilaban entre los 4 y los 6 años. Los instrumentos de evaluación fueron: la prueba PECO y la prueba de tríos de sílabas (Jiménez y Ortiz 1995); para evaluar los niveles de escritura se emplearon las pruebas del estudio de Rosas (2009).

Los resultados pusieron de manifiesto las relaciones existentes entre los niveles de conciencia fonológica y el proceso evolutivo del niño en el aprendizaje de la escritura en estas edades, así como el hecho de que la edad de 4 años es un momento propicio para el inicio de la enseñanza de la escritura y que la edad de 5 años es el periodo en el que el aprendiz se encuentra más capacitado para la adquisición de esta habilidad lingüística.

Esta investigación de enfoque cuantitativo y diseño de investigación descriptivo correlacional fue tomado en cuenta para fines de la presente

investigación por las similitudes mencionadas y porque se empleó la prueba Peco; estos aspectos contribuyeron de manera significativa en el análisis y corrección de las pruebas de las estudiantes evaluadas al inicio del año escolar.

González, Cuetos, López y Vilar (España, 2017) en la universidad de Navarra, investigaron efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura. Un estudio longitudinal cuyo objetivo fue conocer el efecto que tiene en la lectura la instrucción en conciencia fonológica y velocidad de denominación.

La muestra estuvo constituida por 326 alumnos (166 niños y 160 niñas) que cursaban primero, segundo y tercer grado de educación Infantil. Se aplicó un diseño cuasi experimental y longitudinal, con medidas pretest, postest y retest con un grupo experimental y un grupo control. Los instrumentos de evaluación fueron: BADYG (EI y E2), Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (Yuste, 2005) para establecer el nivel de inteligencia general en la evaluación inicial.

La evaluación de la conciencia fonológica se realizó empleando la prueba para la evaluación del conocimiento fonológico PECO (Ramos, y Cuadrado, 2006), la velocidad en denominación se evaluó a través de una adaptación de la técnica denominada RAN de Denckla y Rudel (1976) y Wolf y Denckla (2005), mientras la evaluación de la lectura se llevó a cabo con el PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2006).

Los resultados indicaron que un programa de instrucción temprana en conciencia fonológica y velocidad de denominación facilita que los estudiantes en un inicio logren automatizar procesos como el nombre y sonido de las letras, la

decodificación de secuencias de letras y la lectura de palabras familiares, entre otras, para luego poder realizar tareas como leer palabras frecuentes y cualquier combinación de letras.

La revisión de este estudio permitió profundizar los temas respecto a la relación entre conciencia fonológica y su implicancia en la lectura, así como para los criterios en elaboración de la ficha técnica del instrumento para la evaluación la lectoescritura inicial que se validó y empleó para fines de la presente investigación.

Herrera y Defior (2005) realizaron la investigación: Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia Fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. El objetivo fue analizar el conocimiento de las habilidades de memoria y conciencia fonológica de los niños prelectores para determinar cuáles son los factores predictivos que se relacionan con el aprendizaje de la lectura.

Del mismo modo, se examinó si las habilidades de segmentación silábica, correspondientes a la CF estaban afectadas por las características propias del sistema lingüístico español. El enfoque fue cuantitativo y el diseño fue descriptivo correlacional y la muestra estuvo conformada por 95 niños de educación infantil. Los instrumentos de evaluación fueron la subprueba de lectura de letras minúsculas del test de Análisis lectoescritor de Cervera y Toro (1980), con la cual se evaluó el conocimiento prelector.

Para evaluar la conciencia fonológica se emplearon tres pruebas: una de nivel silábico (segmentación mediante una tarea de golpeteo o tapping), otra de

detección de rimas (tarea del extraño fuera u oddity task) y la tercera de nivel fonémico (clasificar palabras por su sonido inicial de nuevo mediante la tarea del extraño fuera u oddity task). La memoria fonológica, se evaluó mediante el subtest de repetición de dígitos del WISC y una prueba de repetición de pseudopalabras, la velocidad de acceso a la información fonológica de la memoria a largo plazo se evaluó mediante una prueba de denominación.

Los resultados pusieron de manifiesto que la tarea de segmentación silábica fue la que mejor pudieron realizar los niños y que las pruebas fonológicas se correlacionaban con el conocimiento prelector, a excepción de la tarea de denominación. Por otra parte, en relación a la conciencia fonológica se determinó que las características fonológicas del lenguaje (tipo de palabra y de sílaba) afectaban a las habilidades de segmentación, siendo las palabras monosílabas las más difíciles de segmentar.

Finalmente, al analizar el valor discriminatorio de las diferentes pruebas y su conexión con el conocimiento de las letras, se suscribe que las unidades intrasilábicas correspondientes al español son distintas a las del idioma inglés.

El análisis detallado que hacen los autores respecto a la relación entre las habilidades de procesamiento fonológico y el conocimiento prelector, llevó a investigar y profundizar respecto a las tareas fonológicas y su implicancia en la lectura, análisis que permitió definir los niveles de logro en el que se encuentran las estudiantes que conforman la muestra de estudio.

2.2 Bases teóricas

La conciencia fonológica

Los conocimientos fonológicos que los estudiantes poseen están estrechamente relacionados con el desarrollo del lenguaje oral en las etapas iniciales de su vida, constituye, por tanto, un factor fundamental al inicio de la escolaridad pues permite construir las bases para futuros aprendizajes. (Katz, Shankweiler, Liberman 1981; Kemper, 1985; Mann, Shankeiler y Smith, 1984, citados por Owens, 2003).

Chomsky (1965), a través de su teoría de la gramática universal, plantea que el ser humano posee de manera innata un Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (LAD), el cual le permite adquirir y desarrollar una lengua asimilando estructuras comunicativas y lingüísticas.

Es así que los niños llegan a la escuela con conocimientos previos para la lectoescritura, los mismos que se pueden potenciar a través de actividades y experiencias de aprendizaje que desarrollen los procesos implicados en la lectura y escritura: léxico, sintáctico y semántico (Cuetos, 2008).

Al respecto, desde una perspectiva socio constructivista, el lenguaje es un proceso cognitivo cuyo óptimo desarrollo depende de la interacción sociocultural que los estudiantes realicen, la cual, a su vez, les permitirá elaborar los procesos de pensamiento necesarios para poder comunicarse de manera oral y escrita (Vygotsky citado por Álvarez, 2010).

El enfoque de estas teorías permite comprender que siendo el lenguaje oral un proceso que se va perfeccionando a través de las diferentes experiencias de

aprendizaje que los estudiantes desarrollan en el aula de clases, es imprescindible planificar actividades destinadas a promover la adquisición y dominio de determinadas habilidades.

Una de ellas constituye la conciencia fonológica, definida como una habilidad metalingüística que permite reconocer los sonidos (fonemas) que componen el lenguaje oral (Owens, 2003)

Cabe mencionar que existen diferentes expresiones con las que podemos conceptualizarla, así Ramos y Cuadrado (2006) señalan que “uno de los primeros aspectos de debate, que surge cuando se analizan las investigaciones que relacionan el conocimiento fonológico con el aprendizaje de la lectoescritura, es precisamente el propio concepto de conocimiento fonológico” (p. 45).

Aceptamos que se trata de un conocimiento metalingüístico puesto que tiene como objeto pensar o reflexionar sobre la propia lengua. Cuando se habla de conocimiento fonológico, en el ámbito de la pedagogía o la psicología, también se utilizan expresiones como sensibilidad fonológica, conciencia fonológica, conciencia fonémica o conocimiento segmental (Jimenez y Ortiz, 2007)

Por su parte, Clemente y Domínguez (2004) hacen referencia a la problemática terminológica que se presenta en relación al conocimiento fonológico señalando que existe una sinonimia con la expresión de conciencia fonológica, ya que ambas describen la habilidad de manipular explícitamente las unidades lingüísticas de la palabra hablada.

Desde una perspectiva constructivista, la conciencia fonológica puede ser definida como *zona de desarrollo próximo* (ZDP), término a través del cual

Vygotski (citado por Bravo, 2004)) explica la distancia que existe entre el nivel de desarrollo real y potencial de los niños, bajo la mediación de un adulto.

De esta manera, en el umbral mínimo del desarrollo de la conciencia fonológica se encuentran las tareas que los estudiantes pueden resolver de manera autónoma: identificar en forma oral las palabras diferentes, reconocer aquellas que riman de las que no, y en el umbral máximo las tareas más complejas como reconocer semejanzas de palabras que riman en el lenguaje escrito, para lo cual se requiere haber desarrollado habilidades de identificación y segmentación de los fonemas; estos retos puede que no les resulten del todo satisfactorios, aunque cuenten con ayuda mediada.

Es necesario determinar el umbral mínimo en el cual puede empezar la instrucción, lo cual implica la necesidad de efectuar una evaluación diagnóstica del nivel de desarrollo fonológico alcanzado previamente por los niños, antes de determinar los puntos de inflexión en los cuales se conecta con el objetivo de aprendizaje requerido. Esto determinaría un “umbral” fonológico para el aprendizaje inicial de la lectura. (Vygotsky, citado por Bravo, 2004, p.181)

“La conciencia fonológica se define como la capacidad de tomar conciencia y manipular los aspectos estructurales del lenguaje en el nivel fonológico. Entre estas unidades se distinguen la sílaba, las unidades intrasilábicas y los fonemas” (Lorenzo, 2001, p.1). Así también, Jiménez y Ortiz (2007) la describen como “la habilidad metalingüística que involucra la capacidad de reflexionar y manipular los segmentos estructurales del lenguaje hablado” (p.23).

Para Defior (1991) la conciencia fonológica forma parte de la consciencia metalingüística o capacidad para reflexionar, analizar y manipular los elementos formales de una lengua en relación a su fonología.

La conciencia fonológica abarca distintos niveles de complejidad, que van desde un nivel de reconocimiento de sonidos diferentes hasta un nivel más complejo, que permite omitir o añadir elementos, propios ya de una escolarización formal.

Los procesos fonológicos incluidos dentro del concepto de *conciencia fonológica* se desarrollan en distintos niveles de complejidad cognitiva, comprendidos desde un nivel de sensibilidad para reconocer sonidos diferentes que distinguen las palabras –como son las rimas que pueden ser previos a toda aproximación al lenguaje escrito–, hasta otros de mayor complejidad, tales como segmentos que omiten o añaden fonemas que serían en su mayor parte consecuencia de su aprendizaje formal (Bravo, 2004, p. 22).

Según Pinzás (2001), “la conciencia fonológica aparecería gradualmente durante los años de preescolaridad, es decir, entre los tres y cinco años, y la mayoría de los niños tendrían ya elementos rudimentarios en esta área durante sus estudios en el *kindergarten*”(p. 57).

En conclusión, se puede definir a la conciencia fonológica como la habilidad metalingüística que le permite al niño tomar conciencia de los componentes del lenguaje oral (fonemas, sílabas, palabras) y manipularlos voluntariamente en las diferentes situaciones de lectura y escritura y cuyo

desarrollo está estrechamente relacionado con el desarrollo de su lenguaje oral, los conocimientos previos que tienen de su lengua materna y de las actividades de entrenamiento fonológico que realicen los años previos al aprendizaje formal de la lectoescritura.

Dimensiones de la conciencia fonológica

Como se ha visto, la conciencia fonológica, al ser una habilidad metalingüística, no se presenta como unidad homogénea, sino que involucra diferentes niveles de conocimiento fonológico con relación a las palabras, sílabas y fonemas. Para efectos de esta investigación se tomaron en cuenta los criterios de Ramos y Cuadrado (2006) que presentan las siguientes dimensiones o niveles:

1. Nivel silábico o conocimiento silábico: se refiere a la capacidad de los estudiantes para tomar conciencia que las palabras se pueden dividir en sílabas, las cuales deben estar estructuradas de acuerdo a la unión de dos fonemas que pueden tener la correspondencia consonante vocal (cv), por ejemplo pa ; vocal consonante (vc) en el caso de la sílaba an, o consonante vocal consonante en el caso de monosílabas como pan; asimismo, ser capaces de realizar tareas de identificación, adición y omisión y de reconocer la posición que ocupan dentro de las palabras (inicio, medio o final).
2. Nivel fonémico o conocimiento fonémico: Consiste en la capacidad de los estudiantes para tomar conciencia que las palabras se dividen en sonidos (fonemas) y que estos a su vez pueden estructurarse atendiendo a las reglas de conversión grafema fonema (RCGR) en el caso de la lectura y a las

reglas de conversión fonema grafema (RCFG) en el caso de la escritura. Así también, ser capaces de realizar tareas de identificación, adición u omisión y de reconocer la posición que ocupan en las palabras (inicio, medio y final).

Desarrollo de la conciencia fonológica

Algunas investigaciones, como las realizadas por Ramos y Cuadrado (2004), señalan que la conciencia fonológica desde el punto de vista evolutivo se desarrolla fuertemente durante los 4 y 8 años de edad, período que se inicia con la conciencia silábica hasta culminar con el manejo de habilidades fonémicas.

Para Jiménez y Ortiz (2007), este proceso varía en función de las características fonológicas de la lengua en la que se está trabajando; por ejemplo, en el caso del castellano que es una lengua de ortografía transparente, la conciencia silábica aparece antes que la conciencia fonémica, siendo esta la habilidad más difícil de adquirir y se va desarrollando cuando el niño se inicia en el aprendizaje de la lectura (Defior, 2000) o mediante la intervención sistemática con métodos fonéticos en el aula.

Estudios realizados con niños prelectores y con adultos analfabetos confirman que articular fonemas es una tarea difícil. Así, el desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica es un continuo entre los elementos globales y los fonemas, resultando relativamente más fácil operar con sílabas que con fonemas (Alegría, Carrillo y Sánchez, Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho y Alcalde, citados por Jiménez Ortiz, 2007).

Los hallazgos encontrados en distintos estudios coinciden en que a los estudiantes les resultan más fácil las tareas de segmentar palabras que las tareas de omisión o adición (Jiménez y Ortiz 2007).

La conciencia fonológica evoluciona de manera progresiva desde fragmentos grandes a otros más pequeños (Gombert citado por Owens, 2003). Así tenemos que a los 4 años de edad los estudiantes son capaces de detectar las sílabas, más no los fonemas; siendo la edad de los 5 o 6 años la etapa en la que se consigue esta habilidad. Es hacia los 7 u 8 años que la mayoría de los estudiantes se encuentran en un nivel mayor de conocimiento de los grafemas, sílabas y palabras, son conscientes de las letras y su importancia, así como de las correspondencias entre ellas y los sonidos pudiendo leer las palabras desconocidas o pseudopalabras (Frith citado por Owens, 2003).

Evaluación de la conciencia fonológica

La conciencia fonológica puede ser evaluada a través de tareas que impliquen el análisis y síntesis de los sonidos, como, por ejemplo: contar, omitir, sustituir, añadir, invertir el orden de uno de ellos en las palabras y sílabas; así como encontrar semejanzas y diferencias entre las palabras, sílabas y fonemas.

Defior (2000) propone la siguiente clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas:

Duración acústica de una palabra: identificar que palabra es más larga

La tarea consiste en presentar oralmente dos palabras, una corta y otra larga (por ejemplo, pan y panadero a la vez que se les enseñan dos tarjetas donde están escritas esas mismas palabras y se les pide elegir la correspondiente para

comprobar si como estudiantes prelectores pueden diferenciar que la pronunciación de la palabra panadero es más larga que la de la palabra pan. Si los niños comprenden que una tiene una pronunciación más larga, es decir, que tiene más segmentos fonéticos que la otra, elegirán la tarjeta correcta, aunque no sepan leer.

Identificación de palabras en una frase

La tarea consiste en reconocer las palabras de una frase que se presenta oralmente. La respuesta puede ser ayudada con palmadas, o con fichas contándolas, señalándolas, etc. Un ejemplo de esta tarea sería: ¿Cuántas palabras hay en la oración: Rosa come maní

Reconocimiento de una unidad de habla (sílabas o fonemas) en palabras:

La tarea consiste en identificar la presencia o no de una unidad de habla, en una palabra. Por ejemplo: ¿Se puede oír el sonido /m/ en la palabra cama?

Reconocimiento y reproducción de palabras que riman:

El objetivo es detectar la sensibilidad de los niños a la rima. Por ejemplo: ¿mesa y teresa riman?, ¿qué palabra rima con león?

Clasificar palabras por sus unidades (sílabas o fonemas):

A través de esta tarea se puede detectar si los estudiantes reconocen que dos o más palabras comparten una unidad inicial, final o media. Por ejemplo ¿pomo y pozo empiezan con la misma sílaba?

