



UNIVERSIDAD ALAS PERUANAS
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN
Y HUMANIDADES

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

TESIS

“EL CONOCIMIENTO FONOLÓGICO EN LA LECTOESCRITURA
DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE CINCO AÑOS DE LA I.E.I. AZIRUNI
DEL CENTRO POBLADO DE SALCEDO, PUNO - 2014”

PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE LICENCIADA EN
EDUCACIÓN INICIAL

PRESENTADO POR:
MARIA DEL PILAR REYES TURPO

PUNO – PERÚ

2015

DEDICATORIA

A Dios por sembrar en mí la vocación de maestra y tener la dicha de hacerme su hija.

A mis padres por el apoyo constante en cada etapa de mi vida.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios por fortalecer día a día mi vocación de docente.

A mis padres por el apoyo incondicional en cada momento de mi etapa universitaria. A la Universidad Alas Peruanas por ser mi centro de estudios.

RESUMEN

Se desarrolló una investigación de tipo Básica, con un diseño descriptivo y correlacional, con el objetivo de establecer la asociación estadística entre las variables: el conocimiento fonológico en la lectoescritura de los niños y niñas de cinco años de la I.E.I. Aziruni del centro poblado de salcedo, puno.

El presente trabajo es importante porque nos permitirá describir de qué manera el conocimiento fonológico se relaciona con la lectoescritura.

Él estudio nos permitirá investigar 40 estudiantes de la I.E.I. Aziruni del centro poblado de salcedo, puno. La investigación se realizó a través de la técnica observación y encuesta y se utilizó como instrumento de recolección de información el registro anecdótico y el cuestionario.

Llegando a las principales conclusiones de la investigación: la fuerza de relación entre las variables el conocimiento fonológico y la lectoescritura es de una correlación positiva débil (0.3065).

Palabras clave: conocimiento fonológico, lectoescritura.

ABSTRACT

Basic research developed type, with a descriptive and correlational design, in order to establish a statistical association between the variables: phonological awareness in literacy of children five years of the I.E.I. Aziruni the town center Salcedo, Puno.

This work is important because it will allow us to describe how phonological awareness is related to literacy.

He studied 40 students allow us to investigate the I.E.I. Aziruni the town center Salcedo, Puno. The research was conducted through observation and survey technique and used as a tool for collecting information and anecdotes registration questionnaire.

Arriving at the main conclusions of the investigation: the strength of relationship between the variables phonological awareness and literacy is a weak positive correlation (0.3065).

Keywords: phonological awareness, literacy.

INDICE

	Pág.
CARÁTULA	i
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE	vi
INTRODUCCIÓN.....	1

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

1.1 Descripción de la Realidad Problemática.....	3
1.2 Delimitación de la Investigación.....	5
1.3 Formulación del Problema.....	6
1.3.1 Problema Principal.....	6
1.3.2 Problemas Secundarios.....	6
1.4 Objetivos de la Investigación.....	7
1.4.1 Objetivo General.....	7
1.4.2 Objetivos Específicos.....	7
1.5 Hipótesis de la Investigación.....	7
1.5.1 Hipótesis General.....	7
1.5.2 Hipótesis Secundarios.....	8
1.5.3 Identificación y Clasificación de Variables e Indicadores.....	8
1.6 Diseño de la Investigación.....	12
1.6.1 Tipo de Investigación.....	13
1.6.2 Nivel de Investigación.....	13
1.6.3 Método.....	13
1.7 Población y Muestra de la Investigación.....	13

1.7.1 Población.....	13
1.7.2 Muestra.....	14
1.8 Técnicas e Instrumentos de la Recolección de Datos.....	14
1.8.1 Técnicas.....	14
1.8.2 Instrumentos.....	15
1.9 Justificación e Importancia de la Investigación.....	15

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la Investigación.....	17
2.2 Bases Teóricas.....	25
2.3 Definición de Términos Básicos.....	54

CAPITULO III

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

3.1 Presentación de Resultados	56
CONCLUSIONES.....	84
RECOMENDACIONES.....	85

ANEXOS

- Fuentes de Información.....	87
- Matriz de Consistencia.....	88
- Modelo de Encuestas o Entrevistas.....	92

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación pretende describir la relación del conocimiento fonológico en la lectoescritura de los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni del centro poblado de Salcedo, Puno 2014.

Desde hace más de dos décadas se viene estudiando la relación existente entre conocimiento fonológico y la lectoescritura.

Actualmente se ha establecido mediante el Currículo Nacional que el aprendizaje de la Lectura y Escritura comienza a desarrollarse desde los primeros años, por tanto este rol le compete a la Educación del nivel Inicial.

En lo que respecta al conocimiento fonológico es entendido como la capacidad del alumno para tomar conciencia y manipular los distintos elementos que constituyen el lenguaje oral, como las palabras, las sílabas y los fonemas.

Especialmente importante para el aprendizaje de la lectoescritura es que el alumno tome conciencia de los fonemas (conocimiento fonémico) que componen las palabras, de tal forma que si se hace consciente de estas unidades mínimas del lenguaje, mayor facilidad tendrá para asignar a los fonemas un grafema, favoreciendo así el proceso de asociación entre el sonido y su representación gráfica.

Los resultados de esta investigación permitirán que los docentes y/o especialistas tomen mayor conciencia de la importancia de desarrollar el conocimiento fonológico desde edades tempranas y que sirva como elemento motivador para futuras investigaciones y desarrollo de las programaciones anuales en otros distritos de nuestra capital y dentro del país.

La presente tesis consta de los siguientes capítulos:

Capítulo I: Planteamiento Metodológico, contiene la descripción de la realidad problemática; la delimitación de la investigación; los

problemas de la investigación; los objetivos de la investigación; las hipótesis de la investigación; la identificación y clasificación de variables e indicadores; el diseño de la investigación; el tipo de investigación; el nivel de investigación; el método; la población y muestra de la investigación; las técnicas e instrumentos de la recolección de datos; la justificación e importancia de la investigación relacionadas con la planificación estratégica y la gestión directiva.

Capítulo II: Marco Teórico, desarrolla los antecedentes de la investigación relacionada con la planificación estratégica y la gestión directiva; la bases teóricas relacionadas con cada una de las variables en estudio y la definición de términos básicos.

Capítulo III: Presentación, Análisis e Interpretación de Resultados, esboza la presentación de resultados.

Luego se determina las conclusiones y recomendaciones del estudio y finalmente las referencias bibliográficas con sus respectivos anexos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción de la realidad problemática

Como sabemos, la iniciación a la lectura en la etapa preescolar se realiza a través de los procesos perceptivo visual y metalingüístico, de esta manera los niños y niñas conocen el mundo de las letras y sus sonidos de su lenguaje materno de una manera natural con las personas de su entorno y mediante el contacto con material audiovisual y grafico que puede encontrar y manipular en el ambiente escolar y familiar.

Como sabemos, los niños tienen poca conciencia sobre los sonidos del lenguaje.

Ellos escuchan y perciben una secuencia continua de sonidos pero, no son conscientes de que éstas pueden dividirse en palabras, (conciencia léxica), luego en sílabas (conciencia silábica), y que estas últimas pueden estar formadas por uno o varios sonidos (conciencia fonémica).

Es así, que entendemos como conciencia fonológica al conocimiento de los componentes silábicos y fonémicos del lenguaje oral (sílabas / fonemas inicial, final, medios) y también, como la adquisición de diversos procesos que pueden efectuarse sobre el lenguaje oral, los cuales mencionamos a continuación: Reconocer

semejanzas y diferencias fonológicas, segmentar las palabras, pronunciarlas omitiendo sílabas o fonemas o15 agregándoles otros, articularlas a partir de secuencias fonémicas, efectuar inversión de secuencias silábicas / fonémicas, manipular deliberadamente estos componentes sonoros para formar nuevas palabras, etc

En Cuba, considerando que la Educación Preescolar es el primer eslabón en el sistema educacional, se dedica especial atención a la educación y desarrollo de los niños en estas edades.

“Al asumir la caracterización en los cambios que ocurren en la vida del niño al ingresar en la escuela, podemos señalar un cambio decisivo del lugar que ocupa en el sistema de relaciones sociales a él accesibles y de toda su forma de vida” de lo que se deriva que la entrada del niño a la escuela lleva aparejada toda una serie de transformaciones, de cambios en su vida, ya que asume otro tipo de relaciones con los adultos y con otros niños, y a su vez siente que ocupa un lugar importante en la sociedad, en la familia, el pequeño escolar ya se siente mayor porque enfrenta la importante tarea de ser un estudiante, de adaptarse a una nueva vida en la que la actividad rectora deja de ser el juego para ocuparla el estudio: va a aprender a leer y a escribir. Consideramos que uno de estos aspectos resulta beneficioso para el proceso del aprendizaje de la lectura en niños y niñas, este es el aspecto fonológico, el cual llamaremos conciencia fonológica.

La conciencia fonológica favorece el proceso de adquisición de la lectura, mediante diversas estrategias y actividades, las cuales deberían ser conocidas por todos los educadores de Instituciones del estado y privadas para mejorar la capacidad lectora de nuestros alumnos a nivel nacional.

En una de las investigaciones realizadas en 11 regiones de nuestro país (Piura, Cajamarca, La Libertad, San Martín, Lima Provincias, Lima Metropolitana, Ayacucho, Arequipa, Huancavelica, Madre de Dios y Puno) arrojó la conclusión que presentan mayores

dificultades en dos de las cuatro áreas evaluadas: vocabulario y conocimiento fonológico (41%), aspectos importantes para que los niños puedan leer y escribir correctamente.

Es por ello, que el problema de este trabajo nace, pues, de esta gran problemática educativa y social y en específico el conocimiento fonológico en la lectoescritura de los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni del centro poblado de salcedo, Puno.

Delimitación de la investigación

1.2.1 Delimitación espacial

El presente proyecto de investigación se llevará a cabo en la I.E.I. Aziruni del centro poblado de salcedo, Puno.

1.2.2 Delimitación social.

La presente investigación se realizó con la intervención del Director y docentes.

