UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO

VICERECTORADO ACADÉMICO

DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO

ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

Maestría en Educación: Procesos de Aprendizaje

Trabajo de Grado de Maestría

EFECTOS DEL ENTRENAMIENTO EN TAREAS DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN NIÑAS DE 5 AÑOS

presentado por:

Antonietta Patricia Spena Maldonado

para optar al título de

Magister en Educación

Tutora: MSc. Guadalupe Vallebona.

Caracas, diciembre 2016.

Dedicatoria

A mis padres, Clara y Felipe modelos a seguir…

A mis hermanos, Aixa, Clara y Felipe compañeros de aventuras…

A Samuel, una estrella que no para brillar…

Agradecimientos

A Dios Padre, Jesús y a María madre de todos nosotros

A la profesora Patricia Peña por sus acertadas observaciones en metodología

A la profesora Guadalupe Vallebona por sus consejos

A las Hermanas de la Compañía del Salvador por la confianza depositada.

UNIVERSIDAD CATOLICA ANDRES BELLO

ESTUDIOS DE POSTGRADO

AREA DE HUMANIDADES Y EDUCACION

PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACION

MENCION: PROCESOS DE APRENDIZAJE

Trabajo de Grado de Maestría Efectos del entrenamiento en tareas de la conciencia fonológica en aprendizaje de la lectura en niñas de 5 años

Autora: Antonietta Spena

Tutora: MSc. Guadalupe Vallebona

Fecha: Diciembre 2016

Resumen

La investigación evaluó el efecto de un entrenamiento en tareas de identificación, segmentación y síntesis de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura en niñas de cinco (5) años en una institución educativa privada ubicada en Caracas. Se empleó una metodología cuasi-experimental expuesto por cambpell y Stanley (1966/1972) por las condiciones del contexto educativo donde se realizó ya que se trabajó con grupos intactos, es decir, los sujetos de estudio no fueron asignados al azar a los grupos control y experimental, sino que ya estaban formados antes del experimento.

Se emplearon tres instrumentos: Las Pruebas de Predicción Lectora (PPL) para observar los procesos de predicción lectora. La Prueba de Alfabetización Inicial (PAI) para identificar las distintas dimensiones de la alfabetización emergente y la batería (PROLEC) con el fin de evaluar la lectura emergente por medio de la decodificación de cuarenta (40) palabras. Para el procesamiento de los datos se empleó la Prueba McNemar definida por Siegel (1990) como una prueba adecuada para dos (2) muestras relacionadas con diseños de "antes y después" en los que cada sujeto es usado como su propio control y en la medida tiene la fuerza de una escala nominal y ordinal.

En los resultados se evidenció que las participantes del programa de entrenamiento en tareas de identificación, segmentación y síntesis de la conciencia fonológica mejoraron en el rendimiento en la prueba batería PROLEC.

Descriptores: Conciencia fonológica/ tareas de la conciencia fonológica/ lectura emergente / aprendizaje de la lectura / decodificación.

Índice de Contenidos

Capítulo I. El Problema 1
Planteamiento del Problema 1
Enunciado del Problema 3
Justificación y Propósito 3
Objetivo General: 5
Objetivos Específicos: 5
Capítulo II. Revisión de la Literatura 6
Enfoque Psicolingüístico 6
Teorías de Adquisición del Lenguaje 7
Lectura como Proceso 11
Vía de acceso al Léxico: Modelo de Doble Ruta 13
Modelos de Enseñanza de la Lectura 16
Métodos de Marcha Sintética 16
Métodos de Marcha Analítica 17
Etapas del Aprendizaje de la Lectura 18
Etapa Logográfica 18
Etapa Alfabética 19
Etapa Ortográfica 19
Enfoque Cognitivo 20
Metacognición 22
Modalidades de la Metacognición 25
Conciencia Fonológica 27
Niveles de la Conciencia Fonológica 29
Tareas para Desarrollar Conciencia Fonológica 38
Sistema de Hipótesis 42
Hipótesis Grupo Experimental (GE) 42
Hipótesis Grupo Control (GC) 42
Capítulo III. Metodología 43
Tipo de Investigación 43
Diseño de Investigación 43

Población y Muestra 44
Sistema de Variables 44
Variable Independiente 44
Operacionalización de la Variable Independiente 45
Variable Dependiente 46
Operacionalización de la Variable Dependiente 46
Instrumentos 46
Validez y Confiabilidad de los Instrumentos 50
Prueba Piloto 51
Procedimiento 51
Procesamiento Estadístico de los Datos 53
Limitaciones 54
Capítulo IV. Resultados 55
Presentación de los Resultados 55
Discusión 67
Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones 72
Recomendaciones 75
Referencias 76
Anexo A. Batería PROLE-C (Cuetos, Rodriguez y Ruano 1996) 81
Anexo B. Prueba de Predicción Lectora (PPL-1) (Bravo, 1997). 81
Anexo C. Prueba de Predicción Lectora (PPL-2) (Bravo, 1997). 81
Anexo D. P.A.I. (Villalón y Rolla, 2000) 82
Anexo E. P.A.I-1 (Villalón y Rolla, 2000) 82
Anexo F. P.A.I-2 (Villalón y Rolla, 2000) 83
Anexo G.P.A.I.-3 (Villalón y Rolla, 2000) 85
Anexo H P.A.I-4 (Villalón y Rolla, 2000) 87
Anexo I Confiabilidad de los instrumentos 89
Anexo J. Validez del instrumento por medio juicio de experto. 92
Anexo K. Programa de entrenamiento en tareas de la conciencia fonológica. 112

Índice de Tablas

Tabla 1. Rendimiento del grupo experimental (GE) en la batería PROLEC 55
Tabla 2. Rendimiento del grupo control (GC) en la batería PROLEC.....57
Tabla 3. Rendimiento del grupo control (GC) y grupo experimental (GE) en la PPL-1.....60
Tabla 4. Rendimiento del grupo control (GC) y grupo experimental (GE) en la PPL-2.....61
Tabla 5. Rendimiento del grupo control (GC) y grupo experimental (GE) en la PAI-1 63
Tabla 6. Rendimiento del grupo control (GC) y grupo experimental (GE) en la PAI-3 64
Tabla 7.Rendimiento del grupo control (GC) y grupo experimental (GE) en la PAI-4 65
Tabla 8. Resumen de contrastes de hipótesis. Grupo control (GC) 66
Tabla 9. Resumen de contrastes de hipótesis. Grupo experimental (GE) 67

Índice de Figuras

Figura 1. Rendimiento del grupo control (GC) en la batería PROLEC 58
Figura 2. Rendimiento del grupo experimental (GE) en la batería PROLEC 59
Figura 3. Rendimiento del grupo control (GC) y grupo experimental (GE) en la PAI. 62
Figura 4. Rendimiento del grupo control (GC) y grupo experimental (GE) en la PAI-2. 64

Capítulo I. El Problema

Planteamiento del Problema

La lectura es uno de los aprendizajes más trascendentales que promueve la escolaridad, tal destreza es necesaria en todos los niveles educativos y por medio de diversos textos escritos los estudiantes adquieren y obtienen información para apropiarse de nuevos conocimientos.

El aprender a leer está muy relacionado con el éxito o fracaso escolar porque por medio de la lectura se puede alcanzar la preparación técnica para acceder al mercado laboral, alcanzar autonomía y desenvoltura personal. En consecuencia de no lograr tal competencia se enfrentan a grandes dificultades acarreando severas consecuencias como podrían ser la deserción escolar o la delincuencia.

En este sentido, es necesario señalar los resultados del Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o PISA por sus siglas en inglés, las cuales evalúan tres áreas que son: Lectura, Matemática y Ciencias.

Según Montt (2012) el sesenta y tres por ciento (63%) de los establecimientos del Estado Miranda accedieron a participar y se observó que el cuarenta y dos por ciento (42%) no superan las competencias básicas en lectura (nivel 1,2,3) y solo uno por ciento (1%) superan las competencias más altas (nivel 4,5 y 6).

De acuerdo con Caldera, Escalante y Terán (2011) el nivel Educación Básica evidenció que el rendimiento de los estudiantes de 6to grado está ubicado en los literales C y D sesenta y nueve por ciento (69%) demostrando poco dominio en las

competencias básicas en la Lengua y Matemática, de igual manera, mencionan los resultados de la Asociación Venezolana para la Enseñanza de la Lengua (ASOVELE) según la cual la segunda causa de fracaso escolar es la falta de adquisición de las competencias básicas de la lectura y escritura.

Los resultados de los estudios anteriormente señalados permiten reflexionar acerca de la problemática.

Para cambiar tal situación, se han presentado propuestas pedagógicas que promueven una nueva concepción acerca de la lectura y su metodología para enseñarla, de acuerdo con Vargas y Villamil (2007) una manera de abordar el alfabetismo temprano es mediante la exploración de las habilidades subyacentes a la lectura, ya que favorecen el desarrollo cognitivo especialmente la conciencia fonológica.

En las últimas décadas se han realizado investigaciones concernientes a la conciencia fonológica y su efecto en el aprendizaje de la lectura, de acuerdo con Aguilar, Navarro, Menacho, Alcale, Marchena, y Ramiro (2010) la conciencia fonológica es un buen predictor de la capacidad lectora. Según Muñoz (2002) el desempeño en tareas de conciencia fonológica durante el aprendizaje de la lectura está fuertemente relacionado.

En consecuencia, se puede decir que desarrollar tareas de la conciencia fonológica durante el aprendizaje de lectura puede beneficiar a los estudiantes en la adquisición de la lectura, por tal razón la autora de la presente investigación,

seleccionará a los estudiantes de una institución privada, ubicada al este de la ciudad de Caracas, en el año académico 2015-2016 a participar en un programa en tareas de la conciencia fonológica para el aprendizaje de la lectura.

Enunciado del Problema

¿Cuál es el efecto que ejerce la aplicación de un programa de entrenamiento en las tareas fonológicas: identificación, segmentación y síntesis, en el aprendizaje de la lectura en niñas de 5 años de edad de una institución privada?

Justificación y Propósito

Durante muchos años los docentes se han preocupado por la enseñanza de la lectura, es considerada eje fundamental del proceso de aprendizaje, sin embargo la imagen de enseñar a leer es vista como una tarea simple.

Por tal razón ha sido objeto de estudio por parte de la psicología cognitiva, la lectura comienza a dilucidar que durante su desarrollo participan una serie de procesos que son necesario estimular durante la adquisición de dicha competencia, entre ellos la conciencia fonológica es uno de lo más mencionados.

Según Lorenzo (2001), “la conciencia fonológica es la capacidad de tomar conciencia y manipular aspectos estructurales del lenguaje, en el nivel fonológico”. De acuerdo a lo expresado anteriormente la conciencia fonológica es una habilidad metalingüística esencial en la que se apoya el aprendizaje de la lectura.

De acuerdo con Bravo (2002), la conciencia fonológica puede ser empleada como zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura en niños pequeños en edad preescolar. Vargas y Villamil (2007) mencionaron que hay una relación entre la conciencia fonológica, alfabetismo temprano y relación en la comprensión de la lectura según una investigación en la cual los niños de segundo grado lograron realizar con éxito las tareas de comprensión lectora.

Con lo descrito anteriormente, la conciencia fonológica juega un papel fundamental durante la adquisición de la lectura inicial y por tal razón sería necesaria que los docentes en los primeros niveles del sistema educativo conocieran sus bondades para su posterior empleo en las aulas y así educar a los estudiantes conscientes de su proceso de adquisición de la lectura.

De acuerdo con varios autores como Aguilar et al. (2010) Bravo (2002), Muñoz (2002), la conciencia fonológica es un buen predictor de la capacidad lectora y favorece el desarrollo del proceso de aprender a leer.

Por tal motivo, la autora de la presente investigación se propondrá desarrollar un programa en tareas de la conciencia fonológica durante los meses de febrero y junio con el fin de favorecer el rendimiento en el aprendizaje de la lectura en las niñas de cinco años.

Objetivos de la investigación

Objetivo General:

Determinar el efecto de un entrenamiento en tareas fonológicas en el aprendizaje de la lectura en niñas de cinco años en una institución educativa privada.

Objetivos Específicos:

Entrenar a las niñas de cinco años de una institución privada en tareas fonológicas.

Describir los resultados obtenidos luego de haberse llevado a cabo el entrenamiento en tareas fonológicas.

Describir la relación entre las tareas fonológicas y el aprendizaje de la lectura.

Analizar la relación entre las tareas fonológicas y el aprendizaje de la lectura.

Capítulo II. Revisión de la Literatura

Enfoque Psicolingüístico

La psicolingüística es una ciencia experimental, que se ha propuesto dos objetivos, el primero es analizar cómo se produce y se comprende el lenguaje y el segundo explicar cómo se adquiere y se pierde el lenguaje.

De acuerdo a Peralta (2000), el lenguaje es un intercambio de comunicación, que compone un fenómeno biológico relacional.

Según Frías (2002), el lenguaje se definió como una actividad simbólica particularmente humana, cuando se habla de lenguaje articulado.

El lenguaje se ha considerado una destreza básica, un medio de comunicación por excelencia, un vehículo de desarrollo de pensamiento y es pilar del desarrollo de otros aprendizajes entre los cuales se encuentra la lectura. (Defior y Serrano 2011).

El lenguaje es el medio por el cual se expresa el pensamiento y también es el que permite al ser humano comunicarse con los demás personas.

En la literatura, no se encuentra unanimidad sobre el concepto de lenguaje, sin embargo se han percibido aspectos esenciales que tiene todo lenguaje.

Aspecto fonológico: está encargado de la relación de los aspectos lingüísticos y su realización física, es decir, que cada fonema tiene unos rasgos distintivos lo que permite contrastarlo con otro fonema.

Aspecto morfológico: está relacionado con la formación de las palabras.

Aspecto sintáctico: está relacionado con las reglas gramaticales, que rigen las unidades de la lengua y permiten construir una oración.

Aspecto semántico: guarda relación con la comprensión del significado de las palabras.

El lenguaje es relevante en la vida del ser humano y su dominio es esencial durante la escolaridad. En consecuencia, abarca los procesos de: hablar, escribir, escuchar y leer. El aprender a leer es solo una pequeña parte del desarrollo total del lenguaje y es descrito como un proceso lingüístico complejo.

Teorías de Adquisición del Lenguaje

La adquisición del lenguaje ha sido uno de los hechos más estudiados desde la psicología. Autores como Skinner, Chomsky y Piaget han expuesto sus ideas acerca cómo se adquiere el lenguaje.

El enfoque conductista estudió la adquisición del lenguaje bajo el modelo empirista y su máximo representante es Skinnner que por medio del condicionamiento operante el aprendizaje del lenguaje es través de la imitación y el refuerzo.

El lenguaje ha sido considerado como un comportamiento verbal y este enfoque lo concibió como un hábito verbal y el pensamiento como un lenguaje sub-vocal. Bajo esta perspectiva se investigó, específicamente las funciones del lenguaje, es decir, centró el estudio en los estímulos verbales y las consecuencias que estos implican.

El enfoque conductista postuló que los estímulos producen una amplia gama de respuestas y al estudiar el refuerzo de esos estímulos, se puede predecir lo que se responderá o aprenderá.

De acuerdo a Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparicio (2000), el estímulo reforzado, es considerado como una agente de aprendizaje para el oyente. Porque por medio de él, se pone en juego la discriminación perceptiva, el mecanismo asociativo y la motricidad para que se dé una respuesta que, a su vez, es estímulo para el propio sujeto y su interlocutor.

La explicación de la adquisición del lenguaje que ofrece el modelo conductista se ha considerado como insuficiente porque no ha considerado la creatividad de los niños, cuando estos mencionan oraciones o palabras nunca oídas.

A diferencia de Skinner, Noam Chomsky es un lingüista destacado, que ha propuesto la teoría de la Gramática Generativa.

Chomsky (2006) explicó que los niños poseen un conocimiento innato que les permita el desarrollo del lenguaje, a este conocimiento innato lo denominó como la Gramática Universal.

Barón, Muller y Labos (2013) mencionaron que la Gramática Generativa propone la existencia de un dispositivo mental que controla la producción y comprensión del lenguaje.

Serra et al. (2000) describieron la Gramática Universal (GU) como el conjunto de conocimientos innatos que permite a los niños analizar el lenguaje del medio y llegar a su gramática.

La Gramática Universal (GU) cuenta con un mecanismo el cual se ha nombrado Mecanismo para la Adquisición del Lenguaje (LAD) y se ha descrito como un dispositivo innato de organización.

En este mecanismo se han agrupado las palabras en grandes categorías gramaticales, a su vez, incluye una descripción de la jerarquía de esas categorías gramaticales y de las relaciones gramaticales básicas. Por lo tanto, este dispositivo se ha equipado con el conocimiento de aspectos específicos del lenguaje que no puede ser extraído nada más de la imitación.

La teoría de la Gramática Universal ha evolucionado de acuerdo Chomsky (2006). A partir de los años ochenta el autor explicó la teoría de Principios y Parámetros (P y P). Barón et al. (2013) señalaron que en el marco de (P y P) la gramática generativa comprende un conjunto de principios, universales e innatos, y un conjunto de opciones para fijar esos principios, llamadas parámetros.

Sin embargo, esta perspectiva también ha recibido críticas porque Chomsky (2006) enfatizó el carácter biológico de la facultad del habla y resalta que el lenguaje está sobre el pensamiento, además excluye otros factores que intervienen en la adquisición del lenguaje.

A diferencia de Chomsky, Jean Piaget (1984) estudió la evolución del conocimiento en los niños a partir de un modelo de adaptación biológica. Este autor, expresó que a través de la interacción con el medio se crean momentos de desequilibrio y el niño actúa para adaptarse y lo logra gracias a las estructuras de conocimiento.

Quintero (2005) mencionó que los niños logran esa adaptación cuando los mecanismos funcionales transforman las asimilaciones de esquemas, los cuales favorecen al equilibrio adaptativo que gradualmente se irán realizando en la medida de las exigencias del medio natural.

Serra et al. (2000), expusieron que el lenguaje está constituido por formas simbólicas sujetas al pensamiento conceptual y que las primeras expresiones sonoras no tienen ningún fin comunicativo sino son egocéntricas.

Piaget (1984) explicó que el lenguaje sería el resultado del desarrollo cognitivo estableciendo la primacía del pensamiento sobre el lenguaje, de igual manera, acotó que el lenguaje en el desarrollo cognitivo es solo un instrumento que favorece la organización de los progresos hechos en el pensamiento conceptual.

La perspectiva de Piaget también ha recibido críticas principalmente por la infravaloración que hace del lenguaje limitándolo a ser una función representativa.

En una posición conciliatoria, el autor Vigotsky (1988) no se propuso construir una teoría sobre la adquisición del lenguaje, pero otorgó un papel

importante al lenguaje porque participa en la estructuración progresiva del pensamiento.

Fuentes (2007) mencionó una relación entre el pensamiento y el lenguaje, los cuales tienen un origen distinto, pero en algún punto se encuentran y se complementan.

Serra et al. (2000) expresaron que el eje central de Vygotsky es el papel de la cultura y el entorno social del aprendizaje, por lo que el lenguaje al estar compuesto de signos y símbolos tiene la capacidad complementar en el desarrollo del pensamiento.

En el mismo orden de ideas, las distintas posturas acerca de la adquisición del lenguaje, permite observar lo complejo que puede ser apropiarse de una lengua, cabe destacar que el aprendizaje del lenguaje escrito dista de ser un proceso natural por lo que requiere de una instrucción formal por lo que al desarrollar programas en tareas de la conciencia fonológica facilita el aprendizaje de la lengua escrita en los primeros niveles de educación inicial.