La actividad puede complejizarse al pedirles que encuentren la palabra rara, es decir, aislar la palabra que no suena igual que las demás de entre tres o cuatro

palabras (variando los sonidos iniciales, medios y finales). Por ejemplo: ¿Cuál de estas palabras no empieza igual que las otras: ¿sol, son, sal, gol, etc.? Para evitar la influencia de la memoria operativa se utilizan tarjetas con dibujos para presentar las palabras. También se debe procurar que todas las palabras tengan la misma frecuencia léxica y longitud.

Sintetizar o mezclar unidades (sílabas o fonemas) para formar palabras

Consiste en combinar una serie de unidades que se le proporcionan al estudiante en forma oral de una en una, con una cadencia de un segundo, para encontrar la palabra resultante. Por ejemplo: ¿qué palabra se obtendrá si juntamos los fonemas: /s//o/ /l/?

Aislar unidades (sílabas o fonemas) de palabras, es decir, reconocer y verbalizar el fonema de una palabra, que puede encontrarse al inicio, medio o final de la misma. Por ejemplo: ¿Cuál es el primer sonido de la palabra burro? Menciona solamente un trocito de la palabra moto.

Contar las sílabas o fonemas de una palabra.

En el caso del idioma castellano, se le pide a los estudiantes que indiquen con palmadas los sonidos (sílabas) que oyen en una palabra, por ejemplo *taza*. En el caso del reconocimiento de los fonemas estos se realizan de manera visual y no bajo identificación auditiva para evitar la lectura fonémica.

Descomponer una palabra en sus unidades

Consiste en reconocer los sonidos que presentan y poder pronunciarlos en orden (sílabas o fonemas). Por ejemplo: ¿Cuáles son los sonidos de la palabra cama? ¿Qué sonidos hay en la palabra pan? etc

Añadir una unidad a una palabra

Consiste en añadir una unidad determinada (sílabo o fonema) a una palabra dada. Por ejemplo: Qué palabra se formará si se añade el fonema /s/ a la palabra alta? ¿Qué palabra se obtendrá si añadimos la sílaba /pa/ al principio de la palabra tito? Estas adiciones pueden colocarse al inicio, medio o final.

Sustituir una unidad (sílabo o fonema) de una palabra por otra

La tarea se indica cambiar los fonemas de una palabra al inicio, medio o final. Por ejemplo: qué palabra se obtiene al cambiar el fonema /s/ de sol, por el fonema /g /.

Suprimir una unidad de una palabra

Consiste en presentar una palabra y pedir pronunciarla eliminando una unidad (sílabo o fonema) indicada. La posición de la unidad a omitir puede ser inicial, media o final. En el caso de los fonemas, se pueden suprimir vocales o consonantes. Por ejemplo: ¿Qué palabra quedaría si quitamos /m/ de mesa, como sonaría la palabra foca sin la /f/; ¿Qué palabra se formaría si quitamos la sílaba /sa / a la palabra gusano?

Especificar la unidad suprimida, en una palabra

Consiste en escuchar una palabra y luego indicar qué segmento se ha suprimido (sílabo o fonema) al pronunciarla de manera incompleta. Por ejemplo: ¿Qué sonido se oye en pato que no está en ato; Si se dice gol y luego ol; ¿qué sonido se ha omitido?

Invertir el orden de las unidades de una palabra

La tarea consiste en repetir una palabra, invirtiendo el orden de sus unidades (ya sean sílabas o fonemas. Por ejemplo: ¿Qué palabra resulta si digo sal al revés? Esta tarea requiere un trabajo intenso de memoria el cual sólo se logra, cuando ya se ha iniciado la lectura, y los estudiantes pueden generar imágenes ortográficas.

Escritura inventada

Es una tarea diferente a las presentadas anteriormente puesto que no se trata de una actividad oral sino escrita, la cual consiste en pedir a los estudiantes que aún no han empezado el aprendizaje sistemático de la lectoescritura, que escriban una serie de palabras que se les dicta.

Los niños prelectores emplean una escritura no convencional, centrada en los aspectos fonéticos y no en los fonológicos del lenguaje. Tal viene a ser el caso de los estudiantes ingleses quienes escriben *lade* o *litl* en lugar de *lady* y *littl*. En el caso del castellano, una lengua fonológicamente casi transparente, los estudiantes generalmente utilizan el nombre de las letras (por ejemplo, escriben */m/* y *bte* cuando se les dictaba *amo* y *bote* respectivamente.

Para fines de la presente investigación se evaluaron los niveles silábicos y fonémico a través de las siguientes tareas (Ramos y Cuadrado 2006)

- Identificación: reconoce el sonido inicial medio o final en las palabras (sílabas y/o fonemas).

- Adición: tarea compleja a través de la cual se evalúa la capacidad para añadir una sílaba o fonema en cualquier posición de la palabra para formar nuevas, ya sean palabras reales o pseudopalabras.
- Omisión: tarea de mayor complejidad que consiste en suprimir sílabas o fonemas en distintas posiciones de las palabras para formar otras nuevas.

Aprendizaje de la lectura

Se puede definir a la lectura como un proceso mental constructivo e interactivo que requiere la coordinación de distintas operaciones cognitivas que permiten la identificación de palabras dentro de una oración comprendiendo su significado (Pinzás, 2001; Cuetos, 2008); por lo tanto, leer no es una tarea mecánica que consiste solo en decodificar un conjunto de signos; abarca un proceso mayor que es el de comprender el sentido del mensaje, así como el origen e intención del autor.

Es común ver que para la mayoría de los docentes las habilidades de decodificación o de reconocimiento de palabras es la meta principal en la enseñanza de la lectura. Esta concepción resulta rígida y no contempla que los estudiantes cuenten con los conocimientos previos que les permiten realizar anticipaciones y predicciones sobre el contenido de un texto. (Pinzás 2001).

Al respecto, surgen dos posturas en relación a la enseñanza inicial de la lectura: el enfoque global u holístico y el enfoque fonético. El primero plantea que la enseñanza del código escrito debe darse dentro de un contexto en el cual la práctica continua de lectura de palabras les permitirá a los estudiantes adquirir y

desarrollar un entrenamiento visual con el que podrán leerlas comprendiendo su significado (Condemarín, 1996). Mientras que el enfoque fonético, por el contrario, se centra en la enseñanza de las correspondencias grafía-sonido, es decir, en la decodificación.

Si bien ambos planteamientos presentan ventajas y desventajas, es el método fonético el que permite la instrucción sistemática en las RCGF proporcionándole a los estudiantes, ya sea de rendimiento regular o con dificultades, las herramientas necesarias para lograr leer y comprender (Defior, 2000).

Los estadios del aprendizaje de la lectura

Según Chall y Mercer (citados por Pinzás, 2001), se consideran cinco etapas por las que los estudiantes atraviesan cuando aprenden a leer y escribir; estas son las siguientes:

Etapa 0: La prelectura (0-6 años) período en el que el niño adquiere el lenguaje oral, conocimientos y experiencias sobre el mundo que lo rodea, así como los conceptos y vocabulario que empleará cuando enfrente el aprendizaje formal de la lectura y escritura. También en esta etapa se familiariza con el lenguaje escrito, aprende las letras, señales y algunas palabras simples.

Es un momento en el que se establecen los aprendizajes previos, como lo definiría Adams, (citado por Defior, 2000), período de alfabetización emergente, siendo uno de los aspectos indispensable a desarrollar la conciencia fonológica.

Etapa1: La lectura inicial o decodificación (6-7 años) comprende aproximadamente dos años, los correspondientes al primer y segundo grado de primaria. En este período los niños adquieren el código alfabético, aprenden y comprenden las relaciones entre los fonemas y grafemas empezando por las vocales y consonantes, combinaciones silábicas y grupos consonánticos.

En este periodo, independientemente del método de lectura inicial que se utilice, es necesario que se consoliden bien las tareas para el análisis del código alfabético de tal manera que, culminado el estadio, el estudiante sea capaz de leer cualquier palabra o pseudopalabra que se le presente.

Etapa 2: Consolidación y fluidez de la decodificación (7-8 años), etapa correspondiente al segundo y tercer grado del nivel primario. Los estudiantes continúan su aprendizaje consolidando de forma automatizada el reconocimiento de palabras y la velocidad de decodificación a través de la práctica intensiva de la lectura, ya sea en el aula y en otros contextos cercanos.

Etapa 3: Leer para aprender lo nuevo (9-13 años), desde cuarto grado del nivel primario hasta el segundo grado de educación secundaria. El estudiante ya no aprende a leer sino lee para aprender. Este período debe ser tomado en cuenta con especial atención para adquirir las estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora.

Etapa 4: Corresponde al desarrollo de múltiples puntos de vista (14-18 años), es una etapa de lectura eficaz en la cual se leen todo tipo de textos, se adquieren conceptos difíciles y se discuten puntos de vista.

Etapa 5: Construcción y reconstrucción (18 años en adelante) es el estadio en el que se encuentran los estudiantes universitarios, el encuentro con textos profesionales para construir información.

Aprendizaje de la escritura

La concepción de escritura ha ido variando con el tiempo; en un inicio se le consideró “como un sistema de signos para representar el lenguaje oral” (García y Marbán 2002), al que con el paso de los años se le dio cierta importancia; sin embargo, siempre prevaleció la idea de que era una actividad que dependía del lenguaje oral; luego se pasó a la idea de que el escritor hablaba consigo mismo y luego traducía este mensaje a un código aprendido basado en los sonidos, dando mucha importancia a su conocimiento, a la correcta escritura de las grafías y se consideró a la escritura como un proceso perceptivo-motor (García y Marbán 2002), dejando de lado la producción de textos, es decir, los aspectos creativos, para circunscribirse a la copia y a la reproducción tanto de frases como palabras.

La teoría interaccionista, representada por Vygotsky, señala que el lenguaje escrito es una construcción social, siendo necesario comprender la evolución de los signos en el niño y el lugar que tiene la escritura en esta evolución. Por ello, plantea la necesidad de estudiar y entender lo que denomina “prehistoria del lenguaje escrito en los niños”, a través de la cual podríamos comprender qué es lo que los motiva a escribir y cuál es su proceso.

Sobre estas bases, Vygotsky (2009) construye una teoría acerca de la adquisición del lenguaje escrito, a través de la cual se consideran los dibujos de los niños como un primer estadio en el desarrollo del mismo.

La escritura debería poseer un cierto significado para los niños, debería despertar en ellos una inquietud intrínseca y ser incorporada a una tarea importante y básica para la vida. Sólo entonces podremos estar seguros de que se desarrollará no como una habilidad que se ejecuta con las manos y los dedos, sino como una forma de lenguaje realmente nueva y compleja (p. 177).

El segundo estadio estaría representado por el dibujo de las palabras que los niños son capaces de hacer, proceso que se debería dar de manera natural a través de la mediación del maestro. Al respecto, Vygotsky (1979) señala que:

El secreto de la enseñanza del lenguaje escrito es la preparación y organización adecuada de esta transición natural. Una vez realizada, el niño domina el principio del lenguaje escrito y tan solo le resta perfeccionar método. (p. 174)

El escribir es una habilidad compleja que involucra dos procesos, el de codificación de palabras y el de composición de textos. El primero de los procesos implica el aprender a escribir palabras aisladas y el segundo la producción de textos, considerando a los primeros procesos como léxicos, llamados de bajo nivel, y los segundos, procesos de producción de textos con intención comunicativa o composición, que implican un nivel superior de complejidad (Defior, 2000).

Por lo tanto, en la adquisición de la escritura, se tiene como meta final y más compleja, el llegar a desarrollar habilidades que permitan traducir las ideas a un texto coherente y comprensible que pueda ser leído por otros.

Actualmente, al hablar de escritura, se habla en términos generales de producción de textos. Antes se decía que la escritura era un simple conjunto de símbolos que servían para la transcripción del código oral al escrito; sin embargo, ahora se habla de un sistema complejo de comunicación, que obviamente guarda relación con el código oral, pero que, no obstante, constituye un medio complejo e independiente del anterior.

Por lo tanto, aprenderlo no solamente implica el aprendizaje de la correspondencia entre el sonido y la grafía, sino que involucra un conocimiento más amplio de su composición (Cassany, 1995).

Aprender a escribir implica el dominio de destrezas motoras, lingüísticas y conceptuales (Cuetos, 1991); por ello, al iniciarse el proceso de aprendizaje de la escritura, el niño tiene que superar una serie de barreras que van desde el aprender a escribir las letras, a diferenciar unas de otras y el conocer las reglas de correspondencia fonema-grafema, así como el uso arbitrario de la ortografía.

Etapas o niveles de escritura inicial

Distintos autores proponen clasificaciones para determinar la evolución de la escritura; sin embargo, los estudios realizados por las antes mencionadas Ferreiro y Teberosky constituyen los aportes más difundidos y a la vez más estudiados, como lo señalan Arnaiz y Ruiz (2001).

Para Teberosky (citada por Arnaiz y Ruiz, 2001), el proceso de construcción de la escritura se divide en:

1. Escritura presilábica

a) Escrituras indiferenciadas. Igual serie de grafías cualquiera que sea el enunciado que el niño se propone escribir. Las grafías pueden ser convencionales, pseudoconvencionales o garabatos.

b) Escrituras diferenciadas. A enunciados significativamente diferentes le corresponden series gráficas diferentes. Estas variaciones se realizan por variaciones en la cantidad o posición de las grafías.

2. Escrituras silábicas

La representación de esta correspondencia va a estar solo en la sonoridad de la sílaba y dentro de ella al principio representada por una letra, para luego realizar una correspondencia utilizando letras con valor sonoro convencional.

3. Escrituras alfabéticas

La correspondencia se da a través de los sonidos unitarios; es de sonido a grafía. Para Ferreiro y Teberosky (1979) desde que el niño hace un garabato hasta que escribe sin tener en cuenta la ortografía, existe una evolución que para la autora puede dividirse en cuatro niveles:

A. Nivel presilábico

En este nivel inicial, los niños escriben sin tener mayor conciencia de la estructura de las palabras, lo hacen diferenciando los dibujos de las letras,

aunque en ocasiones pueden combinar letras y números. Para una mejor visualización de este nivel se pueden apreciar subniveles como:

- a. Grafismos primitivos: Los niños hacen un garabato, una línea ondulada o algo semejante, pero saben que es escribir no es el dibujar.
- b. Escritura unigráfica: Escribir una palabra es escribir una letra.
- c. Escritura sin control de cantidad: Escribir consiste en hacer grafías y no parar hasta que se acabe la línea u hoja.
- d. Escritura fija: Reproducen la misma escritura para todas las palabras que se les pide escribir. A partir de este momento aparecen escrituras diferenciadas, teniendo las siguientes posibilidades:
 - Escrituras con repertorio fijo y cantidad variable: Escriben una cantidad de letras distintas para cada palabra, pero con las mismas letras y escritas más o menos en el mismo orden.
 - Cantidad constante con repertorio parcialmente fijo: Escriben todas las palabras con la misma cantidad de grafías, pero variando una parte de ellas de una palabra a otra. Generalmente cambian al inicio o al final.
 - Cantidad variable con repertorio fijo parcial: Para palabras distintas varían la cantidad de letras y además una parte del repertorio.
 - Cantidad constante con repertorio variable: Escriben las palabras con la misma cantidad de letras, pero variando el repertorio.

- Cantidad variable y repertorio variable: Para escribir palabras diferentes utilizan una cantidad de letras diferentes y un repertorio también diferente.
- Escrituras diferenciadas con valor sonoro inicial: Escriben las palabras agregando al inicio cierto valor sonoro, la primera letra que utilizan corresponde al valor convencional del inicio de la palabra.

B. Nivel silábico:

Cuando los estudiantes se dan cuenta que hay diferentes sonidos y que las palabras tienen partes que son las sílabas, pasan al siguiente nivel, que es el silábico, en el que los niños intentan asignar un contenido gráfico a cada sílaba.

En esta etapa se pueden evidenciar subniveles como:

- a. Escrituras silábicas iniciales: escrituras que se caracterizan por tener una parte presilábica y otra silábica.
- b. Escrituras silábicas estrictas con exigencia de cantidad: En este nivel, hay producciones más evolucionadas que las anteriores y la autora señala que los niños escriben cada sílaba con una grafía, sin embargo, surge el conflicto de la cantidad mínima, en la cual con menos de tres grafías no se puede escribir, por ello, aumentan grafías en las palabras cortas hasta llegar a la cantidad mínima; aquí se distinguen:
 - Escrituras con marcada exigencia de cantidad y sin predominio de valor sonoro convencional: Escriben teniendo en cuenta tantas letras como sílabas tiene la palabra, pero a las palabras cortas le añaden grafías para llegar a una cantidad mínima de tres grafías, sin tener en cuenta el valor sonoro convencional.