1.2.3 Delimitación temporal

La ejecución de la investigación estará comprendido entre el mes de Marzo a Diciembre del año 2014.

1.2.4 Delimitación conceptual.

Conocimiento fonológico: es la capacidad del niño para reflexionar sobre los segmentos del lenguaje oral, implica una reflexión sobre segmentos como fonemas, sílabas, palabras o rimas.

Lectoescritura: es un proceso y una estrategia. La lectura y la escritura son elementos inseparables de un mismo proceso mental. Por ejemplo, cuando leemos, vamos descifrando los signos para captar la imagen acústica de estos y simultáneamente los vamos cifrando en unidades mayores: palabras, frases y oraciones para obtener significado.

1.3 Formulación del Problema

1.3.1 Problema principal

¿De qué manera el conocimiento fonológico se relaciona con la lectoescritura de los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni del centro poblado de salcedo, Puno?

1.3.2 Problemas específicos

1.3.2.1 ¿De qué manera el conocimiento fonológico se relaciona con la motricidad fina de los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni del centro poblado de salcedo, Puno?

1.3.2.2 ¿De qué manera el conocimiento fonológico se relaciona con el coordinación visomotora de los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni del centro poblado de salcedo, Puno?

1.3.2.3 ¿De qué manera el conocimiento fonológico se relaciona con la proceso de aprendizaje de los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni del centro poblado de salcedo, Puno?

1.4 Objetivos de la Investigación

1.4.1 Objetivo General

Determinar si el conocimiento fonológico que se relaciona con la lectoescritura de los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni del centro poblado de salcedo, Puno.

1.4.2 Objetivos específicos

1.4.2.1. Describir el conocimiento fonológico que se relaciona en la motricidad fina de los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni del centro poblado de salcedo, Puno.

1.4.2.2. Demostrar el conocimiento fonológico que se relaciona en el coordinación visomotora de los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni del centro poblado de salcedo, Puno.

1.4.2.3. Determinar la el conocimiento fonológico que se relaciona en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni del centro poblado de salcedo, Puno.

1.5 Hipótesis de Investigación

1.5.1 Hipótesis General

El conocimiento fonológico podría influir positivamente en la lectoescritura en los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni del centro poblado de salcedo, Puno.

1.5.2 Hipótesis Secundarias

1.5.2.1 El conocimiento fonológico se relaciona positivamente con la motricidad fina de los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni del centro poblado de salcedo, Puno.

1.5.2.2 El conocimiento fonológico se relaciona positivamente en la coordinación visomotora de los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni del centro poblado de salcedo, Puno.

1.5.2.3 El conocimiento fonológico se relaciona positivamente en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni del centro poblado de salcedo, Puno.

1.5.3 Identificación y Clasificación de Variables e Indicadores

1.5.3.1 Variable Independiente (X)

X₁ El conocimiento fonológico

1.5.3.2 Variable dependiente (Y)

Y₁: Lectoescritura

Y₂: Motricidad Fina

Y₃: Coordinación visomotora

Y₄: Proceso de Aprendizaje

1.5.3.3 Indicadores

1.5.3.1 Hipótesis general

Variable independiente

X : El Conocimiento Fonológico

Definición conceptual: tomar conciencia de los fonemas (conocimiento fonémico) que componen las palabras, de tal forma que si se hace consciente de estas unidades mínimas del lenguaje, mayor facilidad tendrá para asignar a los fonemas un grafema, favoreciendo así el proceso de asociación entre el sonido y su representación gráfica.

Indicadores:

X₁ : Organización de fonemas

X₂ : Conteo de fonemas

X₃ : Formación de rimas

Variable dependiente

Y : La Lectoescritura

Definición conceptual: La lectoescritura es un proceso y una estrategia. a lectura y la escritura son elementos inseparables de un mismo proceso mental. Por ejemplo, cuando leemos, vamos descifrando los signos para captar la imagen acústica de estos y simultáneamente los vamos cifrando en unidades mayores: palabras, frases y oraciones para obtener significado. Cuando escribimos, ciframos en código las palabras que a su vez vamos leyendo (descifrando) para asegurarnos de que estamos escribiendo lo que queremos comunicar.

Indicadores:

Y₁ : Motricidad fina

Y₂ : Coordinación Visomotora

Y₃ : Proceso de Aprendizaje

1.5.3.2 Hipótesis Específicas

Primera hipótesis

Variable independiente (X)

El Conocimiento Fonológico.

Indicadores:

X₁ Organización de fonemas

X₂ Conteo de fonemas

X₃ Formación de rimas

Variable dependiente (Y)

Motricidad Fina

Indicadores:

Y₁ Desarrollo del equilibrio

Y₂ Control del movimiento

Segunda hipótesis

Variable independiente (X)

El Conocimiento Fonológico

Indicadores:

X₁ Organización de fonemas.

X₂ Conteo de fonemas

X₃ Formación de fonemas

Variable dependiente (Y)

Coordinación visomotora

Indicadores:

Y₁ Movimientos controlados

Y₁ Precisión

Tercera hipótesis

Variable independiente (X)

El Conocimiento Fonológico

Indicadores:

X₁ Organización de fonemas.

X₂ Conteo de fonemas

X₃ Formación de fonemas

Variable dependiente (Y)

Proceso de Aprendizaje

Indicadores:

Y₁ Responder a cambios

Y₂ Adquirir conocimiento

1.6 Diseño de la investigación

Es un diseño no experimental transeccionales correlacionales causales, estos diseños describen relaciones entre dos o más variables en un momento determinado, se trata de descripciones pero no de variables individuales sino de sus relaciones sean estas puramente correlacionales o relaciones causales. En estos diseños

lo que se mide es la relaciones entre variable en un tiempo determinado conceptos o variables en un momento determinado.

Pues se trata de establecer la relaciones entre dos variables de estudio: el conocimiento fonológico y la lectoescritura en los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni - Puno.

CORRELACIONALES CAUSALES

Se mide y describe relación (X1.....X2)

Se mide y describe relación (X1.....X3)

Se mide y describe relación (Xk.....Xk+1)

TIEMPO ÚNICO

El interés es la relación entre variables

CORRELACIÓN

X1.....X2

X1.....X3

X2.....X3

1.6.1 Tipo de la investigación

El tipo de investigación será básica porque está interesada en determinar las características relacionadas con el conocimiento fonológico y la lectoescritura en los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni - Puno.

1.6.2 Nivel de la investigación

El nivel de la investigación será descriptivo porque se describe la realidad problemática tal y como se presenta en los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni - Puno.

1.6.3 Método

El método utilizado será descriptivo porque se identifica, se clasifica, relaciona y delimita las variables que operan en la investigación, en lo que respecta a el conocimiento fonológico y la lectoescritura en los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni - Puno.

1.7 Población y muestra de la investigación

1.7.1 Población

La unidad de análisis motivo de medición estará conformado de los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni - Puno.

1.7.2 Muestra

Para calcular el tamaño de la muestra de la población; por naturaleza utilizamos la muestra no probabilística (por conveniencia) que nos permitió seleccionar al azar de la población; esta nos dio como resultado 40 estudiantes de 5 años de la I.E.I. Aziruni - Puno.

100%= 40 ALUMNOS

1.8 Técnicas e instrumentos de la recolección de datos

1.8.1 Técnicas

Se utilizará las siguientes técnicas:

Observación

Se hará uso de la observación sistemática que ocurre en la situación real investigada, clasificando y

consignando los acontecimientos pertinentes de acuerdo a la temática investigada.

Encuesta

Para aplicar a los informantes docentes.

1.8.2 Instrumentos

Se utilizarán los siguientes instrumentos:

Fuentes de recolección de datos:

Revisión documental de fuentes primarias y secundarias, utilizando la técnica del fichaje bibliográfico, hemerográfico y de información electrónica.

Cuestionario:

Orientadas a conocer la influencia de la técnica del la técnica del Mapa Conceptual en la Comprensión Lectora de los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni - Puno 2014.

Registro Anecdótico

Instrumento que nos permitirá anotar lo más relevante observado en los alumnos con respecto al desarrollo de su lenguaje oral.

1.9 Justificación e Importancia de la Investigación

1.9.1 Justificación de la investigación

El presente estudio se justifica por las siguientes razones:

1. Porque permite el análisis y síntesis de las palabras, silabas y fonemas y por tanto, favorece el aprendizaje de la lectura desde temprana edad.
2. Porque considero que desde hace más de una década se vienen realizando investigaciones sobre el conocimiento fonológico, pero en los últimos años se ha incrementado su uso como metodología en el nivel Inicial y primeros grados de Primaria.
3. La preocupación que se tiene al no ver un adecuado conocimiento de los fonemas creando confusión en los niños.

1.9.2 Importancia de la investigación

El estudio es importante porque nos permitirá describir de qué manera el conocimiento fonológico se relaciona con la lectoescritura en los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni - Puno.

Así mismo conocer los factores que también influyen en su desenvolvimiento escolar y social.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes del problema

Revisando material de estudio orientado al problema de la investigación ubicamos los siguientes:

A. Trabajos Internacionales:

- ♦ **Anguita Otero Carmen (2009) “El desarrollo de la conciencia Fonológica en los procesos de lectura y escritura en los primeros años escolares” Universidad Escuela Metropolitana. Maestría en Educación con especialidad con currículo y enseñanza. Puerto Rico.**

♦

Entre las principales conclusiones encontramos las siguientes:

1. De acuerdo a los expertos existe un efecto en desarrollar conciencia fonológica en los procesos de lectura y escritura. Siendo este efecto mayor en el área de lectura. Luego le sigue el proceso de escritura. De este análisis se

concluye que la conciencia fonológica tiene un efecto positivo en ambos procesos, lectura y escritura.