Lectura como Proceso

La lectura es el aprendizaje más importante que se ha fomentado en la escolaridad, porque a través de ella, se constituye un lazo principal para la comunicación y una de las formas para la adquisición de conocimientos.

De acuerdo a la psicología cognitiva, la lectura se ha concebido como un proceso complejo, que necesita del esfuerzo de una serie de procesos cognitivos para

poderse llevar a cabo. En este sentido, Velarde, Canales, Meléndez y Lingán (2010) han planteado un modelo denominado ¨Arquitectura Funcional¨ el cual explica la lectura en tres procesos.

Procesos de bajo nivel: se ha descrito como el nivel del procesamiento perceptivo, tiene la función de recoger la información gráfica por medio de los movimientos oculares de fijación y sacádicos, a través de esos movimientos extrae la información de las letras. Esa información es transformada en códigos y es almacenada brevemente en la memoria icónica. (Funes, 1995).

Después, esa información pasa a la memoria de corto plazo, por un breve período mientras son categorizadas como material lingüístico y por último para el reconocimiento lingüístico pasa a la memoria de largo plazo, donde están codificadas las letras.

Según Funes (1995) Los procesos de nivel intermedio: se ha descrito como el nivel de reconocimiento o de acceso al léxico. Una vez identificadas las letras, el siguiente paso es encontrarle el concepto correspondiente, es decir, transformar las representaciones ortográficas en significados.

Velarde et al. (2010) expresaron que el reconocimiento de la palabra es a través de dos vías. Una vía directa que transforma los signos gráficos con los significados (ruta visual) y otra vía que transforma los signos gráficos en sonidos (ruta fonológica). Este tipo de acceso al léxico es denominado Modelo de Doble Ruta

y ha sido el más aceptado para explicar el proceso de aprendizaje de la lectura. Este modelo se desarrollará más adelante.

Procesos de Alto Nivel: se ha descrito como el nivel encargado del procesamiento de texto, por medio de dos sistemas: Sistema sintáctico y sistema semántico.

El sistema sintáctico está destinado a reconocer la estructura de la oración y además de descubrir las relaciones correspondientes que existen entre las palabras para así captar el sentido de la oración. El sistema semántico está encargado de extraer el significado de la oración e integrarlo junto con el conocimiento que posee el lector en la estructura cognitiva que se ubica en la memoria de largo plazo.

Vía de acceso al Léxico: Modelo de Doble Ruta

La fonología ha presentado un papel importante en la lectura de palabras, incluso ha sido objeto de debate cómo la fonología es generada a partir del lenguaje escrito, el Modelo de Doble Ruta mencionado por Guzmán (1997) explica cómo se realiza la lectura de palabras.

Gutiérrez (2004) expresó que el Modelo de Doble Ruta considera las representaciones fonológicas y ortográficas y a través de él, se ajusta una adecuada explicación del aprendizaje de la lectura. Este modelo expone procedimientos de lectura de distinta naturaleza, los cuales dependerán del canal o ruta usado y de las unidades a analizar.

En este modelo, las unidades de procesamiento son, las palabras que acceden por una vía denominada ruta visual o lectura léxica, y unidades menores, grafemas o grupos de grafemas (pseudopalabras) que acceden por una vía denominada ruta fonológica o no léxica. (Guzmán 1997).

Viñals, Vega y Duque (2003) señalaron que las rutas actúan en paralelo, y aquella que sea más rápida, es la que provee en mayor medida a la recuperación de las propiedades léxicas de la palabra y a su pronunciación.

Ruta visual o lectura léxica: se ha descrito como la vía más rápida, porque las palabras que pueden acceder por esta ruta, deben tener una condición y es que formen parte de la memoria léxica del lector.

Gutiérrez (2004) describió el procesamiento de la ruta visual o léxica de la siguiente manera:

> Al leer una palabra, se activa el primer componente denominado "sistema de análisis visual" el cual estudia el estímulo escrito (palabra). Luego pasa al segundo componente llamado "léxico ortográfico de entrada" explicado como una estructura que almacena todas las representaciones de las palabras con las que el sujeto conoce. De ser una palabra conocida, se activa la representación de la misma y luego es enviado al sistema semántico (p. 89).

El sistema semántico se ha descrito como un almacén que posee el significado de las palabras. A su vez, el sistema semántico activa la representación fonológica de la palabra que por último lleva a la construcción de las cadenas fonémicas y transcripción fonética de la misma para articular la salida verbal.

Ruta fonológica o no léxica: las pseudopalabras son procesadas por esta ruta porque no cuentan con una representación en la memoria léxica del lector.

Viñals et al. (2003) mencionaron que en el procesamiento de esta ruta participan tres componentes. El primero de ellos es el sistema de análisis visual que estudia el estímulo visual. El segundo componente que participa es sistema de conversión grafema-fonema, el cual realiza tres operaciones:

Primero, segmenta la cadena de letras, para transformarla en secuencia de grafemas. El grafema es una letra o un conjunto de letras que representan un sonido. (Gutiérrez 2004).

Segundo, aplica las reglas de conversión grafema-fonema de forma secuencial y de izquierda a derecha lo que permite obtener una cadena de fonemas.

Tercero, realiza el ensamblaje, es un proceso por el cual la cadena de fonemas es juntada silábicamente favoreciendo a que pueda ser pronunciada.

El último componente que participa es el Nivel Fonémico, es un espacio que soporta la cadena de fonemas ya ensamblados y permite que sean pronunciadas.

De acuerdo a lo descrito anteriormente, la lectura es un proceso lingüístico complejo y el objetivo de aprender a leer es comprender lo que se ha leído, para lograr esa meta, es necesario el empleo de habilidades como la decodificación y segmentación. Es importante resaltar que ambas destrezas están asentadas dentro del alfabetismo y tienen como elemento común la conciencia fonológica.

Modelos de Enseñanza de la Lectura

Según Monró (2010), los modelos de enseñanza de la lectura se pueden agrupar en dos categorías: métodos de marcha sintética y métodos de marcha analítica.

Métodos de Marcha Sintética

Los modelos de marcha sintética son aquellos que inician con la enseñanza de las estructura lingüísticas más simples como: grafema, fonema y sílaba y luego pasa a unir estas en unidades más amplias con significado como: palabra, frase. Dentro de esta categoría podemos encontrar: al método alfabético, fonético y silábico.

Alfabético: es el primer método que comienza con el estudio de las letras del abecedario como unidad de análisis.

Fonético: inicia con el estudio del fonema como unidad de análisis. La aparición de este método florece como alternativa a la orientación anterior y promueve el empleo de los sonidos de las letras (ffff, ssss, eeee, etc.). Está acompañado de una imagen por la que inicia el sonido de la letra y lleva al aprendizaje de las correspondencias grafema-fonema.

Silábico: La sílaba es la unidad de análisis, expresó Lorenzo (s/f) que el método consiste en aprender primero las vocales y progresivamente se va agregando las consonantes de menor a mayor dificultad, haciendo combinaciones de sílabas hasta formar la palabra.

Métodos de Marcha Analítica

Los métodos de marcha analítica parten de unidades complejas del lenguaje (oración o frase), para luego descomponerlas en unidades sucesivas más simples (palabra, sílaba y éstas a su vez, en las letras que la constituyen).

Entre los métodos de marcha analítica se ha ubicado el método global, que de acuerdo Monró (2010), expresó que el método contempla la presentación de información escrita de interés para los niños y la información puede ser presentada a través de una palabra, oración o párrafo. De acuerdo con la autora existen tres variantes del método global: método global que inicia con la palabra, método global que inicia con la oración y el método global que inicia con el párrafo.

Guzmán (1997) describió la secuencia didáctica de la iniciación de la lectura en los métodos globales. Se comienza a partir de un tema o diálogo, en la que los niños sugieren oraciones que son importantes para ellos en base a lo que se está hablando, luego el docente copia las frases en una cartulina y la coloca en un lugar visible de la clase. Después el docente lee junto con los niños las frases y por último pasa al análisis de las unidades más simples que constituye la oración.

Se han descrito diferentes modelos de enseñanza de lectura, con el fin conocer los métodos. De acuerdo con Ramos (2004), los métodos de enseñanza de la lectura permiten desarrollar el proceso de la decodificación, proceso base en los programas de intervención en la conciencia fonológica, una vez consolidada la decodificación se

podrá predecir y contribuir a la aproximación que pueda tener un niño en el aprendizaje inicial de la lectura.

Etapas del Aprendizaje de la Lectura

Conocer las etapas del aprendizaje permite conocer los avances y progresos que ha obtenido el niño a lo largo del año escolar. En sus investigaciones, Ferreiro y Teberosky (1979) han descrito lo relevante de la etapa en la que se encuentra en su proceso de construcción de conocimiento, la experiencia inicial de aprender a leer y por último y el rol del docente.

Lorenzo (s/f) y Monró (2010) expusieron que existen tres momentos fundamentales por los que atraviesan los niños para convertirse en lectores expertos.

Las etapas que han mencionado son: etapa logográfica, etapa alfabética y etapa ortográfica.

Etapa Logográfica

Es la primera etapa de la adquisición de lectura y consiste en el reconocimiento que realiza el niño con ciertas claves o logos que están asociados al significado de las palabras. Un ejemplo de la etapa logográfica es cuando un niño pequeño al observar el logo de la bebida azucarada (PEPSI) expresa oralmente el nombre de la marca.

De acuerdo con Lorenzo(s/f), la etapa logográfica no forma un avance considerable en la lectura, pero permite capacitar al niño en el reconocimiento de la estructura visual-ortográfica de un texto, conocimiento que más adelante será usado

en la instrucción formal de la lengua escrita, además Ferreiro y Teberosky (1979) señalaron que los textos escritos corresponden a los dibujos que se encuentran representados por lo que consideran que la escritura es parte del dibujo y requiere de la presencia de éste para obtener significado.

Etapa Alfabética

Es la segunda etapa de la adquisición de la lectura, el niño percibe que el lenguaje se puede dividir en unidades más pequeñas que la oración.

El niño toma consciencia de que el texto escrito, se basa en una codificación alfabética, la cual otorga un símbolo (grafema) a cada uno de los sonidos que componen una palabra (fonema).

En esta etapa, la conciencia fonológica comienza a evolucionar, porque el niño ya es capaz de manipular las unidades lingüísticas. Lorenzo (s/f) concluyó que en la lengua española, la etapa alfabética es la más importante porque los vocablos del idioma pueden ser leídos mediante la transcripción grafo-fónica y acotó que el desarrollo de la conciencia fonológica es un atributo cognitivo fundamental para el aprendizaje de la lectura.

Etapa Ortográfica

Es la última etapa del aprendizaje de la lectura y ella, el proceso de decodificación de las palabras alcanza un grado de automaticidad, es decir, el niño ya es capaz de determinar la pronunciación de acuerdo con la ortografía de las palabras y puede procesar el texto de manera fluida.

Se han descrito las etapas de adquisición de la lectura para dejar claro la necesidad del niño en percibir que el lenguaje se puede dividir en unidades más pequeñas que la oración y esto ocurre cuando entran en la etapa alfabética.

De acuerdo con Fraca (1998), la toma de consciencia de que cada letra de la producción oral corresponde a una sílaba de la escritura es un hecho importante porque demuestra que hay interés por el aprendizaje de la lectura y mediante el entrenamiento de tareas de la conciencia fonológica se enseña a manipular la estructura de una palabra y en consecuencia el aprendizaje de la lectura será más fácil.

Enfoque Cognitivo

De acuerdo con Pozo (1996), la psicología cognitiva estudia los procesos psicológicos que intervienen en la construcción del conocimiento y surge por las limitaciones que presentaba el conductismo en sus programas de investigación. A raíz de su aparición comienza un nuevo enfoque denominado enfoque cognitivo.

Este enfoque busca explicar los procesos que ocurren en la mente del hombre mientras se apropia del conocimiento.

La psicología cognitiva se ha encargado de estudiar los procesos mentales y se ha apoyado en otras disciplinas entre ellas: la lingüística, inteligencia artificial, la teoría de la información y la comunicación, el avance en el campo cibernético, entre otras, para cumplir con su objetivo.

Esta corriente psicológica ha considerado que el sujeto no solo hace una réplica de la realidad sino que es capaz de realizar una construcción particular de la realidad en la que se desenvuelve, por lo tanto, es un ser activo que participa en la adquisición y elaboración de su conocimiento.

El enfoque cognitivo posee varios representantes. Fuentes (2007) caracterizó la perspectiva de la psicología cognitiva en dos grandes corrientes y autores eclécticos.

La primera corriente la denominó la línea blanda y su máxima exponente es la Escuela de Ginebra. En ella ubicó el constructivismo. La línea blanda presenta una epistemología subjetivista, el sujeto es activo porque está construyendo sus conocimientos, a su vez, es una construcción dinámica, porque está en una constante reestructuración de la información anterior, los conocimientos se van profundizando gracias a las reestructuraciones que experimentan.

La segunda corriente línea dura, estuvo guiada por la Escuela Norteamericana, en él se ubica al modelo conductual, cibernético bajo una perspectiva objetivista.

Esta corriente se ha interesado en estudiar los procesos como la percepción, la memoria, el lenguaje, el pensamiento, entre otros. Para la línea dura, el conocimiento se adquiere a través de procesos estructurados que se pueden explicar y para ello ha empleado dos metáforas para explicar el procesamiento de la información. La metáfora del computador (el cibernético) y la otra de orden fisiológico (redes neuronales, conexionista).

Por último se ha ubicado a los eclécticos, estos autores no son netamente de un corriente.

Jhon Flavell (1976) se ha ubicado en la corriente de la línea blanda porque considera las etapas en la construcción del conocimiento y la conformación de estructuras cognitivas y de la corriente de la línea dura porque asume que la cognición consiste en la adición y procesamiento de la información en la estructura cognitiva.

De acuerdo a Osses y Jaramillo (2008),Flavell en 1976 desarrolló el concepto de metacognición y las nociones de conocimiento estratégico.

A raíz de la aparición de la psicología cognitiva, se acuñó el término conciencia fonológica, con el propósito de brindar una explicación que permitiera vislumbrar las habilidades necesarias para comprender el aprendizaje de la lectura, ya que el aprendizaje de la lengua escrita requiere de una instrucción formal.

Metacognición

El término metacognición se expuso en los años setenta en los textos psicológicos (Flavell, 1976) "…hace referencia al conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de esos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos…" (p.79).

Osses y Jaramillo (2008), consideraron que la metacognición como el conocimiento de nuestras cogniciones.

La definición anterior es una de las más conocidas, por lo que se consideró conveniente explicar que el término cognición hace referencia a una operación mental como lo es la percepción, atención, memoria, lectura, escritura, comunicación, entre otras.

Si es necesario tener conocimiento acerca de nuestra cognición también es menester supervisar los procesos cognitivos durante la elaboración de una tarea.

Burón (1996) consideró que no solo es importante conocer nuestra cognición sino además saber monitorear o autorregular los procesos cognitivos durante la ejecución de una tarea, además definió la metacognición como el conocimiento y regulación de nuestra propia cognición.

Por lo mencionado anteriormente, Osses y Jaramillo (2008) sostienen que hay un conocimiento metacognitivo y un control metacognitivo. Así mismo percibieron dos naturalezas en la metacognición, una de naturaleza declarativa (conocimiento metacognitivo: saber qué se va aprender) y otra de carácter procedimental (control metacognitivo: saber cómo se va lograr lo que se va a aprender).

En relación al conocimiento metacognitivo posee tres características que son:

El conocimiento que posee el sujeto sobre sí mismo, es decir, el sujeto está al tanto sus destrezas como aprendiz así como las limitaciones.

El conocimiento acerca de la tarea, es decir, el sujeto identifica los objetivos de la actividad o la tarea a realizar así como la identificación del grado de dificultad de la misma.

El conocimiento de las estrategias a emplear, el sujeto está capacitado para identificar las condiciones y estrategias más idóneas que permitirá llevar a cabo la elaboración de la tarea.

En lo que respecta al control cognitivo, se describió como que el aprendiz es lo suficientemente competente para dirigir y monitorear lo que está aprendiendo, en consecuencia el aprendiz es un sujeto activo capaz de identificar si está logrando cumplir la meta de lo que se ha propuesto aprender y en caso contrario modificar para consolidar la meta propuesta.

En el modelo de metacognición expuesto por Osses y Jaramillo (2008), mencionaron cuatro componentes que son:

Planificación: se describió este componente como abordar el problema, es decir, identifica la actividad que está por resolver

Ejecución: consiste en llevar a cabo lo que se ha propuesto para realizar la actividad.

Supervisión: se ha descrito como una constante revisión o monitoreo de lo que está realizando, con el fin de saber si está logrando resolver la tarea. En caso de no estar logrando la tarea, cambia la estrategia y vuelve la enfrentar la actividad.

Evaluación: es el último componente y en él, se aprecia sí se logró o no la meta propuesta, evalúa las estrategias empleadas y así el sujeto reconoce sus procesos reguladores durante la ejecución de la tarea.

Modalidades de la Metacognición

Fuentes (2007) mencionó que es posible encontrar tantas modalidades de metacognición como procesos cognitivos. Las investigaciones en metacognición centraron su atención en los procesos cognitivos relacionados en el aprendizaje escolar, por lo tanto se mencionarán las siguientes modalidades:

Meta-atención: la atención se describió como el proceso cognitivo que consiste en seleccionar ciertos estímulos del ambiente y concentrarse en ellos. Por lo tanto la meta-atención, se explicó como el conocimiento de la atención, es decir, conocer aquellos estímulos que la afectan y controlarlos para evitar comprometer el proceso de atención.

De acuerdo con Burón (1996), la meta-atención es similar a un remedio que permite tomar medidas correctivas a lo que puede ocasionar una distracción y además señaló que un sujeto que conoce el funcionamiento de su atención es capaz de identificar los factores que perturban la acción de atender, neutralizarlos para aprovechar su momento de estudio.

Meta-escritura: se describió como los conocimientos relacionados con la escritura así como la regulación de los procedimientos mentales involucrados en la comunicación escrita, es decir, saber con qué finalidad se va a escribir y monitorear;

si se está cumpliendo la finalidad, en caso de no lograr comunicar claramente la idea, se borra y se vuelve a redactar con el fin de comunicar la idea.

Meta-lectura: esta modalidad se describió como el conocimiento sobre la lectura y los procedimientos mentales involucrados en dicho proceso.

Burón (1996) mencionó que la metalectura consiste en preguntarse ¿para qué se lee?, ¿qué hay que hacer para leer?, ¿qué impide leer bien? Además concluyó que la finalidad con la que se lee afecta la autorregulación. La autorregulación es definida por Lamas (2008), como proceso mediante el cual los estudiantes ejercen el control sobre su propio pensamiento, motivación y conducta durante la adquisición de conocimientos o destrezas.

Meta-memoria: se refiere a todo lo relacionado con el proceso de la memoria, es decir, consiste en conocer acerca de cómo se registra, cómo se almacena y cómo evocamos la información, lo que conlleva a controlar el olvido. Gracias a la meta-memoria el sujeto conoce la debilidad que posee la memoria y obliga a buscar opciones para evitar olvidar.

Según Fuentes (2007), para conocer la memoria y saber qué procesos están involucrados en la memorización es necesario considerar las siguientes variables de la meta-memoria:

Sensibilidad: es saber diferenciar cuándo es necesario memorizar determinada información con el fin de recordarla y emplearla posteriormente.

Variables de la persona: esta variable estableció una relación entre el conocimiento que posee el sujeto acerca de la capacidad y de los límites de su memoria.

