

**1era Ed.
2024**



**PUERTO MADERO
EDITORIAL**

CONCIENCIA FONOLÓGICA Y EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN EL SISTEMA DE ESCRITURA ALFABÉTICA

MANUEL ROBERTO BLANCO ALIAGA



puertomaderoeditorial.com.ar

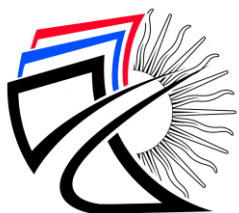


La Plata - Argentina

Conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura en el sistema de escritura alfabética

ISBN: 978-631-6557-14-8

Manuel Roberto Blanco Aliaga



**PUERTO MADERO
EDITORIAL**

Conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura en el sistema de escritura alfabética

**Phonological awareness and reading learning in the alphabetic
writing system**

AUTOR:

Manuel Roberto Blanco Aliaga



Blanco Aliaga, Manuel Roberto

Conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura en el sistema de escritura alfabética / Manuel Roberto Blanco Aliaga ; editado por Daniela Margoth Caichug Rivera. - 1a ed revisada. - La Plata : Puerto Madero Editorial Académica, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-6557-14-8

1. Educación. I. Caichug Rivera, Daniela Margoth, ed. II. Título.
CDD 371.3028



Licencia Creative Commons:

Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Primera Edición, Marzo 2024

Conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura en el sistema de escritura alfabética

ISBN: 978-631-6557-14-8

Editado por:

Sello editorial: ©Puerto Madero Editorial Académica

Nº de Alta: 933832

Editorial: © Puerto Madero Editorial Académica

CUIL: 20630333971

Calle 45 N491 entre 4 y 5

Dirección de Publicaciones Científicas Puerto Madero

Editorial Académica

La Plata, Buenos Aires, Argentina

Teléfono: +54 9 221 314 5902

+54 9 221 531 5142

Código Postal: AR1900

Este libro se sometió a arbitraje bajo el sistema de doble ciego (peer review)

Corrección y diseño:

Puerto Madero Editorial Académica

Diseñador Gráfico: José Luis Santillán Lima

Diseño, Montaje y Producción Editorial:

Puerto Madero Editorial Académica

Diseñador Gráfico: Santillán Lima, José Luis

Director del equipo editorial:

Santillán Lima, Juan Carlos

Editor:

Caichug Rivera, Daniela Margoth

Hecho en Argentina

Made in Argentina

AUTOR:

Manuel Roberto Blanco Aliaga

Docente ordinario Principal de la Universidad Nacional Hermilio
Valdizán de Huánuco-Perú

Correo personal: mb9038145@gmail.com

Correo institucional: mblanco@unheval.edu.pe



<https://orcid.org/0000-0003-2171-3248>

TABLA DE CONTENIDO

<i>Índice</i>	<i>xi</i>
<i>Resumen</i>	<i>xiii</i>
<i>Abstract</i>	<i>xiv</i>
<i>Abstrato</i>	<i>xv</i>
 <i>Introducción</i>	 <i>1</i>
 <i>Capítulo I: Marco teórico</i>	 <i>5</i>
1.1 Antecedentes de investigación	5
1.2 Bases teóricas sobre la conciencia fonológica	11
<i>1.2.1 Fundamentos lingüísticos</i>	<i>11</i>
<i>1.2.2 El lenguaje, lengua y habla</i>	<i>12</i>
<i>1.2.3 La lengua como sistema de signos</i>	<i>17</i>
<i>1.2.4 Habilidades lingüísticas</i>	<i>24</i>
<i>1.2.5 Habilidades psicolingüísticas</i>	<i>28</i>
<i>1.2.6 Habilidades metalingüísticas</i>	<i>31</i>
<i>1.2.7 Conciencia fonológica</i>	<i>36</i>
<i>a) Definición</i>	<i>36</i>
<i>b) Características de la conciencia fonológica</i>	<i>41</i>
<i>c) Habilidades metafonológicas</i>	<i>42</i>
<i>d) Niveles de conciencia fonológica</i>	<i>45</i>
<i>e) Evaluación de la conciencia fonológica</i>	<i>47</i>
<i>f) Instrumentos de evaluación de la conciencia fonológica</i>	<i>51</i>
<i>g) Intervención psicopedagógica para desarrollar conciencia fonológica</i>	<i>54</i>

1.3 Bases teóricas sobre aprendizaje de lectura Inicial	58
1.3.1 Definición	58
1.3.2 Etapas del aprendizaje de la lectura	67
1.3.3 Métodos para enseñar a leer	72
1.3.3.1 Metodología sintética	72
1.3.3.2 Metodología analítica	74
1.3.3.3 Metodología mixta	76
Capítulo II:	
<i>Planteamiento del problema y Marco Metodológico</i>	79
2.1 Planteamiento del Problema	79
2.2 Marco metodológico de la investigación	83
2.3 Instrumentos de investigación	85
2.4 Análisis de datos	90
Capítulo III:	
<i>Resultados de la investigación</i>	93
3.1 Base de datos	93
3.2 Análisis descriptivo.	94
3.3 Prueba de homogeneidad de varianza	97
3.4 Prueba de Hipótesis	99
3.5 Prueba de Post-Hoc	100
<i>Discusión de resultados</i>	104
<i>Conclusiones</i>	109
<i>Recomendaciones</i>	111
<i>Referencias</i>	113
<i>Biografía del autor</i>	127

RESUMEN

Mediante un estudio cuasi experimental, se probó los efectos que produce el programa de entrenamiento de conciencia fonológica PECONFO, en el aprendizaje de la lectura de los alumnos del 2° grado del Colegio Nacional de Aplicación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco, con un diseño experimental propiamente dicha con grupo experimental y grupo control y en ambos casos con pre y post test respectivamente. La muestra se conformó con 20 alumnos del segundo grado respectivamente, según el diseño, se conformó 10 pares equivalentes, mediante la prueba de inteligencia de Raven, de cada par un miembro se asignó al azar al GE y el otro al GC. Se utilizó como instrumento, la prueba de exploración de dislexia específica PEDE. Los resultados, según el ANOVA se tiene que el p-valor es < 0.05 por lo que se rechaza la H_0 y se acepta la H_1 que afirma que hay diferencias de medias de los grupos. Por tanto, se afirma, con un margen de error de 0.05 que existe diferencia en los niveles de lectura promedio de los alumnos en el pretest, post test de los grupos experimental y control respectivamente. Concluyendo, que el post test del GE (que recibió el entrenamiento con el programa PECONFO) obtuvo una media superior a los demás grupos, por lo que confirmamos que el programa de entrenamiento en conciencia fonológica PECONFO, facilita el aprendizaje de la lectura.

Palabras clave: Conciencia fonológica, habilidades metalingüísticas, adquisición de la lectura, lectura inicial, dificultades de aprendizaje de la lectura.

ABSTRACT

Through a quasi-experimental study, the effects produced by the PECONFO phonological awareness training program on the learning of reading of 2nd grade students of the National School of Application of the Hermilio Valdizán National University of Huánuco were tested, with a design experimental itself with experimental group and control group and in both cases with pre and post test respectively. The sample was made up of 20 second grade students respectively, according to the design, 10 equivalent pairs were formed, using the Raven intelligence test, of each pair one member was randomly assigned to the EG and the other to the CG. The PEDE-specific dyslexia screening test was used as an instrument. The results, according to the ANOVA, show that the p-value is < 0.05 , so H_0 is rejected and H_1 is accepted, which states that there are differences in the means of the groups. Therefore, it is stated, with a margin of error of 0.05, that there is a difference in the average reading levels of the students in the pretest, posttest of the experimental and control groups respectively. Concluding, that the post-test of the EG (who received training with the PECONFO program) obtained a higher average than the other groups, so we confirmed that the PECONFO phonological awareness training program facilitates learning to read.

Keywords: Phonological awareness, metalinguistic skills, reading acquisition, initial reading, reading learning difficulties.

ABSTRATO

Através de um estudo quase , foram testados os efeitos produzidos pelo programa de treinamento em consciência fonológica PECONFO na aprendizagem da leitura de alunos do 2º ano da Escola Nacional de Aplicação da Universidade Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco, com um desenho experimental próprio com experimental grupo e grupo controle e em ambos os casos com pré e pós-teste respectivamente.

A amostra foi composta por 20 alunos do segundo ano respectivamente, conforme delineamento, foram formadas 10 duplas equivalentes, utilizando o teste de inteligência Raven, de cada dupla um integrante foi designado aleatoriamente para o GE e outro para o GC. O teste de rastreio de dislexia específico do PEDE foi utilizado como instrumento. Os resultados, de acordo com a ANOVA, mostram que o valor de p é $< 0,05$, portanto H_0 é rejeitado e H_1 é aceito, o que afirma que há diferenças nas médias dos grupos. Portanto, afirma-se, com margem de erro de 0,05, que há diferença nos níveis médios de leitura dos alunos no pré-teste, pós-teste dos grupos experimental e controle respectivamente. Concluindo, que o pós-teste do GE (que recebeu treinamento com o programa PECONFO) obteve média superior aos demais grupos, portanto confirmamos que o programa de treinamento de consciência fonológica PECONFO facilita o aprendizado da leitura.

Palavras-chave: Consciência fonológica, habilidades metalinguísticas, aquisição de leitura, leitura inicial, dificuldades de aprendizagem de leitura.

INTRODUCCIÓN

Según Huepe et al., (2022), afirma que aproximadamente uno de cada dos estudiantes de 15 años en la región, no alcanza el nivel de rendimiento básico en lectura ni en ciencias, y cuatro de cada cinco estudiantes en matemáticas reportado en los resultados PISA 2018.

En América Latina, Chile, fue el país que se impuso en PISA 2018, en lectura ocupando el puesto 43 a nivel global, seguido de Uruguay y Costa Rica en el puesto 48 y 47 respectivamente.

Perú ocupó el puesto 64, quedando en el penúltimo lugar, antes de Panamá y República Dominicana, no obstante, comparados con el promedio de la OCDE (487 puntos) todos los países latinoamericanos se ubicaron debajo del promedio, inclusive Chile (452 puntos), (BBC News Mundo, 2019). Esto devela que el aprendizaje de la lectura es un problema álgido y recurrente en nuestro país que lleva ya, muchas décadas atrás. Todos los esfuerzos del estado peruano para cerrar estas brechas, nunca dieron resultado.

El informe del UMC-Oficina de Medición de la Calidad, MED (2023), la Evaluación Muestral de Estudiantes (EM) 2022 implementadas a nivel nacional por el Ministerio de Educación en los meses de noviembre y diciembre, después del retorno a la presencialidad, indica que los resultados de aprendizaje son más bajos que los obtenidos en 2019 en la mayoría de las áreas evaluadas.

En el segundo grado de primaria, en lo que respecta al rendimiento promedio y el porcentaje de estudiantes en el nivel satisfactorio, los resultados en Lectura de la cohorte 2022 son muy similares a los obtenidos por los estudiantes en 2019 (la medida promedio es 565, puntos y el 37,6% de estudiantes se ubicaron en el nivel Satisfactorio).

En el siglo pasado se pensó que el aprendizaje lector estaba relacionado con variables psicológicas como la percepción visual, el esquema corporal y las habilidades psicomotoras (Jiménez y Ortiz, 1995 en Velarde et al., 2011), fundamentaban que, si un niño no conseguía aprender a leer, era porque no había alcanzado la suficiente “madurez”, en capacidad perceptiva y motriz.

Pero surgió el modelo cognitivo y psicolingüístico, el constructivismo, que recogieron los postulados de Coltheart (1978) para quien el aprendizaje de la lectura no se adquiere de manera natural ni espontánea, sino que es un aprendizaje artificial, requiere de una enseñanza sistemática y organizada en donde se promueva previo al inicio del aprendizaje de la lectura, el desarrollo de las habilidades lingüísticas, psicolingüísticas y metalingüísticas, luego, iniciar el aprendizaje de las Reglas de Conversión Grafema-Fonemas (R.C.G.F.) (Cuetos, 2008).

Autores como el profesor (Bermeosolo, 1994), fundamenta que la conciencia fonológica es una habilidad para reflexionar en

manipular los segmentos fonémicos del habla. Dicha conciencia juega un rol decisivo en la adquisición de la lengua escrita.

Por otro lado, con la finalidad de desarrollar la conciencia fonológica en los niños y como consecuencia facilitar el aprendizaje de la lectura, es que se ha propuesto diversos programas de entrenamiento de conciencia fonológica en niños de educación inicial y primeros grados de primaria, con resultados favorables.

Por ello, con el propósito de facilitar la adquisición del alfabeto o el aprendizaje de la lectura, en niños de segundo grado de primaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL-Huánuco, se implementó una intervención psicopedagógica con diseño experimental del Programa de entrenamiento en conciencia fonológica, de Jiménez, J. y Ortiz (2000) en su versión adaptada, con resultados positivos, en donde se logró demostrar la H1, que los niveles de desarrollo de conciencia fonológica facilitan el aprendizaje de la lectura en estos niños.

Este libro, para su mejor comprensión, está estructurado en tres capítulos. En el Capítulo I, se aborda lo referente al marco teórico del problema, a partir de enfoques teóricos del constructivismo, el social constructivismo de la psicolingüística. En el Capítulo II, se aborda el planteamiento del problema y el marco metodológico, desde una perspectiva de la investigación cuantitativa, con diseño experimental. El Capítulo III, se

reportan los resultados de la investigación, derivadas del trabajo de campo y analizadas con el estadístico del Análisis de la Varianza ANOVA para grupos independientes con un factor, luego se discuten los resultados de la investigación.

CAPÍTULO I: Marco teórico

1.1 Antecedentes de investigación

Márquez, (2016) en su tesis doctoral, sobre al aprendizaje de la lectoescritura, propone la aplicación de los juegos lingüísticos de las adivinanzas, rimas, trabalenguas, textos iconográficos denominado ARTTIC con el propósito de afianzar el inicio de la lectoescritura en una muestra de 50 niños de primer grado de educación primaria de una institución educativa pública de Huánuco. El trabajo consistió en una investigación aplicada, nivel explicativo, se utilizaron como instrumento para evaluar lectoescritura, una rúbrica con 20 criterios de evaluación, cada uno con tres niveles de desempeño; excelente, regular e insuficiente. Por otro lado, aplicó el programa ARTTIC en siete sesiones experimentales solo a los niños del grupo experimental. Los resultados analizados con la *t* de student con un α 0,05 y 56 gl se tuvo como resultado *t* calculada 12,84 frente a una *t* crítica 1,672 en consecuencia se rechazó la *H*₀ que afirmaba que el programa ARTTIC no afianzaba el aprendizaje de la lectoescritura. En conclusión, se llegó a demostrar que el programa ARTTIC, afianza significativamente el aprendizaje de la lectoescritura.

Revolledo, (2019) en su tesis de maestría sobre el aprendizaje de la lectoescritura en alumnos del primer grado de primaria de una institución educativa pública y rural de Huánuco, aplicó el enfoque comunicativo y textual con el propósito de determinar la influencia

que esta tiene en el aprendizaje de la lectoescritura en una muestra de 30 alumnos, se trató de un estudio tipo aplicado nivel explicativo con un diseño cuasi experimental de dos grupos. Utilizó una lista de cotejo para evaluar el aprendizaje de la lectura y la técnica del enfoque comunicativo y textual en 10 sesiones aplicados al GE. Luego fueron analizados los resultados a través de la estadística descriptiva, en donde se reporta que en postes el 90,8% de los alumnos de la GE, logran un aprendizaje óptimo en el aprendizaje de la lectura y solo un 9,2% no lo logran. En el GC, en cambio, el 49,7% logran de manera óptima y el 50,3% no logran el aprendizaje fluido u óptimo. Concluyendo que el Enfoque comunicativo y textual influye favorablemente en el aprendizaje de la lectura.

Sanabria, (2017) en su tesis de maestría en Psicología Educativa sobre conciencia fonológica en estudiantes de Educación Inicial, en instituciones públicas y privadas de Lima, con el propósito de comparar la diferencia de esta habilidad en niños procedentes de instituciones públicas y privadas. Fue una investigación tipo básica con nivel descriptivo comparativo, en una muestra de 200 niños de nivel inicial, de los cuales 93 proceden de instituciones públicas y 107 provienen de instituciones privadas. Se utilizó la prueba de habilidades metalingüísticas (THM) clasificados en cinco escalas de desarrollo (deficiente, regular, satisfactorio y sobresaliente). Se analizó los resultados con el estadístico U de Mann Whitney y Kruskal – Wallis

para establecer las diferencias. Los resultados arrojaron lo siguiente; que el mayor porcentaje de estudiantes de instituciones públicas que pertenecen a familias; monoparental (50%), extensa (38%) y nuclear (38%), se ubican en un nivel deficiente de conciencia fonológica, mientras que los estudiantes procedentes de instituciones privadas y tipos de familia; monoparental (38%) deficiente, familia extensa (37%) nivel regular y familia nuclear (37%) satisfactorio. Concluyeron que el nivel de conciencia fonológica es mayor en estudiantes procedentes de instituciones privadas y con mayor incidencia en el tipo de familia nuclear.

(Escobar & Vizconde, 2017) en su tesis de maestría en dificultades de aprendizaje sobre conocimiento de la conciencia fonológica del docente del nivel inicial de instituciones públicas de un distrito de Lima, con el propósito de conocer la influencia del conocimiento docente en el aprendizaje de las habilidades pre lectoras de los niños de nivel inicial. Fue una investigación cuantitativa, y correlacional en una muestra de 20 docentes y 200 estudiantes de nivel inicial de 7 instituciones públicas de Surquillo. Como instrumento para evaluar conciencia fonológica utilizaron el test de habilidades metalingüísticas con 3 niveles de desarrollo; deficiente, elemental, intermedio y avanzado. Para el análisis de los resultados se utilizó la estadística rho de Spearman, en donde se reporta que no es estadísticamente significativo el grado de relación entre ambas

variables, pues el nivel de significación $p < 0.238$ es mayor que $p < 0.05$, por lo que se acepta la H_0 . Concluyendo que no se encuentra relación directa entre el conocimiento de conciencia fonológica de los docentes y el nivel de desarrollo de esta en sus alumnos.

(Tenorio, 2019) en su tesis de doctor en ciencias de la educación, sobre el aprendizaje de la lectura en niños de primer grado de un distrito de Lima, con el propósito de determinar los efectos de la aplicación del programa “TENSAS” de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura, en una muestra de 42 niños de primer grado de primaria. Se trató de una investigación de tipo aplicada, nivel explicativo, con un diseño cuasi experimental con dos grupos. Se utilizaron como instrumento la prueba PROLEC-SE (procesos lectores) y el programa “TENZA” en seis sesiones experimentales, aplicados solo al grupo experimental. Para el análisis de resultados se utilizó la prueba U de Mann Whitney, hallándose que, en los postes, el nivel de significancia es menor que 0,05 ($0,000 < 0,05$), lo cual indica que el grupo de control y experimental tienen diferencias significativas en sus promedios, rechazándose así la H_0 . Concluyó que el programa “TENSAS” de conciencia fonológica influye significativamente en el aprendizaje de la lectura en los niños del primer grado.

(Gutiérrez Fresneda & Díez Mediavilla, 2017) en un artículo científico publicado en España sobre el aprendizaje de la lectura con

el propósito de analizar las facetas que intervienen en el desarrollo de la conciencia fonológica cuando el niño emprende las primeras acciones decodificadoras de la lectura. Fue un estudio descriptivo correlacional en una muestra de 345 alumnos de diversos centros públicos y de un nivel socioeconómico medio divididos en dos grupos. Utilizaron como instrumento la prueba de segmentación lingüística (PSL), la prueba para la evaluación del conocimiento léxico ad hoc, prueba para la evaluación del conocimiento fonológico (PECO) y la batería de inicio de la lectura (BIL). Los resultados ponen en evidencia que el desarrollo de la conciencia fonológica se incrementa cuando se inicia el proceso de aprendizaje de la lectura. Concluyeron que el desarrollo fonológico tiene un papel relevante incluso antes del entrenamiento en esta habilidad desde los primeros contactos con el código escrito.

Muñoz & Melenge, (2017) en su artículo científico sobre conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura convencional, con el propósito de evaluar el nivel de conciencia fonológica como prerrequisito para el aprendizaje de la lectura convencional en una muestra de niños de 19 niños de primer grado de primaria de una institución educativa rural de Corintos y Maracas de Manizales. Fue una investigación de tipo descriptivo en la que utilizaron como instrumento la prueba EGRA que mide las competencias necesarias para el aprendizaje de la lectura convencional. Los resultados. Los

alumnos evaluados muestran un nivel de desarrollo de la conciencia fonológica bajo, cuentan en su mayoría con el primer nivel, el silábico, sin llegar a la intrasilábica y fonémica respectivamente. Concluyeron que el desarrollo de la conciencia fonológica tiene directa relación con el proceso de aprendizaje de la lectura.