2. Del análisis de este efecto de la conciencia fonológica en los procesos de lectura y escritura podemos describir cual es el tipo de efecto que tiene según los expertos. La mayoría de los expertos coinciden en que desarrollar la conciencia fonológica en los niños que inician los primeros grados escolares, tiene un efecto positivo ya que los niños demuestran un mejor rendimiento en la adquisición de la lectura y escritura. También sostienen los expertos en el tema que cuando se provee para desarrollar conciencia fonológica los niños aprenden a leer más rápido. Alguno de estos expertos sostienen que podría tratarse de un efecto predictivo en la lectura, como en la producción de textos escritos.
3. La mayoría de los expertos coincide en que existe una analogía entre la conciencia fonológica y los procesos de la lectura y escritura. De los expertos consultado el número mayor sostiene que esta analogía se provee en ambos procesos. Un número menor entiende que esta analogía está vinculada solo al proceso de escritura. Algunos también entienden que puede tratarse de una analogía a la lectura solamente.
4. Para desarrollar conciencia fonológica hay que trabajar unas habilidades o destrezas relacionadas con los procesos de lectura y escritura. Las habilidades presentadas por los expertos como más trabajadas o recomendadas fueron la habilidad de identificar sílaba, rima intrasilábica y fonema. Las habilidades menos trabajadas fueron identificar letras del alfabeto, identificar el primer fonema de una palabra y el omitir el primer segmento de una palabra.

5. Como parte de esta investigación se analizó las habilidades que se miden en pruebas de conciencia fonológica en los estudios empíricos que presentan los expertos. Las habilidades de segmentación fonémica y la de fonemas iniciales fue el por ciento mayor trabajadas en las pruebas. Seguida por la habilidad de omisión y unión de fonemas. La habilidad menos trabajada en estas pruebas fue la rima que obtuvo el por ciento menor.

- ♣ **Cárdenas Fajardo Luis, Espinoza Peña Ana, Gonzáles Varas Ariela, Hermosilla Ríos Solange, Tapia Saavedra Sara (2004) “Conciencia Fonológica y desarrollo del conocimiento del lenguaje escrito en niños con trastorno específico del lenguaje específico” Universidad de Chile. Chile**

♣

Entre las principales conclusiones encontramos las siguientes:

1. Existe una correlación positiva entre los resultados obtenidos por los niños con trastorno específico del lenguaje expresivo, en la conciencia fonológica y escritura. Por otra parte se corroboró la correlación entre estas mismas variables en los niños con desarrollo normal del lenguaje.
2. Al comparar los rendimientos totales obtenidos por ambos grupos de niños en la prueba de conciencia fonológica, no se evidenciaron diferencias significativas en sus rendimientos según la prueba de Mann-Whitney. También se comparó los desempeños que cada grupo por ítem en esta prueba, y no se encontraron diferencias significativas.
3. Con respecto a la prueba de escritura, el rendimiento de ambos grupos fue semejante porque no se observó

diferencias significativas. sin embargo si se observaron diferencias en la prueba de conciencia fonológica.

- ♦ **MSC. Teresa Pérez Bello (2006) “Estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia fonológica de los profesores generales integrales en formación”. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. Grado Científico de Doctor en ciencias Pedagógicas. La Habana**

♦

Entre las principales conclusiones encontramos las siguientes:

1. Las indagaciones teóricas efectuadas demuestran la necesidad de aplicar el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza del nivel fonológico de la lengua y el plano de la expresión, como vía más plausible para revelar cómo también el estudio de las unidades fonéticas y fonológicas puede hacerse desde una orientación semántico- pragmática, que evidencie la dependencia de su uso al contexto de significación, lo que justifica con sobrados argumentos la necesidad de su estudio en el ámbito docente, en general, y en la formación de profesores, en particular.
 2. La formación inicial del profesional de la educación constituye un importante período dentro del proceso de su formación permanente en el que se forman las bases del futuro desempeño profesional, por lo que se debe garantizar en esta etapa el desarrollo de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural y de ahí la urgencia de elevar el nivel de la competencia fonológica.
- ♦ **Alvarado Mónica (1998) “Conciencia fonológica y escritura en niños preescolares: la posibilidad de omitir el primer segmento” Universidad Autónoma de Querétaro. Maestría en Psicología Educativa. México.**

- ♦ Entre las principales conclusiones encontramos las siguientes:
 1. Pudimos constatar una relación directa entre los niveles de conceptualización del sistema de escritura y la cantidad de respuestas correctas. La omisión efectiva del primer fonema se presentó sobre todo en niños con escritura alfabética. Cabe precisar que aunque esto es válido para las dos modalidades de la tarea, los aciertos se incrementaron notablemente en presencia de escritura.
 2. Los resultados del estudio señalan que la presencia de escritura marcó una fuerte diferencia entre el grupo de niños con escritura silábica sin valor sonoro convencional y aquellos con escrituras silábicas con valor sonoro convencional.

B. Trabajos Nacionales:

- ♦ **Padilla Silva, María del Carmen (2012) “Disfluencias del Habla Espontánea (Dislalia) entre los niños y niñas de 5 años de la I.E. Municipal N° 80031 – Florencia de Mora y la I.E. José Felix Black N° 80050 – Paijan Trujillo, Perú, 2012.” Universidad César Vallejo. Licenciada En Educación Inicial. Trujillo.**

Entre las principales conclusiones encontramos las siguientes:

1. El niño dislálico, en unos casos, sabe que articula mal y él quisiera corregirse y trata de imitarnos. La dislalia funcional puede darse en cualquier fonema, pero lo más frecuente es la sustitución, omisión o deformación de la /r/, /k/, /l/, /s/, /z/ y /ch/.
2. Al comparar las disfluencias del habla espontánea (Dislalias) que se presentan entre los niños y niñas de 5 años de la I.E. Municipal N° 80031 (Florencia de Mora) y la I.E. José Felix Black N° 80050 (Paijan) Trujillo, Perú, 2012,

se observó que hay una tendencia marcada en las niñas de ambas instituciones a presentar diversos niveles de dislalia.

3. Se observa que de 15 niños de la I.E. Municipal N° 80031 – Florencia de Mora, 11 presentan un proceso de adaptación del habla y 4 no presentan dislalia evolutiva; y con respecto a la dislalia funcional, ninguno de los niños presentan este tipo de dislalia; en tanto, de los 14 niños de la I.E. José Félix Black N° 80050 – Paijan, 6 presentan dislalia evolutiva y 4 dislalia funcional, 2 están propensos a padecer de dislalia evolutiva y 4 dislalia funcional, 2 se encuentran en un proceso de rectificación de ambas dislalias, y el resto no presenta ningún tipo de dislalia. Vemos que existe una gran diferencia entre los niños de ambas instituciones educativas, sobre todo con la dislalia funcional.

- ♦ **Dioses Ch Alejandro (2010) “Procesos cognitivos implicados en la lectura y escritura de niños y niñas del tercer grado de educación primaria residentes en Lima y Piura” Universidad Nacional Mayor De San Marcos. Piura.**

Entre las principales conclusiones encontramos las siguientes:

1. No existen diferencias significativas en los procesos de lectura y escritura de los alumnos de Lima Metropolitana considerando la variable género.
2. El desempeño en los procesos que subyacen la lectura y escritura de la muestra estudiada difiere significativamente considerando la variable nivel socioeconómico.
3. El desempeño en los procesos que subyacen la lectura y escritura es significativamente mejor en los alumnos que asisten a instituciones educativas privadas.
4. El rendimiento en lectura de niños y niñas del 3.er grado de primaria de Lima Metropolitana muestra diferencias

significativas con respecto al alcanzado por sus pares de Piura.

C. Trabajos Locales:

- ♦ **Negro Delgado Mariana y Traverso Espinoza Andrea (2011)**

“Relación entre la conciencia fonológica y la lectura inicial en alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “héroes del cenepa” y “viña alta” de la molina – lima”. Universidad Pontificia Católica del Perú. Magíster en Fonoaudiología. Lima

Entre las principales conclusiones encontramos las siguientes:

1. Los resultados de los estudios experimentales llevados a cabo muestran que el entrenamiento en habilidades fonológicas ya sea silábico intrasilábico o fonémico, mejora la ejecución en tareas de conciencia fonológica (segmentación, suma, identificación de fonemas/sílabas) y facilita la adquisición de la lectura y la escritura, especialmente cuando el entrenamiento incluye el conocimiento de las correspondencias entre grafemas y fonemas.

Respecto a la comprobación de nuestras hipótesis específicas descriptivas, los resultados nos llevaron a rechazar las hipótesis planteadas, dado que los estudiantes obtuvieron un mayor nivel de desempeño tanto en lo que respecta al nivel de conciencia fonológica, como al nivel de iniciación de lectura.

- ♦ **Balarezo Vallejo, Patricia (2007), “Nivel de Conciencia Fonológica en los niños y niñas de primer grado de Instituciones Educativas Públicas y Privadas del distrito de Pueblo Libre”.**

Entre las principales conclusiones encontramos las siguientes:

1. Existen diferencias significativas en nivel de conciencia fonológica en los niños y niñas de instituciones educativas públicas y privadas.
2. Los niños y las niñas de instituciones educativas privadas se ubican en un nivel sobresaliente de la habilidad de conciencia fonológica.
3. Los niños de ambos tipos de instituciones educativas presentan un nivel sobresaliente de conciencia fonológica.
4. El desarrollo de conciencia fonológica se ve estimulado por la intervención de los padres y de los profesores en la escuela.

- ♦ **Correa Medina Elizabeth Judith (2007) “Conciencia fonológica y percepción visual en la lectura inicial de niños del primer grado de primaria”. Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educacional. Lima**

Entre las principales conclusiones encontramos las siguientes:

1. El desempeño de los niños en conciencia fonológica se ubica en un estadio elemental, es decir son capaces de segmentar palabras en sílabas e identificar rimas pero aún les es difícil operar con fonemas.
2. El nivel de percepción visual en los niños evaluados, aún falta desarrollar. El 52.79% se ubican en los niveles

Deficiente y Bajo, mientras que el 47.21% de la muestra se sitúa por encima de los puntajes esperados.