Variables de la tarea: consiste en conocer la dificultad de la tarea o actividad a memorizar.

Variables de estrategias: esta variable se explicó como el conocimiento de las diferentes estrategias empleadas para recordar.

Meta-compresión: Burón (1996) mencionó que es el conocimiento de la propia comprensión y de los procesos mentales involucrados para obtenerla.

La meta-comprensión es tomar consciencia de lo que se está comprendiendo y así garantizar el entendimiento de la tarea o actividad que se realiza.

Para el aprendizaje de la lengua escrita, es necesario que el niño conozca las unidades mínimas que utiliza en la oralidad (fonemas) y así lograr establecer la correspondencia con las unidades mínimas de lo escrito (letras). Por lo que la conciencia fonológica sería una habilidad metalingüística necesaria para el abordaje de la enseñanza de la lectura.

Conciencia Fonológica

La conciencia fonológica se ha descrito como la capacidad de reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado (Lorenzo, 2001).

Para Muñoz (2002), la conciencia fonológica es un tipo de metacognición porque permite al lector la habilidad de pensar y manipular las distintas unidades del lenguaje como las palabras, sílabas, rimas, fonemas y entre otros.

La conciencia fonológica es considerada como un proceso cognitivo que evidencia mayor variabilidad durante el aprendizaje de la lectura inicial en los primeros años de escolaridad.

La conciencia fonológica se ha podido concebir como la habilidad básica para que suceda el procesamiento necesario que luego conducirá al significado de la palabra decodificada.

En relación con lo expresado anteriormente, Bravo (2002) mencionó que la conciencia fonológica puede considerarse como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura ya que permite la apropiación del lenguaje escrito por parte de los niños en el preescolar.

La conciencia fonológica no es una entidad única y en la literatura es posible encontrar varios criterios de segmentación fonológica.

El motivo por el que no hay un consenso en la clasificación de la conciencia fonológica es que al ser considerada como una habilidad metalingüística, está relacionada en distinta medida según se consideren las diferentes unidades lingüísticas y las distintas dificultades de las tareas.

Sin embargo, el esquema que más se ha mencionado es el modelo jerárquico propuesto por Treinman en 1991 citado por Arancibia, Bizama y Sáez (2012) el cual consta de tres niveles.

Niveles de la Conciencia Fonológica

Conciencia silábica: es entendida como la habilidad que permite identificar, segmentar y manipular las sílabas que componen las palabras.

Conciencia intrasilábica: es la habilidad de segmentar una palabra en sus componentes de comienzo y rima.

Lorenzo (2001) explicó que el comienzo es una parte integrante de la sílaba, compuesta por la consonante o conjunto de consonantes. La rima se origina con la vocal y las consonantes siguientes. Por ejemplo la palabra TREN el comienzo se identifica en TR, la rima EN.

Conciencia fonémica: es la habilidad de reconocer que las palabras están compuestas por unidades sonoras discretas denominadas fonemas.

En la revisión de la literatura se encontraron distintas investigaciones en relación a la conciencia fonología y el aprendizaje de la lectura. Se han descrito las siguientes:

La investigación de Herrera y Defior (2005), realizada en España, tuvo por objetivo profundizar en el conocimiento de las habilidades de memoria y conciencia

fonológica en niños pre-lectores para así determinar los factores tempranos que se relacionan con el aprendizaje de la lectura.

Empleó una muestra de noventa y cinco (95) niños de educación infantil a los que se midió el conocimiento de las letras y distintas habilidades fonológicas. Para ello empleó los siguientes instrumentos: Conocimiento pre-lector que evalúa las letras del abecedario y consta de todas las letras del abecedario.

Para la conciencia fonológica utilizó la segmentación mediante golpeteo, la detección de rima, la segmentación silábica y para la memoria fonológica empleó el sub test de WISC. Tiene por objetivo la lectura correcta de las pseudopalabras y consta de cincuenta (50) pseudoplalabras: veinte (20) bisílabas, veintidós (22) trisílabas y ocho (8) tetrasílabas.

Los resultados evidenciaron que la tarea de segmentación silábica fue la que mejor realizaron los niños y que todas las pruebas fonológicas correlacionan con el conocimiento pre-lector.

La investigación de Bravo, Villalón y Orellana (2002) realizada en Chile tuvo por objetivo describir el rendimiento en pruebas de conciencia fonológica de un grupo de cuatrocientos (400) niños que ingresaron al primer grado y su relación la lectura emergente .

Los autores definieron la lectura emergente como el dominio que logran los niños de un conjunto de habilidades y destrezas necesarias para efectuar el aprendizaje de la lectura como a la lectura inicial misma.

Los investigadores aplicaron las Pruebas Predictivas del Aprendizaje de la Lectura (PPL), particularmente los sub-test que evalúan la conciencia fonológica PPL-1, está diseñada para evaluar la habilidad de identificar el primer fonema de una palabra y consta de ocho palabras.

La PPL-2 consta de ocho ítems y evalúa la habilidad de identificar el primer fonema, pero en psudo-palabras.

La Prueba de Alfabetización Inicial (PAI) tiene por objetivo evaluar diferentes aspectos del desarrollo emergente y consta de cuatro subtests. La primera de ella consiste en pronunciar los nombres de los objetos dibujados.

El segundo sub-test consta de ocho ítems y consiste en identificar la palabra que no rima. El tercer sub-test consiste en señalar el número de fonemas de las palabras escuchadas y representadas gráficamente y el cuarto sub-test consiste en reconocer las semejanzas de los fonemas en los fonemas iniciales.

La Prueba de Lectura Inicial consta de seis ítems y tiene por objetivo reconocer la palabra escrita con la dibujada.

Los autores consideraron que el desarrollo de la conciencia fonológica como una posible zona de desarrollo próximo de la lectura convencional, ya que los resultados arrojaron que un veintidós coma cinco por ciento (22,5 %) de los niños se encontraba en el nivel de lectura emergente.

En la misma línea investigativa, Muñoz (2002) investigó la identificación y descripción del nivel de conciencia fonológica en niños que cursaban el primer año de Educación Básica en Chile, a través de tareas de segmentación, síntesis y análisis de fonemas, sensibilidad de la rima y conocimiento de las letras del alfabeto.

Consideró el nivel de desarrollo de conciencia fonológica, el nivel de desarrollo lector, inteligencia no verbal y nivel de educación materno.

La hipótesis de la investigación postulaba que los niños que han logrado un desarrollo mínimo en la conciencia fonológica, tendrían un rendimiento superior en lectura, al final del primer año de Educación Básica.

Para ello empleó las pruebas de Predicción Lectora (PPL) y Prueba de alfabetización inicial (PAI) y obtuvo en los resultados una estrecha relación entre lectura y conciencia fonológica y comentó que la relación es más compleja de lo que piensan algunos investigadores y que no puede ser tratada como una simple causa o consecuencia una de la otra, sino más bien, ser considerada como un proceso interactivo en el que ambas interactúan constantemente.

Aguilar et al. (2010) investigaron la influencia de la conciencia fonológica y la velocidad de nombrar sobre la lectura, en ochenta y cinco (85) alumnos que fueron evaluados en dos momentos evolutivos: a los 5,6 y 6,5 años. Para la evaluación emplearon el Rapid Automatized Naming Test (RAN) tiene por objetivo nombrar doscientos (200) estímulos lo más rápido posible. Consta de cuatro sub-tests de cinco

(5) filas con diez (10) estímulos cada uno, estos estímulos son colores, dígitos y letras.

La Prueba de Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO) consta de un total de veinte (20) ítems diez (10) sílabas y diez (10) fonemas y tiene por objetivo la lectura correcta de la sílaba y fonema.

El test de evaluación de lectura PROLE-C tiene por objetivo la evaluación de la decodificación lectora y consta de dos sub-test. La lectura de palabras la cual consta de cuarenta (40) palabras que deben ser leídas correctamente y Lectura de pseudopalabras consta de cuarenta (40) palabras que son construidas cambiando dos letras de la lista anterior y deben ser leídas correctamente.

Para el procesamiento de los datos realizaron un cálculo correlacional, así como un análisis de regresión jerárquica para conocer la varianza de las variables conciencia fonológica y velocidad de nombrar. Los autores concluyeron que la conciencia fonológica y la velocidad de nombrar contribuyen a la decodificación lectora.

Vargas y Villamil (2007) investigaron el desempeño en la comprensión de la lectura y la producción escrita de niños de segundo grado en Colombia, con el fin de identificar si existe una relación entre estas destrezas y la conciencia fonológica. Para el estudio participaron once (11) niños cuya característica principal fue poseer un desempeño normal en las competencias lectoras.

Para las diferentes tareas a evaluar emplearon un cuento ilustrado para la comprensión lectora, dos juegos de láminas con secuencias de eventos para la producción escrita, series de dibujos impresos y juegos de palabras para evaluar la conciencia fonológica.

Los autores concluyeron que la mayoría de los niños realizaron de manera exitosa las tareas de comprensión ya que el ochenta y seis coma cuatro por ciento (86.4%) de las respuestas fueron correctas al realizar las preguntas sobre los diferentes detalles del texto. En relación a los puntajes obtenidos en las tareas de la conciencia fonológica indicaron que la mayoría evidenció la habilidad lingüística ya que el ochenta y cuatro coma siete por ciento (84.7%) de las respuestas fueron correctas.

No obstante, la relación entre las dos habilidades mencionadas anteriormente y la producción de textos escritos no fue significativa. Los investigadores mencionaron que se debió a que los niños están entrando al alfabetismo y la escritura es una competencia de mayor complejidad.

Una investigación pionera fue la Bradley y Bryant en 1983 en Estados Unidos, citados por Bravo (2002). Demostraron que entre el procesamiento fonológico y el aprendizaje de la lectura hay una relación causal, porque por medio de la intervención temprana de estos procesos en los primeros años de escolaridad se facilitó el aprendizaje lector.

El estudio consistió en un seguimiento desde los tres (3) años de edad y señaló que como consecuencia se produjo una secuencia de complejidad progresiva que fue desde la habilidad de aprender rimas, y culminó con el aprendizaje óptimo de la lectura.

Estos autores, luego aplicaron un entrenamiento fonológico a niños de cinco (5) y seis (6) años, quienes tuvieron mejores rendimientos en la lectura y escritura que el grupo control.

Siguiendo el mismo orden de ideas, González, Romero y Blanca (1995) comprobaron empíricamente un modelo causal de aprendizaje de la lectura, en el que señalaron la relación secuencial y recíproca entre desarrollo fonológico, el cual fue medido en términos de conocimiento fonológico y aprendizaje de la lectura que fue medido en términos de comprensión y velocidad lectora.

La investigación se realizó en España, contó con la participaron ciento setenta y cinco (175) niños con edades comprendidas entre los seis (6) y siete (7) años. El diseño secuencial mixto permitió estudiar a los niños de seis (6) y siete (7) años hasta que alcanzaron la edad de ocho (8) años.

Para llevar a cabo la investigación, ejecutaron una prueba oral (PSEFA), la cual evaluó la habilidad para reconocer y descomponer una palabra a través de las sílabas y fonemas que la conforman, consta de setenta (70) ítems y está dividida en ocho (8) sub-pruebas: identificación de palabras y fonemas, recuento para la división

de una palabras en sílabas y fonemas, omisión de sílabas y finalmente la de adición de una sílaba y fonema.

Para la evaluación de la habilidad lectora, aplicaron una prueba (PHALE) que evaluó las destrezas lectoras de exactitud, comprensión y velocidad lectora, consta de una sub-prueba de Exactitud lectora en la cual figura la lectura de palabras aisladas y lectura de texto, la sub-prueba de Comprensión lectora la cual evalúa el recuerdo de ideas principales del texto y vocabulario para realizar sustituciones de palabras sinónimas y por último, la sub-prueba de Velocidad lectora, la cual consiste en la lectura de palabras del texto en un tiempo establecido.

Los resultados demostraron que hay una relación secuencial y recíproca entre el conocimiento fonológico y la lectura y además que la edad de los siete años representó el momento más importante de esta relación.

En la investigación que realizó Ramos (2004) en España, planteó como hipótesis si los niños de cinco (5) años obtienen un rendimiento mejor en lectura-escritura al finalizar el año escolar a diferencia de otro grupo no entrenado. Trabajó con una muestra de ciento treinta y cinco (135) niños del último nivel de Educación Infantil.

Para llevar a cabo la investigación ejecutó un pre-test y post-test y empleó como instrumento la batería PROLEC-C, consiste en la lectura de palabras y pseudopalabras y concluyó que el entrenamiento presentó un mayor efecto en la escritura, sin embargo el autor mencionó, que el entrenamiento fue lo suficientemente

fuerte para compensar la falta de iniciación en la enseñanza de la lectura y expresó que la conciencia fonológica facilita el proceso de decodificación durante la adquisición de la lectura.

Arancibia et al. (2012) realizaron un programa de estimulación de conciencia fonológica en preescolares de nivel transición 2 y alumnos de primer año básico pertenecientes a escuelas vulnerables en Chile. Las autoras se plantearon por objetivo pilotear la estimulación de la conciencia fonológica en veinte (20) preescolares de nivel transición 2 y 18 escolares de 1er año básico pertenecientes a escuelas vulnerables.

Bajo un diseño cuasi experimental, con pre-test y pos-test las autoras emplearon la Prueba de Segmentación Lingüística (PSL), la cual evalúa la conciencia de la estructura segmental de la lengua en tres (3) niveles: léxico, silábico y fonémico. El instrumento consta de cuarenta y dos (42) ítems agrupados en tres (3) sub tests.

El primer sub-test incluye ocho (8) ítems de segmentación, el segundo sub-test consiste en dos (2) tareas de conciencia silábica: segmentación silábica ocho (8) ítems e inclusión de la sílaba en posición central de palabra ocho (8) ítems y por último el tercer sub test que evalúa la conciencia fonémica mediante tres tareas: aislamiento del fonema inicial, síntesis y análisis de fonemas, con seis (6) ensayos cada una.

Los resultados demostraron efectos positivos de la intervención, la segmentación léxico tuvo la mayor diferencia de 1,8 seguida de la pruebas de análisis de sílabas con una diferencia 1,7.

Las investigaciones previamente mencionadas demostraron los beneficios de realizar un entrenamiento en tareas fonológicas con el fin de favorecer el aprendizaje de la lectura.

Tareas para Desarrollar Conciencia Fonológica

La presente investigación se propone realizar un entrenamiento en tareas de la conciencia fonológica por lo que se presenta una reseña acerca de las tareas de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lengua escrita.

El aprendizaje de la lectura es un proceso complejo, porque durante su adquisición participa factores variados como: psicológicos, pedagógicos, sociales, lingüísticos, entre otros. Según Fraca y Pérez (1995) el niño recurre al uso de estrategias cognoscitivas silábicas para apropiarse de la lengua escrita.

La sílaba, dentro de la teoría fonológica, juega un papel muy importante durante el aprendizaje de la lectura. Al estar constituida por un núcleo y acompañada de elementos facultativos como la cabeza (Ca) y coda (Co), permite en el niño internalizar su estructura y funcionamiento. Una vez conocida la constitución de la sílaba el niño, podrá manipularla conscientemente facilitando el proceso de aprendizaje de la lectura.

Esta manipulación consciente de la sílaba es denominada por Fraca (1998) como la conciencia fonológica silábica y de acuerdo a la autora la concientización por parte del niño de las reglas fonológicas implícitas en la formación de sílabas le facilitaría en la adquisición de la lectura en sus primeros niveles de educación formal.

La conciencia fonológica silábica favorece en el aprendizaje inicial de la lectura, porque los niños al principio del aprendizaje establecen una correspondencia término a término (sílaba, sonido) por lo que emplean el silabeo y la sílaba constituye un esquema de conocimiento fundamental. La sílaba podría considerarse como la representación que tiene el niño de su lengua materna por lo que la sílaba es una unidad demostrable de la conciencia fonológica.

Según Fraca en 1998, comentó que los programas de intervención en conciencia fonológica en manipulación de variables fonológicas en estructuras silábicas como: la segmentación silábica, diferenciación silábica y reconocimiento de sílabas, favorece en el aprendizaje de la lengua escrita porque aumenta su efectividad y es menos traumático para los niños.

La conciencia fonológica se ha descrito como la capacidad de reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado y está relacionada con el aprendizaje de la lectura porque presenta una relación bidireccional, es decir, si el niño tiene algún grado de conciencia fonológica el aprendizaje a la lectura será facilitado y a su vez, la lectura sistemática aumentará la destreza en dicha habilidad. (Lorenzo 2001).

El desarrollo de la conciencia fonológica se puede verificar por medio de tres niveles: Con respecto a la unidad lingüística, La posición de los segmentos fonológicos y a la instrucción formal. (Meneses, Garzón & Macias 2012).

En relación a la unidad lingüística: Se puede verificar por medio de las unidades intrasilábicas. Particularmente en niños pequeños porque pueden agrupar las palabras en base al comienzo y la rima porque aquellas palabras que riman tienen un patrón ortográfico semejante.

Meneses et al. (2012) expresaron respecto a la posición de los segmentos fonológicos: El grado de relación entre conciencia fonológica y lectura se puede verificar dependiendo del lugar que ocupe un determinado fonema en la palabra, por lo que es necesario que previo a la instrucción el niño logre aislar fonemas iniciales y finales de una palabra. Los sonidos medios los identificará por medio de la instrucción y de poseer un apoyo visual lo realizará más fácilmente.

En relación a la instrucción formal: se verifica porque la conciencia fonológica permite comprender la relación fonema-grafema y esto favorece la enseñanza de la lectura porque hay una relación recíproca, por lo tanto, la decodificación se convierte en una habilidad automática y facilita el acceso al significado de la palabra. (Lorenzo 2001).

Porta (2008) citado por Meneses et al. (2012) presentaron una serie de tareas que permiten realizar y evaluar una intervención en la conciencia fonológica.

Aislar sílabas y fonemas: esta tarea consiste en la identificación del primer fonema o sílaba de una palabra emitida oralmente.

Identificación: esta habilidad consiste en reconocer el fonema o sílaba común que está al inicio o al final de un grupo de palabras.

Omisión: consiste en eliminar un fonema o sílaba que está al inicio o al final de la palabra.

Sustitución: esta tarea consiste en cambiar un fonema o sílaba de una palabra de tal forma que construya una palabra distinta con sentido.

Juicios de comparación: esta habilidad consiste en reconocer, entre dos (2) o más palabras, aquellas palabras que inician o terminan con un fonema o sílaba igual o diferente, o que tienen un número de fonemas o sílabas igual o diferente.

Segmentación: esta tarea consiste en identificar en una palabra las sílabas o fonemas que la componen.

Síntesis: esta habilidad consiste generar una palabra a partir de fonemas, sílabas o de la combinación de fonemas y sílabas.

Representación fonema- grafema: es la tarea de mayor complejidad porque requiere del desarrollo de las tareas anteriormente expresadas y así el niño pueda sea capaz de asociar la grafía con el fonema específico

Para concluir, la conciencia fonológica, posee diferentes habilidades que van de lo más simple a lo más complejo porque depende del número de símbolos que la

integran y del nivel de la abstracción de la tarea, por lo que la conciencia fonológica no es una entidad única sino que requiere de la adquisición de habilidades o tareas anteriormente mencionadas con el fin de lograr desarrollarla.

Sistema de Hipótesis

Hipótesis 1 Grupo Experimental (GE)

Hipótesis H_0

Las distribuciones de los valores diferentes entre Antes y Después al aplicar la batería PROLEC tienen las mismas probabilidades en el grupo experimental.