- Escrituras con marcada exigencia de cantidad con valor sonoro convencional: Escriben teniendo en cuenta tantas letras como sílabas tiene la palabra, pero a las palabras cortas le añaden grafías para llegar a una cantidad mínima de tres grafías, teniendo en cuenta el valor sonoro convencional.

c. Escrituras silábicas estrictas: En este nivel surge la última fase del silábico, aparece la denominación “silábico estricto”; según la autora es semejante a las dos anteriores, sin embargo, aquí no tienen en cuenta la hipótesis de cantidad mínima. Se pueden diferenciar:

- Escritura silábica estricta sin predominio del valor sonoro convencional: Escriben una grafía por cada sílaba, pero estas grafías no tienen valor sonoro convencional.
- Escritura silábica estricta con predominio del valor sonoro convencional: Escriben una grafía por cada sílaba, pero estas grafías sí tienen valor sonoro convencional.

C. Nivel silábico alfabético:

En este nivel los niños construyen sus escritos entre la hipótesis silábica y la alfabética. Acceden al análisis de los fonemas de manera parcial, es decir, completan una parte de las palabras con escrituras silábicas y otras con escrituras en las que tienen en cuenta el análisis fonético. Se pueden diferenciar en:

- a. Escrituras silábicas alfabéticas sin predominio de valor sonoro convencional: Escriben algunas partes de la palabra como lo hacían en el

silábico y algunas otras a partir del análisis fonético; sin embargo, en las grafías utilizadas no tienen establecido el valor sonoro convencional.

- b. Escrituras silábicas alfabéticas con valor sonoro convencional: Tienen las mismas características que el anterior, no obstante, se distingue por el valor sonoro convencional de las grafías.

D. Nivel alfabético

En este nivel los niños acceden al análisis fonético de las palabras. En esta etapa se distinguen los subniveles siguientes:

- a. Escrituras alfabéticas con algunos errores en la utilización del valor sonoro convencional: Escriben teniendo en cuenta el análisis fonético y el valor de las letras, sin embargo, evidencian ciertas confusiones en la utilización convencional.
- b. Escritura alfabéticas con valor sonoro convencional: En este último nivel, escriben partiendo de la correspondencia fonema-grafema, utilizando las letras con el valor sonoro convencional.

De las investigaciones realizadas se puede concluir que la construcción del lenguaje escrito no se realiza de manera individual, sino que se llega a él con la interacción de los otros. Se asume la escritura como un proceso interactivo, como lo señala el enfoque que concibe al conocimiento como el producto de la interacción social y cultural.

Ya Vigotsky (1979) afirmaba que toda función presenta dos vertientes: una social y otra individual, sin embargo, ambas se complementan y se integran a partir de la interacción. De esta afirmación “se desprende el concepto de *zona de desarrollo próximo*, mencionado anteriormente, el cual según Arnaiz y Ruiz

(2001) establece la distancia entre la capacidad de resolver autónomamente un problema y la necesidad de ayuda de otra persona más competente para adquirir nuevos conocimientos.

Dicho de otra manera, gira en torno de los conocimientos que el estudiante es capaz de obtener interactuando con sus pares que se encuentren en niveles ligeramente heterogéneos, por imitación de procedimientos, discusión sobre las producciones o contraste entre las diferentes tareas.

Por otro lado, Condemarin & Chadwick (1994), se refieren a la construcción del lenguaje escrito a través de la interacción grupal, lo que mejorará el desarrollo de la relación entre el conocimiento que el medio ofrece y los conocimientos que el niño tiene, a partir de la asimilación personal de la información recibida a través de las practicas letradas (Cassany 2007).

Aprendizaje de la lectoescritura

La lectoescritura es un término que sintetiza de una manera integral los procesos didácticos que se emplean para la enseñanza de la lectura y escritura, considerándolos momentos de aprendizaje que no se dan de manera aislada y separada en los estudiantes, sino que se complementan y, según la metodología que se lleve a cabo en el aula, se potencian de manera significativa hacia el logro de la comprensión y producción de textos.

Cabe mencionar que durante mucho tiempo se ha relacionado al término lectoescritura con el de alfabetización, siendo materia de discusión para muchos investigadores. Así tenemos que Zavala, Niño-Murcia & Ames (2004) plantean como mejor descripción de este proceso al término de literacidad, cuya

denominación tiene sus inicios en Estados Unidos e Inglaterra para luego cobrar mayor auge en Latinoamérica, especialmente en los últimos años.

En este contexto, la palabra alfabetización restringe el proceso de la lectoescritura a un aprendizaje técnico y descontextualizado en el ámbito educativo. Involucra, además, términos que podrían llegar a ser peyorativos como analfabeto y analfabetismo al sugerir en la población carencias a nivel social e inteligencia a nivel cognitivo (p. 10).

El término literacidad (literacy en inglés), a diferencia de alfabetización, constituye una tecnología que está siempre inmersa en procesos sociales y discursivos, y que representa la práctica de lo letrado no solo en programas escolares sino en cualquier contexto sociocultural. Asimismo, el uso del término literacidad evita caer en repeticiones, ya que cuando hablamos de literacidad estamos haciendo referencia tanto a la escritura como a la lectura. Si bien se trata de procesos distintos, ambos están íntimamente relacionados y constituyen parte de la experiencia de lo letrado (Zavala, Niño-Murcia & Ames, 2004, p.10).

Para fines de esta investigación se empleó el término de lectoescritura por considerarlo una palabra que se maneja de manera frecuente en nuestro contexto educativo.

Como se puede apreciar los estudios sobre la lectoescritura han aportado importantes definiciones para comprender de mejor manera como se estructura esta capacidad en los estudiantes, haciéndose cada vez más necesario que los docentes tengan en cuenta los procesos para su adquisición.

Así también, se tomó el enfoque que asume (Ramos y Cuadrado, 2006) respecto a la lectoescritura el cual tiene los siguientes fundamentos:

1. El aprendizaje de la lectoescritura supone que los estudiantes pasen por una serie de fases y estadios, las mismas que pueden ser en ocasiones cambiantes dependiendo de las dificultades que se presenten.

2. El aprendizaje de la lectoescritura puede darse desde antes de la edad promedio en la que ingresan al primer grado y no como lo señala el enfoque maduracionista, que solo pueden aprender a leer y escribir los niños que hayan alcanzado la madurez cognitiva necesaria para el mismo, es decir, como señala Ferreiro (2000) citado por Flores y Martin (2006) una situación es que el niño no logre hacer ciertas tareas cognitivas por su madurez mental y cronológica y otra es que se le restrinja situaciones de aprendizaje en las cuales pueda tener un acercamiento al mundo letrado a través de la manipulación de objetos como los cuentos, letras móviles, tarjetas léxicas y otros recursos y experiencias que generen desafíos cognitivos y promuevan el desarrollo lectoescritor.

3. La lectoescritura es un proceso sociocultural que se adquiere y potencia a través de las practicas orales y letradas.

Etapas y desarrollo del aprendizaje lectoescritor

Se ha considerado el planteamiento que hace Frith (citado por Ramos y Cuadrado, 2006), quien explica que los procesos léxicos al ser los primeros que se desarrollan al iniciar la lectoescritura constituyen habilidades más importantes a considerar que los otros procesos de nivel superior: sintácticos y semánticos. Por

procesos léxicos se entiende a la capacidad que los estudiantes tienen para decodificar las palabras y poder reproducirlas de manera gráfica.

Atendiendo a esta explicación se identifican los siguientes estadios para medir el nivel lectoescritor en el que se encuentran los estudiantes:

1. Fase logográfica, corresponde a un nivel inicial de aprendizaje, en la cual aún no se ha logrado el reconocimiento de las palabras escritas por la acción fonológica, es decir, la lectura se realiza por contexto, de esta manera las palabras familiares como su nombre u otras que ven de manera frecuente son las que logran reconocer sin necesidad de tener adquirido un desarrollo fonológico y lexical. Sin embargo, las dificultades que se pudieran presentar serían en el caso de que el número de palabras fuese muy amplio, o no existirán diferencias relevantes entre ellas, por ejemplo, en palabras similares como piso y pico.

En cuanto a la escritura, el proceso es el mismo, es decir, los primeros pasos en la producción gráfica se pueden describir como trazos que realizan intentando comunicar algo, observándose que los fonemas no necesariamente guardan una relación con los grafemas. Esta etapa es para muchos investigadores como Ramos y Tejado citados por (Ramos y Cuadrado, 2006) muy importante para ser trabajada y estimulada ya que la escritura empieza antes de que los estudiantes ingresen a la escuela, es decir, hay intención comunicativa en sus garabatos y dibujos.

2. Fase alfabética, corresponde a un nivel medio en la cual los estudiantes aprenden el código alfabético y emplean estrategias de codificación y

decodificación fonológicas, es decir, logran transformar los signos gráficos en sonidos y viceversa a través del uso de las reglas de conversión grafema-fonema para el caso de la lectura y de fonema-grafema en el caso de la escritura.

Numerosos estudios como los realizados por Colheart (1980), Reitsma (1984), Cuetos (1989) y Valle (1989) citados por (Ramos y Cuadrado 2006) plantean que durante esta etapa se desarrolla la ruta fonológica, siendo a su vez la primera en adquirirse y beneficiar la automatización de procesos más complejos como la codificación y decodificación.

3. Fase ortográfica, en este último nivel los estudiantes han logrado desarrollar las estrategias para el reconocimiento directo de las palabras y pueden decodificarlas de manera automática logrando leerlas de una forma global accediendo al mismo tiempo a su significado. Es importante considerar que, si bien al inicio de esta etapa el estudiante aplica la estrategia ortográfica a un número reducido de palabras, estas pueden ir en aumento de forma considerable en su representación léxica conforme vaya practicando su lectura.

En relación a la escritura la etapa ortográfica también se encuentra presente, sin embargo, existen diferencias significativas en relación a la lectura porque al existir en el castellano algunos fonemas que pueden escribirse de forma diferente: /k/; /c/; /x/ será necesario para evitar que los alumnos cometan errores el que tengan una representación ortográfica correcta de las palabras, para lo cual deben

trabajarse en el aula de manera permanente y sistemática tareas de percepción, discriminación y memoria visual.

Considerar las etapas del desarrollo de la lectoescritura permite que los docentes analicen los procesos perceptivos, fonológicos y lingüísticos que se deben trabajar en el aula y diseñen una programación didáctica y efectiva que facilite la adquisición y consolidación de dichos procesos y prevenir futuras dificultades en el aprendizaje lectoescritor.

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados en relación al dominio y adquisición de la lectoescritura se pueden considerar, según Defior (2000) los siguientes aspectos a evaluar:

1. Conocimiento del código alfabético, es decir, los estudiantes deben reconocer qué sonido representa cada grafía del alfabeto a aprender tanto en letras mayúsculas y minúsculas.
2. Decodificación de palabras y pseudopalabras, realizando las correspondencias fonológicas entre los sonidos que conforman las palabras.
3. Producción escrita de palabras y pseudopalabras segmentándolas en sus fonemas y grafemas correspondientes.

La lectoescritura en el marco curricular nacional

El área de comunicación, que forma parte del actual currículo nacional, propone tener como marco metodológico al enfoque comunicativo, según el cual los procesos de lectura y escritura son competencias que se desarrollan a partir del uso del lenguaje, entendido como una práctica social y un instrumento que

posibilita el desarrollo de las capacidades cognitivas y emocionales de las personas.

Por tanto, al promover las prácticas socioculturales en el aula los estudiantes al finalizar la educación básica serán capaces de:

- Comunicarse en forma oral en su lengua materna.
- Leer diversos tipos de textos en su lengua materna.
- Escribir diversos tipos de textos en su lengua materna.

En el nivel de primer grado el currículo nacional propone que los estudiantes aprendan a leer y escribir de manera funcional, es decir, no de manera mecánica, decodificando palabras al leer o copiándolas al escribir, sino a través de una alfabetización integral y significativa que les permita el desempeño de tareas (ver tabla 1).

Desde este enfoque se puede ver que el aprendizaje inicial de la lectoescritura no solo implica el que los estudiantes estén listos a nivel físico e intelectual, sino que también los docentes y escuelas lo estén a nivel de recursos y estrategias metodológicas que promuevan el desarrollo de los procesos cognitivos y lingüísticos de los estudiantes a través de experiencias de aprendizaje significativas que involucren la interacción entre los estudiantes, los textos y el contexto sociocultural en el que se encuentren.

Tabla 1

Desempeños que deben tener las estudiantes de primer grado del nivel primaria en lectura y escritura en castellano de acuerdo al currículo nacional

Lectura	Escritura
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer palabras significativas, es decir palabras con las que tiene contacto visual de manera frecuente: su nombre, carteles, títulos de cuentos, entre otros). 	<ul style="list-style-type: none"> •Adecuar el texto a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo y el destinatario, recurriendo a su experiencia para escribir.
<ul style="list-style-type: none"> •Deducir características y establecer relaciones de causa efecto entre los personajes, objetos y lugares, que se presenten en un texto. 	<ul style="list-style-type: none"> •Escribir en el nivel alfabético sobre un tema, empleando palabras de uso frecuente y algunos conectores, tratando de mantener coherencia entre las ideas.
<ul style="list-style-type: none"> •Realizar hipótesis sobre el asunto propósito comunicativo de un texto a partir de los indicios que encuentre en él : dibujos, palabras y expresiones conocidas 	<ul style="list-style-type: none"> •Aplicar estrategias de revisión con ayuda del docente, para determinar si se ajusta al propósito y destinatario, o si se mantiene o no dentro del tema, con el fin de mejorarlo.

Fuente: Ministerio de Educación (2016)

Relación entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectoescritura

La conciencia fonológica y la lectoescritura guardan estrecha relación con el desarrollo del lenguaje, por tanto, al iniciar el primer grado de primaria, los estudiantes deben haber logrado desarrollar habilidades básicas como la articulación correcta de todos los fonemas, para poder leer y escribir de manera efectiva comprendiendo y produciendo diferentes tipos de textos

La relación entre habilidades fonológicas y aprendizaje de la lectoescritura ha sido ampliamente demostrada en trabajos correlacionales y experimentales, así como en diversas investigaciones a través de las cuales se concluye que existe una estrecha relación, entre ellas, como las realizadas por Wimmer y Hummer (citados por Defior, 2000) en la que se demuestra que los niños cuando aprenden a leer y escribir utilizan los códigos fonológicos y aplican las RCGF (Reglas de Conversión Grafema Fonema) sobre todo en idiomas como el castellano cuyo sistema de escritura es fonológicamente transparente. Al respecto, Defior (2000) señala que:

Las habilidades fonológicas que implican el conocimiento y la capacidad de analizar y manipular los elementos que constituyen el lenguaje se encuentran intrínsecamente asociados con la lectoescritura de palabras en un sistema alfabético, estas habilidades permiten aprehender la estructura fonológica de las palabras y, por ejemplo, aislar el sonido /p/ en pata o detectar que pata y mata contienen un mismo sonido consonántico) y utilizar la información fonológica en el procesamiento del lenguaje oral y escrito . (p. 87)

Según Torgesen y Bryant, citados por Pinzas (2001) los estudiantes que al iniciar el primer grado presentan niveles más desarrollados de conciencia fonológica se encuentran con mayor ventaja para aprender a leer y escribir que aquellos con niveles fonológicos más elementales o básicos.

Durante algún tiempo existió una polémica entre algunos investigadores sobre la relación entre la conciencia fonológica y el aprendizaje lecto escritor, ya

que no se establecía un orden de desarrollo de estos procesos. Actualmente, se ha logrado disolver esta discrepancia y concebir la relación entre ambos como interactiva y recíproca (Morais citado por Clemente & Domínguez (1999) es decir, el desarrollo de la conciencia fonológica favorece el aprendizaje de la lectoescritura, en tanto que el hecho de aprender a leer y escribir en un sistema alfabético hace que dicho conocimiento metalingüístico se desarrolle y potencie porque la enseñanza sistemática de las correspondencias entre las letras y los fonemas es lo que permite su dominio.

Tomando en cuenta los argumentos presentados se puede señalar que el aprendizaje, la conciencia fonológica y la lectoescritura son habilidades que se dan de manera interactiva, presentando tareas que van desde las más simples hasta las más complejas y cuya ejecución permite que se consoliden los procesos implicados con el aprendizaje lectoescritor, los estudiantes que logran establecer qué letras corresponden a qué sonidos aprenden a leer y escribir más rápido logrando a su vez una mayor comprensión lectora a diferencia de aquellos estudiantes que no tienen consolidado el principio alfabético. (Clemente y Domínguez 2004)

Sobre la base de los argumentos presentados se puede concluir que únicamente la enseñanza de la conversión de las letras en sonidos permite que los estudiantes tengan la libertad y confianza de leer cualquier palabra nueva que se les presente o que ellos elijan, puesto que aprender a componer las palabras y escribirlas facilita en aprendizaje de la lectoescritura en muchos niveles.