Sánchez-Riveo & Fidalgo, (2020) en su artículo publicado sobre la conciencia fonológica en la educación infantil con el propósito de analizar la práctica instruccional de 111 docentes de educación infantil y 113 estudiantes del último curso de educación infantil, donde se aplicó la observación participante. Es una investigación mixta, pues a su vez utilizaron la técnica estadística. Además, utilizaron una hoja de registro independiente a cada nivel de la conciencia fonológica (rima, sílaba y fonema). Para el análisis de datos se procedió con la categorización de la información recabada de la muestra y se analizó los resultados con la estadística descriptiva y la prueba Chi-cuadrado y la prueba V de Cramer. Los resultados evidenciaron que no existe relación significativa entre la práctica instruccional para desarrollar la conciencia fonológica de los niños de 3,4 y 5 años, se concluyó que debido a varias limitaciones encontradas en el trabajo se recomienda tomar con cautela los resultados y replicarlos para poder establecer relaciones significativas en adelante.

1.2 Bases teóricas sobre la conciencia fonológica

1.2.1 Fundamentos lingüísticos.

El título de esta publicación se orienta en la línea de investigación de una de las habilidades metalingüísticas denominado conciencia fonológica. Jiménez & Ortiz (2000) sostienen que las habilidades metalingüísticas pueden referirse a cualquier aspecto del lenguaje, ya sé sintáctico (conciencia sintáctica), léxico (conciencia léxica), pragmática (conciencia pragmática) o fonológico (conciencia fonológica). La conciencia fonológica reviste mucha importancia en el aprendizaje inicial de la lectura, sobre todo en el idioma español Márquez & de la Osa, (2003). La figura 1, representa las habilidades metalingüísticas.

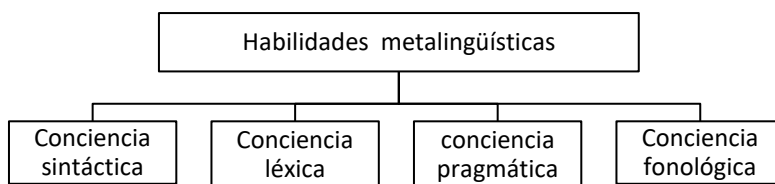


Figura Nº1: Representación de las habilidades metalingüísticas.

El fundamento de esta relación directa (entre la conciencia fonológica y la adquisición de la lectura en niños), recae en los estudios contemporáneos de la lingüística y la psicolingüística como bien lo señalan (Bryant y Goswami, 1987 en Alegría, 2006). Por

consiguiente, abordaremos en las siguientes líneas, los presupuestos teóricos de los enfoques lingüísticos y psicolingüísticos más representativos del siglo pasado.

Las disciplinas encargadas de estudiar el lenguaje humano son varias; la lingüística, la neolingüística, la psicología cognitiva, la sociolingüística y la gramática que, de una manera más sistematizada y científica se iniciaron recién a consolidar desde finales del siglo XIX, inicios del siglo XX y lo que fue, todo ese siglo. (Santos, 2005) señala que, en la disciplina de la lingüística y psicolingüística de inicios y finales del siglo XX, Ferdinand de Saussure y Noam Chomsky son reconocidos como los representantes de dos de los paradigmas contemporáneos más importantes en el estudio del lenguaje humano: el paradigma estructuralista descriptivista de De Saussure y el paradigma generativista de Chomsky.

1.2.2 Lenguaje, lengua y habla

En la primera mitad del siglo XX, la lingüística inició su trayectoria como disciplina científica; su primera tarea consistió en delimitarse y definirse a sí misma, es decir, establecer su objeto de estudio, sus métodos de investigación y la naturaleza del lenguaje humano (Corredor & Nieto, 2007).

El primero de los paradigmas (el estructuralismo) justamente

fue quien sentó las bases esenciales sobre las cuales se irguió esta nueva disciplina científica: la lingüística. Sus principios y directrices generales armonizaron el estudio del lenguaje y la consolidaron de manera definitiva. La presencia de De Saussure, además, fue inevitable para que la lingüística se desligara de la filosofía, la lógica y la historia, y lograra su autonomía como ciencia.

Con la publicación del Curso de Lingüística General (1916), tres años después de la muerte de Saussure, por sus discípulos, el estructuralismo surgió como una tendencia vitalizadora de suma relevancia, que impulsó los estudios sobre el lenguaje y adquirió técnicas en extremo exhaustivas para describir los diversos niveles de la lengua (Bernal, 2021).

Dentro de esta perspectiva (estructuralista), se encuentran unos principios fundamentales como la naturaleza del signo lingüístico, las dicotomías saussureanas: significado-significante; lengua-habla; sincronía-diacronía, sintagma-paradigma; el valor y la oposición. Así mismo, la distinción entre lenguaje, lengua y habla y la relación entre lenguaje oral y lenguaje escrito.

Según el ginebrino de Saussure, el lenguaje es muy diverso y común, y tiene muchas formas de expresar; física, fisiológica y psíquica. También es importante para nuestra vida personal y social. La lengua, en palabras de Saussure es un sistema de signos que se basa exclusivamente en la unión del sentido y la imagen acústica, y en el

cual ambas partes del signo lingüístico (significado y significante) son igualmente psíquicas.

La lengua es un lenguaje colectivo, social, producto semiótico, que, debido a un acuerdo, posibilita la comunicación entre los seres humanos. El habla, en cambio, es un acto propio voluntario e individual en el que se presentan las combinaciones del código de la lengua para expresar su pensamiento personal y el mecanismo psicofísico que le permite exteriorizar estas combinaciones (Matínez, 2005).

En otras palabras, el habla es la utilización efectiva del sistema de signos. El individuo se expresa a través del habla, instrumento mediante el cual el hombre intenta representar la realidad (Corredor y Nieto, 2007).

Aunque el paradigma Saussureano se sustentó por el positivismo y el conductismo muy arraigados para su época (cuyo representante máximo fue Skinner), sin embargo, quedó plasmado su teoría del lenguaje: la lingüística. Así como el movimiento lingüístico estructuralista liderado por De Saussure y Bloomfield en la primera mitad del siglo XX, con planteamientos no menos importante, como la unidad de análisis lingüístico: la palabra. El objeto de estudio de la lingüística, la lengua como sistema de signos. El habla, en cambio, no fue considerado como tal por Saussure (Corredor y Nieto, 2007). Además, el signo lingüístico considerado como el componente

primordial de la lengua, por lo que se enfatizaron más en ella, y convirtieron diversas líneas de investigación que caracteriza al estructuralismo saussureano (Bernal, 2021).

Por otro lado, está la teoría de la estructura sintáctica o el generativismo- transformacional de Chomsky, quien a partir de la publicación de su libro Estructuras sintácticas (1957), funda su teoría desde un paradigma racionalista innatista y generativista, más conocido como la teoría psicolingüística del lenguaje, teoría que apela al carácter universalista del lenguaje, cuya unidad de análisis es la oración. Además, el lenguaje es entendido como proceso de una gramática universal y naturalista, con ciertas coincidencias y diferencias en todo caso complementarias con el constructivismo de Piaget, y la teoría sociocultural de Vygotsky (Barrera & Fraca, 2004).

Bernal, (2021) precisa que, según la teoría de Chomsky, todos los seres humanos nacen con un dispositivo especial y único de la especie humana, llamado mecanismo de adquisición del lenguaje, que permite la adquisición no de una lengua en particular, sino de cualquier lengua. Por lo tanto, los padres transmiten el proceso genéticamente a sus hijos. La gramática se organiza en el modelo chomskyano según tres componentes básicos: el fonológico, el sintáctico y el semántico.

Corredor y Niño (2007) describen los aportes de la teoría psicolingüística de Chomsky. Por un lado, está el concepto de

Competencia Lingüística, que se refiere a la capacidad innata adquirida en la infancia sobre el sistema implícito de la lengua y el conocimiento lingüístico del hablante. Por otro lado, está, la competencia de Actuación Lingüística, que se refiere a la producción o interpretación específica de enunciados en situaciones concretas, reflejando el uso real del lenguaje por cada hablante.

En la gramática generativa transformacional, Chomsky destacó la importancia del componente sintáctico como representación indirecta del conocimiento lingüístico que el hablante tiene de su lengua, en cambio, los componentes fonológicos y semánticos están relacionados con el componente sintáctico, interpretativos, pero no generativos, actúan sobre la información proporcionada por el sintáctico. El componente semántico asigna significado a la estructura profunda generada sintácticamente, mientras que el fonológico ofrece una interpretación fonética en la estructura superficial.

En la psicolingüística de Chomsky, se sintetizan e integran; la lingüística y la Psicología cognitiva, (Barrera & Fraca, 2004) sostienen que la lingüística estudia el lenguaje de manera creativo, estudiándola como un producto, más que como proceso. La Psicolingüística busca más bien explicaciones con parámetros universales, subyacentes a todas las lenguas, basadas en el racionalismo e innatismo, poniendo mayor énfasis en el estudio del lenguaje como proceso y la psicología cognitiva.

1.2.3 La lengua como sistema de signos.

Con el propósito de otorgar una dimensión científica a la Lingüística, Saussure, establece su objeto de estudio entre los hechos del lenguaje humano: la lengua como sistema. Considera al lenguaje como una facultad natural que posibilita la creación de una lengua. Esta facultad es multiforme y heteróclito, dado que es un fenómeno físico, fisiológico y psíquico, además de social e individual, lo que le hace sumamente complejo, no permiten identificarlo como un objeto de conocimiento específico de la lingüística, (Saussure, 1945).

Para superar esta cuestión, Saussure plantea la dicotomía lengua y habla como dos elementos fundamentales del lenguaje, que se corresponden. El habla se caracteriza por la estructura individual del lenguaje que se encuentra sujeta a un acto de voluntad, es psicológica y, por lo tanto, heterogénea.

En cambio, la lengua (sistema de expresiones convencionales usado por una comunidad) es homogénea debido a la naturaleza psíquica de sus componentes, compuesto por dos caras, formando una unidad, denominado signo lingüístico (componente primordial de la lengua, en la teoría de Saussure), entidad cuyo objetivo no es unir un nombre y un objeto del mundo, sino una imagen acústica (representación mental de los sonidos) el significante, y un concepto, el significado. Ambas partes son psíquicas (Pascual y Romeo, 2013).

En la figura 2, se puede graficar el lenguaje y sus componentes:

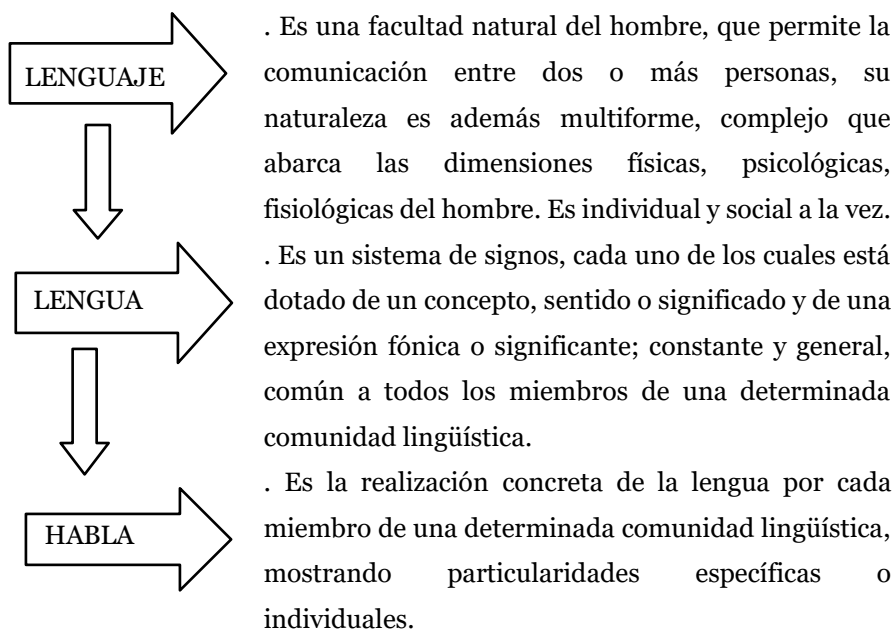


Figura Nº2: Representación del lenguaje y sus componentes.

Bernal (2021) describe la lengua, en términos de sistema, que ostenta una unidad: el signo lingüístico. Se sostiene que la unidad es una entidad doble en la que se encuentran vinculados significados y huellas de sonidos. En consecuencia, el signo se encuentra compuesto por dos elementos: el concepto y la imagen acústica. Los dos establecen una conexión de asociación en nuestro cerebro y, por ende, son psíquicos.

La conceptualización y la imagen acústica constituyen una unidad, y se requiere de manera recíproca. De esta forma, Saussure (1945); (Tovar-Viera & Guanoquiza-Iza, 2014) señala que la lengua se fundamenta en la diferenciación de los elementos que lo conforman: significado y significante. En la figura 3, se representa el signo lingüístico.

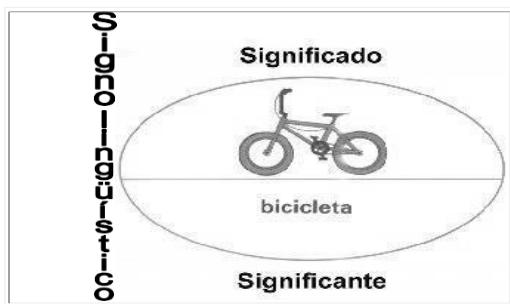


Figura N° 3: Representación del signo lingüístico

La teoría saussureana, al estudiar la lengua, deja el habla fuera de su análisis y predomina una postura estática. De esta manera, las consideraciones primordiales se enfocan en el significado y significante, es decir, se limitan al aspecto formal de la lengua (Tovar-Viera & Guanoquiza-Iza, 2014).

En este sentido, al ser muy cuestionado la propuesta saussuriana, respecto al signo lingüístico, se asume nuevas perspectivas teóricas en relación con la naturaleza del signo lingüístico desde posturas cognitivistas de Martinet (1959), Benveniste (1971) y la teoría innatista generativo-transformacional de

Chomsky (1957), que fundamenta su teoría en dos pilares; la competencia y la actuación lingüística, además, enfatiza prioritariamente (en sus primeras versiones) en el componente sintáctico del oyente/hablante de una lengua.

Esto ha llevado a reformular la postura generativo-transformacional en su cuarta versión a inicios de la década de los 70, gracias a las críticas recibidas de los mismos seguidores de Chomsky (muchos de ellos, sus propios discípulos), en donde se admite la importancia no solamente del componente sintáctico, sino, además del componente semántico y del componente fonológico de la lengua, explicado consistentemente en sus famosas categorías; estructura profunda y superficial (Chomsky (1957).

De los fundamentos del signo lingüístico, se tiene, por un lado, el signo lingüístico está conformado por un significante y un significado. Esto supone que si un significante no tiene significado no hay signo: como el ejemplo colocado por (Fernández, et al., 1979): rato, reto, rito, roto y ruto. (ruto) no tiene significado.

Igual un significado solo se convierte en signo en una lengua cuando encuentra su significante. El significado a la vez, se compone de dos aspectos; la sustancia y la forma. La sustancia está constituida por rasgos semánticos (lo estudia la semántica), la forma se constituye por las estructuras sintácticas de la oración (lo estudia la sintaxis).

Por el lado del significante, esta se constituye por el conjunto

de medios de expresión de una lengua, según el canal elegido; audibles o visibles. Fernández et al., (1979), señala que, el canal de la escritura (visible) no es más que un intento de reproducir gráficamente el auténtico hecho del lenguaje, que es sonoro, la escritura no es más que un sucedaneo utilizado desde hace relativamente muy poco tiempo por el ser humano, que el soporte de la comunicación oral (audible) es el conjunto de fonemas, estudiados por la fonología.

Otro de los fundamentos es que el signo lingüístico, suele dividirse en unidades pequeñas y como consecuencia se produce una doble articulación: primera articulación orientada al significado del signo (enunciado, palabra, monemas y morfemas). La segunda articulación orientada al significante son; sílabas, tetrasílabas y fonemas, tal como lo señala (Martinet,1959).

En la primera articulación, la unidad más mínima dotada de significado es el morfema. Por ejemplo: si consideramos la palabra *niña*, observamos que está formado por un lexema *niñ-* que aporta el significado (significa persona de corta edad) y, por un morfema; *a-* que se añade al lexema para indicar género, en este caso (género femenino).

En la segunda articulación, la unidad más pequeña del significante desprovista de significado, es el fonema. El fonema no significa nada, pero la presencia o ausencia de un fonema o bien su cambio por otro, sirven para diferenciar significados. Por ejemplo:

(*niña*) está formado por 4 fonemas /n/ /i/ /ñ/ /a/. El fonema /n/ no significa nada, pero si se sustituye por el fonema /p/, queda (*piña*), observamos que el significado de la palabra varía.

En la figura 4, se esquematiza la primera articulación y en la figura 5, la segunda articulación.

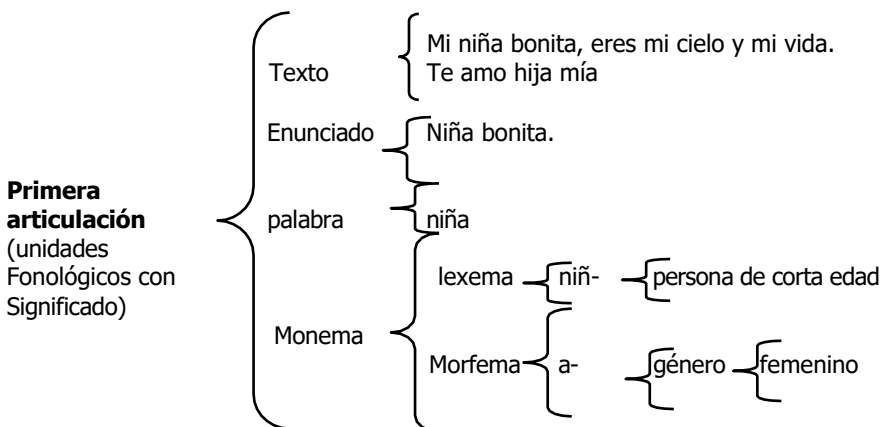


Figura Nº 4: Representación de la primera articulación

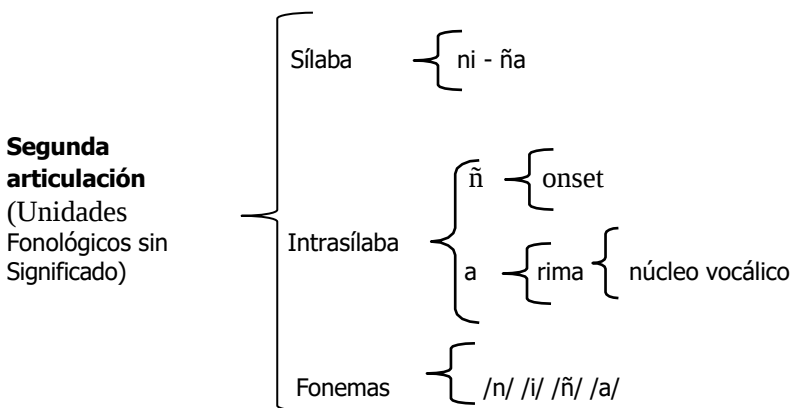


Figura Nº 5: Representación de la segunda articulación.

Si el significante y el significado, son dos componentes del signo lingüístico, expresados en una unidad, que se condicionan el uno al otro, entonces no podemos separar fonología de fonética, es como las dos caras de una medalla. En consecuencia, la unidad fonológica desprovista de significado es el fonema, es la unidad fonológica más pequeña de la palabra, que cumple la función distintiva del significado de la lengua y se transcribe entre barras oblicuas //, siendo objeto de estudio de la fonología, rama de la lingüística. Por otro lado, la unidad de realización de un fonema es el sonido o alófonos, que cumple la función productiva del habla y se transcribe entre [], siendo objeto de estudio de la fonética (Corredor y Niño, 2007).

La fonética se enfoca en los aspectos materiales del sonido, tales como el tono, la intensidad, el timbre y la cantidad, su producción y sus atributos físicos (los órganos que intervienen en la formación del sonido, la propagación, entre otros). Por tanto, está relacionado con la Física y la Fisiología.

La fonología estudia cómo los elementos fónicos influyen en el lenguaje y cómo se pueden formar y diferenciar significados. Esto significa que el fonema es una forma de diferenciar significados. Las dos disciplinas, fonética y fonología, se encuentran íntimamente relacionadas.

Por otro lado, es importante destacar el cuestionamiento formulado por (Benveniste, 1971) sobre la naturaleza del signo

lingüístico planteado por Saussure, asevera que existe una contradicción entre la forma en que Saussure, define el signo lingüístico y el carácter arbitrario que le otorga al signo lingüístico.

Si uno de los elementos fundamentales del signo, la imagen acústica, es su significante; el otro, el concepto, es su significado, entonces, el nexo entre el significante y el significado, jamás puede ser arbitrario, al contrario, resulta más bien imperativo que tal nexo sea necesario, pues, el concepto ("significado") es idéntico en mi conciencia al conjunto fónico ("significante") (Benveniste, 1971).

El significante y el significado, son, pues en realidad las dos caras de una misma noción, y se componen como incorporarte e incorporado. El significante es la traducción fónica de un concepto; el significado es el correlato mental del significante. Esta consustancialidad entre el significante y el significado asegura la unidad estructural del signo lingüístico, debido a que estos dos componentes son esenciales uno de otro.

Hjelmslev (1980), afirma que el signo lingüístico se compone de tres infraestructuras: Forma (fonología y fonética); Función (sintaxis y morfología); y Significación (semántica y lexicología).