Hipótesis H_1

Las distribuciones de los valores diferentes entre Antes y Después en la batería PROLEC tienen diferentes probabilidades en el grupo experimental.

Hipótesis 2 Grupo Control (GC)

Hipótesis H_0

Las distribuciones de los valores diferentes entre Antes y Después al aplicar la batería PROLEC tienen las mismas probabilidades en el grupo control.

Hipótesis H_1

Las distribuciones de los valores diferentes entre Antes y Después en la batería PROLEC tienen diferentes probabilidades en el grupo control.

Capítulo III. Metodología

Tipo de Investigación

El tipo de investigación que se realizó para lograr los objetivos fue un estudio explicativo. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2003) este tipo de investigación permite describir unos hechos, establecer relaciones causa-efecto, intervenir, modificar y predecir las consecuencias de la aplicación de una variable en el comportamiento.

Diseño de Investigación

La investigación se ubicó bajo el diseño cuasi-experimental expuesto por Cambpell y Stanley (1966/1972) por las condiciones del contexto educativo donde se realizó ya que se trabajó con grupos intactos, es decir, los sujetos de estudio no fueron asignados al azar a los grupos control y experimental, sino que ya estaban formados antes del experimento.

Este diseño cuasi-experimental se ejecutó a dos grupos independientes con medidas antes y después (pre-test-post-test), en el caso que corresponde se le aplicó al Grupo Experimental (GE) el programa de entrenamiento en tareas de la conciencia fonológica. Al Grupo Control (GC) no se le aplicó el programa de entrenamiento porque recibieron clases de la manera tradicional por medio método fonético.

Al Grupo Experimental (GE) y al Grupo Control (GC) se les aplicó el pre-test en el mes de febrero y el pos-test en el mes de junio.

Población y Muestra

Población. Estuvo conformada por ciento veinte (120) niñas de cinco años, que cursaron en la institución privada en el nivel de Kínder en el año escolar 2015-2016, las cuatro (4) secciones del nivel y cada aula cuenta con treinta (30) niñas por salón.

Muestra. Constó de dos (2) secciones tomadas al azar del nivel de Kínder. Posteriormente empleando nuevamente el azar se escogió como Grupo Experimental (GE) a una de estas secciones y la otra sección como Grupo Control (GC). Luego se realizó la aplicación de un muestreo intencional de quince (15) niñas a cada grupo basado en el rendimiento del pre-test de la batería PROLEC y se obtuvo una muestra de cinco (5) niñas con alto rendimiento, cinco (5) niñas medio rendimiento y cinco (5) niñas bajo rendimiento.

La razón por la que la población y muestra contó con la participación de niñas, es porque la institución índole católica y acepta el ingreso de niñas al colegio.

Sistema de Variables

Variable Independiente

La variable independiente es definida como aquella característica o propiedad que se supone es la causa del fenómeno estudiado (Hernández, Fernández y Baptista 2006).

En la investigación fue el programa de entrenamiento en tareas de la conciencia fonológica que consistió en un conjunto de actividades de identificación, segmentación y síntesis para iniciar el

aprendizaje en la lectura. La conciencia fonológica es la capacidad de reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado (Lorenzo, 2001).

Según Meneses et al. (2012) la tarea de identificación es habilidad en reconocer el fonema o sílaba común que está al inicio o al final de un grupo de palabras. La segmentación consiste identificar en una palabra las sílabas o fonemas que la componen y síntesis es la habilidad en generar una palabra a partir de fonemas, sílabas o de la combinación de fonemas y sílabas.

Método Fonético: inicia con el estudio del fonema como unidad de análisis. La aparición de este método florece como alternativa al método silábico y promueve el empleo de los sonidos de las letras. Está acompañado de una imagen por la que inicia el sonido de la letra y lleva al aprendizaje de las correspondencias grafema-fonema (Guzmán, 1997).

Operacionalización de la Variable Independiente

Para cada una de las tareas de la conciencia fonológica que se desarrolló en el programa de entrenamiento se contemplaron los siguientes indicadores: para la tarea de identificación fue que la niña pueda identificar la rima., discriminar auditivamente palabras similares por su fonética y señalar la palabra que no rima.

Los indicadores para la tarea de segmentación fue que la niña sea capaz de identificar un fonema, identificar los fonemas iniciales en palabras representadas gráficamente y contar los fonemas de una palabra.

Por último el indicador para la tarea de síntesis fue que la niña pueda identificar el objeto mencionado de manera segmentada por la docente.

Variable Dependiente

En la presente investigación la variable dependiente fue el aprendizaje de la lectura por medio de la lectura emergente definida por Bravo et al. (2002) como el dominio que logran los niños de un conjunto de habilidades y destrezas necesarias para efectuar el aprendizaje de la lectura como a la lectura inicial misma.

De acuerdo a Muñoz y Schelstraete (2008) Decodificación lectora y la identificación de símbolos escritos son esenciales para el aprendizaje emergente de la lectura.

Operacionalización de la Variable Dependiente

El indicador esperado para la variable dependiente aprendizaje de la lectura fue la lectura correcta de las cuarenta (40) palabras de la batería PROLEC .(Véase Anexo A).

Instrumentos

Se empleó las Pruebas Predictivas de Lectura PPL (Bravo, 1997). Este instrumento determinó algunos procesos predictores de la lectura: conciencia fonológica, procesos semánticos y procesos sintácticos. Consta de dos sub-test El PPL-1 evalúa la habilidad de identificar fonemas y el sub test PPL-2 evalúa la segmentación de 8 pseudo-palabras en los fonemas que la componen.

La Prueba de Predicción Lectora -1 (PPL-1): este test evaluó un aspecto de la conciencia fonológica, y consistió en determinar si la niña tiene conciencia de los segmentos mínimos que conforman las palabras.

Las palabras son: Avión, mamá, rosa, foca, gato, bebe, papá, uva. Debe identificar (a, m, r, f,g,b,p.u). Para la aplicación de este instrumento, se indicó a la participante que solo debe pronunciar el primer fonema, para ello la investigadora realizará un ejemplo con otra palabra y modelará la identificación del primero fonema y luego invitará a la niña a realizar la actividad para verificar si se comprendió la consigna. Se otorga un (1) punto por cada fonema identificado, mientras de no realizar correctamente la tarea se otorga cero (0) Tiene un total de ocho (8) ítems. (Véase Anexo B).

La Prueba de Predicción Lectora-2 (PPL) Este test evaluó otro aspecto de la conciencia fonológica, el cual consistió en la segmentación de pseudo-palabras. Las psudo-palabras son: ado, sil, mer, nalu, tigo, pafi, bujo, pesi. Para la aplicación de este instrumento, la investigadora realizará un ejemplo con una pseudo-palabra y buscará otra e invitará a la niña a realizar la actividad para verificar si comprendió la consigna. Se considera que ha realizado bien la tarea si la participante realiza A/D/O. Se otorga un (1) punto por cada pseudo-palabra segmentada correctamente, de no realizar correctamente la tarea se otorga cero (0) Tiene un total de ocho (8) ítems.(Véase Anexo C).

Los puntajes de ambos tests se consideran por separado.

El otro instrumento que se empleó es la Prueba de Alfabetización Inicial (PAI) (Villalón y Rolla, 2000). Esta prueba evaluó diferentes aspectos del desarrollo emergente en niños de jardín infantil.

La Prueba de Alfabetización consta de cuatro sub-test.

El PAI: Este test está conformado por veintisiete (27) tarjetas (cada letra del abecedario). Se mostró a la niña cada una de las tarjetas de forma aleatoria y se pidió que identifique la letra del abecedario. Se consideró correcto que la niña diga el nombre, sonido o una palabra que comience por la letra mostrada. Por cada letra identificada se otorga un (1) punto. De no realizar correctamente la tarea se otorga cero (0). Consta de veintisiete (27) ítems. (Véase Anexo D).

El PAI-1: Este test evalúa la conciencia fonológica específicamente, si logra sintetizar un fonema. Para la aplicación de este test, la investigadora nombra un objeto segmentado en fonemas y se pidió que señale el objeto nombrado. Las palabras son: Llave, moneda, isla, avión. Se otorga un (1) punto por realizar correctamente la síntesis de fonemas. De no realizar correctamente la tarea se otorga cero (0). Consta de cuatro (4) ítems (Véase Anexo E).

El PAI-2: Este test evalúa la conciencia fonológica, específicamente si logra identificar la palabra que no rima. Para la aplicación de este test, se nombró en forma natural los dibujos y se pidió a la niña que marque el objeto que finaliza distinto a las otros dos. Las palabras son:

1. Pato gato loro.

2. Botella ventana estrella.

3. Patín maletín camión.

4. Media tenedor corredor.

5. Luna cama cuna.

Se otorga un (1) punto si la niña señaló la imagen de la palabra que no rima. De no realizar correctamente la tarea se otorga cero (0). Este test cuenta con cinco (5) ítems en total. (Véase Anexo F).

PAI-3: Este test evaluó la conciencia fonológica, la capacidad de segmentar y contar cada uno de los fonemas de la palabra expresadas oralmente y gráficamente. Para la implementación de este test la investigadora le indica a la niña la palabra /m/e/s/a y se le muestra la imagen y a la vez se señala con una línea por cada sonido. Luego invita a la participante a realizar la tarea con una palabra de prueba para verificar si ha entendido la consigna. Las palabras son: Avión, bebé, uva, dedo, plaza Se otorga un (1) punto por cada palabra segmentada. De no realizar correctamente la tarea se otorga cero (0). El test posee cinco (5) ítems en total. (Véase Anexo G).

PAI-4: Este test evaluó la conciencia fonológica, específicamente, reconocer semejanzas en los fonemas iniciales entre tres palabras representadas gráficamente. Para la implementación se nombró de manera natural todos los objetos de cada línea y se le pidió a la niña que marque el objeto con el sonido diferente a los otros dos. Las palabras son las siguientes:

1.Gato gorro mono.

2. Sobre libro lápiz.

3. Martillo moneda pelota.

4. Ají olla ojo.

5. Puerta rueda pala.

Se otorga un punto por cada palabra. De no realizar correctamente la tarea se otorga cero (0). Consta de cinco (5) ítems. (Véase Anexo H). Cada uno de los sub-test se evaluó por separado.

Otro instrumento que se empleó fue la batería PROLEC (Cuetos, Rodriguez y Ruano 1996) .Este test evaluó la lectura emergente por medio de la decodificación de las palabras. La sección constó de cuarenta (40) palabras. Por cada palabra leída adecuadamente se otorga un (1) punto. De no realizar correctamente la tarea se otorga cero (0). Consta de cuarenta ítems. (Véase Anexo A).

Las palabras son las siguientes: Globo, peine, papá, ciervo, mamá, fuego, gigante, cuerpo, girasol, paleta, isla, pelota, ojo, trono, rojo, molino, pulga, trompa, plaza, bebe, helado, conejo, lienzo, uva, estrella, mesa, princesa, árbol, enano, sombrero, pala, avión, oso, indio, creyón, plato, tinta, blanco, elefante, pasta.

Validez y Confiabilidad de los Instrumentos

Para implementar los instrumentos, primero se realizó una prueba piloto para determinar la confiabilidad.

La confiabilidad se refiere a la “exactitud con que un instrumento de medida mide lo que mide"(Quero 2010). Se determinó bajo el procedimiento “alpha de Cronbach”. El índice de confiabilidad que obtuvo cada instrumento se muestra a continuación: La Prueba de Predicción Lectora -1 (PPL-1) α 0,988. Prueba de Predicción Lectora -2 (PPL-2) α 0,988. Prueba de Alfabetización Inicial PAI α 0,987. Prueba de Alfabetización Inicial PAI-1 α 0,988. Prueba de Alfabetización PAI-2 α 0,988. Prueba de Alfabetización PAI-3 α 0,988. Prueba de Alfabetización PAI-4 α 0,988. La batería PROLEC α 0,987. (Véase Anexo I).

Para la validez de cada instrumento se solicitó el juicio de tres expertos que fueron las docentes de educación inicial de la institución privada que poseen una experiencia de ocho (8), diez (10) y veinte (20) años respectivamente en el nivel de Kínder. (Véase Anexo J).

Prueba Piloto

Para la prueba piloto se aplicó la batería PROLEC, las Pruebas de Predicción Lectora (PPL-1 y PPL-2) y las Pruebas de Alfabetización Inicial PAI, PAI-1, PAI-2, PAI-3, PAI-4 a las niñas que ingresaron a la institución objeto de estudio en el año escolar 2014-2015. Es importante resaltar que las niñas presentaron las mismas características en cuanto a edad y nivel socioeconómico que el grupo investigado.

Procedimiento

Antes de iniciar con el programa de entrenamiento se notificó a los directos de la institución privada y a los representantes de las niñas con el fin de explicar el

propósito y alcance del estudio así como solicitar su aprobación. De igual manera se garantizó a cada de los sujetos involucrados en la investigación la confidencialidad en el manejo de los datos.

Considerando el tipo y diseño de investigación implementado en este trabajo, se seleccionó al azar dos secciones de Kínder a una de las secciones se identificó como Grupo Control (GC), mientras que a la otra sección como Grupo Experimental (GE).

Luego se realizó un muestreo intencional de quince (15) niñas de cada grupo a partir del rendimiento que obtuvieron en el pre-test de la batería PROLEC llevado a cabo en el mes de febrero de 2016. Fueron seleccionadas cinco (5) niñas con alto rendimiento, es decir con un cien por ciento (100%) de acierto en sus respuestas, cinco (5) niñas de medio rendimiento, es decir entre un ochenta por ciento (80%) y cincuenta por ciento (50%) de acierto en sus respuestas y cinco (5) niñas de bajo rendimiento, es decir entre cuarenta por ciento (40%) y cero por ciento (0%) de acierto en sus respuestas. A través de la implementación del muestreo intencional se garantizó la equivalencia de los grupos.

El programa de entrenamiento en las tareas de la conciencia fonológica aplicado al Grupo Experimental (GE) fue diseñado por la investigadora y constó de doce (12) sesiones, se trabajó con un máximo de tres (3) niñas. Cada sesión duró entre treinta (30) y cuarenta y cinco (45) minutos y se realizó en el salón de refuerzo ubicado en el edificio de preescolar.

El programa desarrolló las siguientes tareas: identificar rimas, segmentar palabras en sílabas y estas en fonemas, formar palabras a partir de sílabas desordenadas, cuantificar los fonemas de una palabra, discriminar auditivamente palabras similares por su fonética, tomar conciencia de los segmentos mínimos que forman (sílabas y fonemas). (Véase Anexo K).

El entrenamiento en las tareas de la conciencia fonológica inició la segunda semana del mes de febrero y culminó en el mes junio del año 2016, luego se aplicó el post-test a ambos grupos.

Procesamiento Estadístico de los Datos

Los resultados obtenidos del procedimiento descrito anteriormente, fueron tabulados en hojas de cálculos formato MS-Excel e importados a base de datos formato SPSS versión 22. El nivel de significación fue prefijado de $\alpha = 0.05$.

El procesamiento estadístico fue a través de la técnica no paramétrica Prueba McNemar. De acuerdo con Siegel (1990) Esta prueba es adecuada para dos (2) muestras relacionas con diseños de “antes y después” en los que cada sujeto es usado como su propio control y en la medida tiene la fuerza de una escala nominal y ordinal (p.86).

La Prueba McNemar se ha empleado para probar la efectividad de un tratamiento en particular, en la presente investigación el tratamiento particular fue la implementación de un programa de entrenamiento en tareas de la conciencia fonológica.

La técnica no paramétrica Prueba McNemar permite establecer la diferencia entre dos (2) tratamientos, en este caso, se estableció la diferencia entre el programa de entrenamiento en tareas de la conciencia fonológica frente al método fonético.

Para probar la significación de cualquier cambio observado a través de la Prueba McNemar, se elabora una tabla de cuatro (4) entradas de frecuencias que represente al primero y al segundo conjunto de respuestas de los mismos individuos.

> En la tabla se usan + y – para simbolizar respuestas diferentes. Los casos que muestran cambios entre la primera y la segunda respuesta aparecen en las celdillas A y D. Un individuo es clasificado en la celdilla A si cambió de + a -; es clasificado en la celdilla D si cambió de – a +. Si no se ha observado ningún cambio, se clasifica en la celdilla B, es decir, respuestas + antes y después o en la celdilla D respuestas de – antes y después. (Siegel, 1990, p. 86).

Limitaciones

Al haber seleccionado un diseño tipo cuasi-experimental, se reconoce la imposibilidad de cumplir con la triple aleatorización como mecanismo de control por excelencia, según Cambpell y Stanley (1966/1972). Sin embargo, el diseño seleccionado permite realizar la investigación ya presenta las condiciones conceptuales y metodológicas fácilmente adaptables al trabajo de investigación.

En lo que respecta a la eficiencia de los procedimientos no paramétricos según Badii et al. (2012) puede no ser el más adecuado para muestras muy grandes. Por otra parte, si se conoce que la población es razonablemente cercana a una distribución normal entonces los procedimientos de distribución libre extraen menos información que la que hay disponible en los datos. (p.133).

Capítulo IV. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en el estudio a la luz de las hipótesis planteadas.

Los resultados se ubican en tablas en donde se aprecia el número de acierto obtenido por las participantes en el pre-test y post-test y se expresan de manera numérica y porcentual. De igual manera, se emplean gráficos para ilustrar el rendimiento de los grupos.

Presentación de los Resultados

Con el fin de determinar la eficacia de un programa de entrenamiento en tareas de la conciencia fonológica, se presentan las tablas 1 y 2 en donde se aprecia el rendimiento obtenido del grupo experimental (GE) y grupo control (GC) en la batería PROLEC respectivamente.

Tabla 1.

Rendimiento del grupo experimental (GE) en la batería PROLEC

Palabras	pre-test	post-test	GE %pre-test	GE %post-test
GLOBO	4	12	26,67	80,00
PEINE	12	15	80,00	100,00
PAPA	15	15	100,00	100,00
CIERVO	9	12	60,00	80,00
MAMA	15	15	100,00	100,00
FUEGO	9	15	60,00	100,00
GIGANTE	6	13	40,00	86,67
CUERPO	9	13	60,00	86,67
GIRASOL	5	15	33,33	100,00
PALETA	8	15	53,33	100,00
ISLA	4	15	26,67	100,00
PELOTA	9	15	60,00	100,00

OJO	15	15	100,00	100,00
TRONO	4	8	26,67	53,33
ROJO	9	15	60,00	100,00
MOLINO	6	15	40,00	100,00
PULGA	7	10	46,67	66,67
TROMPA	9	12	60,00	80,00
PLAZA	10	15	66,67	100,00
BEBE	10	15	66,67	100,00
HELADO	7	12	46,67	80,00
CONEJO	9	15	60,00	100,00
LIENZO	5	12	33,33	80,00
UVA	15	15	100,00	100,00
ESTRELLA	5	10	33,33	66,67
MESA	7	15	46,67	100,00
PRINCESA	5	12	33,33	80,00
ARBOL	7	13	46,67	86,67
ENANO	9	15	60,00	100,00
SOMBRERO	6	11	40,00	73,33
PALA	5	15	33,33	100,00
AVION	4	15	26,67	100,00
OSO	10	15	66,67	100,00
INDIO	5	12	33,33	80,00
CREYÓN	7	10	46,67	66,67
PLATO	10	15	66,67	100,00
TINTA	6	9	40,00	60,00
BLANCO	7	10	46,67	66,67
ELEFANTE	10	15	66,67	100,00
PASTA	8	15	53,33	100,00

En la tabla 1 las palabras: mamá, papá, uva y ojo fueron leídas por todas las participantes en el pre-test, sin embargo se observó que los vocablos: mamá y papá fueron leídas con mayor velocidad a diferencia de las palabras: uva y ojo.