3. El desempeño de los niños en descodificación aún es lento, el 51.27% se ubica en un nivel por debajo de lo esperado. Sólo el 4.06% logra leer más de 50 palabras por minuto.
4. El rendimiento de los niños en lectura aún no es inferencial, en su mayoría sólo llegan a alcanzar un nivel de comprensión literal.
5. La conciencia fonológica y la percepción visual influyen positivamente en el rendimiento lector, tanto en rapidez como en comprensión.
6. La conciencia fonológica posee una mayor relación con la rapidez y la comprensión de lectura que la percepción visual.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Marco Histórico

La iniciación a la lectura en la etapa preescolar se realiza a través de los procesos perceptivo visual y metalingüístico, de esta manera los niños y niñas conocen el mundo de las letras y sus sonidos de su lenguaje materno de una manera natural con las personas de su entorno y mediante el contacto con material audiovisual y grafico que puede encontrar y manipular en el ambiente escolar y familiar.

“El ser humano desde que nace, necesita ser interpretado, comprendido por sus semejantes. Lentamente va objetivando el mundo y estableciendo su modo de comunicación con los demás a través de gestos y palabras. Comunicación que lo satisface plenamente solo cuando ingrese al universo de los signos por la

lectura y la escritura los que le permitirán además, aproximarse a la realidad, organizarla e interpretarla. Penetra así en un ámbito nuevo y desconocido hasta el momento (la cultura)”¹

Para Jiménez y Ortiz (2001) la conciencia metalingüística puede referirse a cualquier aspecto del lenguaje, ya sea sintáctico (conciencia sintáctica), léxico (conciencia léxica), pragmático (conciencia pragmática) o fonológico (conciencia fonológica).

Según Emilia Ferreiro en su libro “Los niños piensan sobre la escritura”, dice que los niños y niñas no piden permiso para aprender a leer y escribir, simplemente se da dentro de un proceso en el que los infantes estén dentro de un ambiente estimulador tanto en lo afectivo como en lo cognitivo. ²

Consideramos que uno de estos aspectos resulta beneficioso para el proceso del aprendizaje de la lectura en niños y niñas, este es el aspecto fonológico, el cual llamaremos conciencia fonológica. Tunmer y Herriman (1984), citados por Jiménez y Ortiz (2001) define a la conciencia fonológica como una capacidad para reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado.

Jiménez y Ortiz (1995) citado por Rodríguez (2003), señala que “la aparición de la conciencia fonológica en niños y niñas se da entre los 4 y 5 años de edad”.

La conciencia fonológica favorece el proceso de adquisición de la lectura, mediante diversas estrategias y actividades, las cuales deberían ser conocidas por todos los educadores de Instituciones del estado y privadas para mejorar la capacidad lectora de nuestros alumnos a nivel nacional.

¹ De Quevedo Aída (1994) LECTO - ESCRITURA EJERCITACION PREGRAMATICA, Ediciones PAC, Pp. 11 – 13

² Ferreiro, Emilia(2003) “Los niños piensan sobre la escritura”. Ediciones Siglo XXI, Buenos Aires

Las Instituciones Educativas Estatales del nivel inicial siguen un enfoque tradicional, basado en aspectos visoespaciales, es por ello que las habilidades metalingüísticas no han sido aún desarrolladas en ellos.

La visión conductista hasta mitad del siglo XX consideraba el aprendizaje del lenguaje como cualquier otro tipo de conducta aprendida. Según los teóricos de esta corriente, el entorno provee el lenguaje al aprendiz y éste ejerce un papel secundario en el proceso de su aprendizaje. Los niños concebidos por esta teoría conductista son sujetos receptivos y pasivos. Así, se les hacían entrenamientos con ejercicios motrices con el objetivo de prepararles para el "verdadero aprendizaje escrito" que ocurriría, según ellos, a la edad exacta de los 6 años (Ferreiro, 1997).

En las décadas de los 70 y 80, numerosos investigadores salieron en contra de esa perspectiva del aprendizaje. A partir de los estudios de Jean Piaget y su teoría constructivista, muchas cosas cambiaron acerca de la visión reduccionista planteada por los conductistas. Con respecto a la adquisición de la lengua escrita, los trabajos pioneros de Ferreiro y Teberosky (1979) basados en la psicología genética defendida por Piaget, pusieron en tela de juicio en el ámbito de la alfabetización concebir al alumno como un sujeto pasivo cuyo proceso de aprendizaje estaba reducido a un mero proceso de instrucción externa.

Para apropiarse de la escritura alfabética no hay suficiente con entender las correspondencias entre lenguaje escrito y oral, sino que es necesario ir más allá. Es preciso hacer del lenguaje un objeto de reflexión y prestar un cierto grado de atención a los aspectos formales del mismo. Al mismo tiempo, la comprensión de los principios alfabéticos llevará a nuevas reflexiones acerca de los componentes del lenguaje, que probablemente no serían posibles sin el análisis que impone el proceso de comprensión de la

escritura alfabética. Esta reflexión sobre el lenguaje (oral y escrito) ha sido denominada “conciencia metalingüística”. La relación entre conciencia metalingüística y alfabetización es muy amplia y abarca todos los niveles del lenguaje; por eso no se pretende ofrecer aquí una descripción o explicación exhaustivas, sino que se intentará relacionar la alfabetización sólo con los niveles morfológico y fonológico.

Cuando los niños y niñas, y también los adultos, usan el lenguaje en la comunicación no hacen una reflexión del mismo; prestan atención solamente al mensaje recibido y en lo que se quiere transmitir y no a sus componentes. Prestar atención al lenguaje requiere centrarse en la estructura de éste. Como se ha dicho anteriormente, la capacidad de reflexionar, analizar y pensar sobre el propio lenguaje y su uso ha sido denominada “conciencia metalingüística”. Como señalan Garton y Pratt (1989), los usuarios del lenguaje pueden ser capaces de prestar atención sobre el mismo, es decir pueden tener conciencia metalingüística. Una expresión de la conciencia metalingüística es la capacidad de estar atentos a la forma o al contenido aislando uno del otro. Dicha conciencia metalingüística se manifiesta en la capacidad para reflexionar, lo que da lugar a un conocimiento sin la forma o sin el contenido y sus relaciones.

La conciencia metalingüística es exigida por el aprendizaje del lenguaje escrito. Por ejemplo, juega un papel esencial para evaluar la coherencia del lenguaje tanto recibido como producido. Dicha conciencia tiene que ser, necesariamente, explícita en la comprensión y aplicación de diferentes componentes del lenguaje: fonológico (conciencia fonológica), morfológico (conciencia morfológica), sintáctico (conciencia sintáctica o morfosintáctica) o pragmático (conciencia pragmática).

Buena parte de las investigaciones realizadas en lectura a largo de las últimas décadas se han detenido en el concepto del conocimiento fonológico o conciencia fonológica. En general, su uso ha estado referido a una sensibilidad particular que el niño desarrolla sobre los sonidos que constituyen el lenguaje oral. Esto implica la capacidad de manipular el lenguaje oral en distintas unidades y, a su vez, de reconocer la posibilidad de hacerlo (Iguar y otros, 1998).

Para aprender a leer en un sistema alfabético hay que adquirir habilidades de decodificación fonológica (Jiménez y Ortiz, 1998; Moráis, 1998). Para que el niño sea capaz de comprender que existe una relación entre los fonemas y los grafemas, debe ser capaz de reconocer los diferentes sonidos, separarlos, asociarlos y descubrir que distintas combinaciones pueden conformar palabras diferentes.

Considerar la unidad lingüística es un aspecto fundamental a tener en cuenta a la hora de diseñar la evaluación de la conciencia fonológica y programas de intervención adecuados. La conciencia silábica sea más fácil de manipular y accesible para los niños de nuestro idioma castellano en una primera etapa. Posteriormente, se accede a la conciencia fonética, mediante la manipulación de sonidos para llegar a la adquisición del principio alfabético.

Si bien son destacados los efectos positivos de la intervención, Calero y cols. (1999) destacan la ausencia de trabajos en castellano que postulen programas de ejercitación en conciencia fonológica en Educación Infantil. Señalan asimismo que es a los 5 años cuando adquiere una mayor relevancia trabajar con los fonemas, ya que ese tipo de tareas resulta especialmente difícil, aunque necesaria, para adquirir el principio alfabético.

Por otro lado podemos encontrar estudios longitudinales que plantean que “distintas lenguas alfabéticas, incluido el español, han

permitido demostrar que la relación entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura es de tipo causal: el entrenamiento de preescolares en tareas que desarrollan la conciencia fonológica favorece la adquisición de la lectura y la escritura”

Además, Bravo (2002) señala que existe una relación entre el término “Zona de Desarrollo Próximo” de Vigotsky y la Conciencia Fonológica. El término “zona de desarrollo próximo” (ZDP) fue definido por Vygotski como la distancia que hay entre el nivel de desarrollo real de los niños y su desarrollo potencial, bajo la guía de un adulto.

En el caso de la lectura inicial se considera que el nivel de desarrollo de la conciencia fonológica es un indicador de la “distancia” que traen los niños para el aprendizaje de la lectura y que determina la intervención del docente. Así, con una buena estimulación previa, se puede facilitar el camino hacia el aprendizaje de la lectura y escritura en los niños y niñas. Sin duda que lo anterior destaca la importancia que tenemos los educadores preescolares en el papel de desarrolladores y potenciadores de la conciencia fonológica en los niños y niñas desde la más temprana edad utilizando diversas estrategias y herramientas para lograr un aprendizaje significativo y útil para su posterior desempeño escolar.

Realizar un estudio del desarrollo fonético-fonológico infantil de nuestra lengua, conlleva efectuar una revisión sucinta de cómo diferentes autores, cada uno desde su posición teórica, ha trabajado este tópico. Así, las investigaciones acerca de la adquisición fonética- fonológica, parten de la propuesta de Jakobson (Acosta; León, Ramos, 1998), quien planteaba la existencia de dos periodos discontinuos y distintivos en su desarrollo: el balbuceo y el habla con significado, esbozando un orden de adquisición innato y universal. Sin embargo, esta idea fue descartada porque plantea la inexistencia de una continuidad entre estos periodos surgiendo, en respuesta a ello, la teoría de la

fonología natural de Stampe, citado por Bosch (Puyuelo; Rondal, 2003), quien propone un estudio, en el que describe una forma de caracterización de las diferencias entre el habla del niño y la forma de las palabras en la lengua del adulto, centrándose en la noción de procesos fonológicos de simplificación del habla, como mecanismos que le permiten al niño expresarse, aun cuando sus capacidades de habla, le impidan reproducir adecuadamente todos los rasgos y estructuras fonológicas de su lengua. Así también, menciona que la adquisición fonológica es un proceso no acumulativo, debido a que el desarrollo del lenguaje, desde esta perspectiva, representa la pérdida gradual de la intervención de estos procesos innatos y universales que conforman sus experiencias, y que aprenden a suprimir, en razón de que no ocurren en su lenguaje.