1.2.4 Habilidades lingüísticas.

Cassany et al. (1994) sostienen que las habilidades lingüísticas, se encuentra enmarcada en el contexto de la lingüística generativo-transformacional de Chomsky. Para (Chomsky, 1957) la competencia

es el sistema de normas lingüísticas, innatas en la mente de los hablantes, que conforman sus conocimientos verbales y que les permiten comprender un número interminable de enunciados lingüísticos. La competencia lingüística se compone de la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico, es decir, el conjunto de la gramática generativa-transformacional.

El concepto de competencia comunicativa fue concebido por Hymes (1972), con el fin de exponer que es necesario contar con otros conocimientos, además de la gramática, para poder emplear el lenguaje con propiedad. De esta forma, la habilidad comunicativa es la capacidad de emplear el lenguaje adecuado en las diversas situaciones sociales que se nos presentan en el día a día.

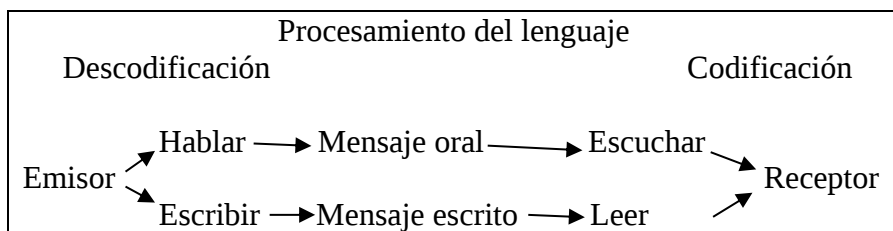


Figura N° 6: Representación de las habilidades lingüísticas (Cassany et al.,1994).

La capacidad de hablar, escuchar, leer y escribir son cuatro habilidades que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en cualquier circunstancia, (Cassany et al., 1994). En la figura 6, se representan estas habilidades lingüísticas.

Zuñiga (1989) clasifica las habilidades lingüísticas en: habilidades receptivas y productivas. Las habilidades receptivas son la escucha y la lectura. Lo fundamental en ellas es la comprensión del mensaje, ya sea oral o escrito. Si no se comprende lo que se escucha o lee, no existe una auténtica recepción del mensaje; por consiguiente, no existe comunicación. Y las habilidades productivas son hablar y escribir. Lo fundamental en ellas es la expresión del mensaje, ya sea oral o escrito, su uso requiere originalidad, en el sentido de ser capaz de generar mensajes orales o escritos que sean propios. De no ser así, no se posee un dominio real de las habilidades lingüísticas productivas. En la figura 7, se representa las habilidades lingüísticas, receptivas y productivas.

Niveles de lengua	Habilidades	
	Receptivas (comprensión)	Productivas (expresión)
Oral	Escuchar	Hablar
Escrito	Leer	Escribir

Figura N° 7: Habilidades lingüísticas receptivas y productivas (Zuñiga,1989).

Las competencias lingüísticas, Son habilidades relacionadas con el lenguaje que permite la comunicación entre dos o más personas, donde intervienen los elementos básicos: emisor, receptor y mensaje, para ser óptima la comunicación se hace uso de las cuatro habilidades lingüísticas o comunicativas de manera indistinta: habla, escucha,

lectura y escritura.

Según Salazar, (2005), al referirse a estas habilidades lingüísticas resalta que están interrelacionados unos de otros, de manera que no están aislados y dos de estas primeras habilidades; las habilidades de hablar y escuchar tienen un desarrollo natural porque se aprende sin intervención pedagógica, claro en el contexto sociocultural donde se desarrolla la persona, mientras que la lectura y escritura son habilidades lingüísticas que sí requiere intervención pedagógica, para aprender.

Lundberg y Hoiem (2001) señalan que las aptitudes relacionadas con la lectura y la escritura no se derivan de un proceso evolutivo natural o universal, como caminar o hablar. Son un producto cultural que depende de la transmisión cultural. Al parecer, la simple exposición al material impreso en el ambiente es insuficiente. Millones de adultos analfabetos, sin experiencia escolar, residen en entornos urbanos llenos de letreros y afiches comerciales, sin que tengan un avance espontáneo considerable. En la gran mayoría de los casos, la instrucción explícita es el medio mediante el cual se transmiten los principios organizativos básicos para leer.

1.2.5 Habilidades Psicolingüísticas

La psicolingüística tiene como objetivo construir una teoría coherente en relación con el proceso de producción y comprensión del lenguaje. Al tratar de los mecanismos mentales subyacentes, la

psicolingüística, ha otorgado una especial relevancia a los fenómenos de identificación perceptual, subsistemas de almacenamiento, comprensión y producción, tanto del habla como de la escritura (Bermeosolo, 1994).

La psicolingüística vincula tanto a la lingüística como a la psicología cognoscitiva, teniendo como objetivo principal la investigación de los procesos mentales relacionados con la comprensión y la emisión de mensajes estructurados, en situaciones específicas de comunicación, (Barrera y Fraca 2004).

(Frias, 2002) sostiene que la psicolingüística estudia los procesos mentales que subyacen en la producción (decodificación) y comprensión (codificación) del lenguaje, así como los procesos implicados en la adquisición y pérdida del mismo, también los procesos cognitivos comprometidos en el uso del lenguaje en dos planos: oral y escrito.

Sin embargo, al tratar de resolver estos problemas psicolingüísticos, la psicolingüística ha sido abordado desde perspectivas filosóficas contemporáneas diferentes, siendo los más representativos: el conductismo y la psicología cognoscitiva.

Barrera & Fraca (2004) hace una importante distinción precisamente entre estas posturas filosóficas: la ‘psicolingüística’ y ‘psicología del lenguaje’. En resumen, ambas ideas se basan en una orientación filosófica distinta: la psicología del lenguaje se basa

principalmente en las ideas filosóficas positivistas y el conductismo, cuyo referente máximo fue Skinner. La psicolingüística está basada en propuestas de la teoría lingüística Generativo-Transformacional, de Chomsky. El racionalismo la fundamenta, como una referencia válida para explicar los hechos del lenguaje. Pero resurge con ella, la tesis del innatismo ante los enfoques mecanicistas del conductismo para explicar la adquisición y desarrollo del lenguaje en el niño.

Ambas perspectivas psicolingüísticas en su afán de explicar la relación; entre lenguaje y pensamiento, lenguaje oral y escrito, así como la adquisición del lenguaje, se describen en sus marcos filosóficos y epistemológicos respectivos que los fundamentan, las mismas que difieren totalmente incluso, desde su denominación.

En la figura N°8, se grafica una síntesis comparativa entre ambas perspectivas teóricas contemporáneas de la psicolingüística.

Sin embargo, existen también otras perspectivas teóricas, desarrolladas en Europa como; la psicología genética de Piaget, la socio-cultural de Vygotski, que contribuyeron enormemente en el abordaje de los problemas lingüísticos y psicolingüísticos como: La relación entre pensamiento y lenguaje, lenguaje oral y escrito y la adquisición del lenguaje, en atención a los procesos de comunicación (receptivo y productivo), según los códigos (oral y escrito), enmarcadas en la psicología cognoscitiva constructivista, socio constructivista.

Psicología del lenguaje	Psicolingüística
(B. F. Skinner, 1957) <i>Filosofía:</i> Empirismo (positivismo) <i>Teoría subyacente:</i> Conductismo <i>Movimiento Lingüístico:</i> Estructuralismo <i>Denominación:</i> Psicología del lenguaje <i>Unidad de Análisis:</i> La palabra <i>Proceso generador del lenguaje:</i> Asociación <i>Mecanismo filogenético:</i> Condicionamiento <i>Objeto de estudio:</i> Lenguaje como producto <i>Resultado:</i> Gramáticas parciales	(A. N. Chomsky, 1957) <i>Filosofía:</i> Racionalismo <i>Teoría subyacente:</i> Innatismo <i>Movimiento Lingüístico:</i> Generativismo <i>Denominación:</i> Psicolingüística <i>Unidad de Análisis:</i> La oración <i>Proceso generador del lenguaje:</i> Mecanismos reguladores (DAL) <i>Mecanismo filogenético:</i> Creatividad <i>Objeto de estudio:</i> Lenguaje como proceso <i>Resultado:</i> Gramática universal

Figura N°8: Diferencia entre la Psicología del lenguaje y la Psicolingüística (Barrera & Fraca, 2004).

En este sentido (Liberman y Shankweiler 1991), considera que las habilidades psicolingüísticas para expresar y percibir el habla son universales, a excepción de aquellos individuos que padecen alguna discapacidad orgánica grave que lo impiden. Leer y escribir, en cambio, no lo son. En sociedades alfabetizadas, muchos de los que hablan y comprenden perfectamente la lengua oral no saben (o no pueden) leer y escribir. El habla es producto de la evolución natural. La escritura, por el contrario, es una auténtica invención del hombre, es un hecho cultural. La razón principal por la que el habla y la

escritura (habilidades productivas) son diferentes, es que el habla es un producto de la especie y la evolución biológica. Los sistemas de escritura son cosas creadas por el hombre, de manera tal que para aprender a leer y escribir existen mediadores externos (escuela) que permiten tales propósitos.

1.2.6 Habilidades Metalingüísticas

Chadwick (1985) señala que cuando los seres humanos se encuentran al tanto de lo que están llevando a cabo, es más sencillo alcanzar el éxito en la tarea. Esta habilidad de conocer los propios conocimientos se llama metacognición. La metacognición se refiere a un conocimiento de segundo nivel o de orden superior, tal como se describe en (Vygotski,1979), cuyo objeto de conocimiento es el propio conocimiento.

Las habilidades metalingüísticas son parte del dominio de la metacognición, que es el conocimiento de un sujeto sobre sus propios procesos y productos cognitivos y lingüísticos.

Mattingly (1972), al examinar las exigencias formales que implican la adquisición de habilidades lingüísticas secundarias, introduce el concepto de conciencia lingüística, conocido como la habilidad para reflexionar sobre el lenguaje, separando la forma del significado. Esto ocurre en los diversos niveles del lenguaje: fonológico (conciencia fonológica), sintáctica (conciencia sintáctica), léxico (conciencia léxica), semántico (conciencia semántica), textual

y pragmático (conciencia pragmática) (Gombert, 1993).

La metalingüística se desarrolla en la segunda infancia, desde los 4 hasta los 8 años, es cuando se adquieren diversas habilidades metalingüísticas cruciales para aprender a leer y escribir en lenguas alfabéticas, tal como señala (Flavell 1996; Tunmer & Herriman, 1984).

La lectoescritura es un proceso de aprendizaje no espontáneo, sino, más bien, sistemático, explícito y deliberado. Las habilidades metalingüísticas (la fonología y el vocabulario) adquieren particular relevancia para facilitar dichos aprendizajes (Defior, 1994); Los autores dicen que la metalingüística es la habilidad del niño o adulto para pensar sobre las unidades del lenguaje (fonemas, morfemas, palabras, oraciones, etc.) y usarlas para aprender en tareas específicas. (Gombert, 1993)

La psicolingüística se refiere a los procesos cognitivos y lingüísticos que ocurren en la comunicación del hombre en contextos cotidianos. En la literatura especializada, existe un consenso en señalar que el proceso de comunicación oral (las habilidades lingüísticas primarias de escuchar y hablar) es natural, mientras que el proceso de comunicación escrito (habilidades lingüísticas secundarias, leer y escribir) es adquirido de forma sistemática (en la escuela).

Las habilidades lingüísticas y psicolingüísticas en el proceso de comunicación requieren una toma de conciencia (conciencia

lingüística) de parte de quienes las adquieren. El nivel de conciencia adquirido en el proceso de adquisición de las habilidades lingüísticas y psicolingüísticas hará que el logro de dichas habilidades de una persona sea significativamente diferente en comparación con otras personas. No todas las personas aprenden las habilidades lingüísticas de la misma manera (algunos aprenden de forma rápida, otros se retasan un poco, pero aprenden, otros fracasan finalmente). Se facilita el aprendizaje de lectoescritura en quienes han desarrollado sus habilidades metalingüísticas.

La capacidad de comunicación psicolingüística se estableció en la psicología cognoscitiva, con el propósito de abordar problemas complejos del proceso de comunicación (capacidades receptivas y productivas, de acuerdo con el código oral o escrito) en el hombre. Durante el desarrollo de esta disciplina, surgió un área de estudio metalingüístico con el propósito de abordar problemas en el proceso de adquisición de las habilidades comunicativas, como son; la relación que existe entre el pensamiento y el lenguaje y la relación entre el lenguaje oral y escrito sustentados con un enfoque metacognitivo y metalingüístico.

Según Defior (1994), las habilidades metalingüísticas se refieren a la capacidad de reflexionar sobre los aspectos estructurales de la lengua, dejando de lado su función comunicativa. El desarrollo de la conciencia lingüística implica que el aprendiz, efectúe un

desplazamiento gradual del conocimiento implícito o contenido de la palabra o frase hacia el conocimiento explícito o forma del mismo. Luria (1979) puso el siguiente ejemplo: un niño que escucha la frase "El lobo se comió a la abuelita de Caperucita" generalmente no se da cuenta de que la frase misma se compone de una serie de palabras en su estructura sintáctica como; "el", "lobo", "se", etc.

El elemento fundamental de la consciencia lingüística radica en el desplazamiento de la atención desde el contenido hasta la estructura, o bien, de lo implícito a lo explícito (Lundberg, 1978). La capacidad de separar lo explícito de lo implícito se hace posible gradualmente, a medida que los niños progresan en su desarrollo cognitivo. En general, los niños de edad inferior a 6-7 años, cuando se enfrentan a material lingüístico, se enfocan más en el significado (implícito) que en sus características formales (explícito).

Lieberman y Shankweiler (1991), señalan que la lectura y la escritura requiere fundamentalmente un conocimiento explícito de la estructura fonética de las palabras, tanto habladas como impresas. Sostienen que, si ese conocimiento no existe, puede predecirse que los lectores tendrán dificultad para ubicar los signos gráficos y transformarlos en sonidos y viceversa. Hay un consenso en considerar que lo explícito consiste en el dominio de una serie de capacidades metalingüísticas como: la segmentación, la inversión, la omisión, la sustitución de unidades lingüísticas de las que se compone una frase o

una palabra. El conocimiento mencionado, sin lugar a dudas, facilita la toma de conciencia de la estructura del lenguaje. Esta sensibilidad ha sido denominada “conciencia lingüística” por (Mattingly,1972) y “conciencia metalingüística” por (Rozin y Gleitman,1979).

Mattingly (1972), explica que hay una diferencia entre entender el habla y leer en términos de actividades lingüísticas "primarias" y "secundaria". Los procesos de percibir y producir el habla son naturales en todos los seres humanos. Estas actividades se llevan a cabo sin que se imparta una enseñanza sistemática, por lo que el proceso de adquisición parece ser espontáneo e implícito.

Aprender a leer y escribir, por el contrario, requiere un período de entrenamiento y plantea dificultades para muchos niños, aunque sean capaces de usar su lengua. Es por ello que (Mattingly, 1972) asume que leer y escribir no son habilidades lingüísticas primarias sino secundarias. Dado que la lectura es una habilidad lingüística secundaria, requiere poseer "conciencia lingüística" para aprender. Para tener una "conciencia lingüística" es necesario poseer un conocimiento explícito sobre la estructura del lenguaje. La conciencia fonológica, que se refiere a la estructura fonológica del habla, es una de las habilidades metalingüísticas, al igual que las otras habilidades metalingüísticas: la conciencia sintáctica, conciencia semántica y conciencia pragmática.

1.2.7 Conciencia fonológica

a) **Definición.**

Antes de dar una definición de conciencia fonológica, es necesario enfatizar, que la conciencia metalingüística involucra diferentes niveles del lenguaje: nivel fonológico, nivel léxico, nivel sintáctico y nivel pragmático (Mariángel & Jiménez, 2016), de manera que, al ser abordado el nivel fonológico del lenguaje, por la metalingüística, recibe el nombre de conciencia fonológica.

Moreno-Quibén, (2020) señala que la fonología como tal, es una rama de la lingüística que se encarga de estudiar el sistema de sonidos de una lengua. En la fonología distinguimos, dos subniveles con sus respectivas unidades: un subnivel concreto del sonido (cuya unidad es el fono) objeto de estudio de la fonética y un nivel abstracto del sonido (cuya unidad es el fonema) objeto de estudio de la fonología. El fonema es la unidad de análisis de la fonología mientras que el fono es la unidad de análisis de la fonética. Por convención se acostumbra a transcribir el fonema entre líneas oblicuas / / y el fono entre corchetes []. Fonética y fonología, sin embargo, son como “dos caras de una misma moneda”. La conciencia fonológica comprende el estudio del nivel fonológico y abstracto del sonido de la lengua, siendo el fonema su unidad de análisis.

Quilis, (2012) considera que el fonema es la unidad lingüística más pequeña, desprovista de significado, sin embargo,

puede cambiar el significado de las palabras cuando se contrastan pares de palabras de manera disímil como se muestra en la figura N° 9, pares de palabras en las que, en cada par de palabras, lo que les distingue uno de otro, es solo un fonema en su estructura, lo que termina cambiando el significado de dichas palabras.

Paco/palo	pato/pavo	coba/copa	beso/peso	tapa/capa
-----------	-----------	-----------	-----------	-----------

Figura N°9: Pares de palabras (Moreno- Quibén, 2020).

En el primer par de palabras, por ejemplo, es el tercer fonema que diferencia a las palabras 'Paco' de 'Palo' /c/ y /l/. Los demás fonemas en la estructura de las palabras 'Paco' y 'Palo' son iguales, sin embargo, 'paco' y 'palo' suenan distinto y poseen significado diferente a razón de la sustitución del fonema /c/ por el fonema /l/. La comprensión que se tiene de este procedimiento lingüístico a nivel complejo, son denominadas actividades metafonológicas que implica una reflexión consciente de las unidades fonológicas de la lengua (Alegría, 2006).

La conciencia fonológica es una de las habilidades metalingüísticas que permite reconocer, de manera consciente los sonidos básicos (fonemas) que componen el lenguaje oral (Owens, 2003), así como las unidades fonológicas más amplias (sílabas, rimas) que conforman las palabras de una frase (Tunmer & Rohl,1991). Por tal motivo, Bermeosolo (1994) asume que la conciencia fonológica, juega un rol decisivo en la adquisición de la lengua escrita en el

sistema de escritura alfabética.

En palabras de (Signorini, 1980), una de las tareas que enfrenta el infante que aprende a leer en un sistema alfabético consiste en comprender el principio alfabético, proceso que no es espontánea en los infantes, ya que el proceso metalingüístico que permite pasar del lenguaje oral al lenguaje escrito requiere de un conocimiento explícito de la estructura fonológica de las palabras. He aquí el obstáculo, que se presenta la mayoría de los niños que se enfrentan con la lectura inicial. La literatura especializada considera, a la conciencia fonológica, un mecanismo metalingüístico que facilita el desplazamiento de lo implícito (oral) a lo explícito (escrito), con ello se facilita el aprendizaje de la lectoescritura.

Siendo la conciencia fonológica el conocimiento explícito de la estructura fonológica de las palabras, la estructura de las palabras están compuestas por sílabas y fonemas. Por tanto, para tomar conocimiento explícito, las palabras deben ser analizadas conscientemente en sus unidades más pequeñas (sílabas y fonemas) sobre todo los fonemas(Signorini, 1980).

En consecuencia, la conciencia fonológica se desarrolla cuando el infante que habla su lengua comprende primero, la estructura de la frase (palabras con que se componen la frase) conciencia léxica, luego la estructura de la palabra por sílabas (sílabas con que se componen la palabra) conciencia silábica, por último,

comprende la estructura de la palabra por fonemas (fonemas con que se compone la palabra) conciencia fonémica. Tal desarrollo evolutivo se da de lo simple a lo complejo (Gutiérrez y Díez, 2017).

La actividad docente es fundamental en este proceso, facilita que los niños puedan; identificar los sonidos iniciales y finales de diversas palabras, así como también identificar las palabras de una oración, segmentar, hacer rimas y emparejar palabras con un inicio igual. Estas tareas contribuyen a mejorar la expresión oral, por ejemplo, cuando el niño en una secuencia de palabras va eliminando las sílabas iniciales, o bien dejando palabras sin terminar, invertir, segmentar unidades sub léxicas, etc. (Loria-Rocha, 2020).

Loria-Rocha (2020) indica que la conciencia fonológica fomenta las habilidades necesarias para el desarrollo de los procesos de lectura y escritura; es decir, al trabajar la conciencia fonológica en niños pequeños se logra establecer la asociación entre el fonema y el grafema, permitiéndoles la decodificación del lenguaje escrito, lo cual es considerado una promotora de la lectura y la escritura.

Bravo, (2002) afirma que la conciencia fonológica es una zona de desarrollo próximo ZDP en el aprendizaje inicial de lectura, señalando en términos de Vygotski, que la ZDP es la distancia que existe entre el nivel de desarrollo real y potencial de los niños, bajo la mediación de un adulto. De esta manera, el umbral mínimo del desarrollo de la conciencia fonológica se encuentran en las tareas que

los infantes puedan resolver de manera autónoma, como reconocer palabras en la frase, identificar aquellas palabras con terminaciones que riman o no, segmentar frases en palabras, y en el umbral máximo (mediada), están las tareas más complejas relacionadas con el análisis de los fonemas con que se componen las palabras, como segmentar palabras en fonemas, comparar palabras con fonema inicial igual u omitir el fonema final, o sustituirla el fonema medial por otro fonema, etc., esto determinaría la distancia más próxima para el aprendizaje inicial de la lectura.