La conciencia fonológica y el aprendizaje inicial de la lectoescritura en una institución educativa bilingüe

Para poder entender mejor como se da el proceso de lectoescritura en castellano dentro una institución educativa bilingüe en la que se aplica un programa de inmersión en una segunda lengua, como el inglés, conviene precisar conceptos como por ejemplo qué se entiende por bilingüe e inmersión al idioma inglés.

Según la Real Academia Española, bilingüismo es el uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona, dentro de esta definición la escuela bilingüe es aquella cuyo sistema educativo emplea dos lenguas como medio de enseñanza, de las que generalmente, aunque no siempre, una es la lengua habitual de los estudiantes.

La inmersión a un idioma en una institución educativa bilingüe consiste en que el estudiante sea capaz de comunicarse en una lengua diferente a la materna desde muy temprana edad. Según Vila (citado por Cassany, 2003):

Los programas de inmersión abordan la adquisición del lenguaje desde una perspectiva comunicativa en la que predomina en todo momento, la negociación de los contenidos en la interacción adulto-niño. De hecho, en estos programas el conjunto de los escolares parte de una situación similar: el desconocimiento de la lengua que posteriormente vehiculará los contenidos académicos. Por lo tanto, los esfuerzos iniciales y de los tutores se relacionan con la comprensión. Éstos deben conseguir que, independientemente de su lengua familiar,

los escolares comprendan en un período relativamente breve de tiempo, sus mensajes lingüísticos. Por todo esto, la mayor parte de su lenguaje estará altamente contextualizado, de manera que los alumnos puedan captar su sentido e incorporarse a situaciones comunicativas en las que cada uno utiliza los recursos lingüísticos que posee. (p.30)

El currículo nacional, respondiendo a esta realidad, así como al nuevo enfoque por competencias y a los estándares internacionales como el marco común europeo de referencia para las lenguas, reconoce la importancia del aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, plantea que al no ser un idioma al cual los estudiantes están expuestos de manera frecuente se promueva de manera permanente en un contexto comunicativo y activo en el aula a través de prácticas sociales reales y significativas que les permitan desarrollar las competencias de comunicación oral, comprensión lectora y expresión evitando centrarse en la teoría de reglas gramaticales y vocabulario aislado. (MINEDU, 2016)

En el caso de la institución educativa elegida para la presente investigación, en los niveles previos a la educación básica denominados Pre school (4 años) y Reception (5 años), las diferentes actividades que se desarrollan durante la jornada escolar como la conciencia fonológica, matemáticas, son en el idioma inglés, siendo el uso de la lengua materna (castellano) utilizada para los cursos de religión y para el caso en el que las estudiantes no puedan comunicar una necesidad o dificultad que se les presente en la lengua extranjera, para ese caso acuden las maestras de habla castellana para colaborar con la comprensión y darle

seguridad a la menor a fin de que su desarrollo emocional no se vea afectado. Al respecto Cassany (2003) menciona que:

Cualquier niño o niña que llega a la escuela tiene que encontrar en el habla de los maestros las formas más próximas a las de su casa. Y todavía más cuanto más pequeños son los alumnos. Los maestros tenemos que hacer el esfuerzo de adecuar nuestro lenguaje al de los niños, como mínimo al principio, para poder establecer un puente de diálogo. El salto o la distancia entre la lengua de casa y la de la escuela es una causa de fracaso escolar. (p.22)

La metodología para el desarrollo de la conciencia fonológica que se emplea en la institución educativa elegida se basa en el método Jolly phonics cuya autora (Lloyd 1993), presenta una secuencia de actividades a través de las cuales las estudiantes aprenden el sonido que le corresponde a cada letra así como los derivados sonoros de las combinaciones entre las letras aprendiendo de manera directa la relación fonema- grafía.

Inician con el aprendizaje de los sonidos directos de la letras s, a, t, i, p, n, las cuales dan lugar a otras palabras, como sit, pan, ya que en inglés son frecuentes las palabras que siguen el modelo consonante-vocal-consonante.

Conforme se logran los objetivos de aprendizaje se pasa a introducir en forma paulatina las combinaciones más frecuentes de los sonidos básicos que se enseñan a través de historias, canciones, tarjetas o flashcards, así como fichas en las que las estudiantes practican la escritura de la grafía. Otro de los momentos de

aprendizaje corresponde a la puesta en práctica de dos estrategias blending y segmenting.

La primera consiste en identificar el sonido de cada una de las letras que compone una palabra, por ejemplo, cuando ve escrita la palabra pen, tiene que identificar que se encuentre formada por tres sonidos /p/ - /e/ - /n/ los cuales, al leerlos de forma aislada no transmiten ningún significado, pero al unirlos dan lugar a una palabra.

La segunda estrategia es el proceso opuesto a blending y está relacionada con el aprendizaje de la escritura en este momento las estudiantes tienen que distinguir los sonidos que componen la palabra y qué grafía le corresponde a esos sonidos. Así, para escribir la palabra sit, identificará tres sonidos distintos /s/ – /i/ – /t/

Por último, en este método, encontramos las tricky words (palabras con truco) que son aquellas palabras que, aunque se rigen por las normas generales, son de uso muy frecuente, como es el caso de: like, here, made, etc. Así, aunque todavía no se haya trabajado, por ejemplo, el sonido /ai/ en clase, se puede enseñar que la palabra like se pronuncia /laik/.

Para facilitar su aprendizaje, se emplean tarjetas léxicas llamadas flashcards las cuales portan las palabras trabajadas y se colocan en un lugar de la clase que sea accesible a la vista de las estudiantes de tal forma que cada vez que sea necesario la docente pueda hacer referencia a cierta palabra y las estudiantes accedan a la lectura en forma global (reconocimiento logográfico).

Al cursar el primer grado las estudiantes inician el aprendizaje de la lectoescritura en castellano paralelamente al aprendizaje del inglés constituyendo un reto para ellas y para las docentes porque deben pasar de un aprendizaje principalmente fonémico a un aprendizaje de estructuración más complejo a nivel silábico y fonémico en el cual si bien el aprendizaje anterior del código alfabético les permite reconocer la mayoría de las palabras surgen confusiones al momento de estructurar palabras por una falta de dominio de algunos fonemas de su lengua materna.

Al respecto Cassany (2003) señala que “si un alumno tiene dificultades en la adquisición de una segunda lengua, es necesario empezar a pensar en los posibles déficits en la adquisición de la primera, es decir, en la adquisición de la competencia lingüística general” (p.29).

Las docentes de primer grado recurren a estrategias metodológicas para activar los conocimientos previos de las estudiantes en relación a su lengua materna obteniendo progresos al finalizar el año escolar lo cual como ya se explicó anteriormente influye en su desempeño posterior porque son logros que no se alcanzan de manera rápida y en un nivel de logro superior en la mayoría de las estudiantes, es decir, culminan el año sin haber logrado alcanzar en su mayoría un nivel de lectoescritura ortográfica que les permita desempeñarse el año siguiente de manera segura en las diferentes actividades de lectura y producción escrita.

CAPÍTULO III

SISTEMA DE HIPÓTESIS

3.1 Hipótesis general

H_g: Existe una relación significativa entre la conciencia fonológica y el aprendizaje inicial de la lectoescritura en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

3.2 Hipótesis específicas

H₁: El nivel de conciencia fonológica corresponde a una categoría media en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

H₂: El nivel de lectoescritura inicial corresponde a una categoría media en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

H₃: Existe una relación significativa entre el conocimiento silábico y el conocimiento del sonido de las letras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

H₄: Existe una relación significativa entre el conocimiento silábico y la lectura de palabras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

H₅: Existe una relación significativa entre el conocimiento silábico y la escritura de palabras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

H₆: Existe una relación significativa entre el conocimiento fonémico y el conocimiento del sonido de las letras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

H₇: Existe una relación significativa entre el conocimiento fonémico y la lectura de palabras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

H₈: Existe una relación significativa entre el conocimiento fonémico y la escritura de palabras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

4.1 Tipo y nivel de investigación

El enfoque de la investigación fue cuantitativo porque se realizaron procedimientos estadísticos de procesamiento de datos, a su vez fue secuencial y probatorio puesto que buscó comprobar las hipótesis de manera sistemática haciendo uso del análisis estadístico (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

En cuanto al tipo de estudio fue no experimental porque no se realizaron acciones que impliquen variaciones en las variables, solo se observaron y analizaron los desempeños de las estudiantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

El nivel de investigación fue descriptivo porque se hizo un recojo de información y diagnóstico sobre el perfil de los sujetos de estudio (Sánchez y Reyes, 2009).

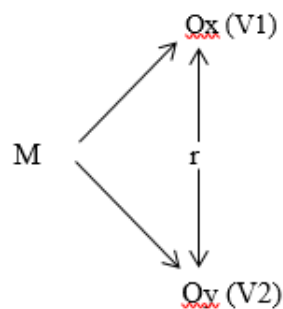
4.2 Diseño de la investigación

El diseño de investigación fue descriptivo correlacional, lo cual, según Tuckman, citado por Sánchez y Reyes (2006, p.110), implica la recolección de

dos o más conjuntos de datos de un grupo de sujetos con la intención de determinar la subsecuente relación entre estos conjuntos de datos.

En este diseño el investigador observa la presencia o ausencia de las variables que desea relacionar y luego las compara por medio de la estadística correlacional (r) (también se le conoce con el nombre de regresión y su coeficiente de correlación va de -1 $+1$ pasando por 0 como valor intermedio) (Sánchez y Reyes, 2006, p.165).

El esquema para este diseño es el siguiente:



M = Muestra de investigación

Ox = Variable 1 (Conciencia fonológica)

Oy = Variable 2 (Lecto escritura)

r = Relación entre variables

Fue transversal ya que la prueba se aplicó en un solo momento (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

4.3 Población y muestra

La población estuvo conformada por estudiantes de una institución educativa bilingüe, en el Semestre 2018-I, la cual estuvo compuesta por 104 estudiantes. Se

consideró como tipo de muestreo el censal, es decir, se abordó a la totalidad de la población, en mérito a la siguiente distribución:

Tabla 2

Distribución de los participantes según las aulas

Secciones	Estudiantes
Primer grado 1 ^a	21
Primer grado 1*	21
Primer grado 1@	21
Primer grado 1=	21
Primer grado 1.1	20
Total	104

Fuente: Elaboración propia

El criterio de inclusión considerado fue de estudiantes que cursaron el primer grado de primaria, cuyas edades oscilaron entre 6 y 7 años de edad y como criterio de exclusión se tuvo a estudiantes que estuvieron cursando el primer grado por segunda vez y que presentaron dificultades en el lenguaje o el habla evidentes, rescatando la importancia del contexto.

4.4 Operacionalización de variables

Tabla 3

Operacionalización de las variables

Variabes	Definición Conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Técnica/ instrumento
Conciencia fonológica:	Habilidad metalingüística que involucra la capacidad de reflexionar y manipular los segmentos estructurales del lenguaje	Definida por los resultados de la Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico PECO. Habilidad metalingüística que	Conocimiento del Silábico -	Identificación silábica Adición silábica Omisión silábica	PECO
				Identificación fonémica	

	hablado. (Jiménez y Ortiz, 2007).	permite darse cuenta de los elementos que conforman el lenguaje oral; es decir, palabras, sílabas y fonemas, y lograr manipularlos.	Conocimiento fonémico	Adición fonémica	
Lectoescritura	Proceso complejo en donde la competencia lingüística, como conocimiento del sujeto sobre el lenguaje, juega un papel determinante. Ferreiro y Teberosky (1988) citados por Monetalegre y Forero p.28	Será definida luego de la aplicación de la prueba de lectoescritura inicial que mide las habilidades previas que las niñas deben tener para lograr el aprendizaje de la lectoescritura en primer grado.	Conocimiento de sonidos de las letras.	Conocimiento fonológico de las letras en mayúsculas Conocimiento fonológico de las letras en minúsculas	Prueba para la evaluación de la lectoescritura inicial
			Lectura de palabras	Lectura de palabras en letra mayúscula Lectura de palabras en letra minúscula	
			Escritura palabras	Codificación gráfica y apropiada de las 12 palabras del dictado.	

Fuente: Elaboración propia

4.5. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Los instrumentos utilizados fueron los siguientes:

a) Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO) adaptada pictórica y lingüísticamente para estudiantes del nivel inicial de 5 años del Callao que es aplicable hasta los 7 años, la cual ha sido validada por un grupo de expertos en el año 2016. Para el caso de la presente investigación la denominación de la prueba Conocimiento Fonológico es sinónimo de Conciencia Fonológica, tal como lo sostienen los autores Ramos y Cuadrado (2006), Clemente y Domínguez (2004) y Quiroz y Suarez (2016).

La versión original de la Prueba para el Conocimiento Fonológico - PECO, fue elaborada por Ramos y Cuadrado (2006), con el fin de evaluar el nivel de

conciencia fonológica de tipo silábico y fonémico; es decir, la capacidad del alumno para tomar conciencia y manipular intencionadamente las sílabas y los fonemas que conforman las palabras.

En relación a su estructura, PECO está constituido por 30 ítems, los cuales se distribuyen en 6 actividades, 3 tareas corresponden al nivel silábico y las otras 3 tareas al nivel fonémico, de modo que cada actividad consta de 5 elementos. Las tareas son identificación, adición y omisión.

Respecto a la calificación, se asigna un punto por acierto. Después de explicar la actividad, se realizan tres intentos consecutivos. Si no se ha comprendido se otorga puntuación cero a dicha actividad y se pasa a la siguiente.

La confiabilidad se determinó a través del coeficiente Alpha Cronbach, obteniéndose un valor de 0.866 (Ramos y Cuadrado, 2006).

b) Prueba para la evaluación de la lectura y escritura

Para la elaboración de esta prueba, aplicada de manera individual y colectiva, se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos (Ramos y Cuadrado, 2006):

1. El sonido de las letras que conoce (mayúsculas y minúsculas).
2. Lectura de palabras (mayúsculas y minúsculas).
3. Escritura de doce palabras.

Para evaluar el conocimiento del sonido de las letras se les presentó una ficha con las letras del abecedario para ser leídas reproduciendo su sonido. La evaluación se efectuó de manera individual

Respecto a la evaluación de la lectura, se empleó una lista de doce palabras (mano, sapo, rata, velero, bigote, cazuela, alto, isla, antena, ardilla y

almeja). La evaluación fue individual y las palabras fueron seleccionadas teniendo como base los siguientes criterios:

- a. Abarcar el mayor número posible de grafemas con el menor número de palabras para evitar hacer muy extensa la evaluación.
- b. Considerar palabras con distinta longitud (bisílaba y trisílaba).
- c. Considerar palabras con distinta complejidad silábica (consonante+vocal+consonante).

Las palabras se presentan en mayúsculas y minúsculas, en letra imprenta, tamaño 20 y en la fuente trabajada en el año anterior (**SS Early Years**). Para la calificación de esta tarea se otorgó un punto por sílaba correctamente leída. No se consideró como acierto si sólo identificaron o dijeron el nombre de las letras.

Finalmente, para evaluar la escritura se tomaron en cuenta las doce palabras empleadas en la evaluación de la lectura, el control fue a través de un dictado y de manera colectiva. Se entregó a cada estudiante una hoja con el formato de líneas empleadas en su enseñanza anterior, luego, se les indicó escribir la palabra o parte de la palabra que conozcan o recuerden.

Se realizó el dictado palabra por palabra, repitiendo en varias ocasiones y se pasó a dictar a las siguientes luego de comprobar que la mayoría de las estudiantes hubieran terminado. Durante el dictado no se realizó ningún tipo de ayuda como deletrear la palabra para facilitar la escritura.

La puntuación máxima es de treinta puntos, puesto que las palabras constan de treinta sílabas. Para la calificación de este segmento de la prueba se

consideró como correctas aquellas sílabas que estaban bien escritas desde el punto de vista fonológico.

Por tanto, no se tuvieron en cuenta posibles errores relacionados con la ortografía de las palabras. Por ejemplo, se concedieron tres puntos si ante la palabra “bigote” las estudiantes escribieron “vigote”, porque fonológicamente ambas palabras (de tres sílabas) son idénticas.

Validez de la prueba para la evaluación de la lectura y escritura

En cuanto al instrumento utilizado para recoger información sobre la variable de estudio: lectoescritura inicial, se procedió a confirmar su validez mediante el empleo del método de juicio de expertos, para lo cual se contó con la participación de diez especialistas en el tema, tanto respecto a la temática de la investigación como en cuanto a la construcción de los ítems que conforman la prueba.