Se registró un incremento en la lectura correcta de las palabras luego de la administración del entrenamiento percibiéndose una diferencia mayor o igual a veinte (20) puntos porcentuales con respecto al pre-test.

Tabla 2

Rendimiento del grupo control (GC) en la batería PROLEC.

palabras	pre-test	post-test	GC %pre-test	GC %post-test
GLOBO	4	4	26,67	26,67
PEINE	10	11	66,67	73,33
PAPA	15	15	100,00	100,00
CIERVO	8	8	53,33	53,33
MAMA	15	15	100,00	100,00
FUEGO	7	8	46,67	53,33
GIGANTE	8	8	53,33	53,33
CUERPO	9	10	60,00	66,67
GIRASOL	7	9	46,67	60,00
PALETA	10	11	66,67	73,33
ISLA	5	6	33,33	40,00
PELOTA	10	10	66,67	66,67
OJO	7	9	46,67	60,00
TRONO	9	9	60,00	60,00
ROJO	7	8	46,67	53,33
MOLINO	7	7	46,67	46,67
PULGA	9	10	60,00	66,67
TROMPA	8	9	53,33	60,00
PLAZA	10	11	66,67	73,33
BEBE	9	11	60,00	73,33
HELADO	7	8	46,67	53,33
CONEJO	9	10	60,00	66,67
LIENZO	6	7	40,00	46,67
UVA	15	15	100,00	100,00
ESTRELLA	7	8	46,67	53,33
MESA	8	10	53,33	66,67
PRINCESA	4	6	26,67	40,00
ARBOL	8	8	53,33	53,33
ENANO	7	9	46,67	60,00
SOMBRERO	5	6	33,33	40,00
PALA	8	9	53,33	60,00
AVION	5	7	33,33	46,67
OSO	14	14	93,33	93,33
INDIO	6	8	40,00	53,33
CREYÓN	8	9	53,33	60,00
PLATO	11	11	73,33	73,33
TINTA	7	8	46,67	53,33

BLANCO	7	9	46,67	60,00
ELEFANTE	8	9	53,33	60,00
PASTA	7	8	46,67	53,33

En los resultados obtenidos en la tabla 2 se observa que el grupo control (GC) coincide en la lectura correcta de las palabras: mamá, papá, uva y ojo y presenta la misma particularidad del grupo experimental (GE) en cuanto a la velocidad lectora de los vocablos mencionados anteriormente. Se percibe una diferencia mayor o igual de trece (13) puntos porcentuales con respecto al pre-test.

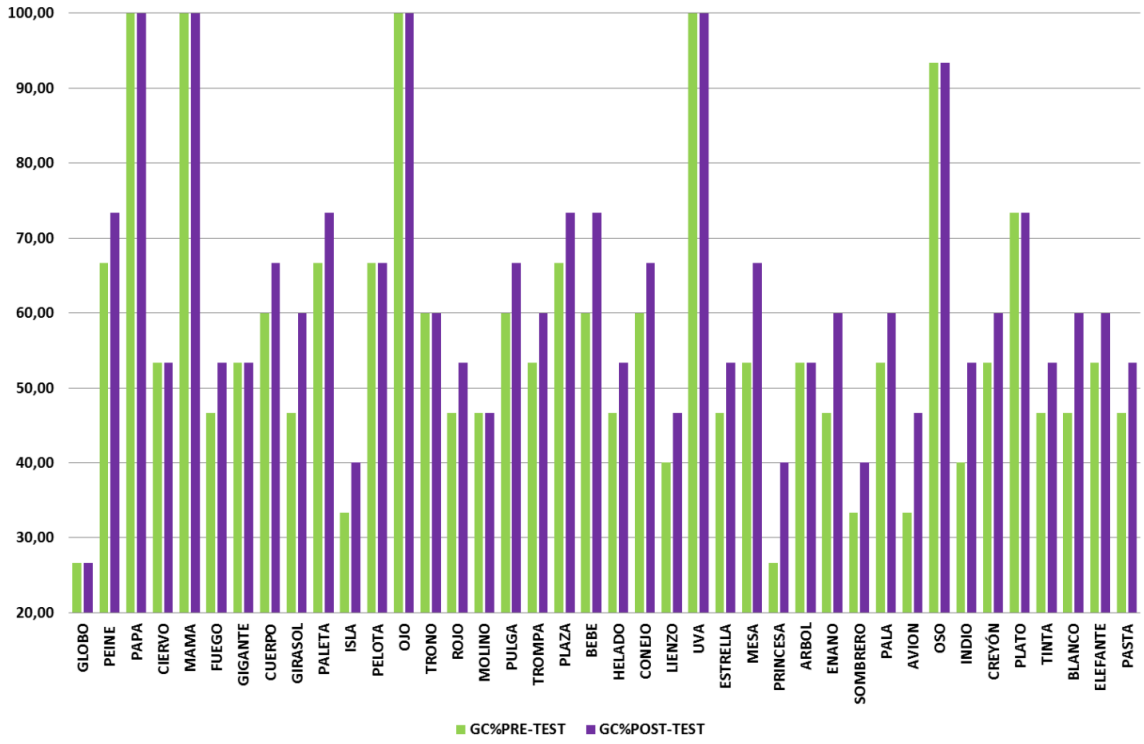


Figura 1. Rendimiento del grupo control (GC) en la batería PROLEC.

En la figura 1, se observa que el grupo mantuvo el diez (10%) por cierto en la en la lectura correcta de las palabras del instrumento y registró una diferencia no

mayor del trece (13%) por cierto con respecto al pre-test

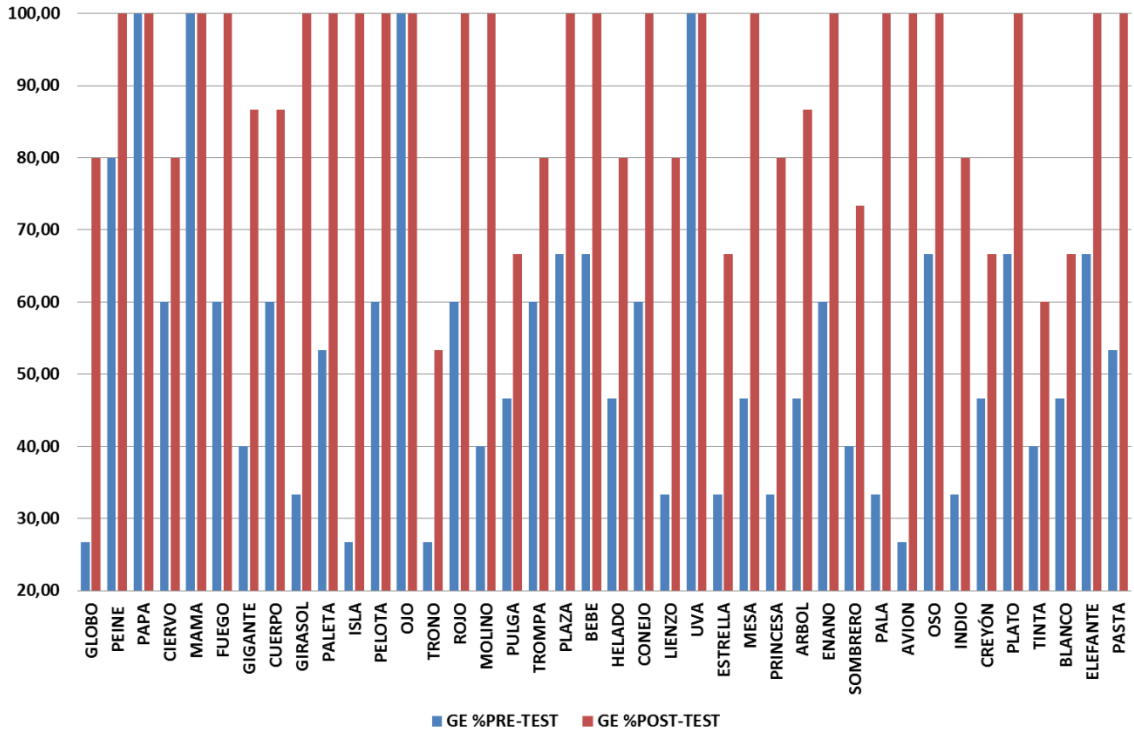


Figura 2. Rendimiento del grupo experimental (GE) en la batería PROLEC.

En la figura 2 se puede apreciar que antes de la intervención el grupo experimental (GE) fue capaz de leer correctamente el diez (10%) por ciento de las palabras. Luego de la intervención, el grupo registró una diferencia de mayor o igual del veinte (20%) por cierto con respecto del pre-test y logró leer adecuadamente más del cincuenta (50%) por cierto de las palabras.

En relación a los resultados obtenidos por los grupos en la PPL-1, se muestran en la tabla 3.

Tabla 3.

Rendimiento del grupo control (GC) y grupo experimental (GE) en la PPL-1.

	Grupo control (GC)				Grupo experimental (GE)			
Palabras	pre-test	post test	% pre-test	%post-test	pre-test	post-test	% pre-test	% post-test
AVION	5	7	33,33	46,67	5	15	33,3	100,0
MAMA	10	10	66,67	66,67	10	15	66,7	100,0
ROSA	4	4	26,67	26,67	3	13	20,0	86,7
FOCA	4	5	26,67	33,33	4	11	26,7	73,3
GATO	7	8	46,67	53,33	6	12	40,0	80,0
BEBE	9	10	60,00	66,67	9	15	60,0	100,0
PAPA	9	9	60,00	60,00	9	15	60,0	100,0
UVA	8	11	53,33	73,33	7	15	46,7	100,0

Como puede observarse la identificación de los fonemas /m/, /b/, /p/ presentan un mayor número de acierto en el pre-test en ambos grupos.

Luego de la intervención el grupo experimental (GE) registró una diferencia de más de treinta y tres por ciento (33%). Por su parte el grupo control (GC) presentó un cambio del veinte por ciento (20%).

Para la implementación del pre-test se tuvo que recordar a las participantes de ambos grupos mencionar solo fonema porque de lo contrario decían la primera sílaba de la palabra. Después de la aplicación del programa, el grupo experimental (GE) requirió que se le mencionara y modelara la instrucción una sola vez para realizar la tarea, a diferencia del grupo control (GC) que se tuvo que modelar la instrucción en varias oportunidades.

En la tabla 4 se muestran los resultados obtenidos en la PPL-2 por los grupos.

Tabla 4.

Rendimiento del grupo control (GC) y grupo experimental (GE) en la PPL-2.

	Grupo control (GC)				Grupo experimental (GE)			
palabras	pre-test	post test	% pre-test	%post-test	pre-test	post-test	% pre-test	% post-test
ADO	5	7	33,33	46,67	5	11	33,33	73,33
SIL	2	4	13,33	26,67	4	10	26,67	66,67
MER	5	6	33,33	40,00	2	10	13,33	66,67
NALU	2	3	13,33	20,00	3	9	20,00	60,00
TIGO	4	4	26,67	26,67	2	9	13,33	60,00
PAFI	3	5	20,00	33,33	2	9	13,33	60,00
BUJO	2	4	13,33	26,67	1	8	6,67	53,33
PESI	1	1	6,67	6,67	2	9	13,33	60,00

La tarea de segmentar pseudo-palabras fue compleja para ambos grupos. Para la implementación del pre-test fue necesario repetir y modelar la instrucción para que las participantes realizaran la tarea. Situación similar se presentó en la aplicación del post-test.

Tanto el grupo control (GC) como el grupo experimental (GE) no lograron acertar con el cien (100%) por cierto en la segmentación de la pseudo-palabras, sin embargo el grupo experimental (GE) presentó una diferencia mayor o igual a cuarenta (40) puntos porcentuales. Por su parte en el grupo control (GC) mantuvo su rendimiento en las pseudo-palabras TIGO y PESI y registró una diferencia no mayor del trece por ciento (13%).

En la figura 3 se ilustra el rendimiento del grupo control (GC) y grupo experimental (GE) en la PAI.

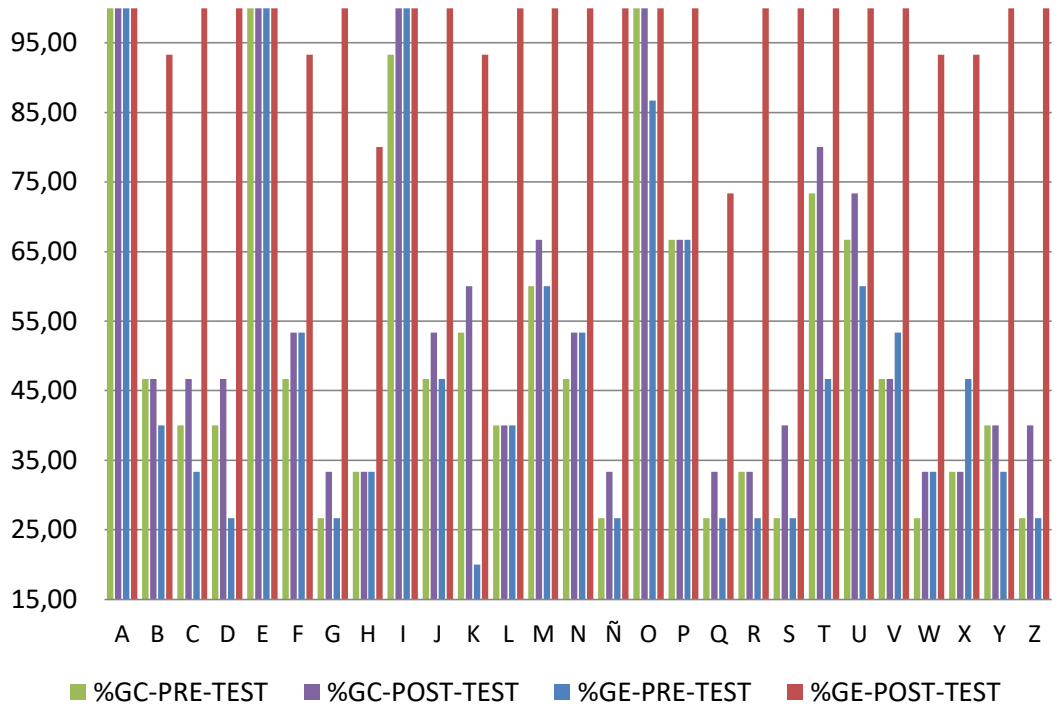


Figura 3. Rendimiento del grupo control (GC) y grupo experimental (GE) en la PAI.

En el gráfico se puede apreciar que las vocales A, E ,I presentan un mayor número de acierto en el pre-test en los dos grupos. Luego de la intervención, el grupo experimental (GE) registró una diferencia mayor o igual a cuarenta y cinco (45) puntos porcentuales e identificó veinte (20) de las veintisiete (27) letras del abecedario. Por su parte el grupo control (GC) mantuvo su rendimiento en las letras: A,B,E,H,L,O,P,R,V,X,Y y la diferencia que registró no fue mayor del trece (13%) por cierto.

En la tabla 5 se muestran los resultados obtenidos por el grupo control (GC) y grupo experimental (GE) en la PAI-1.

Tabla 5.

Rendimiento del grupo control (GC) y grupo experimental (GE) en la PAI-1.

	Grupo control (GC)				Grupo experimental (GE)			
Palabras	Pre-test	Post test	% Pre-test	%Post-test	Pre-test	Post-test	% Pre-test	% Post-test
LLAVE	1	2	6,67	13,33	1	9	6,67	60,00
MONEDA	5	6	33,33	40,00	5	15	33,33	100,00
ISLA	3	3	20,00	20,00	4	12	26,67	80,00
AVION	3	4	20,00	26,67	2	11	13,33	73,33

Se puede observar que tanto para el grupo control (GC) como para el grupo experimental (GE) indicar la imagen de la palabra que la investigadora segmentó fue compleja, la palabra que mayor acierto presentó fue moneda con el treinta y tres por ciento (33%) en el pre-test. Luego de la intervención el grupo experimental (GE) registró una diferencia mayor o igual del cincuenta y tres por ciento (53%) respecto al pre-test. Por su parte el grupo control (GC) obtuvo una diferencia no mayor del seis por ciento (6%) con respecto al pre-test. Para la aplicación del instrumento fue necesario modelar la instrucción para asegurar la comprensión de la consigna en ambos grupos.

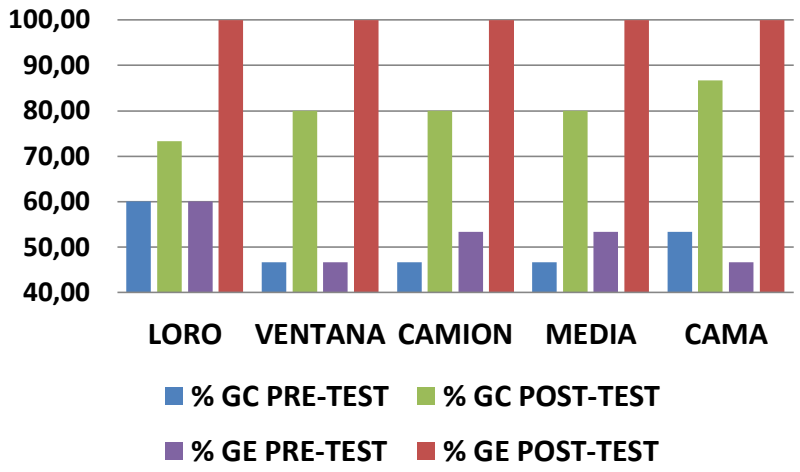


Figura 4. Rendimiento del grupo control (GC) y grupo experimental (GE) en la PAI-2.

En la figura 4, se puede apreciar que el grupo experimental (GE) luego de la intervención registró una diferencia mayor o igual a cuarenta (40) puntos porcentuales con respecto al pre-test. Por su parte el grupo control (GC) presentó una diferencia mayor o igual de trece (13) puntos porcentuales en relación al pre-test.

En la tabla 6 se muestran los resultados obtenidos por el grupo control (GC) y grupo experimental (GE) en la PAI-3.

Tabla 6.

Rendimiento del grupo control (GC) y grupo experimental (GE) en la PAI-3.

	Grupo control (GC)				Grupo experimental (GE)			
Palabras	Pre-test	Post test	% Pre-test	% Post-test	Pre-test	Post-test	% Pre-test	% Post-test
AVION	3	3	20,00	20,00	3	11	20,00	73,33
BEBE	4	6	26,67	40,00	4	15	26,67	100,00
UVA	5	7	33,33	46,67	5	15	33,33	100,00
DEDO	3	4	20,00	26,67	3	13	20,00	86,67
PLAZA	4	4	26,67	26,67	2	10	13,33	66,67

En la tabla 6 se puede apreciar que el grupo experimental (GE) registró una diferencia mayor al cincuenta y tres por ciento (53%) con respecto el pre-test. Por su parte el grupo control (GC) mantuvo el rendimiento en la segmentación y conteo de los fonemas de las palabras: Avión, plaza y obtuvo una diferencia comprendida entre un seis por ciento (6%) y trece por ciento (13%) con respecto al pre-test.

La tarea de señalar cada fonema de una palabra mencionada y representada gráficamente fue compleja para ambos grupos durante la aplicación del pre-test porque las participantes pedían que se les repitieran los fonemas para cerciorarse que estaban seleccionando la imagen correcta. De igual manera sucedió durante la ejecución del post-test.

En la tabla 7 se muestra el rendimiento del grupo control (GC) y grupo experimental (GE) en la PAI-4.

Tabla 7.