En esta línea (Borzone,1995), afirma que los niños, antes de leer y escribir, no pueden decir cuántos sonidos tiene una palabra, porque carecen de conciencia fonológica, es decir, del conocimiento explícito de ese hecho. Para poder leer y escribir en una escritura alfabética, como la del español es necesario tomar conciencia de que las palabras están formadas por sonidos; conocimiento que le permite al niño inducir las correspondencias letra-sonido (grafema-fonema). El dominio de estas correspondencias es un factor central en el proceso de alfabetización.

b) Características de la conciencia fonológica

De los aportes señalados líneas arriba sobre la definición de conciencia fonológica: Loria-Rocha, (2020); Alegría, (2006); (Defior, 1994); Bravo, (2002) se puede esgrimir las siguientes características:

La conciencia fonológica se desarrolla de lo simple a lo complejo.

Los niños adquieren consciencia de las unidades que componen el lenguaje oral de un modo lento y gradual. Partiendo de una indiferenciación inicial, van siendo capaces de descomponer el habla en sus unidades, desde las frases, palabras, sílabas hasta llegar a las unidades más pequeñas e indivisibles, los fonemas.

La conciencia fonológica es una habilidad metalingüística. Como cualquier habilidad metacognitiva y metalingüística, la conciencia fonológica implica conocer y reflexionar sobre los componentes fonológicos (sonidos) del habla, siendo el fonema la unidad fonológica elemental de una palabra.

La conciencia fonológica se estructura por unidades fonológicas. Conciencia léxica (conciencia que una frase se compone de palabras), conciencia silábica (conciencia que las palabras se componen de sílabas) y conciencia fonémica (conciencia que las palabras y sílabas se componen de fonemas).

La conciencia fonológica es una zona de desarrollo próximo en el aprendizaje de la lectura.

Se refiere a la aproximación entre el reconocimiento oral que los niños ya tienen (nivel real) y el reconocimiento escrito (nivel potencial) que todavía no poseen y se logra con mediación docente.

La conciencia fonológica es procesual.

En la consciencia fonológica se pone de relieve tareas metacognitivas

que implican análisis o síntesis de los sonidos, tales como contar, eliminar, sustituir, o añadir algunos de ellos en palabras o sílabas, invertir su orden, mezclarlos para formar palabras o sílabas, señalarlos, buscar semejanzas o diferencias, etc. Con el fin de lograr el nivel de desarrollo óptimo de la conciencia fonológica y con ella la adquisición de la lectoescritura.

c) Habilidades metafonológicas

Las habilidades metafonológicas son las capacidades relacionadas con el reconocimiento, la manipulación y la conciencia de los sonidos del habla en una lengua. Adams (2010), considera cinco habilidades metalingüísticas a nivel fonológico o conciencia fonológica: reconocer rimas y aliteración en palabras, recomposición de sílabas en palabras, separar sílabas en palabras, segmentar palabras en fonemas y añadir, omitir o invertir fonemas. Con base en ello se describe algunas habilidades metafonológicas.

La composición.

Es la capacidad que consiste en componer o recomponer diversos segmentos, elementos o unidades fonológicas, con el fin de formar palabras, por ejemplo: la composición de los siguientes fonemas; /p/ /e//l/ /o/ /t/ /a/, forma la palabra pelota (balón), o de la articulación de las sílabas; /pe/ /lo/ /ta/, se forma la palabra pelota.

La segmentación.

Es la capacidad que consiste en reconocer que las frases,

palabras y sílabas se pueden partir en segmentos, pequeñas; los enunciados en palabras, las palabras en sílabas y sílabas en fonemas. Por ejemplo; cuando segmentamos el enunciado “Mi Mamá, me quiere mucho”, en palabras quedará segmentado en cinco palabras: /Mi/ /Mamá/ /me/ /quiere/ /mucho/. Por otro lado, la palabra /Mamá/ al segmentar en sílabas queda en 2 segmentos silábicos /Ma/ /má/; y al segmentar la misma palabra “Mamá” en fonemas quedarán 4 segmentos fonémicos /M/ /a/ /m/ /á/.

La aliteración.

Es la capacidad que consiste en reconocer palabras que comienzan con el mismo fonema o sílaba. Por ejemplo, en la frase; /mi/ /Mamá/ /me/ /mima/ el fonema /m/ se repite al inicio de cada palabra en la secuencia de la frase.

La rima.

Es la capacidad de reconocer que dos o más palabras comparten un mismo fonema o sílaba al final de la palabra. Por ejemplo, en el siguiente par de palabras /gato/ /pato/, la última sílaba de ambas es igual /to/ se lee gato y pato.

La omisión.

Es la capacidad que consiste en excluir palabras en una oración, sílabas en una palabra y fonemas en una sílaba. Por ejemplo, al excluir la última sílaba de /pe/ /lo/ /ta/ queda /pe/ /lo/, se lee pelo, cambia su significado.

La inversión.

Es la capacidad de invertir palabras en una oración, sílabas en una palabra y fonemas en una sílaba. Por ejemplo, en la misma palabra del ejemplo anterior al invertir de posición la segunda sílaba por la tercera sílaba en la palabra /pe/ /lo/ /ta/ queda /pe/ /ta/ /lo/ se lee pétalo.

La sustitución.

Es la capacidad de suplantar una palabra por otra en una oración, una sílaba por otra en una palabra y un fonema por otro en una sílaba. Por ejemplo, al suplantar el fonema inicial de la palabra /o/ /j/ /o/ por el fonema /a/ queda /a/ /j/ /o/ se lee ajo y no ojo.

d) Niveles de conciencia fonológica

Sabiendo que la conciencia fonológica, no es una entidad homogénea, sino más bien entraña varios niveles de desarrollo, conocidos como niveles de conciencia fonológica; conciencia léxica; conciencia silábica; conciencia intrasilábica y conciencia fonémica, Jiménez y Ortiz (2000), hacen la siguiente descripción acertada de cada una de ellas:

Conciencia léxica.

Se entiende como aquella habilidad metalingüística que consiste en conocer explícitamente, una de las unidades fonológicas (léxicas), con que se compone un enunciado. Estas habilidades van desde identificación, reconocimiento, composición, segmentación,

inversión, comparación y omisión hasta sustitución léxica dentro de una frase o frases.

En un inicio se recomienda trabajar con oraciones simples de dos o tres palabras de contenido, luego se incluye tareas con oraciones compuestas con tres o más palabras de contenido.

Conciencia silábica:

Se entiende como aquella habilidad metalingüística, que consiste en conocer explícitamente las unidades fonológicas (sílabas) con que se compone una palabra. Estas habilidades van desde identificación, reconocimiento, segmentación, composición, comparación, inversión, omisión hasta sustitución silábica. Se recomienda iniciar aislando sílabas directas en palabras, luego se incluyen tareas de comparación, síntesis y omisión de sílabas en palabras.

Conciencia intrasilábica:

Se entiende como aquella habilidad metalingüística que consiste en conocer explícitamente las unidades fonológicas (intrasílabas), con que se compone una sílaba. Estas habilidades van desde identificación, reconocimiento, composición, segmentación, comparación, omisión hasta sustitución de intrasílabas que componen las sílabas.

Se enfatiza la tarea de aislar el fonema inicial en distintas

estructuras silábicas entre vocal y consonante (VC, CV, CVC, CVV).

Conciencia fonémica:

Se entiende como la habilidad metalingüística que consiste en conocer explícitamente las unidades fonológicas (fonemas), conque se compone una sílaba o una palabra. Estas habilidades van desde identificación, reconocimiento, composición, segmentación, secuenciación, fonémica, comparación, omisión, adhesión hasta sustitución fonémica.

Identificar, o manipular los fonemas que componen una sílaba o palabra, implica procesos mentales de aislar fonemas en posición final, síntesis de fonemas en palabras y, por último, omisión de fonemas finales, para Bravo, (2005), el aprendizaje de la segmentación de las palabras en sus fonemas y la integración de la serie fonemática en una pronunciación asociándolas con las palabras escritas, daría el nivel de desarrollo potencial más próximo para el aprendizaje de la lectura.

e) Evaluación de la conciencia fonológica.

Muchas de las tareas y procedimientos utilizados para evaluar la conciencia fonológica han consistido en detección de rimas; aislar fonemas en posición inicial, medial o final; segmentar las palabras en sílabas o fonemas; omitir fonemas en palabras; invertir los fonemas que contiene una palabra; recomponer palabras a partir de fonemas o sílabas aisladas; omitir sílabas o fonemas que han sido previamente

especificados.

Sin embargo, sobre la base de las investigaciones realizadas para evaluar la conciencia fonológica, encontramos la investigación de Defior, (1994), quien distingue las siguientes quince tareas para evaluar conciencia fonológica:

1. Juzgar la duración acústica de las palabras.

El objetivo es que los niños diferencien que la pronunciación de una palabra es más larga que la otra. Por ejemplo: se presentan oralmente dos palabras, una corta y otra larga (moto y cortadora), a la vez se les muestra dos tarjetas donde están escritas las mismas palabras. Se le pide al niño que elija de las tarjetas la que corresponde a las palabras que escuchó (moto y cortadora) de la manera correcta, si logra comprender que una pronunciación es más larga elegirá la tarjeta con la palabra cortadora, aunque no sepa leer.

2. Identificar las palabras de una frase.

El objetivo es de reconocer las palabras que contiene una oración presentada oralmente, lo puede realizar a través de palmadas, contándolas, señalando con fichas, etc. Por ejemplo: «¿Cuántas palabras hay en María come pan?»; «Vamos a dar una palmada por cada palabra que se oye en...»; etc.

3. Reconocer una unidad de habla (sílabo o fonema) en palabras.

El objetivo es identificar la presencia o no de una unidad de habla, en una palabra. La posición de la unidad puede ser inicial, media

o final. En caso del reconocimiento de un fonema, este puede ser una consonante o una vocal. Una de las variantes utilizadas es el uso de tarjetas para que el sujeto señale en ella la posición de la unidad. Por ejemplo: «¿Se oye una /f/ en café?»; «¿Empieza baño con /b/?»; «¿Dónde se oye una /p/, en pino-vino?»; etc.

4. Reconocer o producir rimas.

El objetivo es detectar la sensibilidad de los niños a la rima. Se buscan aquellas palabras familiares a los niños y también se suelen utilizar partes de la palabra. Por ejemplo: «¿Riman col y gol?»; «Dime una palabra que termine como caracol»; «¿Qué rima con oso, ojo o baboso?»; «¿Cómo harías el eco de ratón?»; etc.

5. Clasificar palabras por sus unidades (sílabas o fonemas).

El objetivo es detectar si los niños reconocen que dos o más palabras comparten una unidad inicial, final o media. Por ejemplo: ¿Empieza «foca» igual que «forro»?; ¿Terminan igual «sol» y «gol»?; «¿Tienen un sonido común estas palabras jirafa y girasol?»; etc.

6. Sintetizar o mezclar unidades para formar palabras.

El objetivo es combinar una serie de unidades que se le proporcionan al niño oralmente, de una en una, con una cadenciación de un segundo, para que encuentre las palabras resultantes. Por ejemplo: «¿Qué palabra obtendremos si ponemos juntos estos sonidos: /g/, /o/, /l/?»; «¿Qué palabra es /s/, /o/, /l/?»; «Combina estos sonidos: /c/, /o/, /l/»; «Rodea el dibujo que corresponde a /f/, /o/, /c/, /a/»; etc

7. Aislar una unidad de una palabra.

El objetivo es pronunciar una unidad aislada, cuya posición puede ser inicial, media o final. Por ejemplo: «¿Cuál es el primer sonido de la palabra barro?»; «Dí solamente un trocito de la palabra baño», etc.

8. Contar las unidades de una palabra.

El objetivo es señalar cada una de las unidades de una palabra que se presenta oralmente, se utilizan, en general, palabras que contienen de una a cinco unidades. Por ejemplo: «Señala con palmadas los sonidos que oyes en la palabra colegio»; «Da un golpe por cada uno de los sonidos que oigas en las palabras que yo te voy a decir; mesa, pelota»; etc.

9. Descomponer una palabra en sus unidades.

El objetivo es pronunciar en orden todas y cada una de las unidades de una palabra (sílabas o fonemas). Por ejemplo: «¿Cuales son los sonidos de la palabra baño?»; «¿Qué sonidos oyes en la palabra año?»; etc.

10. Añadir una unidad a una palabra.

El objetivo es añadir una unidad determinada a una palabra. Dicha unión puede ser en cualquier posición de la palabra: inicial, media o final. Por ejemplo: «¿Qué palabra resultaría si añadimos /s/ a alto?»; «¿Qué palabra se formará si a loma le ponemos /pa/ al principio?»; etc.

11. Sustituir una unidad de una palabra por otra.

El objetivo es pronunciar una palabra, sustituyendo una unidad, cuya ubicación puede ser inicial, media o final. Por ejemplo: «Dí col; ahora dí col con /s/ en lugar de /k/»; «¿Qué palabra resultaría si cambiamos el sonido /g/ de gato por el sonido /p/?»; etc.

12. Suprimir una unidad de una palabra.

El objetivo es pronunciar eliminando una unidad dada, cuya posición puede variar. Por ejemplo: «¿Qué palabra quedaría si quitamos /p/ a pato?»; «Di rosa sin la /r/»; «¿Qué palabra quedaría si quitamos /za/ a zapato?»; «Dí /recoger/; ahora dilo sin la /re/»; etc.

13. Especificar qué unidad ha sido suprimido, en una palabra.

El objetivo es determinar qué segmento se ha suprimido al pronunciarla de un modo incompleto. Por ejemplo: «¿Qué sonido oyes en caro que no está en aro?»; «Dí col; dí ahora ol; ¿qué sonido no has dicho la segunda vez?»; «¿Qué palabra resulta si a cosa le quitamos la /k/?», etc.

14. Invertir el orden de las unidades de una palabra.

El objetivo es invertir el orden de sus unidades. Dicha tarea presenta serias dificultades para los niños, debido a que implica una carga importante de memoria. Por ejemplo: «¿Qué palabra resultaría si digo sol al revés?»; «Dime sal al revés»; «Dí lobo al revés»; etc.

15. Escritura inventada.

El objetivo es pedir a niños de la etapa de educación inicial,

que todavía no empezaron el aprendizaje escolar de la escritura y la lectura, que escriban una serie de palabras. Por ejemplo: pedir que escriba la palabra «ese»; «jefe»; etc.

f) Instrumentos de evaluación de la conciencia fonológica:

La mayoría de estas tareas se han recogido en los tests que miden conciencia fonológica, entre ellos los más difundidos son:

1. Prueba de conciencia intrasilábica PCI.

Jiménez y Ortiz (2000). La prueba consta de dos subtareas.

La subtarea A: con 8 ítems examina la conciencia de rima mediante la identificación de rima en una serie de tríos de sílabas con estructura CVC (consonante, vocal, consonante).

Dos sílabas de cada trío coinciden en la rima, mientras que la tercera tiene una terminación diferente en relación con el núcleo vocálico y la coda. Ejemplo: /nal/, /gal/, /chon/.

La subtarea B: con 8 ítems examina la conciencia de onset, mediante la identificación del onset, en una serie de tríos de sílabas con la estructura CCV (consonante, consonante, vocal).

Dos sílabas de cada trío coinciden en el onset, mientras que una tercera tiene un onset diferente. Ejemplo: /flo/, /fle/, /dri/.

2. Prueba de Análisis Fonémico PAF.

Jiménez y Ortiz (2000), Consta de cuatro subtareas:

La subtarea A. con 8 ítems, examina la conciencia de núcleo vocálico

de la sílaba, mediante la identificación del fonema vocálico medial y coda idéntica, en una serie de tríos de sílabas con la estructura CVC (consonante, vocal, consonante). Una de las sílabas tiene el fonema vocálico medial diferente, pero todos coinciden en la coda final.

La subtarea B: con 8 ítems, examina la conciencia de núcleo vocálico de la sílaba, mediante la identificación del fonema vocálico medial y coda diferente, en una serie de tríos de sílabas con estructura CVC (consonante, vocal, consonante).

Las tres sílabas tienen una terminación diferente en relación con la coda, y solo dos de ellas coinciden en el fonema vocálico medial.

La subtarea C: con 8 ítems, examina la conciencia de los fonemas consonánticos que forman el onset inicial de la sílaba, mediante la identificación del primer segmento consonántico del onset, en una serie de tríos de sílabas con estructura CCV (consonante, consonante, vocal).

Las tres sílabas coinciden en el segundo segmento consonántico, y solo una de ellas difiere en el primer segmento consonántico del onset.

La subtarea D: con 8 ítems examina la conciencia de los fonemas consonánticos que forman el onset inicial de la sílaba, mediante la identificación del segundo segmento consonántico del onset, en una serie de tríos de sílabas con estructura CCV (consonante, consonante, vocal).

Las tres sílabas coinciden en el primer segmento consonántico, y

sólo una de ellas difiere en el segundo segmento consonántico del onset.

3. Prueba de conciencia fonémica PCF.

Jiménez y Ortiz (2000), consta de 4 subtareas: síntesis, aislar, segmentación y omisión. La subtarea de síntesis consiste en recomponer palabras a partir de fonemas emitidos por el examinador.

La tarea de aislar consiste en aislar el fonema inicial en palabras. La subtarea de segmentación consiste en dividir una palabra en fonemas. La subtarea de omisión consiste en omitir el fonema inicial en palabras.

4. Test de habilidades metalingüísticas THM.

De Jiménez y Ortiz (2000) Consta de 7 subtareas:

- Segmentación silábica, consiste en dividir una palabra en la cantidad de sílabas que contiene.
- Supresión silábica, consiste en suprimir la primera sílaba inicial de la palabra.
- Rimas, consiste en comparar la sílaba inicial y final en dos o más palabras.
- Adiciones silábicas, consiste en recomponer palabras a partir de sílabas emitidas por el examinador.

- Aislar fonemas, consiste en aislar el primer fonema inicial en palabras.
- Unir fonemas, consiste en recomponer palabras a partir de fonemas emitidos por el investigador.
- Contar fonemas, consiste en contar fonemas emitidos por el examinador.

5. Prueba de segmentación lingüística PSL:

Jiménez y Ortiz (2000), consta de 7 tareas: segmentación léxica; aislar sílabas y fonemas en las palabras; Omisión de sílabas y fonemas en las palabras; Reconocer si la sílaba inicial y/o final coincide con la otra palabra; contar las sílabas, en una palabra; omisión de sílabas, en una palabra.

Intervenciones psicopedagógicas que permiten desarrollar de la conciencia fonológica.

g) Intervención psicopedagógica para desarrollar conciencia fonológica:

El desarrollo de la conciencia fonológica, mediante programas de intervención psicopedagógica permiten potencializar las habilidades metalingüísticas del nivel fonológico del lenguaje. Estos programas de intervención psicopedagógica pueden abarcar de manera general la conciencia fonológica o bien de manera específica, algunos niveles de conciencia fonológica.

En la literatura especializada se conocen algunos de estos programas que describimos a continuación.

- 1) **Programa de entrenamiento en conciencia fonológica.** De Olosofsson y Lundberg (1983), con actividades de reconocimiento de rima, segmentación y análisis silábico y fonémico.
- 2) **Programa de entrenamiento en conciencia intrasilábica.** De Treiman y Baron (1981), con actividades de segmentación de sílabas en onset y rima y la síntesis silábica.
- 3) **Programa de entrenamiento en conciencia fonémica.** (Fox & Routh, 1975), con actividades de segmentación y síntesis fonémica.
- 4) **Programa de conciencia fonológica.** De (Lewkowicz, 1980) sugiere la importancia de desarrollar en el niño la conciencia fonológica mediante:
 - Reconocimiento dentro de una palabra de un fonema especificado previamente.
 - Reconocer si el sonido inicial, medio o final de una palabra coincide con el de otra palabra.
 - Reconocimiento de rimas. Se trata de reconocer si una palabra es idéntica a otra al coincidir el sonido inicial o final.
 - Pronunciar un fonema que ocupa un lugar determinado, en una palabra.

- Articular todos los sonidos de una palabra en orden correcto (segmentación).
 - Contar los fonemas que contienen una palabra.
 - Ante una secuencia de sonidos del habla, presentados de forma aislada, reconocer la palabra que se forma con ellos (blending).
 - Omitir algunos fonemas en las palabras.
 - Especificar los fonemas que se omiten en las palabras.
 - Sustituir unos fonemas por otros en las palabras.
- 5) **El programa de entrenamiento en conciencia fonológica PECONFO** de Jiménez y Ortiz (2000), con actividades para facilitar la toma de conciencia sobre los distintos niveles de conciencia fonológica.

En el desarrollo de la conciencia fonológica, primero el niño toma conciencia de las palabras como componentes de una frase, luego la conciencia silábica, intrasilábica y fonémica. La estructura del programa PECONFO (Jiménez y Ortiz, 2000) contiene:

- Segmentación léxica, que consiste en dividir oraciones simples con dos y tres palabras de contenido, luego dividir oraciones compuestas con tres o más palabras de contenido.
- Síntesis silábica, consiste en recomponer palabras trisilábicas y tetrasilábicas de las siguientes estructuras (CV, CCV, CVC).
- Aislar Sílabas, consiste en aislar sílabas directas que ocupen posición inicial y final en las palabras.