De esta manera, los mencionados especialistas actuaron como jueces expertos que al efectuar la revisión del instrumento establecieron las valoraciones correspondientes a cada uno de sus ítems; es decir, calificaron con punto cuando consideraban aprobado el ítem, y con 0 puntos cuando no lo estimaban aprobado.

Para obtener los índices de la V de Aiken de cada uno de los ítems comprendidos en la prueba, se utilizó la fórmula siguiente:

$$V = \frac{S_i}{n(c - 1)}$$

Siendo:

S_i = Sumatoria de valores según el número de jueces.

i = Valor asignado por el juez al ítem.

n = Número de jueces.

c = Número de valores de la escala de valoración (2, en este caso).

Reemplazando los valores en la fórmula por cada uno de los ítems, se obtuvieron los respectivos índices de V de Aiken. Las valoraciones de los jueces expertos, los índices de la V de Aiken y la significación se muestran en la tabla siguiente:

Tabla 4

Validez de contenido con el método de jueces expertos e índices de la V de Aiken

Juez Ítem	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	J10	V de Aiken	Sig.
Ítem 1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,00**	0,001
Ítem 2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,00**	0,001
Ítem 3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,00**	0,001
Ítem 4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,00**	0,001
Ítem 5	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0,80*	0,049

* Significativo al nivel de $p < 0,05$.

** Significativo al nivel de $p < 0,01$.

Fuente: Elaboración propia

Todos los índices de V de Aiken obtenidos son significativos en los niveles de significación de $p < 0,05$ y $p < 0,01$. Estos resultados indican, pues, que existe un alto grado de validez de contenido, pues los diez jueces expertos coincidieron en la mayor parte de los valores en cada uno de los cinco ítems constituidos en la prueba. Por lo tanto, según el grado de concordancia observado entre los jueces, se puede afirmar que los ítems del instrumento son válidos, por lo cual la prueba de lectoescritura inicial se considera idónea y apta para su administración a la muestra de investigación.

Confiabilidad de la Prueba para la Evaluación de la Lectura y escritura

Para establecer la confiabilidad del instrumento de lectoescritura se procedió a su administración en una muestra piloto de 60 niños del nivel primario de una institución educativa bilingüe. Luego de la recogida de los datos, se aplicó el método de los grupos extremos a fin de determinar las diferencias entre las puntuaciones medias y desviaciones estándar, así como el valor de t de Student y su correspondiente significación, en cada uno de los indicadores que comprende la prueba de lectoescritura. Los resultados se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 5

Confiabilidad con el método de grupos extremos y valores t de Student (n = 60)

Indicador	Grupo extremo 1		Grupo extremo 2		t	Sig. bilateral
	Media	D.E.	Media	D.E.		
Lectura de letras en mayúsculas	19,30	2,530	26,00	1,155	-7,960**	0,000
Lectura de letras en minúsculas	19,06	2,733	26,13	0,354	-7,209**	0,000
Lectura de palabras en letra mayúscula	8,38	3,704	30,00	0,000	22,590**	0,000
Lectura de palabras en letra minúscula	7,88	4,815	30,00	0,000	21,666**	0,000
Escritura de palabras	17,58	6,194	29,62	0,506	-6,954**	0,000

** Significativo al nivel de $p < 0,01$.

Fuente: Elaboración propia

El método de grupos extremos consiste en los siguientes pasos: 1) Se ordenan a los sujetos de mayor a menor, según el total obtenido en toda la escala, y se seleccionan dos subgrupos: grupo superior, el 25% con total más alto, y grupo inferior, el 25% con puntuación total más baja (el 50% central no se usa en este análisis); 2) se calculan la media y la desviación estándar por cada indicador en cada uno de los dos subgrupos, superior e inferior; y 3) se contrastan las medias de los dos subgrupos por cada indicador mediante la t de Student, que es una prueba estadística empleada para determinar diferencias entre dos grupos muestrales.

De todo este proceso, se encontró que el 25% superior tiene una media significativamente más alta en cada indicador, que el 25% inferior; es decir, los indicadores de lectoescritura que diferencian a los mismos sujetos están midiendo lo mismo que les corresponde medir.

En conclusión, los indicadores de la prueba de lectoescritura inicial tienen poder discriminatorio, pues miden básicamente lo mismo para lo cual han sido contruidos. Tales resultados permiten verificar, en consecuencia, que el instrumento es confiable e idóneo para su aplicación a la muestra de estudio.

4.6 Plan de análisis

Prueba Peco

- 1° Se emplearon las normas de corrección y calificación de Peco.
- 2° Se transformaron las puntuaciones directas en percentiles para facilitar la interpretación.

- 3° Se realizó también una valoración cualitativa del percentil obtenido, lo cual permitirá ubicar la situación del estudiante en cada tarea (identificación, adición, omisión), nivel fonológico (silábico y fonémico) y total de la prueba. Se consideraron las categorías: Alta, media, baja.
- 4° La estudiante debe recibir entrenamiento en tareas de conocimiento fonológico cuando la puntuación total se sitúe en la categoría baja; es decir, cuando a la puntuación directa obtenida le corresponda el percentil de 5 a 25.

Tabla 6

Baremo de la prueba PECO con las categorías y percentiles para las puntuaciones en los indicadores y las dimensiones de la conciencia fonológica

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

Fuente: Prueba Peco adaptación Quiroz y Suarez 2016

Prueba para la evaluación lectura y escritura

- 1° Se emplearon las normas de corrección y calificación de la prueba para la evaluación de la lectoescritura.
- 2° Se transformaron las puntuaciones directas en percentiles para facilitar la interpretación.

- 3° Las puntuaciones obtenidas por las estudiantes en cada uno de los tres aspectos evaluados: conocimiento del sonido de las letras (mayúsculas y minúsculas), lectura de palabras (mayúsculas y minúsculas) y escritura de doce palabras (en la letra que conocen) se colocaron en una matriz de datos y se clasificaron mediante puntajes percentiles en las categorías alta, media y baja.
- 4° La interpretación de los resultados se realizó en relación a los puntajes obtenidos, lo cual permitió establecer el nivel de lectoescritura inicial en el que se encontraban las estudiantes así como las tareas lectoescritoras que les supusieron mayor dificultad.
- 5° Las estudiantes deben recibir entrenamiento en tareas de lectoescritura cuando la puntuación total se sitúe en la categoría baja; es decir, cuando a la puntuación directa obtenida le corresponda el percentil de 0 a 34.

Tabla 7

Baremo por categorías en cada uno de los indicadores de lectoescritura

Categoría	N° de sonidos de las letras que conoce			Lectura			Escritura	Total
	Mayúsculas	Minúsculas	Total	Mayúsculas	Minúsculas	Total		
Alta	24 – 28	25 – 27	48 – 54	29 – 30	30	58 – 60	28 – 30	132 – 144
Media	22 – 23	22 – 24	43 – 47	15 – 28	17 – 29	35 – 57	21 – 27	102 – 131
Baja	11 – 21	10 – 21	21 – 42	0 – 14	0 – 16	0 – 34	1 – 20	41 – 101

Fuente: Elaboración propia

Para el procesamiento de los datos recogidos, se utilizó el software estadístico SPSS. Las presentaciones de los resultados descriptivos se elaboraron, siguiendo las normas estipuladas en el manual APA, así también, tablas de frecuencias y porcentajes, tanto para describir las categorías de los indicadores, las dimensiones y el total de la variable: conciencia fonológica, como para registrar las categorías de los indicadores, las dimensiones y el total de la variable: lectoescritura.

En cuanto a la estadística inferencial, en primer lugar, se determinó la normalidad de los datos de las variables y dimensiones que fueron sometidas a correlación en la comprobación de la hipótesis general y las específicas. Al no haberse encontrado distribución normal, tanto en las variables de estudio, como en sus correspondientes dimensiones, se hizo elección de una prueba paramétrica como la correlación de Spearman, que es un estadístico que se emplea para relacionar dos variables cuando estas no presentan normalidad de datos.

La fórmula de la correlación de Spearman es la siguiente:

$$r_s = \frac{6 \sum d^2}{n^3 - 1}$$

Donde:

\sum = Sumatoria.

d = Diferencia de los rangos de ambas variables de estudio (x, y).

n = Número de sujetos (en esta investigación, 104 estudiantes).

6 = Valor constante

Cabe mencionar que la correlación de Spearman se aplicó para la contrastación de la hipótesis general y las específicas 3 a 8. Para el caso de las dos primeras hipótesis específicas, se consideró recurrir a la prueba chi cuadrado de bondad de ajuste, con el fin de determinar la significatividad de la categoría predominante sobre las otras de la variable de estudio tratada. Su fórmula es la siguiente:

$$X^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(f_{o_i} - f_{e_i})^2}{f_{e_i}}$$

Donde:

\sum = Sumatoria.

k = Categorías o celdas.

i = i-ésimo dato.

f_o = Frecuencia observada en el i-ésimo dato.

f_e = Frecuencia esperada en el i-ésimo dato.

Para la decisión estadística en la comprobación de cada una de las hipótesis de investigación, se estimó un nivel de significancia de $p < 0,01$.

4.7 Consideraciones éticas

El presente estudio respetó los principios de la ética en investigación, para lo cual se solicitó la participación voluntaria de los sujetos de investigación, los datos obtenidos fueron confidenciales, ningún participante fue discriminado por raza, sexo o nivel socio económico y todos los proyectos fueron sometidos a la

evaluación y aprobación del Comité de Ética en Investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Luego de realizar las coordinaciones administrativas con la directora de la institución educativa para obtener la autorización con respecto a la aplicación de los instrumentos de investigación, se organizó con la coordinadora y las profesoras del grado la reunión pertinente para revisar y aplicar los instrumentos.

La secuencia fue la siguiente:

1. Solicitud de permiso a través de carta a la Institución Educativa para realizar la evaluación de las estudiantes al inicio del año escolar.
2. Comunicado a los padres de familia en la primera reunión del año sobre las evaluaciones de la lista de cotejo que se iban a aplicar a las estudiantes que conforman la muestra de estudio. Dichas evaluaciones fueron realizadas como parte del trabajo de apoyo pedagógico en el cual forma parte la autora de este estudio y dentro de la jornada escolar, por lo cual las estudiantes no iban a estar en riesgo ni sujetas a otros factores de inseguridad física y emocional.
3. Coordinación con las maestras de primer grado para realizar las evaluaciones en los horarios de la jornada escolar.
4. Aplicación de la Prueba Peco
5. Aplicación del instrumento para la evaluación inicial de la lectoescritura.

Las evaluaciones formaron parte de las actividades concernientes al curso de castellano, las mismas que se encuentran contenidas en el sílabo de primer

grado. En relación a los resultados obtenidos no se consideraron para la calificación del bimestre, así como tampoco se elaboró un programa de intervención; solo sirvieron para conocer el nivel de conciencia fonológica y lectoescritura en el que se encuentran las estudiantes al iniciar el año a fin de mejorar aquellos aspectos que se requieran en la programación y en las estrategias de trabajo de las clases de castellano.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

5.1 Presentación de resultados

De acuerdo a los objetivos del estudio, para la presentación de los resultados descriptivos se han utilizado tablas de frecuencias y porcentajes. En los dos primeros apartados se muestran los resultados de las áreas de identificación, adición y omisión por los niveles de conocimiento silábico y fonémico, así como en la variable: conciencia fonológica.

Las categorías para dichas áreas, del mismo modo que para la conciencia fonológica que se presenta en el tercer apartado, se establecieron con los rangos obtenidos mediante los puntajes percentiles 75, 90 y 95 para la categoría alta; percentil 50 para la categoría media; y percentiles 5, 10 y 25 para la categoría baja.

En el caso de la variable lectoescritura, cuyos resultados se observan en un cuarto apartado, tanto en la escala total como en cada una de sus dimensiones, la clasificación también se basó en puntajes percentiles, formándose con los percentiles antes mencionados las categorías alta, media y baja. Y en el último

apartado se enfoca la contrastación de hipótesis, con la normalidad de datos y el empleo de las pruebas estadísticas correspondientes, considerando para la decisión estadística un nivel de significancia de $p < 0,01$.

5.1.1 Resultados estadísticos descriptivos de las tareas de identificación, adición y omisión en conocimiento silábico y conocimiento fonémico

Tabla 8

Frecuencias y porcentajes en las tareas de identificación, adición y omisión en el nivel de conocimiento silábico de la variable: conciencia fonológica en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe

• Conocimiento silábico			
Identificación silábica	Rango de respuestas	F	Porcentaje
Alta	5	48	46,2%
Media	4	28	26,9%
Baja	2-3	28	26,9%
Total		104	100,0%
Adición silábica	Rango de respuestas	F	Porcentaje
Alta	4-5	32	30,8%
Media	2-3	41	39,4%
Baja	0-1	31	29,8%
Total		104	100,0%
Omisión silábica	Rango de respuestas	F	Porcentaje
Alta	3-5	43	41,3%
Media	2	22	21,2%
Baja	0-1	39	37,5%
Total		104	100,0%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la tarea de identificación silábica, se aprecia que el 46,2% de la muestra de estudiantes se encuentra en una categoría alta, es decir, tuvo un rango de 5 respuestas correctas. Asimismo, el 26,9% por igual se ubica tanto en la categoría media como en la baja, cuyos rangos de respuestas son de 4 y de 2 a 3, respectivamente.

En el caso de la tarea de adición silábica, el mayor porcentaje corresponde a un 39,4% de estudiantes que se coloca en una categoría media, con rango de 2 a 3 respuestas acertadas. El 30,8% está con categoría alta y rango de 4 a 5 respuestas correctas; y el 29,8%, con categoría baja y rango de 0 a 1 respuesta correcta.

Finalizando con la tarea de omisión silábica, el mayor porcentaje de estudiantes (41,3%) corresponde a la categoría alta, con rango de 3 a 5 respuestas correctas. Del mismo modo, el 37,5% coincide con una categoría baja, con rango de 0 a 1 respuesta correcta; y el 21,2%, con una categoría media y un rango de 2 respuestas acertadas.

Tabla 9

Frecuencias y porcentajes en las tareas de identificación, adición y omisión en el nivel de conocimiento fonémico de la variable: conciencia fonológica en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe

• Conocimiento fonémico			
Identificación fonémica	Rango de respuestas	F	Porcentaje
Media y alta	5	55	52,9%
Baja	0-4	49	47,1%
Total		104	100,0%
Adición fonémica	Rango de respuestas	F	Porcentaje
Alta	5	17	16,3%
Media	3-4	58	55,8%
Baja	0-2	29	27,9%
Total		104	100,0%
Omisión fonémica	Rango de respuestas	F	Porcentaje
Alta	3-5	40	38,5%
Media	2	31	29,8%
Baja	0-1	33	31,7%
Total		104	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Con relación a la tarea de identificación fonémica, se observa que el 52,9% de las estudiantes se ubica entre las categorías media y alta, con un rango único de 5 respuestas correctas. El 47,1%, además, se sitúa en una categoría media, con un rango de 0 a 4 respuestas correctas.

Respecto a la tarea de adición fonémica, el mayor porcentaje corresponde a un 55,8% de estudiantes que se encuentra en una categoría media, con rango de 3 a 4 respuestas correctas. El 27,9% está con categoría baja y rango de 0 a 2 respuestas correctas; y solo el 16,3%, con categoría alta y rango de 5 respuestas correctas.

Terminando con la tarea de omisión fonémica, el mayor porcentaje de estudiantes (38,5%) corresponde a la categoría alta, con rango de 3 a 5 respuestas correctas. Asimismo, el 31,7% coincide con una categoría baja, con rango de 0 a 1 respuesta correcta; y el 29,8% se coloca en una categoría media y un rango de 2 respuestas acertadas.

5.1.2 Resultados estadísticos descriptivos de las tareas de identificación, adición y omisión en la variable: conciencia fonológica

Tabla 10

Frecuencias y porcentajes en las tareas de identificación, adición y omisión en la variable: conciencia fonológica en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe

Categoría	Identificación		Adición		Omisión	
	F	Porcentaje	F	Porcentaje	F	Porcentaje
Alta	34	32,7%	27	26,0%	32	30,8%
Media	38	36,5%	45	43,3%	42	40,4%
Baja	32	30,8%	32	30,8%	30	28,8%
Total	104	100,0%	104	100,0%	104	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta los niveles de la conciencia fonológica, los de conocimiento silábico y conocimiento fonémico, se registra en la tarea de identificación un 36,5% de la muestra de estudiantes en la categoría media; un 30,8%, en categoría baja; y un 32,7%, en categoría alta.