Rendimiento del grupo control (GC) y grupo experimental (GE) en la PAI-4.

	Grupo control (GC)				Grupo experimental (GE)			
Palabras	Pre-test	Post test	% Pre-test	% Post-test	Pre-test	Post-test	% Pre-test	% Post-test
MONO	9	15	60,00	100,00	9	15	60,00	100,00
SOBRE	5	14	33,33	93,33	4	15	26,67	100,00
PELOTA	7	13	46,67	86,67	9	15	60,00	100,00
AJÍ	7	11	46,67	73,33	7	15	46,67	100,00
RUEDA	6	10	40,00	66,67	6	15	40,00	100,00

Se puede observar en la tabla 7 que tanto el grupo control (GC) como el grupo experimental (GE) registraron un incremento en el acierto de identificar semejanzas

en los fonemas iniciales de tres (3) palabras representadas gráficamente, obteniendo más de cuarenta por ciento (40%) con respecto a sus respectivos pre-test. Para la aplicación de este instrumento no se presentó mayor inconveniente y la tarea de identificar los fonemas de palabras representadas gráficamente no revistió de dificultad para los grupos tanto así que todas las participantes del grupo experimental (GE) acertaron con el cien por ciento (100%) en la identificación de los fonemas.

Habiéndose presentado los resultados de los todos los instrumentos aplicados, en la tabla 8 y 9 se presentan el resultado del procesamiento estadístico de la prueba McNemar en la batería PROLEC del grupo control (GC) y del grupo experimental (GE).

Tabla 8.

Resumen de contrastes de hipótesis. Grupo control (GC).

Hipótesis nula	**Prueba**	**Sig**	**Decisión**
Las distribuciones de valores diferentes entre antes y después tienen las mismas probabilidades	Prueba McNemar para muestras relacionadas	.500[1]	Consérvese la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. En el nivel de significancia es .05.

.[1] se muestra la significación exacta para esta prueba.

Tabla 9.

Resumen de contrastes de hipótesis. Grupo Experimental (GE).

Hipótesis nula	**Prueba**	**Sig**	**Decisión**
Las distribuciones de valores diferentes entre antes y después tienen las mismas probabilidades	Prueba McNemar para muestras relacionadas	.004[1]	Rechace la hipótesis nula

Se muestran significaciones asintóticas. En el nivel de significancia es .05.

.004[1] se muestra la significación exacta para esta prueba.

Se puede apreciar en la tabla 8 que se mantiene la hipótesis de nulidad H_0 en el grupo control (GC) porque no presentó mayores cambios en el rendimiento en la batería PROLEC.

En la tabla 9 se ha rechazado la H_0 en consecuencia la hipótesis alterna H_1 es aceptada, es decir, que el grupo experimental (GE) luego de recibir el entrenamiento en tareas de la conciencia fonológica presentó cambios significativos en el rendimiento de la batería PROLEC.

A continuación se discuten los resultados obtenidos de acuerdo con la literatura citada y su relación con el problema de estudio.

Discusión

Las investigaciones llevadas a cabo por Arancibia et al. (2012) , Bravo et al. (2002), Meneses et al. (2012). Muñoz, C. (2002). Vargas & Villamil (2007) han

expuesto que la conciencia fonológica impacta positivamente en el aprendizaje de la lectura beneficiando tanto el proceso de decodificación como la compresión lectora.

De acuerdo con Meneses et al. (2012) los vocablos que esten más contextualizados o familirizados con los participantes tienen un mayor número de cierto. Confirmando la aseveración escrita anteriormente, las palabras: mamá, papá, bebé, uva , avión y oso eran reactivos que tenían un mayor número de acierto en el pre-test y post-test en los distintos intrumentos empleados.

La tarea de identificación de las letras del abecedario es una tarea que presenta grandes cambios de acuerdo con Muñoz (2002) en la presente investigación se obtuvo una alta variabilidad, antes de la intervención los grupo solo reconocian las vocales: a, e, i. Culminado el entrenamiento el grupo experimental (GE) logró reconocer veinte (20) letras del abecedario.

De acuerdo con Arancibia et al. (2012). La tarea de segmentación consiste en identificar en una palabra las sílabas o fonemas que la componen, y las autoras comentan que es una tarea compleja porque se está nombrando las unidades mínimas que componen una palabra. En los resultados obtenidos en la PPL-2 y PAI-3 en el pre-test del grupo experimental (GE) y grupo control (GC) confirman lo expresado por las autoras.

El grupo experimental (GE) que recibió el entrenamiento registra un aumentoen la PPL-2 del cuarenta (40%) y un cincuenta y tres (53%) por cierto en la

PAI-3. De acuerdo con Bravo (2002) los niños que tienen mejores habilidades para manipular sílabas o fonemas aprenden a leer más rápido, independientemente del coeficiente intelectual y de su nivel socioeconómico.

En el programa desarrollado por las autoras Meneses et al. (2012) obtuvieron en la tarea de identificación de fonemas iniciales un treinta (30%) por cierto, luego de la intrvención el grupo registró una diferencia mayor o igual del cuarenta (40%) por cierto en dicha tarea. Resultados similares se obtuvieron en esta investigación en la PPL-1 y en la PAI-4 .

De acuerdo con Lorenzo (2001) las tareas de menor complejidad son: recordar rimas familiares, y reconocer y clasificar patrones de rima y aliteración. En La PAI-2.Este hecho se pudo observar en el grupo experimental (GE) luego de la intervención donde todas las participantes del grupo lograron identificar la palabra que no rima.

En la PAI-1 consistió en evaluar la tarea de sintetizar que es entendida como la habilidad de generar una palabra a partir de fonemas, sílabas o de la combinación de fonemas y sílabas. La prueba presentó dificultad en los grupos en el momento del pre-test situación que reportaron Bravo, Villalón y Orellana en el 2002.

Realizar con éxito la tarea de sintetizar permite adquirir una capacidad analítica la cual es importante en el aprendizaje de la lectura, pues facilita la trasnformación de los símbolos gráficos a su modo verbal (Lorenzo, 2001).

Luego de haber desarrollado el programa de intervención en las tareas de conocimiento léxico, silábico y fonémico de la conciencia fonologicas, Ramos (2004) reportó en los resultados de la batería PROLEC no provocó una mejora significativa, sin embargo el autor explicó que el entrenamiento fue lo suficientemente fuerte para compensar la falta de iniciación en la enseñanza de la lectura.

En la presente investigación se obtuvo un diferencia en el rendimiento de la batería PROLEC, previo a la intervención el grupo experimental (GE) fue capaz de leer correctamente el diez por ciento (10%) de las palabras, es decir, solo cuatro (4) palabras. Luego de la intervención, el grupo registró una diferencia de mayor o igual del veinte por ciento (20%) con respecto al pre-test y logró leer adecuadamente más de del cincuenta por ciento (50%) de las palabras. Hallazgo similar reportaron Aguilar, Navarro, Menacho, Alcale, Marchena y Ramiro en el 2010.

Se observó que la lectura de las palabras que poseían una estructura silábica: consonante, vocal (CV) las participantes las leían con mayor seguridad. A diferencia de las palabras que contenían una estructura silábica: consonante, consonante, vocal (CCV). Este patrón también se presentó en palabras con una estructura silábica: vocal, consonante (VC).

Luego de haber realizado la intervención se observó que mantuvieron seguridad en la lectura de las palabras con una estructura silábica: (CV) y demostraron más confianza en la lectura de palabras con las estructuras silábicas (CCV) y (VC).

De acuerdo con Ramos (2004) La estructura silábica (CV) la clasifica como simple porque forman una sílaba fácil de identificar, a diferencia de una estructura CCV; VC categorizándolas como complejas porque dificultan la identificación de la sílaba.

González et al. (1995) comentaron que la lectura se ve favorecida por el conocimiento que el sujeto posee de las unidades lingüísticas de su lengua. Muñoz (2002) expresó que lo niños con mayores logros en tareas metafonológicas tienden a prestar un desempeño más eficiente en la tarea de la lectura de palabras. Meneses et al. (2012) concluyeron, la importancia de incluir en los programas de los primeros niveles de educación actividades de juegos de lenguaje que promocionen el desarrollo de la conciencia fonológica como parte de la instrucción formal.

Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones

En el presente estudio se diseñó un programa de entrenamiento en tareas de la conciencia fonológica (identificación, segmentación y síntesis) para favorecer el aprendizaje de la lectura en niñas de cinco (5) años. Para implementarlo, la investigadora seleccionó por medio del azar a dos (2) de las cuatro (4) secciones que ya se encontraban formadas y posteriormente empleando nuevamente el azar, seleccionó a un grupo control (GC) y un grupo experimental (GE).

Con el fin de garantizar la equivalencia de los grupos, se realizó un muestreo intencional de quince (15) niñas de cada grupo a partir del resultado obtenido del pre-test en la batería PROLEC. Fueron seleccionadas cinco (5) niñas con alto rendimiento, es decir con un cien por ciento (100%) de acierto en sus respuestas, cinco (5) niñas de medio rendimiento, es decir entre un ochenta por ciento (80%) y cincuenta por ciento (50%) de acierto en sus respuestas y cinco (5) niñas de bajo rendimiento, es decir entre cuarenta por ciento (40%) y cero (0%) por ciento de acierto en sus respuestas.

Todas las participantes presentaron un pre-test y post-test. Estas pruebas tuvieron como objetivo medir el aprendizaje de la lectura antes y después de participar en un programa instruccional.

El haber implementado distintas tareas de la conciencia fonológica permitió que se registrara un aumento en el rendimiento en la lectura de palabras.

El análisis estadístico se obtuvo de los resultados obtenidos por el grupo experimental (GE) en el post-test, evidenció que en efecto, hubo un incremento en los puntajes en la batería PROLEC en relación con el pre-test. Esto indicó que las participantes del programa en tareas de la conciencia fonológica (identificación, segmentación y síntesis) registraran un mayor logro en tareas meta-fonológicas y obtuvieran un mejor desempeño en la lectura de palabras.

La Prueba McNemar determinó la eficacia del entrenamiento y que las probabilidades de tales resultados ocurriesen por azar eran mínimas. Los resultados obtenidos evidenciaron que el objetivo general de este estudio se logró.

La intención de realizar un programa de intervención en tareas de la conciencia fonológica fue con el fin de emplearla como una zona de desarrollo próximo Bravo (2002). De esta manera se emplean los procesos fonológicos de las participantes y se usan como una plataforma para que atraviesen la distancia que existe entre el reconocimiento de las sílabas y fonemas que componen el lenguaje oral y la decodificación.

En consecuencia, el desarrollo fonológico forma parte de la lectura emergente, como un proceso difícilmente separable del aprendizaje lector mismo que a través de la intervención mediadora de la docente va produciendo una transformación de las estructuras cognitivas en las niñas, que facilita que encuentren la decodificación y el significado de las palabras.

Muñoz (2002) , Bravo et al. (2002) comentaron que el trabajo psicolingüístico que realizan los niños en interacción con la ayuda de la maestra de educación inicial en el proceso de segmentación contribuye a configurar esquemas cognitivos fonémicos que facilitan el aprendizaje del código.

La toma de conciencia de las palabras escritas, en cuanto constructos fonémicos pueden ser intervenidos o modificados, aumenta durante el proceso de instrucción de la lectura. La enseñanza de los fonemas hace que las participantes tomen mayor conciencia de que las palabras escritas están estructuradas cognitivamente en segmentos correspondientes al lenguaje oral y por esta vía se pueden decodificar (Bravo, 2002).

Para concluir, se considera necesario que los niños de preescolar requieren desarrollar los procesos cognitivos indispensables para interactuar con el lenguaje escrito. Por lo que sería recomendable el desarrollo de la conciencia fonológica como un objetivo del currículo de educación preescolar y de este modo se garantizaría que los niños al pasar a primer grado tengan un desarrollo fonológico satisfactorio y el aprendizaje de la lectura se profundice y se logre.

A continuación se presentan algunas recomendaciones derivadas de los resultados obtenidos en la investigación:

Recomendaciones

Para la coordinación de la institución realizar círculos de trabajos con las docentes de educación inicial en los que se comente y analice los resultados de la presente investigación para reflexionar al respecto.

Invitar y motivar a las docentes de educación inicial a trabajar continuamente el aprendizaje de la lectura a través de las tareas identificación, segmentación y síntesis de la conciencia fonológica.

Incluir en la planificación de lecto-escritura actividades lúdicas que promuevan la identificación, segmentación y síntesis de las palabras.

Conformar equipos de docentes de educación inicial de acuerdo a posibilidades de horarios para participar en entrenamientos en tareas de la conciencia fonológica.

Proponer como objetivo en el currículo de educación inicial desarrollar la conciencia fonológica por medio de actividades lúdicas.

Realizar otras investigaciones con niños de educación inicial con las siguientes tareas de la conciencia fonológica: aislar sílabas y fonemas, identificación, omisión, sustitución, juicios de comparación, segmentación, síntesis y Representación fonema- grafema y determinar el efecto en el aprendizaje de la lectura.

Referencias

Aguilar Villagrán, M., Navarro Guzmán, J. I., Menacho Jiménez, I., Alcale Cuevas, C., Marchena Consejero, E., & Ramiro Olivier, P. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial. *Psicothema*, 436-442.

Arancibia, B., Bizama, M., & Sáez, K. (2012). Aplicación de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en preescolares de nivel transición 2 y alumnos del primer año básico pertenecientes a escuelas vulnerables de la provincia de Concepción, Chile. *Signos*, 237-256.

Badii, M., Guillen, A., Araiza, L., Cerna, E., Valenzuela, J., & Landeros, J. (2012). Métodos no Paramétricos de Uso Común. *Daena (International Journal of Good Conscience)* , 132-155.

Barón Birchenall, L., Muller, O., & Labos, E. (2013). Los conceptos innatos en la obra de Chomsky: Definición y propuesta de un método empírico para su estudio. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 324-343.

Beltrán, J. A. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid.

Bravo Valdivieso, L. (2002). La conciencia fonológica como zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios Pedagógicos*, 165-177.

Bravo Valdivieso , L. (1997). Prueba pre-experimental pre-lectora (PPL) . *Boletín de Investigación Educacional*, 79-90.

Bravo Valdivieso, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2002). La conciencia fonologica y la lectura inicial: En niños que ingresan a primer año básico. *PSYKHE*, 175-182.

Burón, J. (1996). *Introducción a la metacognición. Concepto y estudio de la metacognición.* Bilbao: Mensajero.

Caldera de Briceño, R. V., Escalante de Urreacheaga, D. T., & Terán de Serrentino, M. (23 de Febrero de 2011). La lectura en el Medio Escolar: Una experiencia pedagógica. *Educere*, 451-462.

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1966/1972). *Experimental and Quasi-Experimental . Designs for Research.* Chicago: Rand and McNally & Company.

Chomsky, N. A. (2006). Biolinguística y capacidad humana. *Forma y Función* , 57-71.

Cuetos, F., Rodríguez, B., & Ruano, E. (1996). *Evaluación de los procesos lectores.* Madrid: TEA.

Defior, S., & Serrano, F. (2011). Procesos Fonológicos Explícitos e Implícitos, Lectura y Dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 79-94.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* México: Siglo XXI.

Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En: L. B. Resnik (ed.). The nature. *Hillsdale, N.J.: Erlbaum*, 231-235.

Fraca de Barrera, L. (1998). Conciencia fonológica silábica y el aprendizaje de la lengua escrita. *Lectura y vida*.

Fraca de Barrera, L., & Pérez, A. (1995). Aproximación a la conciencia fonológica infantil mediante la manipulación silábica. *Letras*, 107-116.

Frías Conde, X. (2002). Introducción a la Psicolinguistica . *Ianua. Revista Philologica Romanica*, 1-37.

Fuentes Aldana, M. (2007). *Las Teorías del Aprendizaje y de la Personalidad.* Recuperado el 14 de abril de 2013, de http://www.unireddrogas.org

Funes, M. (1995). Prevención en las dificultades lectoras: Un enfoque psicolinguistico-cognitivo. *Comunicación, Lenguaje y Educación. CLE*, 49-62.

González, M. J., Romero, J. F., & Blanca, M. J. (1995). Modelo causal sobre el aprendizaje de la lectura. Relación secuencial entre conocimiento fonológico y lectura. *Psicothema*, 377-390.

Gutiérrez Palma, N. (2004). Modelos de acceso al léxico y aprendizaje de la lectura. 95-110.

Guzmán Rosquete, R. (1 de Septiembre de 1997). *Tesis Doctoral: Métodos de lectura y acceso al léxico.* Recuperado el 13 de abril de 2013, de ftp://tesis.bbtk.ull.es/ccssyhum/cs45.pdf

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación.* México: McGraw- Hill.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación.* México: McGraw-Hill.

Herrera, L., & Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonologico de los niños pre-lectores: Conciencia Fonologica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *PSYKHE*, 81-95.

Lamas Rojas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Sociedad Peruana de Resiliencia*, 15-20.

Lorenzo, J. R. (s.f.). Recuperado el 15 de mayo de 2013, de Principio alfabetico y aprendizaje de lectura: http://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/comunidades/bitstream/handle/ffyh/739/Principio%20alfab%C3%A9tico%20y%20aprendizaje%20de%20la%20lectura.pdf?sequence=1

Lorenzo, J. R. (2001). Procesos Cognitivos básicos en relacionados con la lectura. Primera Parte: Conciencia Fonológica. *Interdisciplina*, 1-33.

Meneses Báez, A. L., Garzón, M. A., & Macias, J. (2012). Intervención en conciencia fonologica (CF) en el aula para niños de primer ciclo. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 65-79.

Monró Hernández, M. (Marzo de 2010). *Tesis Magister: Concepción teórica - metodológica de las docentes de preescolar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de lectura y escritura en niños de 4 y 5 años.* Recuperado el 10 de mayo de 2013, de http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAS0144.pdf

Montt, G. (17 de Julio de 2012). Recuperado el 2013 de Marzo de 3, de http://www.miranda.gob.ve/educacion/images/archivos_pdf/pisamontt.pdf

Muñoz Valenzuela, C., & Schelstraete, M. A. (2008). Decodificación y comprensión lectora en la edad adulta una relación que persiste. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2-8.

Muñoz, C. (2002). Aprendizaje de la lectura y conciencia fonológica: Un enfoque Psicoloinguistico del proceso de alfabetización inicial. *Psykhe*, 29-42.

Osses Bustingorry, S., & Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: el camino de aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 187-197.

Peralta Montecinos, J. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: Una visión pragmática constructivista centrada en los contextos. *Límite*, 54-66.

Piaget, J. (1984). *El lenguaje y pensamiento del niño pequeño.* Paidos Ibérica.

Porta, M. (2008). Comprendiendo el rol predictivo de la conciencia fonológica en la adquisición de la lectura y en la detección de niños en riesgo pre-lector. *Revista de Orientación Educacional*, *22*, 87-103.

Pozo, J. (1996). Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Madrid: Morata.

Quero Virla, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Revista de Estudios interdisiplinarios en ciencia sociales* , 248-252.

Quintero Fernández, M. P. (2005). El desarrollo del Lenguaje. *Investigación y Educación*, 1-8.

Ramos Sanchez, J. L. (2004). Conocimiento fonologico y desarrollo lectoescritor en la educación infantil. *Educación XX1*, 169-183.

Serra, M., Serrat , E., Solé, R., Bel, A., & Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje.* Ariel, S.A.

Siegel, S. (1990). *Estadística no Paramétrica Aplicada a las ciencias de la conducta.* México: Trillas.

Treiman, R. (1991). Phonological awareness and its roles in learning to read and spell. *Phonological Awareness in Reading: The Evolution*, 1-30.