- Comparación de sílabas en palabras, consiste en reconocer si la sílaba inicial, final y medial coincide con la de otras palabras.
- Omisión de sílabas en palabras, consiste en omitir la sílaba final, inicial en palabras que han sido previamente especificadas.
- Aislar Fonemas, consiste en aislar sonidos vocálicos que ocupen posición inicial y final en palabras monosilábicos, y bisílabos.
- Síntesis fonémica, consiste en recomponer palabras monosilábicas de estructura CVC, CVVC, CCVC, a partir de sus componentes fonémicos.
- Omisión de formas, que consiste en omitir sonidos vocálicos y /o consonánticos que ocupen posición final.

1.3 Bases teóricas sobre Aprendizaje de lectura Inicial

1.3.1 Definición

La adquisición de la lectura, según (Artiles, 1997), se encuentra siempre sujeta al sistema de escritura en que se lee. En efecto, si examinamos las particularidades de los sistemas de escritura que se conocen, se puede constatar que tales sistemas requieren procesos distintos al momento de leer.

Carpio, (2013) describe claramente los sistemas de escritura que conocemos todos: Un sistema de escritura ideográfica en la que se representa una idea usando un signo único, una imagen o un dibujo como es el caso del ideograma Kanjis chino. El otro es el sistema de escritura fonética, que muestra los segmentos fónicos de las palabras.

En el caso de usar este sistema para representar las sílabas, el sistema de escritura se denomina silábica, como el hiragana japonés; si se representan los fonemas, se denomina sistema de escritura alfabética, como el alfabeto latino español.

En la figura 10, se observa las formas de representación de los sistemas de escritura:

 Tigre Dragón Ambición		Sistema de escritura ideográfica. <i>La escritura ideográfica Kanjis chino.</i>
おかあさん せんせい <i>okaasan</i> = madre <i>sensei</i> = profesor		Sistema de escritura fonética. <i>La escritura silábica hiragana japonés.</i>
Manzana Manzana	Pelota Pelota	Sistema de escritura fonética. <i>La escritura alfabética latina española.</i>

Figura N°10: Sistemas de escritura ideográfica y fonético, adaptados de imágenes del buscador Google.

La evolución de los sistemas de escritura (Gelb, 1963) se lleva a cabo desde los sistemas orientados hacia la representación gráfica del significado, como el sistema ideográfico, hasta los sistemas orientados a la representación gráfica (letras) de los sonidos, como el sistema fonético. En efecto, los sistemas ideográficos se han desarrollado en un periodo cerca de los 5 000 años aproximadamente (en Sumeria), seguido por los sistemas fonéticos silábicos, y el último en aparecer, con la civilización fenicia, el sistema fonético alfabético, que consiste

en que cada fonema representa el sonido de signos gráficos o letras del alfabeto. (Carpio, 2013).

Clemente, (1985) señala que la característica fundamental del sistema alfabético radica en la enorme disminución de signos (letras) respecto de su antecesor, el silabario, ya que, al representar los sonidos consonánticos y vocálicos de manera autónoma, los reduce a una treintena de letras (el alfabeto español con 29 letras: 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.). Así se convierte en el sistema más económico, puesto que conociendo este breve conjunto de signos (las letras del alfabeto) somos capaces de leer todas las palabras de nuestra lengua.

Sin embargo, esta simplificación tiene una contrapartida, que se deriva del hecho de que los signos (letras) representan fonemas que carecen en sí mismos de significado. Lo cual supone que las tareas que deben realizarse para aprender a leer en un sistema alfabético no se pueden reducir al reconocimiento global y visual de la palabra, sino que implica una serie de mecanismos más complejos denominados conciencia metalingüística. Ello implica que quien aprende a leer en este sistema alfabético, va a tener que realizar tareas que llevan a hacer explícitas las reglas de conversión grafema-fonema, lo cual no se requiere para leer en sistema ideográfico o logográficos (Clemente, 1985).

Artiles (1997) analiza la transparencia u opacidad de las lenguas alfabéticas y señala que en su mayoría no son transparentes completamente, es decir, no tienen una correspondencia biunívoca (uno a uno) entre grafemas y fonemas, el número de grafemas en los alfabetos es menor al número de fonemas. Por ejemplo, en nuestra lengua el español, el grafema <c> representa los fonemas /k/ o /s/ en función de que le sucedan los grafemas <a>, <o>, <u>, o bien, <e>, <i>, respectivamente. También, el grafema <g> representará al fonema /g/ si es seguido por <ue>, <ui>, <u>, <o>, <a>, o bien, /x/ si antes de los grafemas <e>, <i>. Existen también letras mudas como la <h> y la <u> (de gue-gui) que no se pronuncian, que no tienen un correlato fonético. Estas excepciones en el español, le lleva a ser considerado una lengua alfabética cuasi-transparente, claro con un nivel de transparencia muy alto, comparado con otras lenguas, como el inglés poco transparente u opaco.

La relación biunívoca se entiende, cuando un fonema se corresponde ni más ni menos con un solo grafema. Por ejemplo, el grafema <a> en español, se escribe [a] y suena /a/ en cualquier posición que se ubica en la palabra: *casa*, *avión*, *papel*, *aro*, *ola*, *gato*. En cambio, ese mismo grafema <a> en inglés adquiere varios sonidos según la forma y el modo en se presentan: *baby* /beɪbi/(bebé), *star* /stɑːr/(estrella), *have* /hæv/(tener), *law* /lɔː/(ley), *many* /mɛːni/ (*muchos*), lo cual demuestra una irregularidad de correspondencia

gafema-fonema del inglés. Tanto el inglés como el español son lenguas transparentes, con la diferencia que el español es más transparente que el inglés. En la figura 11, se muestra una tabla de los fonemas del español que tienen solo una representación gráfemica.

SONIDO	CASO	LETRA	EJEMPLOS
Suena como /a/	En cualquier posición	a	avión, ángel, mapa, caballo, mulata, pepa
Suena como /ch/	En cualquier posición	ch	chocolate, chocho, chancleta, poncho, Pacheco
Suena como /d/	En cualquier posición	d	dinero, diamante, Canadá, ladera, mandil, ciudad
Suena como /e/	En cualquier posición	e	Emma, elegante, esfera, café, copete
Suena como /f/	En cualquier posición	f	faro, fonema, café, fósforo, Rafael, defensa
Suena como /l/	En cualquier posición	l	loma, lápiz, pelo, pálido, canela, papel, melón
Suena como /m/	En cualquier posición	m	muñeca, manta, cama, camello, jamás, álbum
Suena como /n/	En cualquier posición	n	niña, Natalia, cangrejo, ganas, Simón, corazón
Suena como /ñ/	En cualquier posición	ñ	Ñacata, ñandú, caña, peña, tacaño, pañuelo
Suena como /o/	En cualquier posición	o	oreja, Olmedo, pozo, costa, mazo, salto, cajón
Suena como /p/	En cualquier posición	p	Pedro, pómulo, espacio, campo, capilla, capataz
Suena como /r/	En posición intermedia, entre vocales	r	caro, pera, corona, María, estera, fosforera
Suena como /t/	En cualquier posición	t	tapa, tomate, Tambillo, catapulta, estómago
Suena como /u/	En cualquier posición	u	último, urna, humo, mula, puesto, oscuro

Figura N°11: Fonemas que tienen solo una representación (Mena, 2020)

En la figura 12, se muestra la tabla de los fonemas del español que tienen más de una representación grafémica.

SONIDO	CASO	LETRA	EJEMPLOS
Suena como /x/	Al final de la palabra	j-g	Reloj, zigzag
	Antes de vocal		jirafa, jefe, paja, jota, jugo
	Antes de e, i	g	Germán, gerente, agente, agitar, gitano
Suena como /g/	Antes de a, o, u	g	gato, gusano, gota
	Antes de consonantes		grato, glaciador, glotón
	Antes de ue, ui		guisante, guerra
	Antes de üi, üe		pingüino, antigüedad
Suena como /rr/	Entre vocales	rr	arroz, carro, arrancar, cerro
	Al comienzo de la palabra	r	Rosa, rata, rico, rueda, ropa
	Después de una consonante		Enrique, enredo, alrededor, subrayar
Suena como /s/	Antes de consonante	s – z	lista, costa, hallazgo
	Al final de la palabra		más, redes, cosas, cruz, pez, coz
	Antes de vocal		sano, subir, sonar, sitio, serena, zona, zinc
Suena como /k/	Antes de e, i	c	ciego, cénit, cima, celo
	Antes de ue, ui	q	queso, quiero, aquí, pequeño
	Antes de a, o, u		coco, cama, cuna
	Antes de consonante	c	cráneo, clavo, cruz, cloro, acto
Suena como /i/	Al final de la palabra		Coñac,
	Antes de vocal	k	kiosco, kilómetro, kepí
	Entre dos palabras	y	mamá y papá
	Al final de la palabra	i - y	oí, leí, ají, ley, rey, hoy, cuy

	En cualquier parte de la palabra	i	lío, cuidado, mico, iniciar
	En cualquier posición	ll - y	Según la pronunciación regional: llave, yema, calle, papaya
	Al final de la palabra	b	Club
Suena como /b/	Antes de una consonante		cabra, blanco, brinco, pobre
	Antes de vocal	b - v	boca, abarcar, beso, boca, vino, caverna, vaso, voz
Suena como /u/	En cualquier parte de la palabra	w	Extranjerismos: Walter, kiwi, whisky, Kuwait

Figura N°12: fonemas que tienen más de una representación grafémica (Mena,2020)

La actividad de la lectura es una habilidad secundaria con respecto al habla, considerada como habilidad primaria por su carácter natural. La idea es que la actividad lectora se beneficia de una parte de los procesos ya establecidos para la lengua oral. En esta óptica, el aprendizaje de la lectura residirá esencialmente en el establecimiento de procesos capaces de convertir la información ortográfica en una representación fonológica (Peereman,1989). La adquisición de esta relación facilita el aprendizaje de los procesos de correspondencia grafema/fonema, conocido como principio alfabético, lo que posibilita que los aprendices puedan deducir los sonidos de las letras a partir de los nombres de las mismas (González et al., 2013).

El principio alfabético es la comprensión de que las letras (grafema) representan a las unidades más abstractas del lenguaje oral

(fonemas) y que las palabras tienen una estructura fonológica interna particular constituida por segmentos fonémicos (Escoriza, 2001). Vellutino & Scanlon, (2002), consideran necesario que los niños, que aprenden a leer en un sistema alfabético, deben comprender y adquirir el empleo funcional del principio alfabético.

La lectura en los sistemas alfabéticos implica la utilización de dos vías de acceso al léxico. Una vía es la fonética, en la que el lector establece correspondencias entre grafema-fonema, esto es el principio alfabético. La otra vía es la global o directa, en la cual la palabra se capta como una totalidad, algo semejante a como se identifica un número (Clemente, 1987). Actualmente, no debiera existir justificación para oponerse, sobre el uso de uno u otra vía de acceso al léxico en desmedro del otro, la diferencia está más bien en la frecuencia de su uso, se utiliza con mayor frecuencia la vía fonológica para aprender a leer y la vía global directa para leer, aunque el lector que sabe leer, igual utiliza también la vía fonológica, cuando se enfrenta a palabras nuevas, desconocidas o pseudo palabras, pues la vía directa solo permite reconocer aquellas palabras que ya se conocen, que están almacenadas en el lexicón (Alegría, 2006).

De vega et al., (1990), define la lectura como una actividad múltiple, de forma que, cuando leemos (y comprendemos lo que leemos) nuestro sistema cognitivo identifica las letras, realiza una transformación de letras en sonidos, construye una representación

fonológica de la palabra, accede a los múltiples significados de esta, selecciona un significado apropiado al contexto, asigna un valor sintáctico a cada palabra, construye el significado de la frase, integra el significado de las frases para elaborar el sentido global del texto, realiza inferencias basadas en el conocimiento del mundo, etc. para alcanzar el producto final: la comprensión del texto.

Gough y Tunmer (1986), señalan que ‘la lectura es igual al producto de la decodificación y la comprensión’ ($L = D \times C$). Además, señala que la decodificación no es suficiente para la lectura, pero al mismo tiempo es necesaria, si lo impreso no puede ser traducido en lenguaje no habría comprensión. La mayoría de autores están de acuerdo en que en la lectura los dos componentes (decodificación y comprensión) están presentes.

La decodificación puede ser entendida, dentro de los procesos de lectura, como la capacidad para identificar un signo gráfico por un nombre o por un sonido. Si alguien ve algo escrito en chino y no es capaz de identificar ninguno de los signos, ni por su nombre, ni por su sonido, ni por su significado, quiere decir que no es capaz de ningún tipo de decodificación. Por otro lado, hay muchas personas que conocen los nombres y el sonido de las letras del alfabeto griego. Por ejemplo, frente a una palabra escrita en griego, como φιλοσοφία (*filosofía*), un estudiante de la especialidad, es capaz de llevar a cabo algún tipo de decodificación por ser afín a su especialidad; sin

embargo, si se le presenta otra palabra en griego πανεπιστήμιο (universidad) al mismo estudiante ciertamente, no podrá decodificar ni leer dicha palabra (Escoriza,2001).

La decodificación también puede entenderse como la capacidad de transformar los signos escritos en lenguaje oral.

Aprender a leer es aprender a comprender textos escritos. De acuerdo con lo anterior, dentro del sistema escolar, el aprendizaje de la lectura no termina cuando los niños dominan la decodificación al final del primer año de enseñanza básica o poco después. En realidad, en ese momento comienza el aprendizaje de la lectura propiamente dicho. Para Downing y Leong (1982), el significado es la esencia de la lectura, y esta consiste en que el lector extrae de la decodificación fonológica los elementos que le permiten reconstruir las palabras escritas y entender el mensaje del texto. Entre ambos procesos hay una estrecha interacción y cierta continuidad.

1.3.2 Etapas del aprendizaje de la lectura

Siguiendo la tesis de Gelb (1963), sobre la evolución de los distintos sistemas de escritura en una línea de tiempo se tiene; primero el ideográfico, luego el silábico y por último el alfabético. Desde un enfoque constructivista (Clemente,1985), sostiene que la adquisición de la lectura podría entenderse como una reconstrucción de este proceso por parte del niño. Ello implica que debería pasar por una

primera etapa logográfica (imagen-palabra), una segunda silábica(sílaba-sonido) hasta llegar a la alfabética(letras-fonemas). Sin embargo, la misma autora subraya que iniciar primero presentando palabras (logogramas) no significa identificar su propuesta con el método global, como podría parecer a simple vista.

Alega que en el método global se pasa de la palabra al significado directamente, en cambio, su propuesta supone pasar de la palabra a la sílaba y de esta a la letra, coincidiendo con la metalingüística y en particular con la conciencia fonológica, que señala el desarrollo de la misma se da, de lo más simple a lo más complejo. Operar fonológicamente a nivel de palabras que compone una frase es sencillo (hasta intuitivo), en cambio, se dificulta un poco la misma operación a nivel de sílabas que compone una palabra y se complica aún, al operar a nivel de fonemas que compone una palabra, donde se requiere necesariamente la adquisición del principio alfabético.

El modelo propuesto por Frith (1989), citado por Cuetos, (1990), propone tres etapas por las que pasa la lectura inicial en lengua española: etapa logográfica, etapa alfabética, y etapa ortográfica.

En la etapa logográfica, se caracteriza por el reconocimiento global de algunas configuraciones gráficas. Durante este periodo se aprende a reconocer algunas palabras escritas como son el propio nombre, los logotipos de algunos productos utilizados, títulos de

cuentos muy familiares para él, etc. Es cuando el niño lee la palabra de forma global sin dividirla en sus componentes y utiliza el contexto para determinar el significado de la palabra.

Durante esta etapa, el niño/a es capaz de leer etiquetas de productos que conoce en sus respectivos contextos como: “Coca-Cola”, “leche”, “Chocochitas”, etc. Sin embargo, en esta fase, el niño/a no es capaz de leer palabras que no sean familiares para él si no se encuentran en el contexto apropiado que le permite inferir su significado. El niño en esta etapa no puede descifrar palabras que no le son conocidas, pero reconoce aquellas cuyo significado le es conocido. Además, recurre con frecuencia al establecimiento de hipótesis a partir de los dibujos, el contexto en el que ha sido creado el texto, etc.

En la fase alfabética, el niño es capaz de establecer las correspondencias existentes entre las letras y los fonemas, es decir la conversión grafema-fonema. La característica fundamental de esta fase es la adquisición de la concepción fonológica que hará posible la decodificación de los signos escritos. En esta etapa es fácil que los niños/as confundan palabras como *sapo* y *sopa*, y que confundan las formas parecidas de las letras como la *d* y la *p*. Con el desarrollo de la conciencia fonológica, se reorienta la atención y empiezan a resultar llamativas distinciones que no lo eran en la etapa anterior. El niño comienza a entender que el lenguaje se puede segmentar en partes más

pequeñas que la fase y la palabra, es decir, en sílabas y en letras que tienen un sonido propio (fonema). (Frith, 1989 citado por Cuetos, 1990).

Este proceso de conciencia de la naturaleza de nuestro lenguaje se llama “metalingüismo”, el cual se considera un gran paso en el desarrollo de la lecto-escritura. Un momento especialmente atractivo para el niño ocurre cuando descubre el mecanismo para descifrar los textos y ve que puede leer oralmente los escritos que encuentra. Cuetos (1990) al respecto indica que el reconocimiento de las palabras es el proceso clave de la lectura. En la etapa alfabética es cuando el niño aprende a aprender a leer.

En la fase ortográfica, supone la adquisición de un vocabulario más amplio, ya que los niños almacenan en la memoria cada vez un mayor número de palabras escritas, lo que les permite reconocer la forma de las palabras más rápido, sin tener que aplicar las reglas de conversión grafema-fonema, es cuando el niño ya sabe. Los niños empiezan a analizar las palabras sintácticamente y semánticamente. Se relaciona preferentemente con el uso de la ruta visual o léxica de lectura. Esta fase se sitúa en los 7-8 años. Puede leer tanto palabras regulares como irregulares, dado que, mediante una estrategia ortográfica, el reconocimiento de las palabras se produce por su estructura ortográfica, dejando de lado las reglas de conversión fonema-grafema.

Es importante no confundir las etapas ortográficas y logográfica, ya que, aunque ambas suponen una ruta visual de acceso léxico, la ortográfica se consigue tras pasar por una fase alfabética, cuyos signos son palabras, frases y textos, es analítica, sistemática y basada en aspectos sintácticos y semánticos, en cambio, la logográfica, los signos son logogramas o logos, imágenes, figuras acompañadas de palabras en contexto para acceder a su significado, pero no es lectura propiamente dicho. En la figura 13, se pone ejemplos de lectura; logográfica, alfabética y ortográfica.

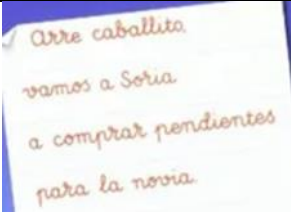
Etapa Logográfica	
	<i>Coca Cola</i>
Etapa alfabética	
<i>J i r a f a</i>	/x/ /i/ /r/ /a/ /f/ /a/
<i>L á p i z</i>	/l/ /a/ /p/ /i/ /s/
<i>C l u b</i>	/c/ /l/ /u/ /b/
Etapa ortográfica	
	<i>Arre caballito vamos a Soria a comprar pendientes para la novia.</i>

Figura Nº13: Ejemplo de lectura logográfica, alfabética y ortográfica, adecuado de los buscadores de Google.

1.3.3 Métodos para enseñar a leer

Describimos la clasificación de los métodos de enseñanza de la lectura, según Mirón y Del Valle (2017) quien clasifica en: sintética, analítica y mixta.

1.3.3.1 Metodología sintética.

Villar & Vieiro, (2015) sostiene que los métodos sintéticos-fonéticos son métodos que dan prioridad al proceso de aprendizaje y no al resultado del mismo, en ellos el conocimiento alfabético se convierte en una habilidad básica del aprendizaje lector, partiendo de que la fluidez y automatización de este conocimiento contribuyen a la comprensión, ocupando el contexto un papel secundario; se sostiene, por tanto, que las unidades de aprendizaje deben ser las estructuras lingüísticas más simples (grafema, fonema, sílaba) para posteriormente pasar a fusionar estas en unidades más amplias con significado (palabra, frase), de este modo, los procesos de decodificación adquieren gran relevancia en estos métodos. En esta metodología se adscriben los siguientes métodos: Alfabético, fonético y silábico.

Método alfabético.

El método alfabético enseña el nombre de las letras y no los sonidos, es decir, enseña a leer ele, eme, ese, jota, pe, etc., y por eso, para traducir la visión de las letras que componen una palabra al sonido de la palabra, introdujo el recurso del deletreo (Braslavsky &

Pineau, 2014). Mirón y del Valle (2017) señalan que, en su forma más pura, los estudiantes empiezan por aprender los nombres de las vocales y consonantes. Luego, ambas son unidas para crear sílabas y más tarde palabras.

Método fónico.

Braslavsky, (2014). El método fónico toma como punto de partida el sonido para enseñar «luego el signo y por último el nombre de la letra», aplicando en la lectura de este último solamente el sonido. El método fonético basa la enseñanza de la lectura en la asociación del sonido con cada una de las letras del abecedario. Los niños que aprenden a leer por el método fonético, usan estrategias fonológicas, (Mirón y del Valle, 2017).