Por otro lado, Waterson (Acosta; León; Ramos, 1998: 39) en 1981, propuso un lineamiento de investigación basado en los aspectos perceptivos del lenguaje, centrándose específicamente en las características fonéticas suprasegmentales, tales como la entonación y acento del lenguaje, aunque también consideró las características segmentales. En este sentido, se asume que la percepción y la producción del habla, aún están desarrollándose durante los estadios tempranos del habla con significado, estableciéndose que los niños perciben las producciones del adulto como unidades no analizadas, a partir de las cuales, intentan reproducir sus características más sobresalientes. Sin embargo, esta teoría también fue dejada de lado por su falta de alcance en cuanto a la muestra estudiada y al hecho de que su información sólo correspondía a estadios iniciales de adquisición.

De otro lado, están los planteamientos de Mowrer (Acosta; León; Ramos, 1998:41), quien explicó el aprendizaje del habla, la imitación y el reforzamiento diferencial, en función a la discriminación de las características propias de los sonidos,

enfaticando el papel del refuerzo contingente del adulto en la adquisición fonológica del niño, sin embargo, esta propuesta también fue abandonada, ya que carecía de comprobación empírica sobre el refuerzo como factor principal en la adquisición de los sonidos del habla, y por otorgar al niño, un papel mecánico y automático.

Es necesario mencionar que existe una diversidad de enfoques en el estudio de las dificultades del lenguaje, tratando de explicar los errores de pronunciación del niño en función a problemas motores o perceptivos. Sin embargo, de estas perspectivas de investigación, se ha ido evolucionando a planteamientos de naturaleza cognitiva y lingüística, originando con ello, un cambio sustancial en las estrategias de análisis y tratamiento de las dificultades fonológicas en la población infantil, llegando a proponerse enfoques que enfatizan más bien, en la adquisición por parte del niño, de una serie de reglas que sirven para organizar los elementos fonéticos, que en problemas de tipo físico o fisiológico.

Los estudios sobre la conciencia de las palabras han analizado si los niños y niñas aceptan y comprenden la palabra como una unidad lingüística diferente de otras unidades (sílabas o fonemas, por ejemplo). Para llegar a dicha conciencia, ellos deben separar la palabra de su significado, es decir entenderla como un signo arbitrario e independiente de otros.

Parece haber un consenso entre muchos estudiosos sobre que, en preescolares, no todas las palabras de la lengua se pueden categorizar como "palabras". Las llamadas palabras de contenido lexicales (nombres, verbos, adjetivos, etc.) son aceptadas en determinado momento de su desarrollo lingüístico como "palabras", en contraste con las palabras funcionales (como los artículos, pronombres, preposiciones, etc.) que no son aceptadas como tales. El contenido semántico pleno parece jugar un papel importante a la hora de aceptar una unidad como palabra. Pero no parece ser

suficiente para su aceptación total como unidad lingüística independiente. Por otra parte, a estas unidades se les imponen criterios de tipo gráfico, tales como la cantidad mínima de caracteres escritos y la variación interna de los mismos, según los datos de Ferreiro y Teberosky (1979).

Estas autoras demostraron que los niños y niñas prealfabéticos aceptan como palabras "legibles" las que presentan un determinado número de caracteres y una variación y diferenciación de éstos. En efecto, entre los preescolares hay una tendencia a rechazar palabras cortas, como los monosílabos, o palabras en las que un mismo grafema se repite muchas veces. Estos datos ya indicaban que existe una especial atención del niño o de la niña a la secuencia de letras que se admite como "palabra".

Son numerosos los tipos de tareas empleadas en las investigaciones que se ocuparon en estudiar la comprensión de la noción de palabra. Entre ellos podemos citar: contar palabras en frases, listas, textos, analizar la habilidad para discriminar la palabra de su referente, entender el significado del término palabra, distinguir una palabra de una no palabra, juzgar propiedades de las palabras, entre otros son algunos de los aspectos estudiados en adultos y niños.

Sobre la habilidad para discriminar la palabra de su referente, se destacan los estudios clásicos de Berthoud-Papandropoulou (1978), más específicamente en tareas de juzgar propiedades de palabras. Los datos de esta autora apuntan que los niños y niñas pequeños (hasta los ocho años) presentan dificultades en separar la palabra como unidad lingüística de su significado en un contexto oral. Cuando se les pedía ejemplos de palabras largas daban como respuestas objetos largos (como por ejemplo "tren"). Lo mismo hacían en palabras cortas dando respuestas como ojo, hormiga, etc., indicando así una especial atención a los aspectos del

contenido semántico. Sin embargo, al aprender a leer y a escribir, la gran mayoría de los participantes de este estudio, empezaron a separar el significado de las palabras centrándose en las propiedades lingüísticas de éstas. Los resultados corroboran la afirmación de que lo impreso juega un papel relevante en la comprensión del concepto de palabra como unidad lingüística.

En conclusión, la "palabra" no posee el mismo referente o la misma definición cuando se la cuenta en el oral o en el escrito según los resultados encontrados por Ferreiro. Como afirma la autora: a nivel oral las segmentaciones silábicas son permitidas, y son definidas como palabras, mientras que los criterios de cantidad mínima de lo escrito influyen para que las sílabas sean rechazadas.

Las principales conclusiones del estudio muestran que los niños y niñas tienen una noción pre-escritural de palabra. Conciben la palabra escrita y la palabra oral de maneras distintas. La autora cree que en la concepción de los niños, las palabras se juntan al escribirlas y se separan al hablarlas - en una visión opuesta a la concepción adulta. Los datos del estudio de Ferreiro (1998) sostienen que los niños y niñas parecen confiar más en lo escrito que en lo oral. Se defiende, por ende, lo escrito como modelo para un análisis del habla, pero no en los momentos iniciales de la alfabetización. Parece ser que los niños y niñas gradualmente llegan a eso, ajustando sus segmentaciones orales con las escritas en su desarrollo lingüístico. La autora afirma que la adquisición de la escritura afecta la noción previa de palabra haciendo que los niños y niñas reorganicen esta noción a lo largo del proceso de aprendizaje.

En definitiva, existen numerosos estudios sobre la conciencia de las palabras como unidad lingüística. Muchos autores están de acuerdo con la idea de que es la escritura que provee información al entendimiento del concepto "palabra" al separarla gráficamente

por espacios en blanco y que la noción de ésta se va construyendo a medida que se entiende el principio alfabético.

2.2.1 Marco Teórico

La conciencia de la rima y aliteración es el primer nivel en la adquisición del conocimiento fonológico, el cual consiste en descubrir que dos palabras comparten un mismo grupo de sonidos; conciencia silábica, entendida como el conocimiento explícito de que las palabras están formadas por una secuencia de unidades fonológicas discretas, cuya característica definitoria, es la de construir unidades articulatorias; *conciencia intrasilábica*, definida por Arnaiz y Ruiz (2001) como la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de principio (onset) y final (rima); y *conciencia segmentaria*, planteada como la habilidad que presta atención consciente a los sonidos de las palabras como unidades abstractas y manipulables (Adams citado por Arnaiz; Ruiz, 2001). Con relación a lo expuesto sobre los niveles de conocimiento fonológico, cabe señalar que la presente investigación consideró sólo el nivel de conocimiento de rima, contar palabras, contar silabas, aislar silabas y fonemas, omisión de silabas, pues era la que se ajustaba a los propósitos del estudio.

En uno de los trabajos recogidos de amplia noción de conciencia metalingüística en la que se incluye distintas habilidades para conocer acerca del lenguaje y comentarlo y entre ellas señala que el caso más interesante es el referido al del propio hablante de una lengua capaz de atender a los diferentes aspectos del lenguaje del que es usuario y de saber que posee tal conocimiento en dicho amplia noción de conciencia metalingüística en la que se incluye distintas habilidades para conocer acerca del lenguaje y comentarlo, y entre ellas señala que el caso más interesante es el referido al del propio hablante de una lengua capaz de atender a los diferentes aspectos del lenguaje del que es usuario y de saber

que posee tal conocimiento volumen, Read (1978) plantea una amplia noción de conciencia metalingüística en la que se incluye distintas habilidades para conocer acerca del lenguaje y comentarlo, y entre ellas señala que el caso más interesante es el referido al del propio hablante de una lengua capaz de atender a los diferentes aspectos del lenguaje del que es usuario y de saber que posee tal conocimiento. Quizás la distinción más útil para nuestros propósitos es la planteada por Ehri (1978) entre conocimiento implícito y conciencia metalingüística, describiendo el primero como el que gobierna la habilidad del niño para procesar y comprender el habla o lo impreso, y la segunda como la capacidad para centrarse sobre.

Pero ha sido probablemente Tunmer uno de los investigadores que más se ha interesado por la definición y el establecimiento del status epistemológico de la conciencia metalingüística así como por la explicación de su desarrollo en los niños (véase p.ej., Tunmer y Herriman, 1984; Tunmer y Bowey, 1984; Tunmer y Rohl, 1991; Tunmer y Hoover, 1992). Tunmer define la conciencia metalingüística como la capacidad para reflexionar sobre los rasgos estructurales del lenguaje hablado y manipularlos y para tratar el lenguaje como un objeto de conocimiento en sí mismo (Tunmer y Herriman, 1984). Esta capacidad debe ser distinguida, por un lado, de los usos del sistema del lenguaje para producir y comprender enunciados, y por otro, de lo que se conoce como metalenguaje, es decir del conocimiento de los términos que se usan para describir el lenguaje, tales como fonema, palabra, frase, etc., quedando la conciencia metalingüística referida exclusivamente a la conciencia de los aspectos a los que se refieren aquellos términos.