En la tarea de adición, el mayor porcentaje de estudiantes es de 43,3%, que coincide con una categoría media; el 30,8% se ubica en una categoría baja; y el 26,0%, en una categoría alta.

En la tarea de omisión, el 40,4% corresponde a una categoría media; el 30,8%, a una categoría alta; y el 28,8%, a una categoría baja.

5.1.3 Resultados estadísticos descriptivos de la variable: Conciencia fonológica y sus dimensiones

Tabla 11

Frecuencias y porcentajes en la dimensión: conocimiento silábico en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe

Categoría de conocimiento silábico	F	Porcentaje
Alta	30	28,8%
Media	46	44,2%
Baja	28	26,9%
Total	104	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Se aprecia en la tabla 11, que el mayor porcentaje (44,2%) de estudiantes presenta una categoría media en su conocimiento silábico. Además, el 28,8% se ubica en una categoría alta; y el 26,9%, en una categoría baja.

Tabla 12

Frecuencias y porcentajes en la dimensión: conocimiento fonémico en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe

Categoría de conocimiento fonémico	F	Porcentaje
Alta	27	26,0%
Media	43	41,3%
Baja	34	32,7%
Total	104	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Como se advierte en la tabla 12, en cuanto al conocimiento fonémico, el 41,3% de estudiantes de una institución educativa bilingüe del nivel primario presenta una categoría media. Del mismo modo, el 32,7% se encuentra en una categoría baja y el 26,0% se coloca en una categoría alta.

Tabla 13

Frecuencias y porcentajes en la escala total de la variable: conciencia fonológica en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe

Categoría de conciencia fonológica	F	Porcentaje
Alta	23	22,1%
Media	55	52,9%
Baja	26	25,0%
Total	104	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Se observa en la tabla 13, que el mayor porcentaje (52,9%) de estudiantes de primer grado del nivel primaria corresponde a la categoría media de conciencia fonológica; asimismo, el 25,0% se encuentra en una categoría baja, apreciándose que el 22,1% se ubica en una categoría alta.

5.1.4 Resultados estadísticos descriptivos de la variable: Lectoescritura y sus dimensiones

Tabla 14

Frecuencias y porcentajes en los indicadores: conocimiento del sonido de las letras en mayúsculas y conocimiento del sonido de las letras en minúsculas en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe

Categoría del conocimiento del sonido de las letras en mayúsculas	F	Porcentaje
Alta	36	34,6%
Media	34	32,7%
Baja	34	32,7%
Total	104	100,0%
Categoría del conocimiento del sonido de las letras en minúsculas	F	Porcentaje
Alta	28	26,9%
Media	48	46,2%
Baja	28	26,9%
Total	104	100,0%

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta al indicador: conocimiento del sonido de las letras en mayúsculas, el 34,6% de la muestra de estudiantes lo realiza en una categoría alta; mientras que el 32,7% lo hace en una categoría media; e, igualmente, otro 32,7% lo lleva a cabo en una categoría baja. Y en cuanto al indicador: conocimiento del sonido de las letras en minúsculas, la mayor proporción de estudiantes, el 46,2%,

lo efectúa en una categoría media; en tanto que el 26,9% lo cumple en una categoría alta; y, de igual modo otro, 26,9% lo desarrolla en una categoría baja.

Tabla 15

Frecuencias y porcentajes en la dimensión: conocimiento del sonido de las letras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe

Categoría del conocimiento del sonido de las letras	F	Porcentaje
Alta	36	34,6%
Media	41	39,4%
Baja	27	26,0%
Total	104	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Concerniente a la dimensión: conocimiento del sonido de las letras, el 39,4% de las estudiantes de la muestra estudiada presenta una categoría media. De la misma forma, el 34,6% se encuentra en una categoría alta, mientras que el 26,0% se coloca en una categoría baja.

Tabla 16

Frecuencias y porcentajes en los indicadores: lectura de palabras en letra mayúscula y lectura de palabras en letra minúscula en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe

Categoría de lectura de palabras en letra mayúscula	F	Porcentaje
Alta	33	31,7%
Media	45	43,3%
Baja	26	25,0%
Total	104	100,0%
Categoría de lectura de palabras en letra minúscula	F	Porcentaje
Alta	31	29,8%
Media	47	45,2%
Baja	26	25,0%
Total	104	100,0%

Fuente: Elaboración propia

En lo referente al indicador: lectura de palabras en letra mayúscula, el 43,3% de la muestra de estudiantes lo cumple en una categoría media; en tanto, que el 31,7% lo realiza en una categoría alta; y el 25,0%, lo hace en una categoría baja.

En lo que corresponde al indicador: lectura de palabras en letra minúscula, el 45,2% de las estudiantes lo lleva a cabo en una categoría media; mientras que el 29,8% lo desarrolla en una categoría alta; y el 25,0% lo efectúa en una categoría baja.

Tabla 17

Frecuencias y porcentajes en la dimensión: lectura de palabras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

Categoría de lectura de palabras	F	Porcentaje
Alta	33	31,7%
Media	43	41,3%
Baja	28	26,9%
Total	104	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Con referencia a la dimensión: lectura de palabras, se aprecia que el 41,3% de las estudiantes de la muestra investigada se ubican en una categoría media; asimismo, el 31,7% se encuentra en una categoría alta, y el 26,9% en una categoría baja.

Tabla 18

Frecuencias y porcentajes en la dimensión: escritura de palabras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe

Categoría de escritura de palabras	F	Porcentaje
Alta	29	27,9%
Media	49	47,1%
Baja	26	25,0%
Total	104	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la dimensión: escritura de palabras, se observa que la mayor proporción de estudiantes de la muestra investigada, es decir, el 47,1%, presenta una categoría media; en tanto que el 27,9% se coloca en una categoría alta y el 25,0% se encuentra en una categoría baja.

Tabla 19

Frecuencias y porcentajes en la escala total de la variable: lectoescritura en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe

Categoría de lectoescritura	F	Porcentaje
Alta	27	26,0%
Media	51	49,0%
Baja	26	25,0%
Total	104	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Con relación a la escala total de la variable: lectoescritura, se advierte que el 49,0% de las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe, se coloca en una categoría media. El 26,0% de las estudiantes evaluadas se encuentra en una categoría alta; y el 25,0%, en una categoría baja en dicha variable.

5.1.3 Contrastación de hipótesis

Contrastación de la hipótesis general

Antes de proceder a la contrastación de la hipótesis general de estudio, se buscó establecer la distribución normal de los datos de la escala total de las variables conciencia fonológica y lectoescritura, mediante la aplicación de la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Los resultados se muestran en la tabla siguiente:

Tabla 20

Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov (Hipótesis General)

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Conciencia fonológica	0,111	104	0,003
Lectoescritura	0,144	104	0,000

Fuente: Elaboración propia

En tal sentido, al observarse valores obtenidos significativos al nivel de $p < 0,01$, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula que plantea que los datos de las variables conciencia fonológica y lectoescritura siguen una distribución normal; por lo cual, resultó conveniente elegir una prueba estadística no paramétrica para la contrastación de las hipótesis, tal como la prueba de correlación de Spearman,

para determinar el grado de relación entre las variables de estudio en los niños de la muestra de investigación.

H_g: Existe una relación significativa entre la conciencia fonológica y el aprendizaje inicial de la lectoescritura en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

H₀: No existe una relación significativa entre la conciencia fonológica y el aprendizaje inicial de la lectoescritura en las estudiantes de una institución educativa bilingüe en el nivel primario.

Tabla 21

Correlación entre las variables de estudio conciencia fonológica y lectoescritura en la muestra de las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

		Lectoescritura	
Rho de Spearman	Conciencia fonológica	Coefficiente de correlación	0,528**
		Sig. Bilateral	0,000
		N	104

* Significativo al nivel de $p < 0,01$.

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la tabla 21, el valor obtenido de la correlación de Spearman (Rho = 0,528; Sig. bilateral = 0,000) es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,01$. Este resultado permite establecer que existe correlación significativa entre las puntuaciones directas de las variables de estudio conciencia fonológica y lectoescritura; es decir, mientras mayor sea la puntuación

en la variable: conciencia fonológica, mayor será la puntuación obtenida en la variable: lectoescritura en los estudiantes de la muestra investigada.

Decisión: Por lo tanto, se decide rechazar la hipótesis nula de la hipótesis general de estudio.

Contrastación de las hipótesis específicas

Hipótesis específica 1

Para el caso de la contrastación de la primera hipótesis específica, se consideró pertinente utilizar la chi cuadrado de bondad de ajuste, a fin de determinar la significatividad de la categoría predominante sobre las otras de la variable tratada, como se formula a continuación:

H₁: El nivel de conciencia fonológica corresponde a una categoría media en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

H₀: En nivel de conciencia fonológica no corresponde a una categoría media en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

Tabla 22

Chi cuadrado de bondad de ajuste en la variable de estudio: conciencia fonológica en la muestra de las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

Categoría de conciencia fonológica	N observada	N esperada	Residuo
Alta	26	34,7	-8,7
Media	55	34,7	20,3
Baja	23	34,7	-11,7
Total	104		
Chi cuadrado	18,019**		
Gl	2		
Sig. Asintótica	0,000		

* Significativo al nivel de $p < 0,01$.

Fuente: Elaboración propia

Se aprecia que, en el caso de la variable: conciencia fonológica, el valor de chi cuadrado calculado ($X^2 = 18,019$; Sig. asintótica = 0,000) es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,01$. Así también, el único residuo con valor positivo (20,3) es el que corresponde a la diferencia de la N observada menos la N esperada; por lo que se establece que la categoría media de conciencia fonológica se destaca como predominante en las estudiantes de una institución educativa bilingüe del nivel primario.

Decisión: Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula de la primera hipótesis específica.

Hipótesis específica 2

De modo similar a la contrastación de la primera hipótesis específica, también se estimó aquí el uso de la chi cuadrado de bondad de ajuste, a fin de establecer la significatividad de la categoría predominante sobre las otras de la variable investigada, como se formula a continuación:

H₂: El nivel de lectoescritura inicial corresponde a una categoría media en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

H₀: El nivel de lectoescritura inicial no corresponde a una categoría media en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

Tabla 23

Chi cuadrado de bondad de ajuste en la variable de estudio: lectoescritura en la muestra de estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

Categoría de lectoescritura	N observada	N esperada	Residuo
Alta	22	34,7	-12,7
Media	55	34,7	20,3
Baja	27	34,7	-7,7
Total	104		
Chi cuadrado	18,250**		
G1	2		
Sig. Asintótica	0,000		

* Significativo al nivel de $p < 0,01$.
Fuente: Elaboración propia

Se aprecia que en el caso de la variable: lectoescritura el valor de chi cuadrado calculado ($X^2 = 18,250$; Sig. asintótica = 0,000) es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,01$. Asimismo, el único residuo con valor positivo

(20,3) es el que corresponde a la diferencia de la N observada menos la N esperada; por lo que se establece que la categoría media de lectoescritura se destaca como predominante en los estudiantes de una institución educativa bilingüe del nivel primario.

Decisión: En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula de la segunda hipótesis específica.

Hipótesis específica 3

Para la comprobación de esta y las siguientes hipótesis específicas, se procedió de la misma manera que con la contrastación de la hipótesis general, es decir, constatando la distribución normal de los datos de las dimensiones de ambas variables de estudio, con la aplicación de la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Los resultados se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 24

Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov (Hipótesis específicas)

Variable	Dimensión	Kolmogorov-Smirnov		
		Estadístico	gl	Sig.
Conciencia fonológica	Conocimiento silábico	0,103	104	0,008
	Conocimiento fonémico	0,110	104	0,004
	Conocimiento de sonidos de las letras	0,095	104	0,021
Lectoescritura	Lectura de palabras	0,182	104	0,000
	Escritura de palabras	0,169	104	0,000

Fuente: Elaboración propia

En tal sentido, al observarse valores calculados significativos al nivel de $p < 0,01$, por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula que plantea que los datos de las dimensiones de las variables conciencia fonológica y lectoescritura siguen una

distribución normal; en vista de este resultado, se estimó adecuado preferir una prueba estadística no paramétrica como la correlación de Spearman para la contrastación de las hipótesis, para precisar el grado de relación entre las dimensiones de las variables de estudio en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

H₃: Existe una relación significativa entre el conocimiento silábico y el conocimiento del sonido de las letras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

H₀: No existe una relación significativa entre el conocimiento silábico y el conocimiento del sonido de las letras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

Tabla 25

Correlación entre las dimensiones: conocimiento silábico y conocimiento del sonido de las letras en la muestra de estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

		Conocimiento de sonidos de las letras	
Rho de Spearman	Conocimiento silábico	Coefficiente de correlación	0,419**
		Sig. Bilateral	0,000
		N	104

* Significativo al nivel de $p < 0,01$.

Fuente: Elaboración propia

Según lo registrado en la tabla 25, el valor obtenido de la correlación de Spearman (Rho = 0,419; Sig. bilateral = 0,000) es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,01$. Este resultado permite afirmar que existe correlación significativa entre las puntuaciones directas de las dimensiones: conocimiento silábico y conocimiento del sonido de las letras; es decir, mientras mayor sea la

puntuación en la dimensión: conocimiento silábico, mayor será la puntuación obtenida en la dimensión: conocimiento del sonido de las letras en las estudiantes de la muestra estudiada.

Decisión: En vista de los resultados obtenidos, se decide rechazar la hipótesis nula.

H₄: Existe una relación significativa entre el conocimiento silábico y la lectura de palabras en las estudiantes de una institución educativa bilingüe en el nivel primario.

H₀: No existe una relación significativa entre el conocimiento silábico y la lectura de palabras en las estudiantes de una institución educativa bilingüe en el nivel primario.

Tabla 26

Correlación entre las dimensiones: conocimiento silábico y lectura de palabras en la muestra de estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

		Lectura de palabras	
Rho de Spearman	Conocimiento silábico	Coefficiente de correlación	0,486**
		Sig. Bilateral	0,000
		N	104

* Significativo al nivel de $p < 0,01$.

Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en la tabla 26, el valor obtenido de la correlación de Spearman (Rho = 0,489; Sig. bilateral = 0,000) es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,01$. Este resultado es indicador de que existe correlación significativa entre las puntuaciones directas de las dimensiones: conocimiento silábico y lectura de palabras; en otros términos, mientras mayor sea la puntuación en la

dimensión: conocimiento silábico, mayor será la puntuación obtenida en la dimensión: lectura de palabras en los estudiantes de la muestra seleccionada.

Decisión: Habiéndose obtenido un resultado significativo, se decide rechazar la hipótesis nula.

H₅: Existe una relación significativa entre el conocimiento silábico y la escritura de palabras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

H₀: No existe una relación significativa entre el conocimiento silábico y la escritura de palabras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

Tabla 27

Correlación entre las dimensiones: conocimiento silábico y escritura de palabras en la muestra de estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

		Escritura de palabras	
Rho de Spearman	Conocimiento silábico	Coefficiente de correlación	0,330**
		Sig. Bilateral	0,001
		N	104

* Significativo al nivel de $p < 0,01$.

Fuente: Elaboración propia

Se advierte en la tabla 27, que el valor calculado de la correlación de Spearman (Rho = 0,330; Sig. bilateral = 0,001) es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,01$. Este resultado indica, pues, que existe correlación significativa entre las puntuaciones directas de las dimensiones: conocimiento silábico y escritura de palabras; en otros términos, mientras mayor sea la puntuación en la

dimensión: conocimiento silábico, mayor será la puntuación obtenida en la dimensión: escritura de palabras en las estudiantes de la muestra de estudio.

Decisión: Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se decide rechazar la hipótesis nula.

H₆: Existe una relación significativa entre el conocimiento fonémico y el conocimiento del sonido de las letras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

H₀: No existe una relación significativa entre el conocimiento fonémico y el conocimiento del sonido de las letras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

Tabla 28

Correlación entre las dimensiones: conocimiento fonémico y conocimiento de sonidos de las letras en la muestra de las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

		Conocimiento de sonidos de las letras
Rho de Spearman		0,377**
	Conocimiento fonémico	0,000
	N	104

* Significativo al nivel de $p < 0,01$.

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 28 se observa que el valor calculado de la correlación de Spearman (Rho = 0,377; Sig. bilateral = 0,001) es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,01$. Este resultado señala la existencia de correlación significativa entre las puntuaciones directas de las dimensiones: conocimiento fonémico y conocimiento de sonido de las letras; es decir, mientras mayor sea la puntuación

en la dimensión: conocimiento fonémico, mayor será la puntuación obtenida en la dimensión: conocimiento de sonidos de las letras en los estudiantes de la muestra de estudio.