Método silábico.

Los métodos silábicos se emplean como unidades claves las sílabas que después se combinan en palabras y frases. Surge para superar dificultades de pronunciación por separado de algunas consonantes con el método fónico. Las sílabas se enseñan comparando estructuras silábicas con otras palabras ya aprendidas, ocupa realmente un lugar intermedio entre el de la palabra y otro que participa de algunos caracteres del fonético y el alfabético (Braslavsky, 2014). Mirón y del Valle (2017) señalan que, con este método, el estudiante desarrolla la conciencia silábica que se define como la habilidad para segmentar y manipular las sílabas que

componen las palabras.

1.3.3.2 Metodología analítica.

Los métodos analíticos o globales defienden que el aprendizaje de la lectura debe comenzar por unidades con significado y dependientes de la información contextual. Así en su enseñanza comienzan por la frase o palabra. La enseñanza de la lectura no se centra en la decodificación grafema-fonema, sino en el estudio de unidades complejas con significado (frases, palabras). En esta metodología se adscribe los siguientes métodos: palabras normales y el global (Villar y Vieiro, 2015).

Método de palabras normales.

Mirón y del Valle (2017) menciona a Juan Amos Comenio como el creador de una estrategia de enseñanza que involucra la asociación directa de palabras con su significado, por medio de un dibujo que hace referencia a los objetos nombrados sin ninguna asociación con el alfabeto. Se muestra una palabra que luego será analizada en sílabas y letras para finalizar con la recomposición de la palabra, mostrada al inicio, por medio de la síntesis.

Método global.

Carpio (2013) precisa que este método fue aplicado por Ovidio Decroly en el Instituto de Enseñanza Especial de Bruselas en 1904. El método se basa en el sincretismo con el que el niño concibe el mundo en los primeros años de vida, es decir, considera que la enseñanza de

la lectura se debe dar como un todo, porque en la edad temprana aún no se logran separar las propiedades innatas de los objetos, sino que los objetos se conciben como un todo (Mirón y del Valle, 2017). Cada estudiante aprende a leer desde el principio las frases y palabras que surgen espontáneamente a través de las conversaciones escolares en torno a temas de interés, para posteriormente conocer y distinguir los elementos más simples que las componen, las sílabas y las letras (Carpio, 2013). La lectura no tiene relación alguna con el sentido del oído que, por el contrario, es una función puramente visual. Ella necesita la intervención de dos funciones distintas: la función visual y la función motriz del lenguaje, sin contar con las funciones de orden más elevado que intervienen en la comprensión del sentido del texto, (Braslavsky, 2014)

1.3.3.3 Metodología mixta.

Consiste en fusionar lo mejor de la metodología sintética y analítica, es decir, obtener lo sobresaliente de los métodos que se conciben como sintéticos y de los analíticos para crear dicho método que responde a las necesidades específicas de los estudiantes y de los conocimientos de los docentes que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura (Villar y Vieiro, 2015). Cuetos (2008) señala que entre los métodos sintéticos y los analíticos se encuentran los métodos mixtos, que se centran en que el reconocimiento de palabras, la comprensión y el

descubrimiento de las correspondencias grafema-fonema se produzcan de forma combinada y se realimenten entre sí.

Método ecléctico.

Según Carpio (2013) este método parte de la idea de que la enseñanza debe ir combinando los métodos de acuerdo con el desarrollo de los y las estudiantes, pues cada uno tiene sus propias características y necesidades muy particulares, por lo que es imprescindible utilizar diferentes procedimientos analíticos y sintéticos para enseñarles a leer y escribir. Para su aplicación, se inicia con la introducción de los sonidos de las letras (método fonético) para que el estudiante identifique cada grafema por su fonema. Aunado, practican la creación de nuevas palabras (método de palabras normales) y la escritura por medio de dictados y la copia de letras, palabras y oraciones que desarrollan la comprensión de la forma de las letras. Con dichas actividades, logran relacionar lo oral y con lo impreso (Mirón y del Valle, 2015). En la figura 14, se sintetizan en una tabla, los alcances de los métodos sintéticos.

Métodos sintéticos				
	Proceso de Aprendizaje		Ventajas	Desventajas
Método alfabético	Método	que consiste en la memorización del nombre de las letras en orden alfabético.	A partir de la memorización se inicia con el deletreo para formar las sílabas, formas palabras y finalmente frase y oraciones.	La integración de sílabas y palabras por este método resultaba difícil y tardía.
Método	Método	que	Desarrolla	la Se basa en el

fonético	consiste en el aprendizaje de las letras a partir de su sonido.	capacidad para emitir el sonido de cualquier nueva palabra y pronunciar combinando estos sonidos.	reconocimiento de las palabras, no desarrolla la capacidad de comprender lo que se lee.
Método silábico	El método silábico combina cada consonante con las cinco vocales: formando así las sílabas para luego formar palabras:	Presenta una ordenación lógica del material: primero enseña sílabas directas, luego las sílabas inversas y finalmente las mixtas y las compuestas.	Los estudiantes pueden perder el interés si se emplea un gran número de carteles puramente silábicos.

Figura N°14: Métodos sintéticos (Sapatanga-Villavicencio & Cárdenas-Cordero, 2021)

En la figura 15, se sintetizan en una tabla, los alcances de los métodos Analíticos.

Métodos analíticos			
	Proceso de Aprendizaje	Ventajas	Desventajas
Método global	Este método consiste en descomponer las grandes unidades en unidades menores a través de un análisis. Se trata del estudio de una frase u oración para posteriormente identificar las sílabas y los sonidos.	Insiste en el significado de lo que se lee y forma en el alumno una actitud inteligente y profunda de interpretación de la lectura.	Algunos niños pasan rápidamente al análisis, otros se demoran en la fase sincrética (reconocimiento de la palabra). Solo se lee palabras conocidas.
Método de palabras normales	Consiste en enseñar la asociación directa de palabras con su significado, por medio	Insiste en el acceso al reconocimiento de la palabra de	El acceso al léxico se da preferentemente para palabras

de un dibujo que hace referencia a los objetos nombrados sin ninguna asociación con el alfabeto	manera visual y directa, de manera amena.	conocidas o conocimiento previo del aprendiz.
---	---	---

Figura N°14: Métodos sintéticos (Sapatanga-Villavicencio y Cárdenas-Cordero,2021)

CAPÍTULO II: Problema de investigación

2.1 Planteamiento del Problema.

Fundamentación del problema.

Uno de los grandes problemas que afrontan los sistemas educativos del mundo en la actualidad, es el bajo rendimiento. En Perú, el número de niños con más de dos años de escolaridad que no saben leer ni escribir es alarmante. De acuerdo con el Ministerio de Educación (2006), el 21% de los niños que habían aprobado el segundo grado de primaria en 2003 no sabían leer ni escribir.

En este contexto, resulta lamentable que, en las áreas rurales y las zonas más pobres, el porcentaje de infantes analfabetos se incrementa significativamente, alcanzando el 34% y el 37%, respectivamente (Piñas et al., 2020).

Según el informe del (Redacción EC, 2019a), la Evaluación Muestral de Estudiantes (EM) 2022 implementadas a nivel nacional por el Ministerio de Educación en los meses de noviembre y diciembre, después del retorno a la presencialidad, indica que los resultados de aprendizaje son más bajos que los obtenidos en 2019 en la mayoría de las áreas evaluadas.

En el segundo grado de primaria, en lo que respecta al rendimiento promedio y el porcentaje de estudiantes en el nivel Satisfactorio, los resultados en Lectura de la cohorte 2022 son muy similares a los obtenidos por los estudiantes en 2019 (la medida

promedio es 565, puntos y el 37,6% de estudiantes se ubicaron en el nivel Satisfactorio).

De acuerdo con el diario (Redacción EC, 2019b) la OCDE, ha publicado los resultados de PISA 2018, en la cual el Perú participó en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias. Los promedios en lectura, matemáticas y ciencias han mejorado respecto a los obtenidos en el 2015. No obstante, el Perú se encuentra en el último lugar en la lista de países evaluados en Sudamérica. Nuestro país se encuentra en el puesto 64 de un total de 77 países. Esta prueba evalúa a los estudiantes de cada país en los ámbitos de comprensión lectora, matemáticas y ciencias.

El Perú obtuvo una puntuación de 401 puntos en lectura, 400 puntos en matemáticas y 404 puntos en ciencias, respectivamente, siendo el promedio de la OCDE para la región de 487, 489 y 489 puntos respectivamente, lo que significa que el Perú obtuvo puntajes debajo del promedio para la OCDE en las 3 áreas devaluadas, a pesar de que nuestro país registró una mejora con respecto a los resultados obtenidos en el 2015: 398 (comprensión lectora), 387 (matemáticas) y 397 (ciencias).

De los países evaluados en Sudamérica (Venezuela, Bolivia y Ecuador no han participado) nos encontramos, en último lugar, solo un puesto debajo de Argentina. De acuerdo con la OCDE, el Perú ha experimentado mejoras notables, junto a otros países como Albania,

la República de Moldova y Qatar.

Portocarrero, (2023), sostiene que, en Perú, aunque ha incrementado el gasto público en los últimos años, estamos ubicados como país, debajo del rango de países de América Latina y el Caribe. Se observa una gran diferencia en cuanto a la inversión en educación entre los países miembros de la OCDE, que destinaron el 5.08% en promedio a educación para el periodo 2010-2018, respectivamente, mientras que el Perú solo destinó el 3.5% del PBI para el mismo periodo de tiempo.

Los gobernantes del estado peruano están lejos de cerrar las brechas, aunque está establecido en la Constitución, el 6% del PBI anual, para educación, simplemente no se cumple.

Casi todo el mundo está de acuerdo en que los profesionales de educación primaria tienen como misión, desarrollar las habilidades cognitivas básicas de la lectura, el cálculo y la escritura, sin embargo, en la mayoría de los casos no se logran tales propósitos, a veces resulta más bien, muchas veces que niños con dificultades para aprender a leer, escribir y manejar operaciones básicas del cálculo no obstante a que asisten normalmente a sus escuelas.

El aprendizaje de la lectura ha sido estudiado, desde diversos enfoques y muchos trabajos de investigación actualmente, vienen centrando su atención sobre el modelo metacognitivo. Según, González, (1996) en este modelo que ha sido desarrollado por

Downing y Mattingly, Defior, Bravo, Alegría y otros, se enfatizan el desarrollo de las habilidades metalingüísticas para favorecer el aprendizaje de la lectura.

Bradley y Bryant 1983; Olofsson y Lundberg 1983), citados por Jiménez (2000), enfatizan que no solo la conciencia fonológica, o al menos algunos niveles de conciencia fonológica, facilitan la adquisición lectora, sino que, es un requisito necesario para iniciarse en el aprendizaje de la lectura y escritura. Y Bravo (2002), citado por Velarde (2011) sustenta la tesis de la conciencia fonológica como Zona de Desarrollo Próximo en el aprendizaje de la lectura.

Formulación del Problema

Preocupados en el aprendizaje de la lectura de los alumnos de los primeros grados de primaria y contando en mano, la propuesta de (Jiménez y Ortiz 2000) el Programa de entrenamiento en conciencia fonológica PECONFO, nos formulamos el siguiente problema ¿Cuál es la eficacia de la aplicación del Programa de entrenamiento en conciencia fonológica PECONFO en el aprendizaje de la lectura en niños del 2° grado de educación primaria del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL, Huánuco? (Blanco, 2008).

También, el objetivo de investigación para determinar la eficacia de la aplicación del Programa de entrenamiento en conciencia fonológica PECONFO en el aprendizaje de la lectura en niños del 2° grado de educación primaria del Colegio Nacional de Aplicación de la

UNHEVAL, Huánuco (Blanco, 2008).

La hipótesis fue planteada de esta manera. La aplicación del programa de entrenamiento en conciencia fonológica PECONFO, facilita significativamente el aprendizaje de la lectura en niños del 2º grado del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL, (Blanco, 2008).

Objetivo de la Investigación.

Determinar el efecto que tiene, la aplicación del Programa de entrenamiento en conciencia fonológica PECONFO, en el aprendizaje de la lectura de los niños del 2º grado de educación primaria del Colegio de Aplicación UNHEVAL, Huánuco 2005 (Blanco, 2008).

2.2 Maco metodológico de la investigación.

La población y muestra.

Según García-García et al., (2013), la población es el grupo de elementos o sujetos que reúnen características comunes para un estudio en este sentido la población de este estudio comprendió 26 alumnos del segundo grado del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL.

El tamaño de la población, en este caso es pequeño que no permite extraer una muestra, por lo que se considera la misma cantidad de estudiantes de la población en la muestra, tal como lo señala Hernández citado en Castro (2003), “si la población es menor a cincuenta (50) individuos, la población es igual a la muestra” (p.69).

Así mismo, (manifiesta que cuando el interés del investigador reside en contrastar hipótesis sobre una intervención o tratamiento, como es nuestro caso, implementación del club de revistas como estrategia pedagógica para fortalecer el autoaprendizaje, el muestreo suele ser a conveniencia.

Se aplicaron solo criterios de exclusión, excluyendo a aquellos alumnos que, a razón de sus puntajes obtenidos en el test de Raven, no lograron conformar pares. Por tanto, se formaron 10 pares de alumnos, sumados a 20 alumnos en total el tamaño de muestra. Los 6 alumnos que no formaron pares, fueron excluidos.

Tipo, nivel y diseño de investigación

En cuanto al tipo de investigación, fue una investigación de tipo cuantitativa, nivel explicativo, con un diseño experimental propiamente dicho, diseño de grupos apareados con mediciones antes y después mediante el procedimiento de equivalencia de una evaluación previa (que no es el pretest), en este caso se efectuó con el test de inteligencia de Raven. Las puntuaciones obtenidas por los alumnos iguales o casi iguales (equivalentes) permitieron formar pares y los que, no lograron formar pares fueron excluidos de la muestra. Luego, uno de cada par y al azar fue asignado al GC y el otro al GE (Agudelo et al., 2008).

El diseño también incluye el pretest y post test (en este caso fue la prueba del PEDE) respectivamente a ambos grupos (Henández

et al., 2014). En la tabla N° 1, observamos la distribución de la muestra según pares, por grupos de estudio (grupo experimental GE y grupo control GC).

Tabla 1
Grupos apareados, según a los puntajes equivalentes en el Test de Raven en niños de 2° grado del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL, Huánuco

Pares	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	Sujetos/ N° en la lista	CI	Sujeto/ N° en la lista	CI
1	25	95	23	95
2	01	90	15	90
3	24	90	19	90
4	10	75	08	75
5	09	75	18	75
6	14	50	16	50
7	11	50	04	50
8	13	25	17	25
9	07	25	03	25
10	12	10	06	10
		$\sum = 585$ $x = 58.5$	$\sum = 585$ $x = 58.5$	

Fuente: Elaboración propia

2.3 Instrumentos de investigación

La Prueba de Exploración de Dislexia Específica PEDE. Se evaluó el aprendizaje de la lectura en los alumnos en dos momentos (antes y después de la intervención pedagógica), a través de la Prueba de Exploración de Dislexia Específica PEDE de (Condemarín y Blomquist, 1970). Cuyo propósito es ubicar el nivel de lectura en niños de 6 años y 10 años 11 meses.

La prueba consta de 2 partes: Nivel de lectura con 100 ítems. Nivel de errores específicos con 71 ítems. Los niños deben leer letras, sílabas y palabras sin significado en complejidad creciente.

En este estudio, solo se utilizó la sub prueba de nivel de lectura, que a su vez se compone de 3 niveles; primer nivel de lectura (nombre de la letra, sonido de la letra y sílaba directa con consonante de sonido simple), segundo nivel de lectura (Sílaba directa con consonante de doble sonido, Sílaba directa con consonante de doble grafía, Sílaba directa con consonante seguida de “u” muda, Sílaba indirecta de nivel simple, Sílaba indirecta de nivel complejo, Sílaba compleja y Sílaba con diptongo de nivel simple) y tercer nivel de lectura (Sílaba con diptongo de nivel complejo, Sílaba con fonograma de nivel simple, Sílaba con fonograma de nivel complejo, Sílaba con fonograma y diptongo de nivel simple, Sílaba con fonograma y diptongo de nivel complejo).

De la calificación de la prueba, en nivel de lectura se considera 1 punto a cada ítem respondido de manera correcta y 0 puntos si es en sentido contrario.

Luego se elaboró un baremo con cuatro categorías respecto al nivel de lectura:

1. Retardo lector severo (p1) al (p21)
2. Retardo lector moderado (p22) al (p31)
3. Retardo lector leve (p32) al (p51)

4. Lectores normales (p52) al (p100).

Validación del instrumento

La precisión del instrumento se estudió con el método de consistencia interna, partiendo de datos del análisis de ítems. Para ello se utilizó la fórmula N° 20 de Kuder-Richardson con el grupo total de sujetos (480). La parte de Nivel lector resultó con una confiabilidad de 0,95 y la de errores específicos con un coeficiente de 0,96.

La validación de la prueba PEDE en Huánuco, fue efectuado por el investigador, por el método de juicio de expertos y una muestra piloto, encontrando un resultado en este caso con $r_{tt} = 0,96$ con el método de mitades.

Programa de entrenamiento en conciencia fonológica PECONFO.

El programa de entrenamiento en conciencia fonológica PECONFO de Jiménez y Ortiz (2000), es una versión adaptada en Huánuco por el autor de esta investigación. El programa es un cuadernillo de hojas pre diseñadas a full color, que contiene figuras, oraciones, palabras, sílabas y fonemas, con actividades que van de lo más simple a lo más complejo, consta de 17 sesiones Inter diarias a razón de 45 minutos por cada sesión. Cada sesión cuenta con un plan de sesión, objetivos, actividades, recursos específicos, Además, tiene sus hojas de instrucciones.

El objetivo general del programa, es desarrollar la conciencia

fonológica para facilitar el aprendizaje de la lectura, en niños de 2º grado de primaria. Las características son: Cada actividad busca involucrar a los alumnos de las actividades y estrategias metalingüísticas; segmentación, síntesis, análisis, comparación, omisión fonológica de las unidades lingüísticas de la oración, palabras, sílabas y fonemas. Desarrollar los distintos niveles de conciencia fonológica: conciencia léxica, conciencia silábica y conciencia fonémica partiendo de las oraciones, palabras, sílabas y fonemas, de lo simple a lo complejo.

La estructura del Programa, se organiza en función a las dimensiones de conciencia fonológica; conciencia léxica, conciencia silábica, conciencia intrasilábica y conciencia fonémica.

Las actividades, relacionadas con cada dimensión son:

- Segmentación léxica de oraciones simples de dos palabras de contenido.
- Segmentación léxica de oraciones simples de tres palabras de contenido.
- Segmentación léxica de oraciones compuestas de dos, tres o más palabras de contenido y función: artículo.
- Segmentación léxica de oraciones compuestas de dos, tres o más palabras de contenido y función: artículo y preposición.
- Segmentación léxica de oraciones compuestas de dos, tres o más palabras de contenido y función: artículo y conjunción.

- Segmentación léxica de oraciones compuestas de dos, tres o más palabrasde contenido y función: artículo, conjunción y preposición.
- Comparación léxica de oraciones simples de dos palabras de contenido.
- Comparación léxica de oraciones simples de tres palabras de contenido.
- Omisión léxica en oraciones simples de dos palabras de contenido.
- Síntesis silábica en palabras de dos, tres, cuatro y más sílabas.
- Análisis de sílabas en posición inicial, final y medial de palabras.
- Segmentación de sílabas en palabras bisilábicas, trisilábicas y multisilábicas.
- Comparación de sílaba inicial, final, y medial en palabras de dos, tres y cuatro sílabas.
- Omisión de sílaba inicial, final y medial en palabras de dos, tres y cuatro sílabas.
- Síntesis fonémica en palabras de una y dos sílabas.
- Análisis fonémico en posición inicial y final de palabras, alusivos al alfabeto español.
- Omisión fonémica en posición inicial y final.

El test de matrices progresivas de Raven.

El test de matrices progresivas de Raven, en su versión para niños, constade 36 ítems distribuidos en tres series A, Ab y B con 12 problemas cada una. Los problemas están ordenados en complejidad creciente: la serie A1 es el más fácil y la serie B12 el más difícil. (Raven,1970) propusieron el siguiente baremo de coeficiente intelectual:

- Grado I o “intelectualmente superior”, puntuación centil de 95 o superior. Grado II o “por encima del promedio en capacidad intelectual”, puntuación centil entre 75-94.
- Grado III o “promedio en capacidad intelectual”, puntuación centil entre 25-74.
- Grado IV o “por debajo del promedio en capacidad intelectual”, puntuación centil entre 6-25.
- Grado V o “déficit intelectual”, puntuación centil igual o inferior de 5

2.4 Análisis de datos.

El análisis de datos se efectuó en dos aspectos; análisis descriptivo de los datos obtenidos en el pre test y post test ante la prueba PEDE y ordenados en tablas de frecuencia e histogramas (R. Hernández et al., 2014).

Por otro lado, el análisis estadístico Análisis de Varianza ANOVA para muestra independientes > 2 grupos (Gómez-Gómez

et al., 2003). El software que hemos utilizado para el análisis de resultados es el SPSS, versión 25 español.