Vargas, A., & Villamil, W. (14 de Febrero de 2007). El papel de la conciencia fonológica como habilidad subyacente al alfabetismo temprano y su relación en la compresión de lectura y producción escrita de textos. *Pensamiento Psicológico*, 163-174.

Velarde, E., Canales, R., Meléndez , M., & Lingán, S. (2010). Enfoque cognitivo y psicolonguistico de la lectura: Diseño y validación de una prueba de habilidades pre-lectoras (THP) en niños y niñas de la Provincia Constitucional del Callao, Perú. *IIPSI*, 53-68.

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Mexico: Grijaldo.

Villalón, M., & Rolla, A. (2000). Estudio del proceso de alfabetización en niños chilenos de sectores pobres. *Conferernica presentada en el 4to encuentro nacional sobre enfoques cognitivos actuales en la educación.* Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Viñals, F., Vega, O., & Duque, M. E. (2003). Aproximación neurocognitiva de las alteraciones de la lecto-escritura como base de los programas de recuperación en pacientes con daño cerebral. *Revista Española de Neuropsicología*, 227-249.

Nombre: _____. Curso: _____. Edad: ___

Anexo A. Batería PROLE-C (Cuetos, Rodriguez y Ruano 1996)

Globo, peine, papá, ciervo, mamá, fuego, gigante, cuerpo, girasol, paleta, isla, pelota, ojo, trono, rojo, molino, pulga, trompa, plaza, bebé, helado, conejo, lienzo, uva, estrella, mesa, princesa, árbol, enano, sombrero, pala, avión, oso, indio, creyón, plato, tinta, blanco, elefante, pasta.

Anexo B. Prueba de Predicción Lectora (PPL-1) (Bravo, 1997).

Señalar el primer fonema:

Ejemplo PATO

1. AVIÓN
2. MAMÁ
3. ROSA
4. FOCA
5. GATO
6. BEBÉ
7. PAPÁ
8. UVA

Anexo C. Prueba de Predicción Lectora (PPL-2) (Bravo, 1997). **Segmentar los fonemas:**

1. Ado
2. SIL
3. MER
4. NALU
5. TIGO
6. PAFI
7. BUJO
8. PESI

Anexo D. P.A.I. (Villalón y Rolla, 2000)

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

Anexo E. P.A.I-1 (Villalón y Rolla, 2000)
Marca el dibujo que corresponde a N-I---O". Verificar que el sujeto marcó la alternativa correcta.

1. LL-A-V-E

2. M-O-N-E-D-A

3. I-S-L-A

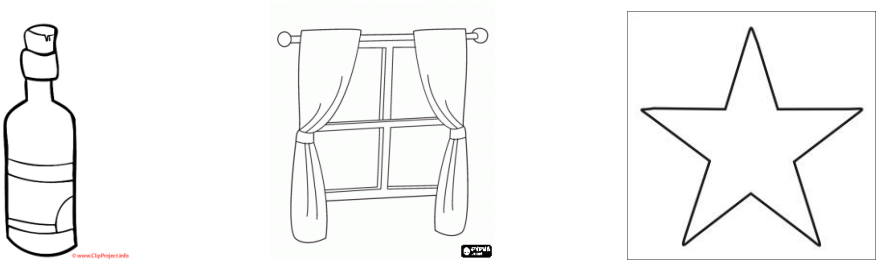
4. A-V-I-O-N

Anexo F. P.A.I-2 (Villalón y Rolla, 2000)

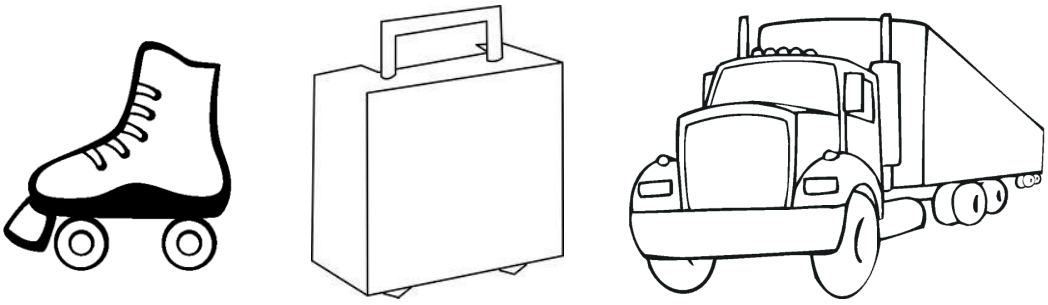
Escucha los nombres de estos dibujos, dos terminan de la misma manera y uno termina de manera diferente. Quiero que marques el que termina de manera diferente. Mostrar el ejemplo, nombrando las figuras y agregar: "Taza y casa terminan igual, árbol termina de manera diferente. Marca el que termina de manera diferente: árbol". Una vez que el niño haya marcado la alternativa correcta, continuar.

1.

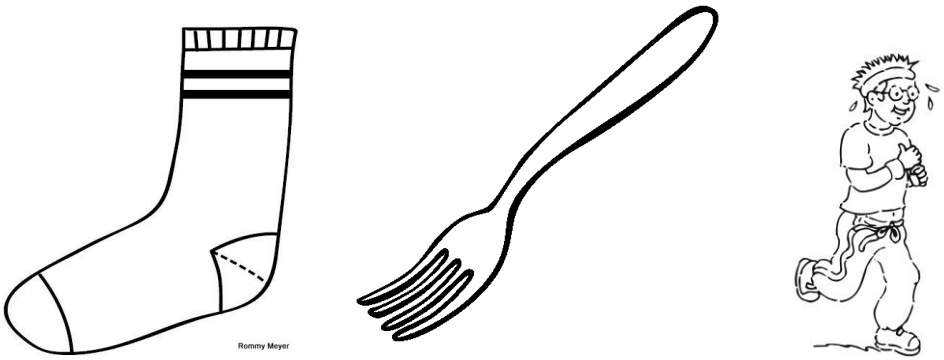
1. PATO GATO LORO

2. 

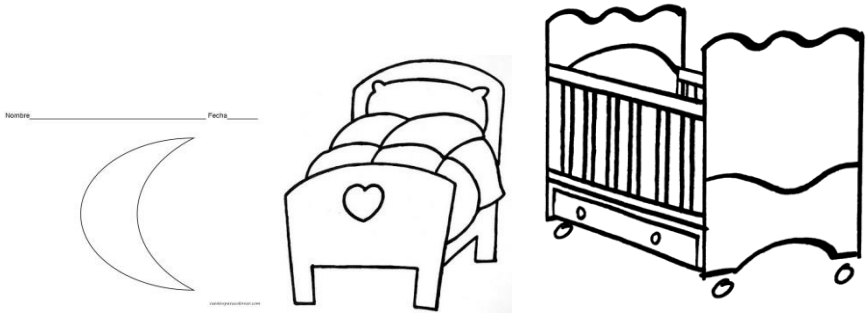
BOTELLA VENTANA ESTRELLA

3. 

PATIN MALETIN CAMION



4. MEDIA TENEDOR CORREDOR



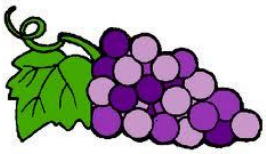
5. LUNA CAMA CUNA

Anexo G.P.A.I.-3 (Villalón y Rolla, 2000)

Ejemplo: "Mira el primer dibujo de esta página (Mostrar). Es una mesa. La palabra mesa tiene 4 sonidos: M-E-S-A. Debes hacer una línea por cada sonido que escuches (Demostrar en un cuadernillo o en una pizarra). En los siguientes ítems se nombra cada objeto y se indica al niño que debe trazar una raya por cada sonido de la palabra, en el espacio frente a cada ilustración:

1. A-V-I-O-N

2. B-E-B-É



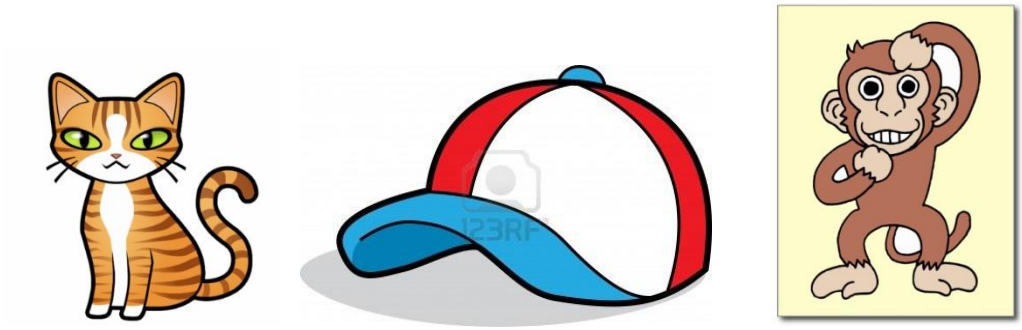
3. U-V-A

4. D-E-D-O

5. P-L-A-Z-A

Anexo H P.A.I-4 (Villalón y Rolla, 2000)

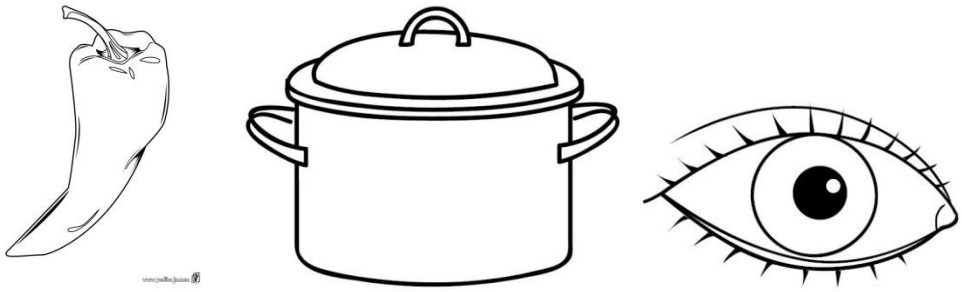
Ejemplo: "Escucha los nombres de estos dibujos, dos comienzan con el mismo sonido y uno comienza con un sonido diferente: burro, bota, sapo. Quiero que marques el que comienza con un sonido diferente. Burro y bota empiezan igual, sapo empieza con un sonido diferente. Marca la palabra que empieza con un sonido diferente: sapo". Verificar que se ha marcado la alternativa correcta y continuar.



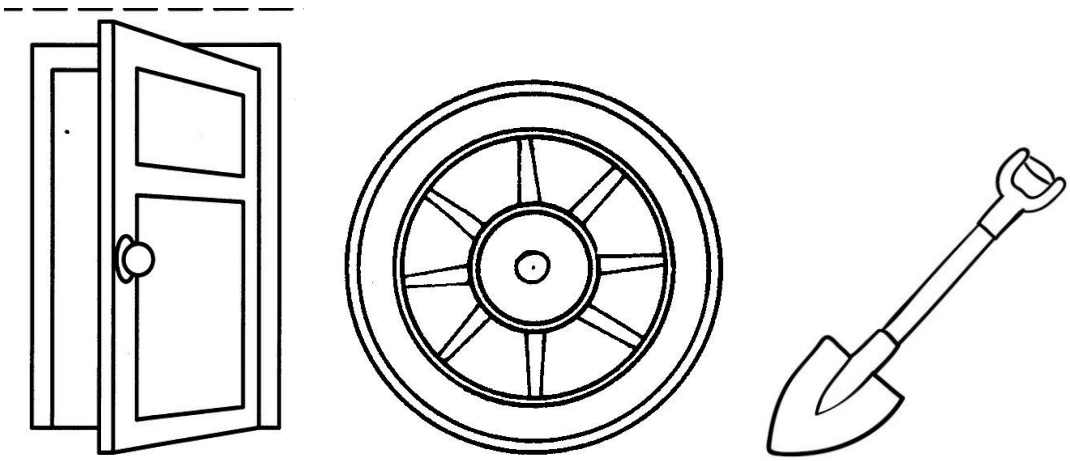
1. GATO GORRO MONO

2. SOBRE LIBRO LAPIZ

3. MARTILLO MONEDA PELOTA



4. AJI OLLA OJO



5. PUERTA RUEDA PALA

Anexo I Confiabilidad de los instrumentos

PPL-1

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	8	100,0
	Excluido[a]	0	0,0
	Total	8	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,988	30

Anexo I confiabilidad de la PPL-2

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	8	100,0
	Excluido[a]	0	0,0
	Total	8	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,988	30

Anexo I confiabilidad de la PAI

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	27	100,0
	Excluido[a]	0	0,0
	Total	27	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,987	30

Anexo I confiabilidad de la PAI-1

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	4	100,0
	Excluido[a]	0	0,0
	Total	4	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,988	30

Anexo I confiabilidad de la PAI-2

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	5	100,0
	Excluido[a]	0	0,0
	Total	5	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,988	30

Anexo I confiabilidad de la PAI-3

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	5	100,0
	Excluido[a]	0	0,0
	Total	5	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,988	30

Anexo I Confiabilidad de la PAI-4

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	5	100,0
	Excluido[a]	0	0,0
	Total	5	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,988	30

Anexo I Confiabilidad de la batería PROLEC

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	40	100,0
	Excluido[a]	0	0,0
	Total	40	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,987	30

Anexo J. Validez del instrumento por medio juicio de experto.

Caracas, septiembre de 2014

Estimado Profesor(a):_____

Me es grato dirigirme a usted en la oportunidad de solicitar su colaboración para validar el contenido de un conjunto de ítems que formarán parte de varias pruebas de conocimientos en conciencia fonológica sobre el aprendizaje de la lectura a ser aplicada a niñas del nivel de kínder.

Estas pruebas de conocimientos constan de ocho instrumentos a ser aplicados en la investigación referida a indagar el efecto del entrenamiento en tareas de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura en niñas de 5 años para cumplir con el requisito de presentar y defender el Trabajo de Grado de Maestría exigido por la Universidad Católica Andrés Bello.

Usted ha sido seleccionada por sus conocimientos y experiencia en nivel de kínder. Su opinión es de gran relevancia para lograr que la prueba sea válida. En este sentido sus aportes serán considerados para mejorar el enunciado de los ítems. Anexo a la presente encontrará el instrumento para validarlos.

Agradecemos su valiosa colaboración, se suscribe de usted.

Atentamente,

Lic. Antonietta Patricia Spena Maldonado

Anexo J Validez del instrumento por medio del juicio de un experto.

Validez del contenido de los ítems para la elaboración de las pruebas de conocimiento

Instrucciones

A continuación encontrará un conjunto de ítems sobre el aprendizaje de la lectura, establecidos en el Currículo de Educación Inicial

Primero encontrará la tabla de especificaciones de la prueba, ésta contiene el enunciado de los objetivos, el contenido programático, así como el grado de dificultad de cada ítem.

Luego encontrará planilla **Juicio de Expertos** en la que expresará su opinión sobre cada uno de los ítems. Le agradecemos leer cuidadosamente cada uno de los enunciados de la prueba de conocimiento para que luego pueda llenar la planilla de **Juicio de Expertos** de acuerdo a los siguientes criterios y escala de calificación:

CRITERIOS A EVALUAR:

a. Claridad: La semántica y la sintáctica del ítem son las adecuadas.
b. Coherencia: El ítem tiene relación lógica con el contenido de conciencia fonológica y/o aprendizaje de la lectura que está midiendo.
c. Adecuación: El ítem responde al grado de dificultad establecido en la Tabla de Especificaciones.

CALIFICACIÓN

- **B**: Bueno
- **R**: Regular
- **D**: Deficiente

Objetivo	Contenido	Grado de dificultad		
		Fácil	Medio	Alto
Prueba de Predictivas de lectura 1 (PPL-1) Evaluar la habilidad para identificar el primer fonema	Las palabras son: AVIÓN, MAMA, ROSA,FOCA,GATO,BEBÉ, PAPA, UVA. Deberá identificar (A,M, R, F, G, B, P,U).	3	3	2

Objetivo	Contenido	Grado de dificultad		
		Fácil	Medio	Alto
Prueba de Predictivas de lectura 2 (PPL-2) Evaluar la segmentación de 8 pseudo-palabras en los fonemas que la componen. (La niña deberá realizar A/D/O. Se recordará que solo deben pronunciar el fonema)	La prueba contará con 8 pseudo-palabras. ADO, SIL, MER, NALU, TIGO, PAFI, BUJO, PESI.	3	4	1

Objetivo	Contenido	Grado de dificultad		
		Fácil	Medio	Alto
La Prueba de Alfabetización (P.A.I) Identificar la letra del abecedario	Las 27 letras del abecedarios, mostradas de forma aleatoria	9	7	10

Objetivo	Contenido	Grado de dificultad		
La Prueba de Alfabetización P.A.I-1 Evaluar la comprensión para sintetizar un fonema**.** Se le nombrará un objeto segmentado en fonemas y se le pedirá que señale el objeto nombrado.	Las palabras son: LLAVE, MONEDA, ISLA, AVIÓN	Fácil	Medio	Alto
		2	1	1

Objetivo	Contenido	Grado de dificultad		
El PAI-2: Evaluar la conciencia fonológica, específicamente al identificar la palabra que no rima.	1. PATO GATO LORO 2.BOTELLA VENTANA ESTRELLA 3. PATÍN MALETIN CAMIÓN 4.MEDIA TENEDOR CORREDOR 5. LUNA CAMA CUNA	Fácil	Medio	Alto
		2	1	2

Objetivo	Contenido	Grado de dificultad		
PAI-3: Evaluar la conciencia fonológica, específicamente la capacidad de segmentar y contar cada uno de los fonemas de la palabra.	Las palabras son: AVIÓN, BEBÉ, UVA, DEDO, PLAZA.	Fácil	Medio	Alto
		2	2	1

Objetivo	Contenido	Grado de dificultad		
		Fácil	Medio	Alto
P.A.I-4: Evaluar la conciencia fonológica, específicamente, reconocer semejanzas en los fonemas iniciales entre tres palabras representadas gráficamente.	1.GATO GORRO MONO 2.SOBRE LIBRO LAPIZ 3.MARTILLO MONEDA PELOTA 4.AJÍ, OLLA, OJO 5.PUERTA RUEDA PALA	2	1	2

Batería Prolec

Objetivo	Contenido	Grado de dificultad		
		Fácil	Medio	Alto
Evaluar la lectura de palabras con estructuras silábicas simples. La sección consta de cuarenta palabras. (leer correctamente)	Globo, peine, papá, ciervo, mamá, fuego, gigante, cuerpo, girasol, paleta, isla, pelota, ojo, trono, rojo, molino, pulga, trompa, plaza, bebé, helado, conejo, lienzo, uva, estrella, mesa, princesa, árbol, enano, sombrero, pala, avión, oso, indio, creyón, plato, tinta, blanco, elefante, pasta.	7	23	10

PLANILLA JUICIO DE EXPERTOS

PPL-1

ITEM	CLARIDAD	COHERENCIA	ADECUACIÓN	OBSERVACIONES
Identifica el primer fonema: AVIÓN				
Identifica el primer fonema: MAMÁ				
Identifica el primer fonema: ROSA				
Identifica el primer fonema: FOCA				
Identifica el primer fonema: GATO				
Identifica el primer fonema: BEBÉ				
Identifica el primer fonema PAPÁ				
Identifica el primer fonema: UVA				