Decisión: Considerando que el resultado es significativo, se decide rechazar la hipótesis nula.

H₇: Existe una relación significativa entre el conocimiento fonémico y la lectura de palabras en estudiantes de una institución educativa bilingüe en el nivel primario.

H₀: No existe una relación significativa entre el conocimiento fonémico y la lectura de palabras en estudiantes de una institución educativa bilingüe en el nivel primario.

Tabla 29

Correlación entre las dimensiones: conocimiento fonémico y lectura de palabras en la muestra de estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

		Lectura de palabras	
Rho de Spearman	Conocimiento fonémico	Coeficiente de correlación	0,449**
		Sig. bilateral	0,000
		N	104

* Significativo al nivel de $p < 0,01$.

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 29 se aprecia que el valor calculado de la correlación de Spearman (Rho = 0,449; Sig. bilateral = 0,000) es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,01$. Este resultado permite inferir la existencia de correlación significativa entre las puntuaciones directas de las dimensiones: conocimiento

fonémico y lectura de palabras; es decir, mientras mayor sea la puntuación en la dimensión: conocimiento fonémico, mayor será la puntuación obtenida en la dimensión: lectura de palabras en los estudiantes de la muestra de investigación.

Decisión: Siendo significativo el resultado obtenido, se decide rechazar la hipótesis nula.

H_g: Existe una relación significativa entre el conocimiento fonémico y la escritura de palabras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

H₀: No existe una relación significativa entre el conocimiento fonémico y la escritura de palabras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

Tabla 30

Correlación entre las dimensiones: conocimiento fonémico y escritura de palabras en la muestra de estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.

		Escritura de palabras	
Rho de Spearman	Conocimiento fonémico	Coefficiente de correlación	0,395**
		Sig. Bilateral	0,000
		N	104

* Significativo al nivel de $p < 0,01$.

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 30 se aprecia que el valor computado de la correlación de Spearman (Rho = 0,395; Sig. bilateral = 0,000) es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,01$. Este resultado permite establecer que existe correlación

significativa entre las puntuaciones directas de las dimensiones: conocimiento fonémico y escritura de palabras; en otros términos, en tanto mayor sea la puntuación en la dimensión: conocimiento fonémico, mayor será la puntuación obtenida en la dimensión: escritura de palabras en las estudiantes de la muestra investigada.

Decisión: En consecuencia, se decide rechazar la hipótesis nula.

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN

Los resultados detectados con la correlación de Spearman permiten afirmar que la conciencia fonológica se relaciona significativamente con el aprendizaje inicial de la lectoescritura en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe. Es decir, mientras mayor sea la puntuación en la conciencia fonológica, mayor será la puntuación obtenida en el aprendizaje inicial de la lectoescritura en las estudiantes de la muestra investigada.

Los resultados obtenidos en conciencia fonológica y lectoescritura se encuentran en la mayoría de las estudiantes en una categoría media; siendo las tareas de identificación y omisión silábica, así como las del conocimiento del sonido de las letras las que presentan los niveles más altos de logro y como señalan Quiroz y Suarez (2016), estas tareas son indispensables a desarrollar ya que permitirán que posteriormente puedan acceder al aprendizaje de la lectoescritura de manera más significativa y segura (p.35).

El resultado de las otras tareas como las de identificación y omisión fonémica, así como la lectura del sonido de las letras en mayúsculas, también se encuentran en un nivel de alto, mientras que otras tareas como las de adición silábica, adición fonémica, conocimiento del sonido de las letras en minúsculas,

las tareas de lectura y escritura de palabras en castellano se encuentran en un nivel medio.

Cabe recordar que estos resultados se obtuvieron en un contexto educativo en el cual se trabajan las tareas fonológicas en los años anteriores al primer grado en el idioma inglés por tanto se puede concluir, como señala la investigación de Arriaga (2016) que si bien los fonemas en inglés tienen variación en relación a la forma de articulación con las del castellano, el trabajo fonético que se realiza para enseñar esta lengua genera un buen desempeño en el reconocimiento de las palabras afines a los sonidos trabajados de manera frecuente.

Cannock, y Suárez (2014), quienes respaldan esta teoría, confirman que existe una relación significativa entre la tarea de identificación silábica y la lectura de palabras y pseudopalabras, dicho hallazgo se debe a que los estudiantes en edad temprana pueden desarrollar un conocimiento mínimo de CF, el cual les permite desarrollar habilidades lectoras elementales que posteriormente serán la base para realizar actividades fonológicas más complejas, y favorecer el avance del aprendizaje lector.

Al respecto, Negro y Traverso (2011), recalcan la importancia de trabajar la conciencia fonológica en situaciones en las que los estudiantes tengan acercamiento a las letras:

Un adecuado nivel de conciencia fonológica, sin exposición a las letras, tampoco permite alcanzar la lectura. Por lo tanto, ambas habilidades por separado no son suficientes para el aprendizaje de la lectoescritura, se necesita tanto de la conciencia fonológica como el conocimiento de las

letras para acceder a la lectura. Razón por la cual las escuelas se convierten en un factor determinante para la estimulación de la conciencia fonológica, ya que son las encargadas de favorecer su proceso de desarrollo; es así que las funciones cognitivas, adquiridas por los niños durante su periodo escolar, tienen gran importancia en el desarrollo de la conciencia fonológica, puesto que les permite retener, discriminar y organizar la información fonológica. (p. 128)

Respecto a lo anteriormente mencionado, Gutiérrez y Díez (2018) ponen de manifiesto que el período preescolar es un momento propicio para el desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica lo cual permitirá el posterior aprendizaje y desempeño de la escritura inicial.

Confirman estas teorías Herrera y Defior (2005) quienes sostienen que la relación entre habilidades fonológicas y aprendizaje de la lectoescritura ha sido ampliamente demostrada en diversas investigaciones longitudinales y correlacionales, en los cuales se concluye la existencia de una relación positiva entre el rendimiento lector y las habilidades fonológicas.

En otros términos, un estudiante con buena capacidad de lectura también obtiene una alta puntuación en tareas de análisis fonológico. Resalta, además, la importancia de las habilidades fonológicas para la consolidación y dominio del procedimiento subléxico de lectura de palabras (reconocimiento de sílabas), sin el cual no podría concretarse una verdadera lectura competente y autónoma.

Esta afirmación es corroborada por Balarezo (2007) y James (2009) quienes llegan a la conclusión de que se requiere del conocimiento de la estructura

fonológica del lenguaje hablado para la adquisición comprensiva de la lectoescritura añadiendo también que la instrucción en habilidades de manipulación y reflexión, así como de las distintas unidades fonológicas, favorece el proceso de adquisición de la lectoescritura.

En cierta forma, todos los resultados aquí registrados son similares a los de González, Cuetos, López y Vilar (2017) cuyos hallazgos señalan una relación significativa entre la conciencia fonológica y la percepción visual con la decodificación y la comprensión lectora, en un grupo de niños del primer grado de primaria.

De otro lado, se plantea en común acuerdo con la presente investigación que la conciencia fonológica es habilidad indispensable para el proceso de adquisición de la lectoescritura en castellano.

Los resultados aquí obtenidos sobre la contrastación de las dos primeras hipótesis específicas, indican que tanto en la conciencia fonológica como en la lectoescritura los niños de la muestra estudiada se encuentran en una categoría media predominante.

En cuanto a las hipótesis de relación, los resultados evidencian correlaciones significativas entre los niveles de la conciencia fonológica y las dimensiones del aprendizaje inicial de la lectoescritura, confirmándose que el entrenamiento en conciencia fonológica iniciado el año anterior en el idioma inglés guarda significancia con el conocimiento previo que las estudiantes poseen en relación a su lengua materna permitiéndoles acceder al sonido de las letras en castellano y a

la lectoescritura de palabras a través de la decodificación y codificación de los sonidos que conocen.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

1. En términos generales, los resultados obtenidos indican que existe una relación significativa entre la conciencia fonológica y el aprendizaje inicial de la lectoescritura en castellano en las estudiantes de primer grado de una institución educativa bilingüe.
2. Asimismo, se encontró que en relación a la conciencia fonológica, la mayoría de las estudiantes (55%) se encuentra en un nivel de categoría media de conocimiento silábico y fonémico, es decir, son capaces de realizar las tareas de identificación de las sílabas y fonemas al inicio, medio y final de las palabras; pero en las tareas de añadir y omitir sílabas, añadir y omitir fonemas presentaron dificultades, siendo un porcentaje menor (26%) las estudiantes que lograron realizar todas las tareas, seguido por un porcentaje similar (23%) de estudiantes que no lograron realizar ninguna de las tareas.
3. En cuanto al aprendizaje inicial de la lectoescritura, se obtuvo que la mayoría (55%) se encuentra en una categoría media que correspondería, según Frith (citado por Ramos & Cuadrado, 2006), a la fase alfabética, en la cual las estudiantes han aprendido el código alfabético y, por tanto, fueron capaces de realizar la codificación y decodificación fonológica de las palabras presentadas transformando los signos gráficos en sonidos y viceversa a través del uso de las reglas de conversión grafema-fonema

para el caso de la lectura de las doce palabras y de fonema-grafema en el caso de la escritura de las palabras dictadas.

Los porcentajes menores (27%) lo constituyen el grupo de estudiantes que se encuentran en el nivel bajo correspondiente a la fase logográfica, es decir, realizan el reconocimiento de los fonemas y palabras presentadas a través del contexto y de la similitud con palabras que reconocen pero no a través de un conocimiento y procesamiento fonológico; el resto de la muestra (22%) se encuentran en un nivel superior que corresponde al estadio ortográfico, es decir, logran realizar la lectura y escritura de las palabras de manera rápida registrando habilidades para la fluidez al leerlas así como para escribirlas con ortografía correcta.

4. Los resultados registraron una relación significativa entre el conocimiento silábico y el conocimiento del sonido de las letras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe, es decir, la habilidad de segmentar las palabras en sílabas se relaciona estrechamente con el reconocimiento de los fonemas.
5. Se concluye que existe una relación significativa entre el conocimiento silábico y la lectura de palabras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe, este hallazgo indica que las habilidades para segmentar palabras guardan correspondencia con la habilidad para decodificar las mismas.
6. Los hallazgos señalan una relación significativa entre el conocimiento silábico y la escritura de palabras en las estudiantes de primer grado del

nivel primaria de una institución educativa bilingüe, es decir, el desarrollo de la habilidad para segmentar palabras guarda correspondencia con la habilidad para representarlas a través del código escrito realizando la correcta conversión fonema grafema.

7. Se confirmó una relación significativa entre el conocimiento fonémico y el conocimiento del sonido de las letras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe, es decir, la habilidad para segmentar las palabras en fonemas y el aprendizaje del código alfabético están estrechamente vinculados.
8. Se verificó, además, que existe una relación significativa entre el conocimiento fonémico y la lectura de palabras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe. Tomar conciencia de la segmentación de las palabras en sus diferentes fonemas se relaciona significativamente con la capacidad para decodificar las palabras de manera rápida y correcta.
9. Se puede concluir que existe una relación significativa entre el conocimiento fonémico y la escritura de palabras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe. La toma de conciencia de los fonemas y cómo se deben organizar dentro de las palabras se vincula en gran medida con la habilidad para realizar una codificación correcta.

CAPÍTULO VIII

RECOMENDACIONES

- 1) Llevar a cabo talleres de capacitación con las docentes de educación inicial y primer grado sobre los niveles de desarrollo de la conciencia fonológica y lectoescritura, a fin de que se unifiquen y afiancen los criterios metodológicos en la enseñanza de la lectoescritura en castellano dentro de la institución educativa.
- 2) Diseñar y ejecutar actividades estratégicas que permitan afianzar en las estudiantes sus habilidades fonológicas para el desarrollo del conocimiento silábico, específicamente en las tareas de adición y omisión silábica, donde los resultados indican categorías media y baja con predominio sobre la categoría alta.
- 3) Diseñar y ejecutar actividades estratégicas en el aula que faciliten el logro del conocimiento fonémico, específicamente en las tareas de adición, donde los resultados muestran un predominio de la categoría media sobre la categoría alta.
- 4) Se recomienda incluir en las sesiones de clase actividades estratégicas basadas en juegos verbales que afiancen en las estudiantes de la muestra de estudio el reconocimiento del sonido de las letras en castellano, dimensión en la que todavía presentan una categoría media, por las dificultades al diferenciar los sonidos de algunos fonemas en inglés con los del castellano.

Matriz de consistencia

Titulo	Pregunta	Objetivo	Hipotesis	Variables	Dimensiones	Indicadores	Escala de medicion de la variable
<p>CONCIENCIA FONOLÓGICA Y APRENDIZAJE INICIAL DE LA LECTOESCRITURA EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA BILINGÜE EN EL NIVEL PRIMARIO</p>	<p>GENERAL ¿Existe relación entre el nivel de conciencia fonológica y aprendizaje inicial de la lectoescritura en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe?</p>	<p>GENERAL Determinar la relación entre el nivel de conciencia fonológica y el aprendizaje inicial de la lectoescritura en estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.</p>	<p>GENERAL H1: Existe una relación significativa entre la conciencia fonológica y el aprendizaje inicial de la lectoescritura en estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.</p>	<p>Variable X: Conciencia Fonológica</p>	<p>1.Conocimiento Silábico</p> <p>2.Conocimiento fonémico</p>	<p>Identificación silábica</p> <p>Adición silábica</p> <p>Omisión silábica</p> <p>Identificación fonémica</p> <p>Adición fonémica</p> <p>Omisión fonémica</p>	<p>Alta</p> <p>Media</p> <p>baja</p>
	<p>PREGUNTAS ESPECIFICAS 1.1 ¿Cuál es el nivel de conciencia fonológica que presentan las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe? 1.2 ¿Cuál es el nivel de lectoescritura</p>	<p>OBJETIVOS ESPECIFICOS 1.3.1 Identificar el nivel de conciencia fonológica en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe. 1.3.2 Identificar el nivel de lectoescritura inicial en las estudiantes de primer grado del nivel primaria</p>	<p>HIPOTESIS ESPECIFICAS H1: El nivel de conciencia fonológica corresponde a una categoría media en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe</p>	<p>Variable Y: Lectoescritura Inicial</p>	<p>1.Conocimiento del sonido de las letras</p> <p>2.Lectura de palabras</p>	<p>Conocimiento fonológico de las letras en mayúsculas</p> <p>Conocimiento fonológico de las letras en minúsculas</p> <p>Lectura de palabras en letra mayúscula</p> <p>Lectura de palabras en letra minúscula</p>	<p>Alta</p> <p>Media</p> <p>baja</p>

	<p>inicial que presentan las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe?</p> <p>1.3. ¿Cuál es la relación entre el conocimiento silábico y el conocimiento del sonido de las letras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe?</p> <p>1.4. ¿Cuál es la relación entre el conocimiento silábico y la lectura de palabras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.</p> <p>1.3.5 ¿Cuál es la relación entre el conocimiento silábico y la escritura de palabras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.</p>	<p>de una institución educativa bilingüe.</p> <p>1.3.3 Determinar la relación entre el conocimiento silábico y el conocimiento del sonido de las letras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.</p> <p>1.3.4 Analizar la relación entre el conocimiento silábico y la lectura de palabras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.</p> <p>1.3.5 Precisar la relación entre el conocimiento silábico y la escritura de palabras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.</p> <p>1.3.6 Establecer la relación entre el conocimiento fonémico y el conocimiento del sonido de las letras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria</p>	<p>H2: El nivel de lectoescritura inicial corresponde a una categoría es medio estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe</p> <p>H3: Existe una relación significativa entre el nivel de conocimiento silábico y el conocimiento de sonidos de las letras en estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe en el nivel primario.</p> <p>H4: Existe una relación significativa entre el conocimiento silábico y la lectura de palabras en estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.</p> <p>H5: Existe una relación significativa entre el conocimiento silábico y la escritura de palabras en estudiantes de</p>		3.Escritura de palabras	Codificación gráfica y apropiada de las 12 palabras del dictado segmentación (grafémica y silábica)	
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	<p>1.6 ¿Cuál es la relación entre el conocimiento fonémico y el conocimiento del sonido de las letras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.</p> <p>1.7 ¿Cuál es la relación entre el conocimiento fonémico y la lectura de palabras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.</p> <p>1.8 ¿Cuál es la relación entre el conocimiento fonémico y la escritura de palabras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe?</p>	<p>de una institución educativa bilingüe.</p> <p>1.3.7 Examinar la relación entre el conocimiento fonémico y la lectura de palabras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe</p> <p>1.3.8 Evaluar la relación entre el conocimiento fonémico y la escritura de palabras en las estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.</p>	<p>primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.</p> <p>H6: Existe una relación significativa entre el conocimiento fonémico y el conocimiento de sonidos de las letras en estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.</p> <p>H7: Existe una relación significativa entre el conocimiento fonémico y la lectura de palabras en estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.</p> <p>H8: Existe una relación significativa entre el conocimiento fonémico y la escritura de palabras en estudiantes de primer grado del nivel primaria de una institución educativa bilingüe.</p>				
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, C. (2010). La relación entre lenguaje y pensamiento de Vigotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48 (2), II Sem. 2010, pp. 13-32

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832010000200002

Arnaiz, P & Ruiz, M (2001) *La Lecto-Escritura en la Educación Infantil*. Málaga: Ediciones Aljibe

Arriaga, E. (2017). *Transferencias lingüísticas en los componentes fonético-fonológico y morfosintáctico del lenguaje expresivo en estudiantes del idioma inglés como segunda lengua de segundo grado de primaria en una institución educativa privada bilingüe en el distrito de La Molina*. Recuperado de:

Recuperado de:

<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/8062>

Balarezo, P. (2013). *Nivel de conciencia fonológica en los niños y niñas de primer grado de instituciones educativas públicas y privadas del distrito de Pueblo Libre*. Recuperado de:

<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/4694>

Bravo, L. (2004). La conciencia Fonológica como una posible “Zona de desarrollo próximo” para el aprendizaje de la lectura inicial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 36, núm. 1, 2004, pp. 21-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80536103.pdf>

Cannock, J., & Suárez, B. (2014). Conciencia fonológica y procesos léxicos de la lectura en estudiantes de inicial 5 años y 2° grado de una institución educativa de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 9-48. doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.51>

Cassany, D. (1995). *Describir el escribir Cómo se aprende a escribir*. España. Editorial Paidós

Cassany, D. (2007) *Miradas y propuestas sobre la lectura*

https://www.researchgate.net/publication/39218706_Miradas_y_propuestas_sobre_la_lectura

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. España. Editorial Grao.