De acuerdo a los avances de la Psicología infantil, se afirma que el niño es un gran imitador por excelencia, imita lo que ve y habla lo que oye; siendo así el profesor debe tener un tipo de letra que

reúna las condiciones pedagógicas para formar una caligrafía escolar clara y correcta, de lo contrario generara una mala formación caligráfica del alumno. Ahora decir que tipo de letras es recomendable, algunos autores y de acuerdo a la política educativa actual se promueve que debe enseñar la letra ligada, cursiva o palmer, etc.³

Conciencia Fonológica

Básicamente, el término se refiere a la habilidad para segmentar la palabra en sonidos individuales, es decir en fonemas, así como la habilidad para agregar, sustituir o contar los fonemas que componen las palabras. Según Morais (1991), esta conciencia es una forma de conocimiento metalingüístico y está implicada la capacidad de realizar operaciones mentales sobre los sonidos del habla.

Es uno de los factores que mejor predice la capacidad de un niño de leer con facilidad y fluidez. Los educadores están recalcando cada vez más el desarrollo de esa habilidad durante los años de la niñez temprana. Estudios muestran que como el 30% de los niños tiene cierto grado de dificultad con la conciencia fonética y necesitan ayuda para entender y practicar las habilidades de conciencia fonética. Los lectores poco hábiles muestran muy comúnmente un dominio insuficiente de las habilidades de conciencia fonética.⁴

Para Defyor (1994), la conciencia fonológica no aparece repentinamente, sino que es el resultado de un aprendizaje gradual, cuando los niños y las niñas desplazan su atención desde los aspectos significativos del lenguaje hacia la conciencia de su estructura y de las unidades o segmentos que lo componen.

³ HUILLCAHUARI CANCHARI, Gualberto Revista. "Formación en docentes en la lecto escritura" PP18

⁴ Glen Doman- "Cómo enseñar a leer a su bebé"

En la actualidad, se ha constatado que la conciencia fonológica, o capacidad de segmentar las palabras y las sílabas en unidades sonoras menores, o fonemas, es uno de los conocimientos metalingüísticos fundamentales en el aprendizaje del funcionamiento de un sistema alfabético de escritura (Alegría, 1985; Cary, Morais y Bertelson, 1989; Carillo, 1994). Dicha habilidad es necesaria para entender las relaciones de correspondencia fonográfica que en el sistema alfabético se establecen entre las letras y los elementos sonoros mínimos.

Para situar la conciencia fonológica en el marco de las habilidades metalingüísticas, es preciso especificar que lo que Tunmer denomina rasgos estructurales son los productos de los mecanismos mentales implicados en la comprensión y producción de enunciados, y que se refieren concretamente a: los fonemas, las palabras, la estructura de las proposiciones y de los grupos de proposiciones interrelacionadas. En función de estos productos o rasgos estructurales, las distintas manifestaciones de la conciencia metalingüística pueden ser clasificadas en cuatro amplias categorías:

conciencia fonológica, conciencia de palabras, conciencia sintáctica y conciencia pragmática o del discurso.

De forma complementaria y dentro del campo concreto de aplicación de la conciencia fonológica a la lectura, Wagner y Torgesen (1987) la consideran como uno de los tres tipos de habilidad fonológica implicados en el procesamiento lector. Así, junto a la conciencia fonológica. Definida como la conciencia de la estructura de los sonidos del lenguaje y cuya función es hacer comprensible la forma en la que un sistema de ortografía alfabético representa el nivel fonológico del lenguaje, Wagner y Torgesen incluyen la decodificación fonológica en el acceso léxico y la recodificación fonética en la memoria de trabajo. Estas son las responsables de la recodificación de los símbolos escritos en un

sistema representacional de sonidos que permita obtener el referente léxico de la palabra, o bien mantenerlos eficientemente en la memoria de trabajo. También es frecuente agrupar bajo la denominación Codificación fonológica a estas dos últimas (p.ej., Wagner, 1986).

Aunque la habilidad lectora ha sido definida desde aproximaciones muy distintas, la perspectiva cognitiva recoge los enfoques y planteamientos que han resultado más fructíferos para la comprensión de esta compleja habilidad.

Como indicación de la amplitud y variedad de contenidos con los que ha de enfrentarse la psicología de la lectura, basta considerar la compleja actividad que realiza el sistema cognitivo para leer y comprender un texto escrito: identificar las letras, realizar una transformación de letras en sonidos, construir una representación fonológica de la palabra, acceder a los múltiples significados de ésta, seleccionar un significado apropiado al contexto, asignar un valor sintáctico a cada palabra, construir el significado de la frase, integrar el significado de las frases para elaborar el sentido global del texto, realizar inferencias basadas en el conocimiento del mundo, etc. . (de Vega, Carreiras, Gutierrez-Calvo y Alonso. 1990, p.17).

La conceptualización de la lectura como una habilidad compleja que implica varios procesos, componentes y variados recursos perceptivos, cognitivos y lingüísticos básicos permite establecer un núcleo de acuerdo sobre el que plantear las contribuciones que provienen desde distintas líneas de investigación y en concreto desde los enfoques del procesamiento de la información y de la psicolingüística.

El aprendizaje infantil del lenguaje escrito ha despertado un gran interés en las últimas décadas, aunque con desigual énfasis en distintos aspectos y con diferentes planteamientos en las

relaciones entre oralidad y escritura. Por un lado está el tema del desarrollo de la conceptualización de la escritura, que plantea la importancia de la producción escrita en relación con el conocimiento de las unidades del lenguaje (Ferreiro, 1996 y 2002). Por otro lado está el tema del aprendizaje de la lectura, que postula las interacciones con aspectos específicos del lenguaje oral, en particular los fonológicos, que se consideran desde el punto de vista metalingüístico. Sólo recientemente hay estudios que relacionan escritura y desarrollo fonológico (Vernon, 1998) y que tienen en cuenta otras dimensiones del lenguaje oral y no sólo los componentes sonoros (Rego y Bryant, 1993; Rego y Buarque, 1997)

En esta misma línea, la consideración de lo metalingüístico ha quedado relegada a aspectos fonológicos de manera casi exclusiva. Este énfasis se puede explicar por cuestiones más generales, tales como la perspectiva sobre qué es el lenguaje escrito. Muchos autores consideran que se trata de la transcripción de un código: de lo oral a lo escrito. Con anterioridad, el estudio de lo escrito se había limitado al conjunto de marcas gráficas cuya función era únicamente la de transcribir el lenguaje oral.

En efecto, el lenguaje escrito no se reduce a la escritura del lenguaje, sino que tiene un desarrollo lingüístico-cultural propio (Goody, 1996); y las interacciones entre oral y escrito no se resumen en transcripción-verbalización, sino que también han desarrollado ámbitos propios, como lo muestra el concepto de "oralidad secundaria" de W. Ong (1987). A pesar de que la adquisición de la escritura es posterior a la adquisición del habla, numerosos escritores la definen como un instrumento que ha objetivado el lenguaje hablado y bajo ningún concepto como la visión reduccionista de un código de transcripción del lenguaje hablado (Lara, 2002).

También cabe decir que una serie de investigaciones relacionadas con la conciencia metalingüística con niños y niñas de lengua románica demuestran que sus resultados no coinciden con los datos obtenidos en infantes de lengua inglesa (Cardoso-Martins, 1995; Vernon, 1998; Barrera, 2000). La mayoría de los estudios en inglés tienden a generalizar los resultados encontrados y en la actualidad existen datos que demuestran la importancia de la naturaleza de la lengua en el ámbito de este tema.

El conocimiento lingüístico, en el proceso de adquisición de la escritura, implica cierto nivel de desarrollo cognitivo, puesto que consiste en hacer de la lengua un objeto de reflexión metalingüístico. En la lingüística hay una larga tradición de usar la distinción entre el mundo referencial (el mundo o las cosas) y el mundo del lenguaje (Rey-Debove, 1997). A estos dos mundos les corresponden dos tipos de discurso y dos tipos de conocimiento: la competencia lingüística para producir lenguaje aceptable sobre el mundo y la competencia metalingüística para reflexionar sobre el lenguaje. En esta reflexión sobre el lenguaje se debe convertir al lenguaje mismo en objeto de estudio.

El lenguaje es un sistema muy complejo compuesto por diferentes niveles que los lingüistas denominaron "niveles de análisis del lenguaje" o "componentes del lenguaje". Los principales componentes del lenguaje formal son la fonología, la morfología y la sintaxis, mientras que los de contenido son la semántica y la pragmática.

La fonología es la disciplina que estudia el sistema de sonidos y las reglas de formación de una lengua. El fonema es la unidad mínima del sistema de sonidos, definida en el año 1930, en el Círculo Lingüístico de Praga, como la unidad abstracta menor y distintiva de la lengua (Callou y Leite, 1990, p. 36). Aunque esta idea ya aparecía subyacente en los trabajos de Saussure sobre lengua y

habla, en los años 30, la novedad del Círculo Lingüístico de Praga es atribuirle el carácter distintivo que se debe a su principal función de diferenciar el significado de las palabras, como por ejemplo gato y pato, mala y bala, etc. Los llamados alófonos son las diferentes variaciones de sonidos de un mismo fonema de una lengua.

Según Callou y Leite (1990, p.36), es a partir de 1930, con la definición de fonema más claramente establecida, que la lingüística actual ha dado un gran salto en sus trabajos y en su metodología. En efecto, cuando se establece el fonema como una unidad discreta, se convierte en una unidad segmentable del análisis.

La fonología actual se interesa sólo por esta unidad distintiva de los sonidos de una determinada lengua, mientras que la fonética, cuya unidad de análisis es el fono (y no el fonema), se interesa por otros rasgos acústicos. Los fonemas se diferencian en vocales, semivocales y consonantes (de André, 1997).