PLANILLA JUICIO DE EXPERTOS

PPL-2

ITEM	CLARIDAD	COHERENCIA	ADECUACIÓN	OBSERVACIONES
Segmenta la pseudo-palabras en los fonemas que la componen: ADO				
Segmenta la pseudo-palabras en los fonemas que la componen: SIL				
Segmenta la pseudo-palabras en los fonemas que la componen: MER				
Segmenta la pseudo-palabras en los fonemas que la componen: NALU				
Segmenta la pseudo-palabras en los fonemas que la componen: TIGO				
Segmenta la pseudo-palabras en los fonemas que la componen: PAFI				
Segmenta la pseudo-palabras en los fonemas que la componen: BUJO				
Segmenta la pseudo-palabras en los fonemas que la componen: PESI				

PLANILLA JUICIO DE EXPERTOS

PAI

ITEM	CLARIDAD	COHERENCIA	ADECUACIÓN	OBSERVACIONES
Identifica la letra del abecedario: A				
Identifica la letra del abecedario: B				
Identifica la letra del abecedario: C				
Identifica la letra del abecedario: D				
Identifica la letra del abecedario: E				
Identifica la letra del abecedario: F				
Identifica la letra del abecedario: G				
Identifica la letra del abecedario: H				
Identifica la letra del abecedario: I				

Identifica la letra del abecedario: J
Identifica la letra del abecedario: K
Identifica la letra del abecedario: L
Identifica la letra del abecedario: N
Identifica la letra del abecedario: Ñ
Identifica la letra del abecedario: O
Identifica la letra del abecedario: P
Identifica la letra del abecedario: Q
Identifica la letra del abecedario: R
Identifica la letra del abecedario: S
Identifica la letra del abecedario: T
Identifica la letra del abecedario: U
Identifica la letra del abecedario: V
Identifica la letra del abecedario: W

Identifica la letra del abecedario: X
Identifica la letra del abecedario: Y
Identifica la letra del abecedario: Z

PLANILLA JUICIO DE EXPERTOS

PAI 1

ITEM	CLARIDAD	COHERENCIA	ADECUACIÓN	OBSERVACIONES
Sintetiza los fonemas de la palabra: LLAVE				
Sintetiza los fonemas de la palabra: MONEDA				
Sintetiza los fonemas de la palabra: ISLA				
Sintetiza los fonemas de la palabra: AVIÓN				

PLANILLA JUICIO DE EXPERTOS

PAI 2

ITEM	CLARIDAD	COHERENCIA	ADECUACIÓN	OBSERVACIONES
Identifica la palabra que no rima: PATO GATO LORO				
Identifica la palabra que no rima: BOTELLA VENTANA ESTRELLA				
Identifica la palabra que no rima: PATÍN MALETIN CAMIÓN				
Identifica la palabra que no rima: MEDIA TENEDOR CORREDOR				
Identifica la palabra que no rima: LUNA CAMA CUNA				

PLANILLA JUICIO DE EXPERTOS

PAI 3

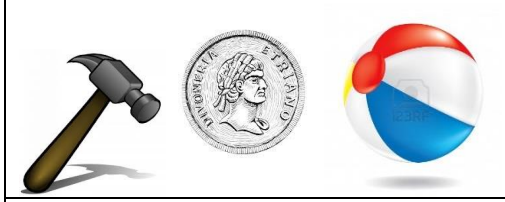
ITEM	CLARIDAD	COHERENCIA	ADECUACIÓN	OBSERVACIONES
Segmenta y cuenta cada uno de los fonemas de la palabra : AVIÓN				
Segmenta y cuenta cada uno de los fonemas de la palabra : BEBÉ				
Segmenta y cuenta cada uno de los fonemas de la palabra : UVA				
Segmenta y cuenta cada uno de los fonemas de la palabra : DEDO				
Segmenta y cuenta cada uno de los fonemas de la palabra : PLAZA				

PLANILLA JUICIO DE EXPERTOS

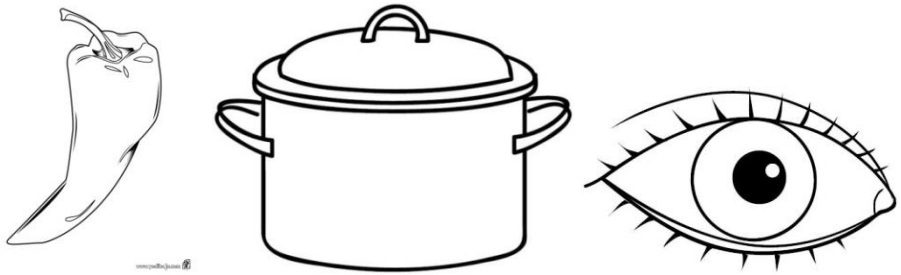
PAI 4

ITEM	CLARIDAD	COHERENCIA	ADECUACIÓN	OBSERVACIONES
Reconoce semejanzas en los fonemas iniciales entre tres palabras representadas gráficamente: GATO GORRO MONO				
Reconoce semejanzas en los fonemas iniciales entre tres palabras representadas gráficamente: SOBRE LIBRO LAPIZ				

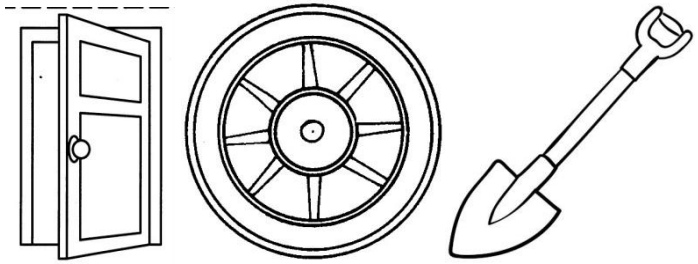
Reconoce semejanzas en los fonemas iniciales entre tres palabras representadas gráficamente: MARTILLO MONEDA PELOTA



Reconoce semejanzas en los fonemas iniciales entre tres palabras representadas gráficamente: AJÍ,OLLA OJO



Reconoce semejanzas en los fonemas iniciales entre tres palabras representadas gráficamente: PUERTA RUEDA PALA



PLANILLA JUICIO DE EXPERTOS

Batería Prolec

ITEM	CLARIDAD	COHERENCIA	ADECUACIÓN	OBSERVACIONES
Lee correctamente: Globo				
Lee correctamente: Peine				
Lee correctamente: Papá				
Lee correctamente: ciervo				
Lee correctamente: mamá				
Lee correctamente: fuego				
Lee correctamente: gigante				
Lee correctamente: cuerpo				

Lee correctamente: Girasol
Lee correctamente: paleta
Lee correctamente: isla
Lee correctamente: pelota
Lee correctamente: ojo
Lee correctamente: trono
Lee correctamente: rojo
Lee correctamente: molino
Lee correctamente: pulga
Lee correctamente: trompa
Lee correctamente: plaza
Lee correctamente: bebé
Lee correctamente: Helado- –-
Lee correctamente: conejo

Lee correctamente: lienzo
Lee correctamente: uva
Lee correctamente: Estrella
Lee correctamente: mesa
Lee correctamente: princesa
Lee correctamente: árbol
Lee correctamente: enano
Lee correctamente: sombrero
Lee correctamente: pala
Lee correctamente: avión
Lee correctamente: oso
Lee correctamente: indio
Lee correctamente :creyón
Lee correctamente: plato

Lee correctamente: Tinta
Lee correctamente: blanco
Lee correctamente: elefante
Lee correctamente: pasta

Anexo K. Programa de entrenamiento en tareas de la conciencia fonológica.
Primera Sesión

Reforzar la discriminación auditiva.

Aprendizaje a ser alcanzado: Observar si pronuncian correctamente las palabras del vocabulario.

Actividad:

Inicio: Se invitará a las niñas a realizar una ronda y se colocará el cd de sonido de animales (mundo animal) y les indicará que repita los sonidos que escuchan del cd.

Desarrollo: Luego la docente colocará un anti-faz a las niñas e invitará a identificar los sonidos que emita la docente (rebote de una pelota, romper un papel, aplauso, sonidos de olas de mar)

Cierre: Para culminar, invitará a las niñas a realizar los sonidos onomatopéyicos de los personajes del cuento “ El rey sapo” .

Para monitorear la actividad, la docente empleará preguntas orales.

Segunda sesión

Asociar palabras que riman.

Aprendizaje a ser alcanzado: Identificar los fonemas finales de las palabras.

Identificar los sonidos semejantes en al final de las palabras.

Inicio: Se invitará a las niñas a realizar una ronda y se les mostrará láminas con imágenes con el fin que las nombren en voz alta y la docente escribirá en la pizarra.

Desarrollo: Luego de tener escritas las palabras en la pizarra, la docente invitará a que observen como terminan e invitará a las niñas a que le dicten a la docente, aquellas palabras que terminen igual. (las palabras que rimen). Seguido la docente colocará las láminas empleadas anteriormente y pedirá que las agrupe por los sonidos que riman.

Cierre: Para concluir la actividad, la docente invitará a las niñas a realizar el juego “palabras divertidas” Este juego consiste en que la docente dirá una palabra por

ejemplo: cartón y las niñas deben responder con otra palabra que rime por ejemplo ratón.

Para el monitoreo de la actividad la docente realizará preguntas orales y registrará en un diario lo que realicen las niñas.

Tercera sesión

Discriminar auditivamente palabras similares por su fonética.

Aprendizaje a ser alcanzado: Describir las semejanzas en las palabras.

Inicio: La docente empleará un títere e invitará a las niñas a realizar una ronda y a jugar “dime una palabra.” El juego consistirá en decir una palabra que rime.

Desarrollo: Luego mostrará láminas con palabras escritas e invitará a las niñas a que las describan empleando la técnica de la pregunta, seguido invitará a las niñas a agrupar aquellas palabras rimen.

Cierre: La docente colocará tres cajas, cada caja está identifica asa, on, illa. Entregará las láminas de las palabras escritas e invitará a las niñas a depositar en las cajas la palabra que rime con la caja.

Para monitorear la actividad la docente empleará preguntas orales y empleará un diario de registro para documentar lo que ocurra en la actividad.

Cuarta sesión

Identificar las sílabas como integrantes de las palabras.

Aprendizaje a ser alcanzado: Identificar las sílabas que componen la palabra.

Inicio: La docente invitará a realizar una ronda y entregará dos modelos de fichas: fichas con palabras y fichas con números. La docente dará la consigna de buscar las fichas que contienen las palabras.

Desarrollo: Luego de identificar las fichas de las palabras, la docente mencionará que las palabras están compuestas por sílabas, después entregará a cada niña la ficha de la palabra, pero separada en sílabas.

Seguido la docente entregará otras fichas con palabras e invitará a las niñas a separarlas con aplausos.

Cierre: La docente invitará a los niños nombrar objetos que hay en el salón y los invitará a separar por sílabas por medio de aplausos.

Para monitorear la actividad, la docente empleará preguntas orales y registrará en un diario lo que suceda durante la actividad.

Quinta sesión

Cuantificar las palabras.

Aprendizaje a ser alcanzado: Contar el número de sílabas que tiene una palabra.

Inicio: La docente invitará a las niñas a realizar una ronda y entregará una fichas de números, luego mostrará una lámina con una palabra y preguntará ¿cuántas sílabas tiene?. La niña que tenga la ficha con el número correspondiente se la entregará a la docente.

Desarrollo: Luego la docente, entregará una hoja de papel y mostrará láminas con imágenes e indicará a las niñas que debe separarlas en sílabas con aplausos y anotar el número de aplausos que realizaron.

Luego en la pizarra la docente le preguntará la palabra que separó cada niña y el número de sílabas que anotó en el papel.

Cierre: La docente empleará un papel bond y colocará los números 2,3,4 y 5. Entregará láminas con imágenes y hojas de papel. Invitará a las niñas a separarlas con aplausos y anotar la cantidad de aplausos que hicieron. Luego la docente indicará ubicar el número de sílabas escrito en el papel bond.

Para monitorear la actividad, la docente empleará preguntas orales y registrará en un diario lo que suceda durante la actividad.

Sexta sesión

Segmentar las palabras en fonemas.

Aprendizaje a ser alcanzado: Identificar el sonido de las letras.

Inicio: La docente invitará a realizar una ronda y le indicará a las niñas a decir la primera letra de su nombre y le colocará el collar con la inicial mencionada.

Desarrollo: Luego, la docente mencionará que las palabras están formadas por letras y al combinarlas con otras letras del abecedario se pueden formar las sílabas y a su vez pueden crear palabras, luego mostrará la fichas con las sílabas ME ; SA y escribirá

mesa en un papel . Después mencionará junto con las niñas las letras del alfabeto y las invitará a pronunciar junto a la docente el sonido de cada letra.

Cierre: La docente empleará dos juegos de fichas: Una con imágenes y otra con palabras. Mostrará la ficha de la imagen junto con la ficha de la palabra, por ejemplo la imagen de una casa y la ficha con la palabra escrita casa. Invitará a las niñas a nombrar los fonemas de la palabra, por ejemplo c/a/s/a.

Para monitorear la actividad, la docente empleará preguntas orales y registrará en un diario lo que suceda durante la actividad.

Séptima sesión

Identificar el sonido inicial en palabras.

Aprendizaje a ser alcanzado: Identificar el fonema inicial de una palabra.

Inicio: La docente invitará a las niñas a realizar una ronda y la docente dirá el sonido de una la letra y las niñas la deben identificar.

Desarrollo: La docente colocará varios objetos en el centro de la ronda y dará la consigna agrupar aquellos objetos que comiencen por el mismo sonido. Una vez agrupado los objetos la docente invitará a las niñas a ver las láminas con palabras escritas y les pedirá que mencionen el fonema inicial de cada lámina.

Cierre: Para concluir la docente mostrará láminas con imágenes y pedirá a las niñas que identifiquen la imagen que no posea el mismo fonema inicial con respecto al grupo.

Para monitorear la actividad, la docente empleará preguntas orales y registrará en un diario lo que suceda durante la actividad.

Octava sesión

Discriminar el número el número de fonemas que posee una palabra.

Aprendizaje a ser alcanzado: Identificar el número de fonemas de una palabra.

Inicio: La docente invitará a las niñas a realizar una ronda y la docente dirá el sonido de una letra y las niñas la deben identificar.

Desarrollo: La docente mostrará un saco y dentro del saco hay fichas. Estas fichas poseen imagen por un lado y por el otro lado está escrita la palabra. La docente invitará a una niña a sacar una ficha y la mostrará al grupo, luego indicará a la niña

que debe dar un aplauso por cada letra de la palabra y después escribe el número de aplausos que realizó en la pizarra.

Cierre: Se invitará a las niñas a decir el nombre de su mamá, la docente lo escribirá en una hoja y se lo entregará a la niña y le pedirá que aplauda por cada letra y escriba el número de aplausos que realizó.

Para monitorear la actividad, la docente empleará preguntas orales y registrará en un diario lo que suceda durante la actividad.

Novena sesión

Formar palabras a partir de un sonido inicial.

Aprendizajes a ser alcanzados: 1._Identificar el fonema inicial, 2._ Formar una palabra a partir de un sonido inicial.

Inicio: La docente empleará un títere e invitará a las niñas a realizar la ronda, y les indicará que deben hacer una mueca cuando el títere diga el primer fonema de uno de los nombre de las niñas.

Desarrollo: Luego la docente repasará los sonidos de las letras del alfabeto aclarará que la letra H no tiene un sonido particular, pero hay palabras que están escritas con la letra H. Después escribirá en un papel bond varias palabras mencionadas por las niñas y la docente señalará el fonema inicial de cada una. Seguido la docente dirá un fonema /p/ y dirá tres (3) ejemplos de palabras a partir de ese fonema perro, patio, pipa. Luego la docente dirá un fonema a cada niña y ella deberá decir tres palabras partiendo del fonema indicado.

Cierre: Invitará a las niñas a jugar emparejar con fichas de imágenes y palabras las que tienen el mismo sonido inicial.

Para monitorear la actividad, la docente empleará preguntas orales y registrará en un diario lo que suceda durante la actividad.

Décima sesión (para complementar la sesión anterior)

Formar palabras a partir de un sonido inicial.

Aprendizajes a ser alcanzados: 1._Identificar el fonema inicial, 2._ Formar una palabra a partir de un sonido inicial.

Inicio: La docente empleará un títere e invitará a las niñas a realizar la ronda, y les indicará que deben hacer una mueca cuando el títere diga el primer fonema de uno de los nombre de las niñas.

Desarrollo: Luego la docente repasará los sonidos de las letras del alfabeto aclarará que la letra H no tiene un sonido particular, pero hay palabras que están escritas con la letra H. Después escribirá en un papel bond varias palabras mencionadas por las niñas y la docente señalará el fonema inicial de cada una. Seguido la docente dirá un fonema /m/ y dirá tres (3) ejemplos de palabras a partir de ese fonema mamá, mima, momo. Luego la docente dirá un fonema a cada niña y ella deberá decir tres palabras partiendo del fonema indicado.

Cierre: Invitará a las niñas a jugar emparejar con fichas de imágenes y palabras las que tienen el mismo sonido inicial.

Para monitorear la actividad, la docente empleará preguntas orales y registrará en un diario lo que suceda durante la actividad.

Décima primera sesión

Formar palabras a partir de sílabas desordenadas.

Aprendizajes a ser alcanzados: 1._ Identificar sílabas de una palabra. 2._ Formar una palabra a partir de sílabas entregadas por la docente.

Inicio: La docente dirá una palabra por ejemplo casa y dará un aplauso por cada sílaba. Luego invitará a cada niña a decir una palabra e indicar con aplausos el número de sílabas que posea la palabra.

Desarrollo: Luego la docente entregará dos juegos de fichas. El primer juego de fichas por un lado tiene la palabra escrita y por el otro lado la palabra está separada en sílabas. Invitará a las niñas ver las fichas y describirlas. Luego la docente presentará otro juego de fichas de sílabas e invitará a las niñas a realizar la correspondencia de cada sílaba con la palabra.

Después la docente tomará una ficha de sílaba y formará una palabra partiendo de la sílaba. Por ejemplo la “si” la docente dirá la palabra silla y tomará la ficha con la sílaba “si” y otro ficha con la sílaba “lla” y formará la palabra silla. Luego invitará a una niña a realizar con otra sílaba lo que hizo la docente.

Cierre: La docente pedirá a cada niña que diga una palabra y le pedirá que la separe en sílabas y luego con las fichas de sílabas creen una nueva palabra.

Para monitorear la actividad, la docente empleará preguntas orales y registrará en un diario lo que suceda durante la actividad.

Décima segunda sesión (para complementar la sesión anterior)

Formar palabras a partir de sílabas desordenadas

Aprendizajes a ser alcanzados: 1._ Identificar sílabas de una palabra. 2._ Formar una palabra a partir de sílabas entregadas por la docente.

Inicio: La docente dirá una palabra por ejemplo casa y dará un aplauso por cada sílaba. Luego invitará a cada niña a decir una palabra e indicar con aplausos el número de sílabas que posea la palabra.

Desarrollo: Luego la docente entregará dos juegos de fichas. El primer juego de fichas por un lado tiene la palabra escrita y por el otro lado la palabra está separada en sílabas. Invitará a las niñas ver las fichas y describirlas. Luego la docente presentará otro juego de fichas de sílabas e invitará a las niñas a realizar la correspondencia de cada sílaba con la palabra.

Después la docente tomará una ficha de sílaba y formará una palabra partiendo de la sílaba. Por ejemplo la “si” la docente dirá la palabra silla y tomará la ficha con la sílaba “si” y otro ficha con la sílaba “lla” y formará la palabra silla. Luego invitará a una niña a realizar con otra sílaba lo que hizo la docente.

Cierre: La docente pedirá a cada niña que diga una palabra y le pedirá que la separe en sílabas y luego con las fichas de sílabas creen una nueva palabra.

Para monitorear la actividad, la docente empleará preguntas orales y registrará en un diario lo que suceda durante la actividad.