CAPÍTULO III: Resultados de la investigación

3.1 Bases de Datos:

Se presenta la base de datos general de la aplicación del Programa deEntrenamiento en Conciencia Fonológica PECONFO, basándose en lo planteado por (Blanco, 2008). En su tesis de maestría.

Tabla 2
Comparación de Medias según la Prueba del PEDE, en el Pretest y Post test del Grupo Experimental y Grupo Control.

Par	Sujetos /N° Lista	Grupo Experimental		Sujetos/N° Lista	Grupo Control	
		PEDE Pretest	PEDE Post test		PEDE Pretest	PEDE Post test
1	25	82(p36)	94(p76)	23	83(p38)	86(p44)
2	1	84(p39)	96(p88)	15	90(p61)	82(p36)
3	24	88(p52)	95(p81)	19	88(p52)	93(p73)
4	10	84(p39)	92(p69)	8	84(p39)	87(p48)
5	9	83(p38)	94(p76)	18	80(p30)	85(p41)
6	14	79(p28)	96(p88)	16	81(p33)	80(p30)
7	11	82(p36)	92(p69)	4	83(p38)	78(p26)
8	13	80(p30)	93(p73)	17	89(p57)	90(p61)
9	7	74(p22)	94(p76)	3	82(p36)	87(p48)
10	12	86(p46)	95(p81)	6	84(p39)	80(p30)
		Σ 822	Σ 941			Σ 844
		̄X 82,2	̄X 94,1			̄X 84,4
						̄X 84,8

Fuente: Elaboración propia

En la tabla de base de datos observamos las siguientes columnasy filas; la primera columna muestra el número de pares de alumnos conformados a partirde los puntajes equivalentes obtenidos

en el test de inteligencia de Raven, por ejemplo: en la fila N° 1 se conforma el primer par equivalente por los alumnos 25 y 23 de la lista, el segundo par se conforman con los alumnos de la 2° fila 1 y 15 de la lista, y así sucesivamente, hasta el décimo par que se conforman con los alumnos de la fila 10° 12 y 6. En seguida, y al azar, el alumno 25 de la fila 1° fue asignado al GE y el alumnos 23 al GC, de la misma manera ocurrió con el segundo par (el alumno 1 al GE y el alumno 15 al GC) y los demás pares.

La segunda y quinta columna muestran los números asignados a los alumnos en la lista oficial (debido a la ponderación obtenida en el test de Raven, no tiene un orden secuencial 1,2,3...25). La tercera y cuarta columna muestran los puntajes directos obtenidos en la prueba PEDE del GE, en el pretest y el post test respectivamente, cada puntaje está acompañado de sus respectivos percentiles que se muestra entre paréntesis y resaltado en negrita. (Blanco,2008).

La sexta y séptima columna, muestran los puntajes directos obtenidos en la prueba PEDE del GC, en el pretest y el post test respectivamente, cada puntaje está acompañado de sus respectivos percentiles que se muestra entre paréntesis y resaltado en negrita.

En la penúltima fila inferior de la tabla se muestra la sumatoria total de cada grupo (GE y GC) y cada momento (Pretest y Post test) respectivamente. La última fila muestra la media aritmética de cada grupo (GE y GC) en cada momento (Pretest y Post test)

respectivamente. Comparando los resultados obtenidos de la media aritmética a simple vista se evidencia que la media ($\bar{x}$) del pretest tanto en el GE y GC son muy similares GE ($\bar{X}$ 82,2) y GC ($\bar{X}$ 84,4), en cambio, si comparamos la media ($\bar{x}$) entre el post test del GE con el post test del GC, observamos una diferencia, en el GE ($\bar{X}$ 94,1), mayor que el del GC ($\bar{X}$ 84,8). (Blanco, 2008).

Para entender y comparar el nivel lector de los sujetos de la muestra, niños de segundo grado de primaria, evaluados con la prueba PEDE, se utiliza el siguiente baremo con 6 categorías, expresado en puntaje directo y su respectivo percentil, con fines de interpretación:

	Puntaje directo	Percentil
Retardo lector severo	00-73 puntos	(p1) al (p21)
Retardo lector moderado	74-81 puntos	(p22) al (p31)
Retardo lector leve	82-87 puntos	(p32) al (p51)
Lector normal	88-90 puntos	(p52) al (p61)
Lector normal superior	91-95 puntos	(p62) al (p81)
Lector normal muy superior	96-100 puntos	(p82) al (p99)

3.2 Análisis descriptivo.

En las tablas 3 y 4, se describen los resultados obtenidos de los datos en una tabla de frecuencias. En la tabla 5, se describe el análisis de la varianza.

Tabla 3
Comparación de frecuencias de Puntajes convertidos a percentil en la Prueba del PEDE, en el Pretest del Grupo Experimental y del Grupo Control.

	Pretest GE	Pretest GC
Nivel lector	fi	fi
del (p22) al (p31) Retardo lector moderado	3	1
del (p32) al (p51) Retardo lector leve	6	6
del (p52) al (p61) Lector normal	1	3
Total	10	10

Fuente: Tabla 2

Se observa que las frecuencias del nivel lector, en el pretest del GE y del GC son muy similares; en la categoría de retardo lector leve, se tiene la misma frecuencia en ambos grupos en el pretest (6 alumnos) respectivamente. En la categoría retardo lector moderado y la categoría lector normal hay una sutil diferencia, en ambos casos, lo que representa una línea de base, sobre el cual se implementa el programa de conciencia fonológica PECONFO para producir cambios en el post test (Blanco,2008).

Tabla 4

Comparación de frecuencias de Puntajes convertidos a percentil en la Prueba del PEDE, en el Pretest del Grupo Experimental y del Grupo Control.

	Post test GE	Post test GC
Nivel lector	fi	fi
del (p22) al (p31) Retardo lector moderado	0	3
del (p32) al (p51) Retardo lector leve	0	5
del (p52) al (p61) Lector normal	0	1
del (p62) al (p81) Lector normal superior	8	1
Del (p82) al (p99) Lector normal muy superior	2	0
Total	10	10

Fuente. Tabla 2

Esto significa que el GE, que obtuvo una media de $\bar{X} = 82,2$ en el pretest, cuyo percentil equivale a un retardo lector leve, en el post test obtuvo $\bar{X} = 94,1$ cuyo percentil equivale a un lector normal. Tal hecho no ocurrió con el GC, que obtuvo $\bar{X} = 84,4$ en el pretest y en el post test obtuvo $\bar{X} = 84,8$ en ambos casos el percentil equivale a un retardo lector leve, no hubo progreso en el aprendizaje de la lectura. (Blanco, 2008).

Tabla 5
*Estadísticos descriptivos del Análisis de Varianza con un factor (ANOVA)
del Nivel lector de los alumnos*

Nivel lector de los alumnos	N	Media	Desv.	Desv. Error	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
			Desviación					
Pretest de Grupo Experimental	10	2.80	0.632	0.200	2.35	3.25	2	4
Post test de Grupo Experimental	10	5.20	0.422	0.133	4.90	5.50	5	6
Pretest de Grupo Control	10	3.20	0.632	0.200	2.75	3.65	2	4
Post test de Grupo Control	10	3.00	0.943	0.298	2.33	3.67	2	5
Total	40	3.55	1.176	0.186	3.17	3.93	2	6

3.3 Prueba de homogeneidad de varianza.

Uno entre otros supuestos que más se requieren en aplicaciones estadísticas populares, es de la homogeneidad de varianzas, para garantizar la calidad de los procedimientos estadísticos utilizados tanto en pruebas de hipótesis. El estadístico de Levene nos informa sobre el cumplimiento del supuesto de igualdad de varianzas para los grupos analizados, (Correa et al., 2006).

Paso 1: Plantear hipótesis de Homogeneidad de Varianza

Ho: $\sigma^2_1 = \sigma^2_2 \dots \sigma^2_n$

H1: $\sigma^2_1 \neq \sigma^2_2 \dots \sigma^2_n$

Paso 2: Nivel de significancia

NC= 0.95

$\alpha = .05$

Paso 3: Test de Homogeneidad de las Varianzas

Muestras independientes Pruebas Levene

Muestra dependientes Pruebas de datos pareados

Paso 4: Criterio de decisión

Si p-valor < 0.05 se rechaza la Ho

Si p-valor $\geq$ 0.05 se acepta la Ho y se rechaza la H1

Paso 5 : Resultados y conclusión

Tabla 6

Prueba de homogeneidad de varianzas

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Nivel lector de los alumnos	Se basa en la media	,628	3	36	,602
	Se basa en la mediana	,889	3	36	,456
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,889	3	31,392	,458
	Se basa en la media recortada	,866	3	36	,468

Fuente. Tabla 2

Como el p-valor en general es $\geq$ 0.05 se acepta la Ho y se

rechaza la H1. En consecuencia, se afirma que hay homogeneidad de Varianzas. Como hay homogeneidad de varianzas se utiliza el ANOVA de un Factor para el análisis de los datos.

3.4 Prueba de Hipótesis

El estadístico Análisis de Varianza ANOVA para muestras independientes > 2 grupos (Gómez-Gómez et al., 2003). El software que hemos utilizado para el análisis de resultados es el SPSS, versión 25 español.

Paso 1: Plantear hipótesis

Ho: $\mu_1 = \mu_2 \dots = \mu_n$

H1: $\mu_1 \neq \mu_2 \dots \neq \mu_n$

Paso 2: Nivel de significancia

NC= 0.95

$\alpha = 0.05$ (margen de error)

Paso 3: Prueba estadística

Si hay Homocedasticidad Estadística ANOVA y si no no hay Homocedasticidad Estadística de Welch.

Paso 4: Criterio de decisión

Si p-valor < 0.05 se rechaza la Ho

Si p-valor ≥ 0.05 se acepta la Ho y se rechaza la H1

Paso 5 : Resultados y conclusión

Se observa los resultados de la investigación en la siguiente tabla 7.

Tabla 7

Hipótesis para diferencia de medias

ANOVA					
Nivel lector de los alumnos					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	37,100	3	12,367	26,500	,000
Dentro de grupos	16,800	36	,467		
Total	53,900	39			

Como el p-valor es < 0.05 se rechaza la H_0 y se acepta la H_1 que afirma que hay diferencias de medias de los grupos. Por tanto, se afirma, con un margen de error de 0.05 se puede afirmar que existe diferencia en los niveles de lectura promedio de los alumnos en el pretest, post test de los grupos experimental y control respectivamente. (Blanco, M.,2008).

3.5 Prueba de Post-Hoc

Una vez que se ha determinado que existen diferencias entre las medias, las pruebas de rango post hoc permiten determinar qué medias difieren. La prueba de rango post hoc identifica subconjuntos homogéneos de medias que no se diferencian entre sí (Correa et al., 2006).

Paso 1: Plantear hipótesis $H_0: \mu_1 = \mu_2 \dots = \mu_n$

H1: $\mu_1 \neq \mu_2 \dots \neq \mu_n$

Paso 2: Nivel de significancia

$NC = 0.95$

$\alpha = 0.05$ (margen de error)

Paso 3: Prueba estadística

Si hay Homocedasticidad Prueba de Tukey

No hay Homocedasticidad Prueba de Games - Howell

Paso 4: Criterio de decisión

Si $p\text{-valor} < 0.05$ se rechaza la H_0

Si $p\text{-valor} \geq 0.05$ se acepta la H_0 y se rechaza la H_1

Paso 5: Resultados y conclusión

Los resultados finales, se observan en la tabla 8, mediante la prueba de Tukey.

Tabla 8

Comparaciones múltiples con la prueba HSD Tukey

Variable dependiente: Nivel lector de los alumnos

HSD Tukey

(I) Grupos de pares equivalentes	(J) Grupos de pares equivalentes	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Pretest de Grupo Experimental	Post test de Grupo Experimental	-2,400 [*]	,306	,000	-3,22	-1,58
	Pretest de Grupo Control	-,400	,306	,563	-1,22	,42
	Post test de Grupo Control	-,200	,306	,913	-1,02	,62
Post test de Grupo Experimental	Pretest de Grupo Experimental	2,400 [*]	,306	,000	1,58	3,22
	Pretest de Grupo Control	2,000 [*]	,306	,000	1,18	2,82
	Post test de Grupo Control	2,200 [*]	,306	,000	1,38	3,02
Pretest de Grupo Control	Pretest de Grupo Experimental	,400	,306	,563	-,42	1,22
	Post test de Grupo Experimental	-2,000 [*]	,306	,000	-2,82	-1,18
	Post test de Grupo Control	,200	,306	,913	-,62	1,02
Post test de Grupo Control	Pretest de Grupo Experimental	,200	,306	,913	-,62	1,02
	Post test de Grupo Experimental	-2,200 [*]	,306	,000	-3,02	-1,38
	Pretest de Grupo Control	-,200	,306	,913	-1,02	,62

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Fuente. Tabla 6

Observando la primera categoría representada por el pretest del

Grupo Experimental, se tiene un p-valor menor 0.05, comparando con el post test del Grupo Experimental y demás grupos en la misma categoría el p-valor es mayor que 0.05, en consecuencia, se rechaza la H_0 y se acepta la H_1 , que afirma que existe diferencia de medias entre el pretest del GE con el post test del GE.

Un p-valor similar menor al 5%, se tiene en la segunda categoría representada por el post test del Grupo Experimental comparado con todos los grupos (pretest del GE, pretest del GC y post test del GC), en donde se rechaza la H_0 y se acepta la H_1 que afirma dichas diferencias de medias entre grupos. (Blanco, 2008).

En la siguiente categoría representada por el pretest del grupo control, encontramos un p-valor menor a 0.05 solamente al comparar el pretest del GC con el post test del GE, en los demás casos el p-valor es mayor a 0.05. En la última categoría representada por el post test del grupo control, vemos un p-valor menor a 0.05, comparando con el post test del GE, en consecuencia se prueba la hipótesis de trabajo de la investigación, que afirma que existe diferencia de medias, corroborando que los resultados después de la aplicación del programa PECONFO, facilita el aprendizaje de la lectura en alumnos del segundo grado de primaria del Colegio Nacional de Aplicación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizan UNHEVAL.

Discusión de resultados

Como se aprecia, en los epígrafes precedentes se han presentado los resultados del experimento mediante el diseño de grupos apareados, con mediciones antes y después mediante el procedimiento de equivalencia con el test de inteligencia de Raven como recomienda (Agudelo et al., 2008), con la que se buscó formar pares de sujetos con características equivalentes, en el atributo coeficiente intelectual CI., denominado “variable de apareamiento”.

En la tabla N°1, se muestra la conformación de dos grupos apareados por la variable de equivalencia el CI, medido con el test de inteligencia de Raven. El procedimiento fue en función a la equivalencia o igualdad de CI obtenidas por los alumnos de la muestra. En este sentido, el primer par, lo conformaron los alumnos de la lista signados con el N° 25 y el N° 23 respectivamente, a razón de haber obtenido el mismo percentil (p95) en el test de Raven y asignándoles de inmediato por sorteo al alumno N°25 a conformar el GE y al alumno N° 23 conformar el CG. El mismo procedimiento se efectuó con la conformación de los demás pares, que en total son 10 pares.

En la tabla 2, se muestran los resultados ante la Prueba Exploratoria de Dislexia Específica PEDE, que midió el nivel lector, tanto en el pretest como en el post test. Los resultados muestran el puntaje directo y percentil (p) obtenido por cada sujeto. Además, se

observa los promedios aritméticos o medias obtenidas en el pre test por el GE $\bar{X} = 82,2$ y el GC $\bar{X} = 84,4$ respectivamente, esto significa que el aprendizaje de la lectura en ambos grupos fue un retardo lector leve en ambos grupos. En estas condiciones es que según el diseño se pasa al tratamiento.

El programa de entrenamiento en conciencia fonológica, conocido como el PECONFO versión adaptado, se aplicó solo al GE, por un período de 17 sesiones inter diario y el GC, como su nombre indica fue solo de control, ahí no se manipuló nada, limitándose a desarrollar las actividades previstas tradicionalmente en el currículo. Entre las bondades del PECONFO, se atribuye: el desarrollo de la conciencia fonológica y como consecuencia de ello facilita el aprendizaje de la lectura, lo cual expresa nuestra hipótesis general. (Blanco, 2008).

Concluido el período de tratamiento se aplicó el post test, la misma prueba utilizada en el pretest, es decir el PEDE. Volviendo a la tabla 2, se observa que el GE obtuvo una media de $\bar{X} = 94,1$ cuyo percentil equivale a un lector normal según. Tal hecho no ocurrió con el GC, que obtuvo $\bar{X} = 84,8$ el percentil (p) equivale a un retardo lector leve, no hubo progreso en el aprendizaje de la lectura.

En la tabla 7, se observa el resultado final de la investigación, analizadas con el ANOVA, donde se observa que el p-valor es < 0.05 se rechaza la H_0 y se acepta la H_1 que afirma que hay diferencias de

medias de los grupos. En consecuencia, se prueba la hipótesis de trabajo de la investigación, que afirma que existe diferencia de medias, corroborando que los resultados después de la aplicación del programa PECONFO, facilita el aprendizaje de la lectura en alumnos del segundo grado de primaria del Colegio Nacional de Aplicación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizan UNHEVAL.

Estos resultados se corroboran con las investigaciones de Márquez (2016) sobre juegos lingüísticos ARTTIC para afianzar el inicio de la lectoescritura, la tesis de Tenorio, (2019), sobre programa de conciencia fonológica TENSAS, para facilitar el aprendizaje inicial de la lectura y la investigación de Blanco (2005), sobre el programa de conciencia fonológica PECONFO en el aprendizaje de la lectura en niños. Todos estos trabajos y otros aseveran que un nivel óptimo de conciencia fonológica facilita el aprendizaje inicial de la lectura en lenguas transparentes como el español.

Siendo la lectoescritura un proceso de aprendizaje no espontáneo, sino, más bien, sistemático, explícito y deliberado. Las habilidades metalingüísticas (la fonología y el vocabulario) adquieren particular relevancia para facilitar dichos aprendizajes (Defior, 2004). En palabras de (Signorini, 1980), una de las tareas que enfrenta el infante que aprende a leer en un sistema alfabético consiste en comprender el principio alfabético, proceso que requiere de un conocimiento explícito de la estructura fonológica de las palabras y

Bravo, (2002) enfatiza que la conciencia fonológica es una zona de desarrollo próximo ZDP en el aprendizaje inicial de lectura, señalando en términos de Vygotski, que la ZDP es la distancia que existe entre el nivel de desarrollo real y potencial de los niños, bajo la mediación de un adulto.

De esta manera, el umbral mínimo del desarrollo de la conciencia fonológica se encuentran en las tareas que los infantes puedan resolver de manera autónoma, como reconocer palabras en la frase, identificar aquellas palabras con terminaciones que riman o no, segmentar frases en palabras, y en el umbral máximo (mediada), están las tareas más complejas relacionadas con el análisis de los fonemas con que se componen las palabras, como segmentar palabras en fonemas, comparar palabras con fonema inicial igual u omitir el fonema final, o sustituirla el fonema medial por otro fonema, etc., esto determinaría la distancia más próxima para el aprendizaje inicial de la lectura.

Conclusiones.

a) El programa de entrenamiento en conciencia fonológica PECONFO, según nuestro objetivo de estudio, facilita el aprendizaje de la lectura, en alumnos del 2º grado de primaria del Colegio Nacional de Aplicación UNHEVAL, Huánuco.

Los resultados permiten confirmar nuestra hipótesis de trabajo que afirma que el programa PECONFO, facilita el aprendizaje de la

lectura, tal como se pueden observar en la tabla N°2, donde se comparan las medias obtenidas en la prueba del PEDE, en el GE, que obtuvo una media de $\bar{X} = 82,2$ en el pretest, en el post test, el mismo grupo obtuvo $\bar{X} = 94,1$, notándose un ascenso significativo.

Tal hecho no ocurrió con el GC, que obtuvo $\bar{X} = 84,4$ en el pretest y en el post test obtuvo $\bar{X} = 84,8$ en ambos no hubo progreso en el aprendizaje de la lectura. Luego, se analizaron los resultados con el análisis de Varianza ANOVA para grupos independientes, como se observa en la tabla N°7, donde el p-valor es < 0.05 con la cual se rechaza la H_0 y se acepta la H_1 que afirma que hay diferencias de medias de los grupos. Por tanto, se afirma, con un margen de error de 0.05 que existe diferencia en los niveles de lectura promedio de los alumnos en el pretest, post test de los grupos experimental y control respectivamente.

b) La conciencia fonológica es una habilidad metalingüística que permite al niño reflexionar y manipular conscientemente cualquier unidad del lenguaje hablado, así a nivel léxico se habla de conciencia léxica; a nivel silábico se habla de conciencia silábica y a nivel fonético se habla de conciencia fonémica y en conjunto es conciencia fonológica.

El aporte de esta investigación es que se el PECONFO de Jiménez et al., (2000), fue adaptado en Huánuco, por el autor de este trabajo, estructurándose en 17 sesiones experimentales, en las dimensiones de la conciencia fonológica; conciencia léxica, conciencia

silábica y conciencia fonémica.

c) El aprendizaje de lectura es un proceso psicolingüístico, que consiste en acceder a la fase alfabética de la lectura, es decir dominar el principio alfabético, lo cual es facilitado por el desarrollo de la conciencia fonológica.

La relación de la conciencia fonológica con el aprendizaje de la lectura es una relación bidireccional, denominado la conciencia fonológica como Zona de Desarrollo Próximo, del aprendizaje de la lectura.