Por otra parte, según Morais (1994), la sílaba es una unidad fonológica que puede tener diferentes estructuras: sólo vocal, vocal y consonante, consonante, vocal y consonante, etc. La base de la sílaba es la vocal; las palabras pueden tener, también, diferente estructura respecto a la cantidad de sílabas: monosílabas, bisílabas, trisílabas y polisílabas. Por su propia estructura y propiedad articulable, la sílaba es más accesible que el fonema y que otras unidades sublexicales.

Algunos estudios han llamado la atención sobre la estructura interna y jerárquica de la sílaba. Treiman (1989) entre otros defiende la necesidad de considerar las estructuras intrasilábicas entre el fonema y la sílaba, compuesta por ataque y rima. El ataque está constituido por la consonante inicial o combinación de consonantes, mientras que la rima es la vocal y otras consonantes en posición coda (Morais, 1994). Cada lengua posee su

organización fonológica en la combinación de sonidos que la caracteriza. Los hablantes deben aprender y producir todas estas combinaciones y contrastes fonéticos de su idioma y saber los que son o no son aceptables.

Como puntualiza Owens (2003), las reglas fonológicas rigen cómo los fonemas están distribuidos, así como su secuenciación en la lengua. Por ejemplo, en la lengua portuguesa el sonido -ao, nasalizado, no aparece al inicio de palabra pero está presente en el final de muchas palabras. Así, la fonología estudia las reglas que se permiten en la combinación de sonidos de un determinado idioma.

La morfología se ocupa de la estructura de la palabra, así como del proceso de formación de las mismas. Si el fonema es la unidad lingüística mínima distintiva sin significado, el morfema es la unidad lingüística mínima significativa de la lengua.

Con el uso de diferentes morfemas se cambia el significado de las palabras y un mismo morfema puede ser portador de mucha información. Por ejemplo, en los pares *trabaja/trabajabas*, la primera palabra se refiere a la tercera persona del singular e indica el tiempo verbal presente del modo indicativo; mientras que la segunda palabra se refiere a la segunda persona del singular del tiempo verbal pretérito imperfecto del modo indicativo.

Así, un único morfema en los ejemplos citados -a y -aba, puede indicar la persona del discurso, el modo, el número y el tiempo verbal. Lo mismo sirve para los sustantivos *sofá/sofás*. El morfema -s aquí, es un portador de información; en este caso es un indicador de plural. Este tipo de morfema se denomina «flexional» y como el propio nombre indica flexiona las palabras de acuerdo con las variaciones de categoría gramatical. Los morfemas se flexionan en los nombres en género y número; en los verbos se flexionan en modo, tiempo, número y persona. Además de flexional, las

palabras cambian según las derivaciones o morfología derivativa, palabras con elementos de derivación y de composición.

El radical es el elemento común en una serie de palabras clasificadas como de la misma familia. Además, como elementos de la morfología derivativa están los afijos. Estos son un tipo de morfemas que añadidos al radical cambian el significado (Kehdi, 1993, p.27). Los afijos delante del radical son llamados prefijos; los que se ponen al final son denominados sufijos. Además de los prefijos y sufijos, en algunas lenguas existen los infijos que se encuentran en medio de la palabra. En las lenguas románicas los sufijos son prácticamente los más utilizados.

Kehdi (1993) llama la atención sobre las diferencias entre prefijos y sufijos: no sólo son una cuestión de distribución en la posición respecto al radical. Según este teórico, cuando se agrega un prefijo a un determinado radical, éste no cambia de clase gramatical. En cambio, el sufijo muchas veces cambia la categoría gramatical de la palabra, aunque no siempre. Por ejemplo, el adjetivo «feo»: cuando se le añade el sufijo -aldad se convierte en un sustantivo: «fealdad».

El uso de afijación es muy frecuente en el portugués, así como en las lenguas románicas en general. La utilización de los sufijos es más común en portugués, puesto que están presentes en muchos casos de derivación y en las flexiones nominales y verbales. El uso de los afijos sirve así para la ampliación lexical, que es muy importante en la formación de nuevas palabras y en la correcta sintaxis de la lengua.

La composición es otro proceso implicado en la formación de las palabras. Dicho proceso consiste en combinaciones de palabras ya

existentes en la lengua dando lugar a otra palabra con distinto significado (Souza e Silva y Koch, 2000). En la lengua castellana, palabras como paraguas, girasol y aguardiente son ejemplos de composición de palabras.

En resumen, la derivación y la composición son procesos de formación de palabras. Ambos procesos son necesarios para la formación, ampliación y enriquecimiento del conocimiento léxico.

La semántica es la parte de la lingüística que se encarga de estudiar los significados de las palabras, así como las relaciones semánticas entre ellas. En este estudio se interesan fundamentalmente en las relaciones semánticas. Según Cruse (2004) esas relaciones son paradigmáticas y pueden ser de dos tipos: 1) de inclusión e identidad y 2) de exclusión y oposición. Por ejemplo, en las primeras entrarían las relaciones de hiponimia, como naranja/fruta, mesa/mueble, etc. o las relaciones de sinonimia como suéter/jersey, etc. En las relaciones de exclusión y oposición se encuentra, por ejemplo, la antonimia (oscuro/claro, largo/corto, etc).

En resumen, muchos autores defienden que en el sistema de la lengua las relaciones influyen en el significado de las palabras porque éste no se establece de forma aislada. También en el léxico mental estas relaciones se establecen de diferentes formas. Una de ellas es la relación de antonimia o contrastes entre palabras. Dentro de este tipo de relación, algunos autores defienden que las palabras estarían representadas en la mente humana conjuntamente: una con otra (u otras) que representa su forma y significado contrarios. Interesa saber si lo que los niños y niñas dicen es un contrario lexical o, por otro lado, utilizan otros tipos de recursos (como el recurso morfológico o fonológico, con segmentaciones, inversiones de sílabas o fonemas, etc.).

Por otro lado, el vocabulario que se usa de manera más específica, por ejemplo en una situación escolar, se refiere al conjunto de palabras tanto del sistema de la lengua como del léxico de la memoria individual. Los hablantes de una lengua poseen un léxico mental que abarca un amplio número de palabras, así como sus representaciones ortográficas, fonológicas, morfológicas y sus significados.

En adquisición del lenguaje por parte de los niños, Clark (1993) es una de las autoras que más ha estudiado el léxico. Sostiene que el léxico se organiza en campos semánticos y los define como conjunto de entradas léxicas con relaciones de significados entre los ítems léxicos. Estos campos pueden abarcar un gran conjunto de relaciones. Algunas de estas relaciones están establecidas sólo por significados, otras por morfología y significados, y otras por significados y sintaxis. Para la autora, el cómo estén organizados estos campos semánticos puede dar información acerca de las entradas léxicas y de cómo éstas se relacionan.

Sobre el almacenamiento de palabras en la mente, Aitchinson (1987) sostiene que las palabras no están almacenadas al azar porque son demasiadas (entre 50.000 y 250.000 en un adulto) y porque si no fuera así, sería muy difícil encontrarlas rápidamente. Por ende, muchos autores defienden que el léxico se organiza en categorías. Estas categorías semánticas son usadas por niños, niñas y adultos para agrupar una determinada serie de palabras. Por ejemplo, se agrupan nombres de objetos con determinadas propiedades de forma temática (mesa, silla, sofá, cojín, etc.), acciones también temáticamente (despertarse, levantarse, desayunar, etc.), y también se agrupan por campos semánticos (hambre, comida, sed, etc.).

Por otro lado, varios lingüistas están de acuerdo en que no es tarea fácil atribuir un determinado significado a una palabra. Este “etiquetaje” se vuelve más difícil cuando es atribuido a palabras con

nociones abstractas, como triste, bonito, etc. En este sentido parece que hay un componente psicológico en las palabras, el cual matiza el uso de sus diferentes significados y la formación de conceptos. Eso se puede ver en la aplicación de palabras similares como por ejemplo sillón y silla. En el léxico mental parece ser que estas palabras están catalogadas, de manera que cuándo se aplica una de ellas se sabe perfectamente su significado y su referente correspondiente.

El componente psicológico que hay detrás de las palabras ha sido muy discutido en la literatura especializada. La diferencia de significados es un ejemplo de que hay un componente psicológico que influye en el almacenamiento, en el uso y en la frecuencia del mismo en el habla. En el campo de la psicolingüística el estudio de la antonimia es muy reciente y puede aportar valiosas cuestiones en el ámbito de la adquisición del lenguaje. En el universo infantil, la antonimia está presente en forma de juegos de palabras, canciones, poesías, etc., y según Jones y Murphy (2005) el énfasis en la oposición binaria es importante para el desarrollo cognitivo.

Con respecto a la relación entre el léxico y la semántica, diversos estudios corroboran la idea de que existe una fuerte relación entre ambos (Clark, 1977, 1993). Dichos estudios defienden que el significado y la categoría gramatical estarían asociados en la organización de las palabras y en el acceso al léxico (Berko, 2002). Por ello, los componentes semánticos de una palabra ayudarían en las entradas léxicas más que otros componentes, como por ejemplo los sonidos iniciales de una palabra o los aspectos morfológicos, como palabras con prefijos o sufijos, entre otros.

2.2.2. Niños preescolares en el Perú

Desde la perspectiva constructivista, el niño o la niña es un sujeto activo, que va construyendo su aprendizaje en un proceso continuo

a lo largo de su desarrollo. En efecto, numerosos datos muestran que el desarrollo lingüístico de adquisición de la lengua escrita empieza desde muy temprana edad; antes del dominio total del sistema alfabético. El periodo anterior a los 6 años es un periodo fértil de aprendizaje que forma parte del desarrollo lingüístico oral y escrito.

Para lograr la apropiación de la escritura los niños y niñas realizan un proceso lento y gradual de construcción de hipótesis, criterios y reflexiones sobre el lenguaje escrito, hasta llegar a una comprensión del mismo. Van construyendo ideas acerca de la escritura, elaborando y ajustando sus conceptos y conocimientos sobre ésta. El desarrollo de dichas hipótesis da lugar a una serie de reconstrucciones acerca de los conocimientos anteriormente adquiridos. Tales reconstrucciones son activas y culminan en nuevas construcciones (Teberosky, 2001). Piaget (1975) ya hablaba de estos procesos de “asimilación” y “acomodación” como fundamentales en el centro de su teoría del aprendizaje.