Cervera, J. & Toro, M. (1980). *T.A.L.E. Test de análisis de lectoescritura*. Madrid: Aprendizaje/Visor.

- Cuetos, F., Rodríguez, E. y Arribas, D. (2006). *Batería de evaluación de los Procesos lectores*. España. Ediciones TEA
- Cuetos, F. Ramos, J. y Ruano, E. (2004.) *Evaluación de los procesos de escritura*. España. Ediciones TEA.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. España. Editorial escuela Española.
- Cuetos, F.(1991.) *Psicología de la escritura (Diagnóstico y tratamiento)*. Madrid: escuela Española.
- Condemarín, M. (1996). *Lectura correctiva y remedial*. Santiago de Chile. Editorial Dolmen.
- Chomsky, N (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: Mit press.
- Clemente, M. y Domínguez, A. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. España. Ediciones Pirámide.
- Defior, S.(1991). El desarrollo de las habilidades metalingüísticas. La consciencia fonológica. *Revista española de Lingüística aplicada*.
- Defior, S. (1996). *Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora*. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 49-63.
- Defior, S. (2000). *Las dificultades del aprendizaje: Un enfoque cognitivo*. Málaga, España. Ediciones Aljibe.
- Denckla, M. B. y Rudel, R., (1976). Rapid “automatized” naming (R.A.N.): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychology*, 14, 471- 479.
- Domínguez, A. (1994). *Prueba de habilidad lectora (versión adaptada)* Universidad de Salamanca 1994
- Ferrer, G. (2007). *Enseñanza de la lectura y la escritura: aportes para un marco teórico metodológico*. Perú. Edición Facultad de Educación.
- Ferreiro, E. (2010). *Las Unidades de lo oral y de lo escrito*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/39218706_Miradas_y_propuestas_sobre_la_lectura
- Ferreiro, E & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura. En el desarrollo del niño*. México; Siglo XXI

García, j. & Marbán, J. (2002) Instrucción estratégica en la composición escrita. Barcelona. Editorial Ariel, S.A.

González, R., Cuetos, F. , López, S. y Villar, J. (2017). *Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura. Un estudio longitudinal*, 2017. DOI: 10.15581/004.32.155-177 ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN / VOL. 32 / 2017 / 155-177

Gutiérrez, F. y Díez, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades, 2018. *Educación XXI* [en línea] 2018, 21 Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70653466018>> ISSN 1139-613X

Hernández, r, Fernández, c. & baptista, p.(2010). *Metodología de la investigación. méxico. mcgraw-hill, interamericana de méxico*, s.a. 2010

Herrera, L., & Defior, S. (2005). Una Aproximación al Procesamiento Fonológico de los Niños Prelectores: Conciencia Fonológica, Memoria Verbal a Corto Plazo y Denominación. *Psyke*, 14(2), 81-95. Chile. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000200007>

James, M. (2009). *Conciencia fonológica y lectura : estudio descriptivo en niños de primer año de educación primaria básica*. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10469/2505>

Jiménez, J. E. y Ortiz, M. R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría, evaluación e intervención. Aplicación en el aula*. Madrid: Síntesis.

Jimenez, J. & Ortiz, M. (2007). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. España. Editorial Síntesis.

Lorenzo, J. (2001). Procesos cognitivos basicos relacionados con la lectura. Tercera parte: procesos visuo-espaciales. *Interdisciplinaria* [en línea] 2002, 19 (Sin mes): Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18011328001>> ISSN 0325-8203

Lloyd, S (1993). *The phonics handbook. United Kingdom*. Editorial Jolly Learning.

Minedu (2016). *Marco curricular Educación*. Lima, recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>

Ministerio de Educación. (2016). *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes Ece 2012*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=42434>

Montealegre, R., & Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9 (1), 25-40.

Negro, M., & Traverso, A. (2011). *Relación entre la conciencia fonológica y la lectura inicial en alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos "Héroes del Cenepa" y "Viña Alta" de la Molina – Lima*. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.

Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. España. Editorial Pearson.

Pinzás, J. (2001). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial

Quiroz, S. y Suárez, B. (2016). *Adaptación y estandarización de la prueba para la evaluación del conocimiento fonológico en estudiantes del nivel inicial de 5 años del Callao*. Tesis de maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/7367>

Ramos, J. y Cuadrado, I. (2006). *Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico*. Sevilla. España. Editorial EOS.

Rosas, M. (2009). Cómo evaluar las etapas de lecto-escritura. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. Temas para la educación, 2. Recuperado de <https://goo.gl/KUBkC6>

Sanchez, H y Reyes C, (2009) *Metodología y Diseño en la investigación científica*. Lima. Perú. Editorial Visión Universitaria.

Unesco (2018) *El Desafío de la alfabetización en el mundo: perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mitad del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003-2012*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170s.pdf>

Vargas, A., & Villamil, W. (2007). El papel de la conciencia fonológica como habilidad subyacente al alfabetismo temprano y su relación en la comprensión de lectura y la producción escrita de textos. *Pensamiento Psicológico*, 3 (9), 163-174. Disponible en <https://www.redalyc.org/html/801/80103912/>

Vidal, J. & Manjón, D. (2006). *Dificultades de aprendizaje e intervención pedagógica- concepto evaluación y tratamiento (Vol. I)* Editorial Eos. Madrid España.

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España. Editorial Book print-

Yuste, C. (2005). *Batería de aptitudes diferenciales y generales, BADyG-I y BADyG-E1*. Madrid: CEPE.

Zariquey, R. (2003). *Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe Realidad Multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, cultura y educación*. Lima. Perú. Pontificia Católica del Perú.

Zavala, V; Niño-Murcia, M; Ames, P. (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Perú. Talleres Gráficos de Tarea Asociación Educativa.

Anexo 1
ADAPTACIÓN DE LA PRUEBA PARA LA
EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO FONOLÓGICO -
PECO

FICHA TÉCNICA

Denominación	: Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO) – Versión adaptada
Autores	: Silvia Quiroz Camarena Betsy Suárez Silva
Procedencia	: Lima – Perú
Año	: 2014
Administración	: Individual
Duración	: 20 minutos aproximadamente
Rango de aplicación	: Alumnado del último nivel de educación preescolar y de cualquier nivel educativo que presente dificultades en la adquisición inicial de la lecto-escritura.
Finalidad	: Evalúa el nivel de conocimiento fonológico de tipo silábico y fonémico; es decir, la capacidad del alumno para tomar conciencia y manipular oralmente la estructura silábica y fonémica de las palabras.
Materiales	: Manual Dibujos para actividades 1, 2, 5 y 6 Fichas de colores (blanca, roja y amarilla de 3x3 cm) Hoja de puntuación
Baremación	: Puntuaciones percentilares e interpretación cualitativa para: <ul style="list-style-type: none">▪ Conocimiento silábico y fonémico▪ Tareas de identificación, adición y omisión□ Total de la prueba.

ACTIVIDAD 1ª: IDENTIFICACIÓN DE SÍLABAS

INSTRUCCIONES:

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

EJEMPLO:



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

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

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



ACIERTO

FALLO

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



ACIERTO

FALLO

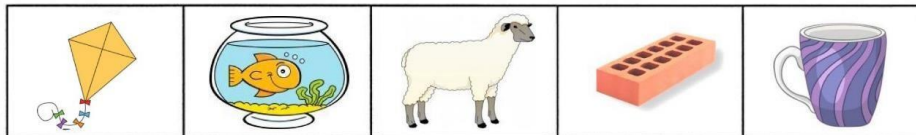
3. "Mira estos dibujos. Dime el nombre de cada uno. Señala el dibujo donde escuches /ne/"



ACIERTO

FALLO

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



ACIERTO

FALLO

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



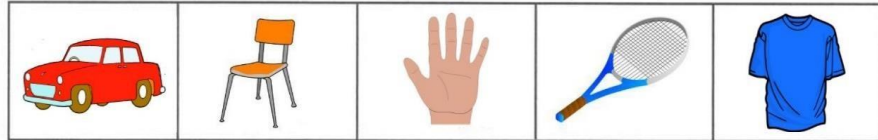
ACIERTO

FALLO

ACTIVIDAD 2ª: IDENTIFICACIÓN DE FONEMAS

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

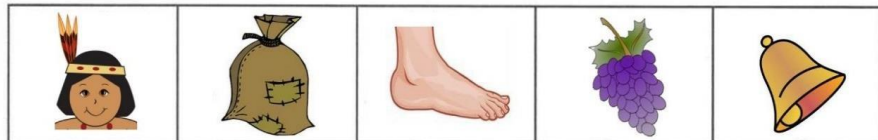
EJEMPLO:



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

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

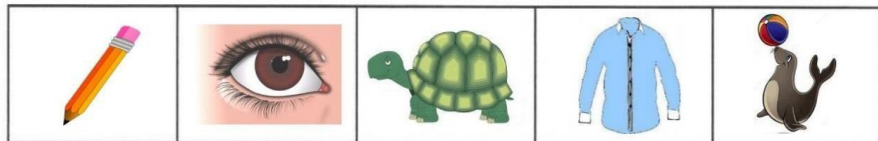
6. "Mira estos dibujos. Dime el nombre de cada uno. Señala el dibujo donde escuches /u/"



ACIERTO

FALLO

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



ACIERTO

FALLO

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



ACIERTO

FALLO

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



ACIERTO

FALLO

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



ACIERTO

FALLO

ACTIVIDAD 3ª: ADICIÓN DE SÍLABAS PARA FORMAR PALABRAS

INSTRUCCIONES:

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



1º EJEMPLO:

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

2º EJEMPLO:

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

11. Posición de las fichas:



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

ACIERTO

FALLO

12. Posición de las fichas:



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

ACIERTO

FALLO

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

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

ACIERTO

FALLO

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

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

ACIERTO

FALLO

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

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

ACIERTO

FALLO

ACTIVIDAD 4ª: ADICIÓN DE FONEMAS PARA FORMAR PALABRAS

INSTRUCCIONES:

1.º EJEMPLO:

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

2.º EJEMPLO:

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

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

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

ACIERTO

FALLO

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

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

ACIERTO

FALLO

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

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

ACIERTO

FALLO

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

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

ACIERTO

FALLO

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

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

ACIERTO

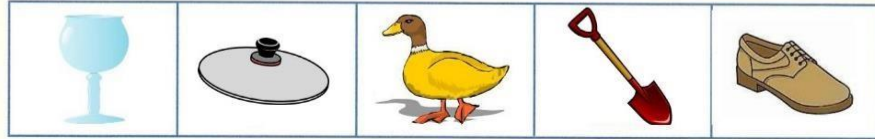
FALLO

ACTIVIDAD 5ª: OMITIR UNA SÍLABA EN PALABRAS

INSTRUCCIONES:

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

EJEMPLO:



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

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



ACIERTO

FALLO

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



ACIERTO

FALLO

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



ACIERTO

FALLO

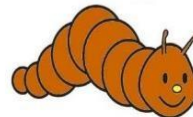
24. “Mira este dibujo, dime cómo se llama. Ahora me vas a decir su nombre, pero quitándole el trocito /sa/. Acuérdate, no se puede decir el sonido /sa/”.



ACIERTO

FALLO

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



ACIERTO

FALLO

ACTIVIDAD 6ª: OMITIR UN FONEMA EN PALABRAS

INSTRUCCIONES:

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

EJEMPLO:



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

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

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



ACIERTO

FALLO

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



ACIERTO

FALLO

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



ACIERTO

FALLO

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



ACIERTO

FALLO

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



ACIERTO

FALLO

HOJA DE REGISTRO Y PUNTUACIÓN
Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico
PECO ADAPTADO
 Quiroz, S. y Suárez, B.
 2014

Instrucciones

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

Resultados generales

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

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

Matriz de Evaluación

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

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

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

Anexo 2

PRUEBA PARA LA EVALUACIÓN DE LA LECTOESCRITURA INICIAL

FICHA TÉCNICA

Denominación	: Prueba para la Evaluación de la lectura y escritura
Autores	: José Luis Ramos Sánchez Isabel Cuadrado
Procedencia	: España
Año	: 2006
Administración	: Individual y grupal
Duración	: 20 minutos aproximadamente
Rango de aplicación	: Estudiantes del último nivel de educación preescolar o del inicio de primer grado.
Finalidad	: Evaluar los saberes previos de las estudiantes en relación a : el sonido de las letras que conoce, lectura y escritura de doce palabras.
Materiales	: Manual Cartillas con listado de letras y palabras escritas en mayúscula y minúscula en la fuente de la institución educativa. Ficha enumerada del 1 al 12 y diagramada con los renglones según formato de la institución educativa. Para realizar el dictado. Hoja de puntuación colectiva Hoja de puntuación individual
Baremación	Baremo por categorías en cada uno de los indicadores de lectoescritura inicial 1)El sonido de las letras que conoce 2) Lectura de palabras significativas 3) Escritura de palabras significativas.

1. Sonido de las letras que conoce en mayúsculas

Reproduce el sonido de cada una de las letras. Conceder un punto por fonema bien reproducido no se otorgará puntaje si en lugar del fonema dice el nombre de la letra.

A B C CH D

E F G H I

J K L LL M

N Ñ O P Q

R S T U V

W X Y Z

2. Sonido de las letras que conoce en minúsculas

Reproduce el sonido de cada una de las letras. Conceder un punto por fonema bien reproducido no se otorgará puntaje si en lugar del fonema dice el nombre de la letra.

a b c ch d

e f g h i

j k l ll m

n ñ o p q

r s t u v

w x y z

3. Lectura de doce palabras

Cubrir con un papel el listado a leer, empezar por el listado 1. Conceder un punto por sílaba correctamente leída. No se considera correcta si solo mencionan el sonido de las letras.

LISTADO 1

LISTADO 2

MANO

mano

SAPO

sapo

RATA

rata

VELERO

velero

BIGOTE

bigote

CAZUELA

cazuela

ALTO

alto

ISLA

isla

ANCHO

ancho

ANTENA

antena

ARDILLA

ardilla

ALMEJA

almeja

HOJA DE REGISTRO 1 (Resultados grupales)
PRUEBA PARA LA EVALUACIÓN DE LA LECTOESCRITURA INICIAL
José Luis Ramos Sánchez
Isabel Cuadrado Gordillo

Estudiantes	Nº de letras que conoce		Lectura		Escritura
	Mayúsculas	Minúsculas	Mayúsculas	Minúsculas	
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
Media					
D.T.					

Máximo =29	Máximo = 30
------------	-------------

Hoja de registro durante la prueba

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

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

LISTADO 1

MANO
SAPO
RATA
VELERO
BIGOTE
CAZUELA
ALTO
ISLA
ANCHO
ANTENA
ARDILLA
ALMEJA

LISTADO 2

mano
sapo
rata
velero
bigote
cazuela
alto
isla
ancho
antena
ardilla
almeja