Recomendaciones

A los versados en la materia recomendamos involucrarse en investigaciones relacionadas con las habilidades metalingüísticas, tales como conciencia sintáctica, conciencia semántica, conciencia pragmática y/ conciencia fonológica, desde un enfoque integral de la psicolingüística, puesto que el presente, solo constituye el inicio de una gama de investigaciones que permite contribuir en el aprendizaje de la lectura.

A los funcionarios del Ministerio de Educación, auspiciar trabajos similares a fin de diseñar y validar un programa de alcance nacional, sobre estrategias metalingüísticas que favorezcan la adquisición de la lectura y la comprensión lectora.

A los directivos del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL, por su naturaleza de ser colegio de aplicación, replicar esta investigación a fin de validar el PECONFO.

A la Región de Educación de Huánuco, proponer el programa PECONFO, a fin de posibilitar su aplicación en algunas instituciones educativas pilotos.

A los padres de Familia, adquirir este material didáctico a fin de apoyar a sus hijos en la adquisición de la lectura con mucha facilidad.

REFERENCIAS.

- Adams, E. (2010). Comunicación y fonología. Paidós.
- Agudelo, G., Aignerren, M., & Restrepo, J. R. (2008). Diseño Experimental y no-experimental. *La Sociología en sus Escenarios*, 18, Article 18. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/6545>
- Alegria, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades—20 años después-. *Infancia y Aprendizaje*, 29(1), Article 1. <https://doi.org/10.1174/021037006775380957>
- Artiles, C. (1997). *Influencia de los métodos de enseñanza en el desarrollo de los procesos léxicos* [Tesis de doctor, Universidad de la Laguna]. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/10139>
- Barrera, L., & Fraca, L. (2004). *Psicolingüística y desarrollo del español* (3. ed). Monte Avila Editores. https://www.researchgate.net/profile/Luis-Barrera-13/publication/49553069_Psicolinguistica_y_desarrollo_del_espanol/links/5ea9920f92851cb267634b4c/Psicolinguistica-y-desarrollo-del-espanol.pdf
- BBC News Mundo. (2019). Qué países tienen la mejor educación del mundo según las pruebas PISA (y qué lugar ocupa América Latina en la clasificación). *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-50643441>
- Benveniste, E. 1971. Problemas de lingüística general I. Siglo XXI. México.
- Bermeosolo, J. (1994). Conciencia metalingüística y decodificación lectora. Análisis desde el plano de las claves de nivel inferior. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 15(2),

Article 2.

Bernal, J. (2021). *Tres momentos estelares en lingüística* (21.^a ed.). Imprenta patriótica.

[https://selloeditorial.caroycuervo.gov.co/documentos/TRES%20MOMENTOS%20ESTELARES%20EN%20LINGUISTICA%20\(Octubre%206\).pdf](https://selloeditorial.caroycuervo.gov.co/documentos/TRES%20MOMENTOS%20ESTELARES%20EN%20LINGUISTICA%20(Octubre%206).pdf)

Blanco, M. (2008). Efectos de la aplicación del programa de entrenamiento en conciencia fonológica PECONFO en el aprendizaje de la lectura en niños del segundo grado de primaria (Doctoral dissertation, Tesis de maestría en psicología, Universidad Mayor de San Marcos, Lima, Perú).

Bradley, L. y Bryant, p. (1983). Categorizing sounds and learning to read a causal connection. *Nature*, 301, 419-421.

Braslavsky, B. P. de, & Pineau, P. (2014). *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura: Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual* (1. ed). UNIPE, Editorial Universitaria.

Bravo, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 28, Article 28.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052002000100010>

Bravo, L. (2005). La conciencia fonológica como zona de desarrollo próximo para el aprendizaje de la lectura.

Carpio, M. (2013). Escritura y lectura: Hecho social, no natural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13.
<https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12030>

- Castro, M. (2003). El proyecto de investigación y su esquema de elaboración. (2ª Edición). Caracas: Uyapal
- Cassany, D.; Luna, M.y Sanz, G. (1994) *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, 1994, 550 p. Reimpresión 13ª: 2008.
- Chadwick, C. (1985). Estrategias cognitivas, metacognición y el uso de los micro computadores en la educación. PLANIUC, 4 (7)
- Chomsky, N. (1957). Syntactic Structures. La Haya: Mouton.
- Clemente, M. (1985). Adquisición del lenguaje escrito: Perspectivas actuales. *Revista española de lingüística aplicada*, 1, 27-35.
- Clemente, M. (1987). Habilidad de análisis fonético y adquisición de la lectura en los sistemas alfabéticos. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 37, 11-18.
- Coltheart, M. (1978) “Lexical access in simple reading tasks”. En G. Underwood (Ed.), *Strategies of information processing*. Londres: Academic Press.
- Condemarín y Blomquist (1970). La dislexia. Manual de lectura correctiva. 3ºEd. Santiago de Chile : Universitaria S.A.
- Correa, J. C., Iral, R., & Rojas, L. (2006). Estudio de potencia de pruebas de homogeneidad de varianza. *Revista Colombiana de Estadística*, 29(1), 57-76.
- Corredor, J., & Nieto, L. F. (2007). Un vistazo a los pilares de la Lingüística Moderna: Saussure, Chomsky Y Van Dijk. Del Estructuralismo a la Lingüística textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 9, 83-96.
- Cuetos, F. (2008). Psicología de la lectura. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cuetos, F.(2009). Psicología de la escritura: Diagnóstico y tratamiento .

Madrid:Escuela Española.

- De Vega, M., Carreiras, M., Gutiérrez-Calvo, M. y Alonso-Quecuty, M.L. (1990). Lectura y Comprensión: Una perspectiva cognitiva.
- Defior, S. A. (1994). La consciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 67, 91-114.
- Downing, J. (1979). Reading and Reasoning. Nueva York, Springer yEdimburgo, Chambers.
- Downing, J., Ch. K. Leong (1982). *Psychology of Reading*. New York. MacMillan.
- Escobar, M. del P., & Vizconde, M. L. (2017). *Conocimiento sobre la Conciencia Fonológica del docente del nivel inicial y el nivel alcanzado de la misma en niños de 5 años de Instituciones Educativas públicas del distrito de Surquillo*. [Tesis de aestria]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Escoriza, J. (2001). Evaluación educativa de las dificultades de lectura y escritura a nivel de conciencia fonológica. En A. Miranda (Comp.), *Déficit de atención y Dificultades de Aprendizaje*, 147-160. Málaga: Aljibe.
- Fernández, A., S. Hervas y V. Baez. 1979. Introducción a la semántica. Ediciones Catedra. Madrid
- Flavell, J. (1996). El desarrollo cognitivo. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Fox, B., & Routh, D. K. (1975). Analyzing spoken language into words, syllables, and phonemes: A developmental study. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4(4), 331-342.

<https://doi.org/10.1007/BF01067062>

- Frias, X. (2002). Introducción a la psicolingüística. https://www.academia.edu/418753/A_LA_PSICOLING%C3%9C%C3%8DSTICA
- Frith, U. (1989). Aspectos psicológicos de la lectura y la ortografía. Evolución y trastorno. En EE.SS.UU. Logopedia y Psicología del lenguaje. (eds.), La lectura. Salamanca: Universidad Pontificia.
- García-García, J. A., Reding-Bernal, A., & López-Alvarenga, J. C. (2013). Cálculo del tamaño de la muestra en investigación en educación médica. *Investigación en educación médica*, 2(8), 217-224.
- Gelb, I. J. (1963). A Study of Writing. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Gombert, J. E. (1993). Metacognition, Metalanguage and Metapragmatics. *International Journal of Psychology*, 28(5), 571-580. <https://doi.org/10.1080/00207599308246942>
- Gómez-Gómez, M., Danglot-Banck, C., & Vega-Franco, L. (2003). Sinopsis de pruebas estadísticas no paramétricas. Cuando usarlas. *Revista Mexicana de Pediatría*, 70(2), 91-99.
- González, M. J. (1996). Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: Análisis evolutivo e implicaciones educativas. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 76, 97-108.
- González, R. M., López-Larrosa, S., Vilar, J., & López-Vázquez, A. R. (2013). Estudio de los predictores de la lectura. *Revista de investigación en educación*, 11(2), 98-110.

- Gough, P.B. y Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading.
- Gutiérrez Fresneda, R., & Díez Mediavilla, A. (2017). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XX1*, 21(1), Article 1. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20212>
- Henández, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.^a ed.). https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Hjlemslev, L. (1980) Prolegómenos a una teoría del lenguaje. Trad. José Luis Díaz de Liaño. 2^a ed., 1^a reimp. Madrid: Gredos.
- Howell, M., y Manis, F. (1986). Developmental and Reader Ability Differences in Semantic Processing. *Efficiency Journal of Educational Psychology*, 78, 124-129.
- Huepe, M., Palma, A., & Trucco, D. (2022). Educación en tiempos de pandemia Una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe. *CEPAL - Serie Políticas Sociales*, 1-100.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Jiménez, J. y Ortiz (2000) Conciencia Fonológica y Aprendizaje de la Lectura: Teoría, evaluación e intervención. Madrid : Síntesis S.A.
- Lewkowickz, N. (1980). Phonemic Awareness Training: What to Teach and

- Howto Teach it. *Journal of Educational Psychology*, 72, 686- 700.
- Lewkowicz, N. K. (1980). Phonemic awareness training: What to teach and how to teach it. *Journal of Educational Psychology*, 72(5), 686-700.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.72.5.686>
- Liberma, I. Y., y Shankweiler, R. D (1991). Phonology and Beginning Reading: A tutorial. En Rieben, L. y Perfetti, C. (Eds.). *Learning to Read: Basic Research and its Implications*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Loría-Rocha, M. (2020). Conciencia fonológica, un camino seguro hacia la lengua escrita: argumentación y estrategias. *Revista innovaciones educativas*, 22(32), 170-183.
- Lundberg, I. & Høien, T. (2001). Dyslexia and phonology. En A. Fawcett (Ed.), *Dyslexia. Theory and Good Practice*. . London: Whurr Publishers.
- Lundberg, I. (1978). Aspects of linguistic awareness related to reading. En A. Sinclair; R.J. Jarvella y W J. Levelt (Eds.). *The Child's conception of language*. Berlin: Springer-Verlag. (p.83-96).
- Luria, A.R. (1979). *Atención y memoria*. Barcelona: Fontanella.
- Mariángel, S. V., & Jiménez, J. E. (2016). Desarrollo de la conciencia sintáctica y fonológica en niños chilenos: Un estudio transversal. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48(1), Article 1.
<https://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.09.010>
- Márquez, J., & de la Osa, P. (2003). Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector. *Anuario de psicología*, 34(3), 357-370.
- Márquez, S. O. (2016). *Las estrategias ARTTIC para la lecto escritura en los estudiantes del primer grado de primaria de la Institución*

Educativa N° 32743 “Santa Rosa de Lima” - Huánuco, 2015 [Tesis doctoral, Universidad Nacional Hermilio Valdizán].
<https://repositorio.unheval.edu.pe/handle/20.500.13080/1908?show=full>

- Martinet, A. 1959. Elementos de lingüística general. Biblioteca Romántica Hispánica. España.
- Masonheimer, P.E., Drum, P.A. y Ehri, L.C. (1984). Does environmental print identification lead children into word reading? *Journal of Reading Behavior*, 16, 257-271.
- Matínez, J. A. (2005). Pragmática y gramática en la enseñanza del español como segunda lengua. *ASELE ACTAS XVI*.
- Mattingly, I. G. (1972). Reading, the Linguistic Process and Linguistic Awareness. En Kavanagh, J. y Mattingly, I. (Eds.). *Language by Ear and by Eye*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mena, S. (2020). Enseñanza del código alfabético desde la ruta fonológica. *Revista Andina de Educación*, 3(1), Article 1.
<https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.1.1>
- Ministerio de Educación de Perú (2006). Resultado del proyecto PISA de la OCDE 2003. (En línea)
<http://www.minedu.gob.pe/umc/otros/evalint/pisa/pi...>
- Mirón, R.; y Del Valle, M. (2017).** Actividades exitosas en la enseñanza de la lectura en primer grado. Experiencias docentes, un estudio cualitativo. Guatemala: Dirección General de Evaluación e investigación educativa. Ministerio de Educación.
- Moreno-Quibén, N. (2020). *fonética, los sonidos del español, moreno-*

- quibén—*Buscar con Google*. Norberto Moreno-Quibén.
<https://www.quiben.net/lenguaespanyola/wp-content/uploads/2020/10/Fonetica-Munoz-Basols2017Introduccion-a-.pdf>
- Muñoz, Y., & Melenge, J. (2017). La conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura convencional en un grupo de niños de 5 a 8 años. *Revista de Investigaciones · UCM*, 17, 16.
<https://doi.org/10.22383/ri.v17i29.85>
- Olofsson, A. y Lundberg, I. (1983). Can phonemic awareness be trained in kindergarten?. *Scandinavian Journal of Psychology*, 24, 35-44.
- Owens Jr RE. (2003) Desarrollo del lenguaje. 5a ed. Madrid: Pearson Educació.
- Pascual R. y D. Romero (eds.) (2013). Lenguaje y comunicación: Introducción a los principales problemas y perspectivas teóricas. Buenos Aires: Nueva Librería. pp. 11-63.
- PEEREMAN, R. (1989). *Représentations phonologiques dans la prononciation et l'identification des mots écrits alphabétiquement*. Unpublished doctoral dissertation, Université libre de Bruxelles.
- Perfetti, C.A. y Hogaboam, T. (1975). The relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology*, 67, 461-469.
- Piñas, M., Mendivel, R. K., & Pérez, L. (2020). Conciencia fonológica en niños de cinco años del nivel inicial del distrito de huancavelica, Perú. *Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos*, 12(5), Article 5.

- Portocarrero, J. M. (2023). Evolución del Gasto Público en Educación en el Perú 2015-2021. *Justicia fiscal y derecho humano a la educación: diagnóstico, participación e incidencia desde América Latina y Caribe*, 09, Article 09. <https://redclade.org/wp-content/uploads/9-Peru-Gasto-en-educacion.-pdf-compactado.pdf>
- Quilis, A. (2012). *Principios de fonología y fonética españolas* (11a ed). Arco Libros. https://www.academia.edu/31349204/Quilis_Antonio_Principios_de_fonologia_y_fone_Book_ZZ_org
- Ramírez, G. R., Gálvez, L. C., Álvarez, I. C. C., & Márquez, A. L. R. (2019). Las funciones ejecutivas y la lectura: Revisión sistemática de la literatura. *Informes Psicológicos*, 19(2), 81-94.
- Ramírez, J. A. (2019). Los principios de la conciencia fonológica en el desarrollo de la lectoescritura inicial. *Revista de lenguas modernas*, (30).
- Redacción EC. (2019a, diciembre 3). Prueba Pisa 2018: Perú ocupa puesto 64 de 77 países evaluados. *El Comercio*. <https://elcomercio.pe/peru/prueba-pisa-peru-ocupa-puesto-64-de-77-paises-segun-ultimo-reporte-nndc-noticia/?ref=ecr>
- Redacción EC. (2019b, diciembre 3). Prueba Pisa 2018: Perú ocupa puesto 64 de 77 países evaluados. *El Comercio*. <https://elcomercio.pe/peru/prueba-pisa-peru-ocupa-puesto-64-de-77-paises-segun-ultimo-reporte-nndc-noticia/>
- Revolledo, L. A. (2019). *El enfoque comunicativo y textual en el aprendizaje de la lectoescritura en los alumnos del primer grado de educación*

- primaria del distrito de Umari, pachitea 2014* [Tesis de maestría, Universidad de Huánuco].
<http://repositorio.udh.edu.pe/handle/123456789/1999>
- Rolando, M. A. A., Álvarez, H. E. L., Calixto, C. Y. R., & Zambrano, M. E. N. (2019). Importancia del método en la enseñanza de la lectura a niños con dificultades de aprendizaje. *Uniandes Episteme. Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación.*, 6(4), 595-606.
- Rozin, P., & Gleitman, L.R. (1979) *The Structure and Acquisition of Reading II : The Reading Process and the Acquisition of the Alphabetic Principle.*
- Salazar, M. (2005). *Métodos de Aprendizaje de la Lectoescritura.* Lima: FondoEditorial del Pedagógico de San Marcos.
- Sanabria, F. M. (2017). *Conciencia fonológica según tipo de familia en estudiantes de educación inicial de instituciones públicas y privadas* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].
<https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/6109?show=full>
- Sánchez, H. y Reyes, C. (1996). *Métodos de investigación científica.* Lima. Signirini y Borzone (2003). Aprendizaje de la lectura y escritura en españoles. Predomino de las estrategias fonológicas. *Interdisciplinarias.* Vól. 20, N° 1. Buenos Aires. PP 5-30.
- Sánchez-Riveo, R., & Fidalgo, R. (2020). La enseñanza de la conciencia fonológica en la Educación Infantil: Un estudio observacional. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 184-200.
- Santos, A. (2005). Un análisis paradigmático de los aportes de F. de Saussure

- y N. Chomsky al campo de los estudios del lenguaje. *Forma y función*, 18, 215-228.
- Santos, D. A. (2005). Un análisis paradigmático de los aportes de F. de Saussure y N. Chomsky al campo de los estudios del lenguaje— Dialnet. *Forma y Función*, 18, 215-228.
- Sapatanga-Villavicencio, D. M., & Cárdenas-Cordero, N. M. (2021). Estrategia didáctica para el desarrollo de la lectoescritura en la modalidad virtual. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(3), Article 3. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i3.1317>
- Saussure, F (1945) Curso de Lingüística General. Publicado por Charles Bally y Albert Sechehaye, con colaboración de Albert Riedlinger. Trad., prólogo y notas de Amado Alonso. 13ª ed. Buenos Aires: Losada.
- Signorini, A. (1980). *La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja*. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a19n3/19_03_Signorini.pdf/view
- Signorini, A. y Borzone, A. M. (1996). Las habilidades metafonológicas, la lectura y escritura en niños de cinco años. *Revista Lenguas modernas*, 23.
- Tenorio, H. M. (2019). *Aplicación del programa tensa de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura en niños del primer grado de educación primaria de la Institución Educativa 7089 – año 2015*. [Tesis de doctor, Universidad Nacional de Educación «La Cantuta»]. <https://repositorio.une.edu.pe/items/0b7e89ed-2909-47c1-8f44->

8be8a217e57d

- Tovar-Viera, R., & Guanoquiza-Iza, C. (2014). (PDF) *El signo lingüístico*.
https://www.researchgate.net/publication/330451406_El_signo_linguistico
- Treiman, R. y Baron, J. (1981). Segmental Analysis: development and relation to reading ability. En G.C. MacKinnon y T.G. Waller (Eds.). *Reading research: Advances in theory and practice* (Vol. III). Nueva York, Academic Press.
- Tunmer, W.E. y Herriman, M. L. (1984) The development of metalinguistic awareness: Conceptual Overview, en Tunmer, W.E, Pratt, C. y Herriman, M. L (eds) *Metalinguistic awareness in children*, New York: Springer-Verlag.
- Tunmer, W. E., & Rohl, M. (1991) Phonological awareness and its role in learning and reading acquisition. En D. J. Sawyer, & B. J. Fox, *Phonological awareness in reading: the evolution current of current perspectives*. New York, Springer-Verlag.
- UMC-Oficina de Medición de la Calidad. (2023). Evaluación Muestral de Estudiantes 2022 presenta resultados más bajos que los de 2019 | UMC | Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. *MED*.
<http://umc.minedu.gob.pe/evaluacion-muestral-de-estudiantes-2022-presenta-resultados-mas-bajos-que-los-de-2019/>
- Velarde, E., Canales, R., Melendez, M., & Langan, S. (2011). Programa de Estimulación de las Habilidades Pre lectoras en niños de Educación Inicial de la Prov. Constitucional del Callao—Perú. *Investigación educativa*, 15(27), 53-73.

- Vellutino, F. R., & Scanlon, D. M. (2002). The Interactive Strategies approach to reading intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 27(4), 573-635. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00002-4](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00002-4)
- Villar, D., & Vieiro, P. (2015). Métodos de lectura y acceso al léxico on-line en lectores principianteS. *Ciencias Psicológicas*, 9(2), 309-319.
- Vygotski, L. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica.
- Vygotski, L.S. (1995). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: Paidós.
- Zúñiga, M. (1989). Educación bilingüe: Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural. Santiago: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000814/081413so.pdf>

MANUEL ROBERTO BLANCO ALIAGA



Licenciado en Educación, Especialidad Filosofía y Psicología, Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco-Perú, Maestro en Psicología Educativa por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima- Perú. Posdoctorado en investigación cualitativa por el INICC-Perú y la Fundación H.A. Barceló de Argentina. Profesor Principal adscrito al Departamento Académico Pedagógico de Ciencias Sociales y Humanidades de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNHEVAL. Evaluador externo de programas de estudios universitarios del SINEACE – Perú con el nuevo modelo de acreditación. Docente en las cátedras de Metodología de investigación científica en pregrado y posgrado; Maestrías y doctorado en Ciencias de la Educación. Autor de libros de Axiología Educativa I y II (2012), Bullying (2017) y Educación no presencial, Postpandemia e inteligencia emocional en estudiantes universitarios (2023).



PUERTO MADERO
EDITORIAL

ISBN 978-631-6557-14-8



9 786316 557148