Es desde esta perspectiva constructivista que se estudian los participantes de la presente investigación. Para empezar, son niños y niñas provenientes de un gran centro urbano. Esto significa que han tenido contacto con la información impresa en su entorno urbano (carteles, logos, posters, comerciales, rótulos, pancartas, etc.) o en su entorno familiar (libros, revistas, tarjetas postales, periódicos, cartas, etc.), así como con lectores adultos que les leen libros. Este contacto ha dado lugar a una exploración de lo impreso que culmina con una frecuentación del lenguaje escrito, aprendiendo algunas de las funciones y uso del mismo (comunicar, anunciar, informar, etiquetar, entre otras). Datos antes citados ya rebelaban que, como sujetos activos en el proceso de su aprendizaje, estos niños o niñas poseen conocimientos previos acerca del sistema escrito incluso antes de saber leer y escribir (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1986).

Los criterios mencionados anteriormente (contenido semántico, características gráficas de las palabras, criterio de cantidad mínima, entre otros) pueden servir para dar pistas sobre "lo qué" los niños y niñas entienden y aceptan como palabra. Sin embargo, la idea misma de palabra como elemento lingüístico exige de los niños y niñas otro tipo de interiorización. Entenderlas como tal y definir las o separarlas en un contexto oral (incluso muchas veces escrito) demanda a los infantes otros conocimientos lingüísticos.

También los estudios empíricos que utilizan tareas de segmentación han dado mucha información a los investigadores de como los niños y niñas entienden la unidad palabra en lo escrito y en lo oral. Sin embargo las investigaciones que analizan la conciencia de las palabras en un contexto escrito son menos numerosas. Normalmente en estos tipos de tareas el experimentador pide al niño o a la niña que segmente una frase en una palabra, dos palabras, etc.

Complementariamente a lo expuesto, se debe indicar que al ser una investigación efectuada con niños preescolares, fue de suma importancia considerar sus características psicológicas, ya que ellas determinaron, en gran medida, la conformación de los reactivos para la evaluación, entre ellas, el aspecto cognitivo, en el que se destaca como característica principal, el paso de un pensamiento pre lógico o pre conceptual adquirido durante la primera fase de esta etapa, a uno lógico hacia fines de la misma (que corresponde a la etapa escolar), donde se inician las primeras representaciones mentales, alcanzando más coherencia las acciones y la interacción con la realidad.

Estudios con niños y niñas con dificultades en la lectura y los denominados disléxicos (Snowling, 1980) corroboran la afirmación de la importancia de la conciencia fonológica en la adquisición de la lectura y de la escritura, puesto que hay datos que afirman que los niños y niñas disléxicos no logran solucionar tareas fonológicas. Se ampliará este tema junto con los estudios sobre conciencia fonológica y su implicación en el aprendizaje de la lectura y escritura más adelante.

Por otra parte, durante el aprendizaje de la escritura alfabética, los niños y niñas necesitan tener un conocimiento tanto lingüístico como metalingüístico sobre las unidades sonoras del lenguaje (sílabas y fonemas). En este proceso también están implicados conocimientos e influencias de otros niveles de análisis del lenguaje, como por ejemplo la morfología, es decir, la comprensión de la formación de las palabras, que es necesaria para escribir según las reglas ortográficas. En efecto, una serie de recientes investigaciones hacen hincapié en que en el aprendizaje de la lectura y de la escritura no sólo interviene la capacidad de segmentar las palabras y las sílabas en unidades subsilábicas, es decir, llegar a la conciencia fonológica, sino que también interviene la comprensión de la relación entre estructura de la palabra y ortografía (Bowey, 1994; Bryant, Derwing, Smith y Wiebe, 1995; Gombert, 1992).

Al respecto, Piaget (Papalia; Wendkos, 1998) plantea que esta es la etapa del pensamiento pre operacional, caracterizada porque el niño comienza a utilizar los símbolos y el pensamiento se hace más flexible, de tal manera que la función simbólica se manifiesta a través del lenguaje, la imitación diferida y el juego simbólico. En este periodo, los niños comienzan a entender identidades, funciones y algunos aspectos de clases y relaciones, pero todo se ve limitado por el egocentrismo.

Otro aspecto importante, es el referido a la capacidad perceptiva, en la que el niño incrementa sus posibilidades de discriminación con respecto al propio cuerpo. Así mismo, cabe mencionar que el lenguaje en estos periodos, permite organizar y desarrollar el pensamiento, además de ayudarlo a expresar sentimientos y emociones. Es importante señalar que la adquisición del lenguaje oral, no se da por simple imitación de imágenes y palabras, sino porque el niño ha creado su propia explicación, ha buscado regularidades coherentes, y ha puesto a prueba anticipaciones, creando su propia gramática en forma selectiva de acuerdo a la información que le brinda su medio. (Panca, 2002).

Conocer acerca de, o hacer juicios sobre las estructuras contenidas en el lenguaje. Esta misma distinción había sido planteada anteriormente en términos de actividades Lingüísticas primarias y secundarias para diferenciar el uso del lenguaje con fines Comunicativos de la conciencia reflexiva sobre el mismo, relevante para la lectoescritura (Klima, 1972; Mattingly, 1972; Savin, 1972; véase también Donaldson. 1978).

Coloma et al. (2010) hace referencia a la teoría de la fonología natural, la cual plantea que los niños al emitir las palabras las simplifican mediante estrategias denominadas Procesos de Simplificación Fonológica (PSF). Según esta postura, el desarrollo fonológico consiste en la eliminación paulatina de los PSF. Se sabe que entre los 3 y 4 años existe una gran cantidad y variabilidad de subprocesos, sin embargo, no existe una caracterización detallada de este período. Por otra parte, en Chile los estudios sobre el desarrollo fonológico que consideran esta teoría son escasos. Finalmente, la influencia del género ha sido un factor poco estudiado en las investigaciones sobre esta temática. Por ello, se

plantean los siguientes objetivos: a) caracterizar el desarrollo fonológico en niños de 3 y 4 años considerando el uso de PSF y sus subprocesos y b) establecer la influencia del género en este desarrollo. Participaron 180 niños organizados en dos grupos etarios, uno de 3 años (n 90, 42 mujeres y 48 hombres) y otro de 4 años (n 90, 45 mujeres y 45 hombres). Se evaluaron con el TEPROSIF-R que identifica procesos y subprocesos de simplificación fonológica. Se observó que los niños de 3 años efectúan significativamente más PSF que los de 4 años siendo más característicos en ambas edades los subprocesos estructurales. Con respecto al género, se constató que no influía en el desarrollo fonológico. Lo anterior sugiere que los niños y las niñas en este período se centran más en la adquisición de la estructura de la palabra que en las oposiciones fonológicas.

2.2.3 Sistema educativo peruano

Durante el desarrollo, y aún antes de ser alfabetizado, el niño o la niña puede recibir influencias del lenguaje escrito en su aprendizaje de lo oral (Pellegrini, 1991). En efecto, durante la escolarización la escritura se convierte en una herramienta cultural que, entre otras funciones, tiene la de dar soporte al análisis del oral (Olson, 1994); y que tiene, además, una importante influencia en el desarrollo de las capacidades metalingüísticas. También el desarrollo de la escritura influye en el lenguaje oral, dado que en éste se aprenden estructuras del escrito que posteriormente se ven reflejadas en el habla (Garton y Pratt, 1990). Nuestra posición se ubica en la línea de pensamiento donde se postula que la escritura no es un mero medio gráfico de codificación del lenguaje oral, sino que las relaciones entre oral y escrito son de influencia recíproca (Stanovich, Cunningham y Cramer, 1984).

Tratándose de niños y niñas pequeños, el contexto de juego de palabras parece ser muy adecuado para estimular reflexiones

sobre el lenguaje, además de ejercer un gran atractivo entre los infantes. Los niños y niñas cuando juegan con la lengua también juegan con su estructura (Cook, 2000). De esta manera, es oportuno presentar este tipo de texto en actividades que enfocan los aspectos formales y lexicales del lenguaje.

En resumen, diversos trabajos apuntan que hay una fuerte relación entre semántica y léxico. Algunos estudios corroboran que el significado de las palabras y los aspectos formales (como las categorías gramaticales, componentes de la morfología y de la fonología) están presentes en la organización del léxico, pero que el primero es más relevante que el segundo en lo que se refiere a la organización lexical. Sobre el significado de palabras, parece ser que éstas no se organizan de forma aislada, sino que se establecen relaciones entre ellas como sostienen Yagüello (1981), Clark (1993) y Cruse (2004) defensores de esta posición.

2.3 Definición de Términos Básicos

2.3.1 Aislar fonemas:

Es una tarea de análisis que consiste en verbalizar uno de los fonemas de una palabra.

2.3.2 Aislar sílabas:

Es una tarea de análisis que consiste en verbalizar la sílaba inicial, medial o final de una palabra.

2.3.3 Conciencia Fonológica:

Conocimiento metalingüístico que consiste en tener conciencia de que las palabras se componen de unidades menores segmentables e intercambiables, a cada una de las cuales les corresponde un fonema y sonido de la lengua, y en tener la capacidad para establecer la correspondiente relación entre grafías y unidades fónicas.

2.3.4 conteo de palabras:

Es el reconocimiento de la cantidad de palabras en una oración.

2.3.5 conteo de sílabas:

Es una tarea de análisis que consiste en verbalizar la cantidad de sílabas en una palabra.

2.3.6 La Lectoescritura:

Se refiere a ese breve período donde los niños pequeños, entre 4 y 6 años de edad (educación infantil), acceden a leer y escribir.

2.3.7 Omisión de sílabas:

Es una tarea de análisis que consiste en verbalizar la estructura léxica que queda después de haber quitado una sílaba de una palabra.

2.3.8 Rima:

Es la repetición de una secuencia de sonidos al final de un verso o al final de dos palabras.

CAPÍTULO III

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

RESULTADOS

1.1. Presentación de Resultados

TABLA Nº 1
1 ¿Qué dibujo empieza con el sonido "a"?

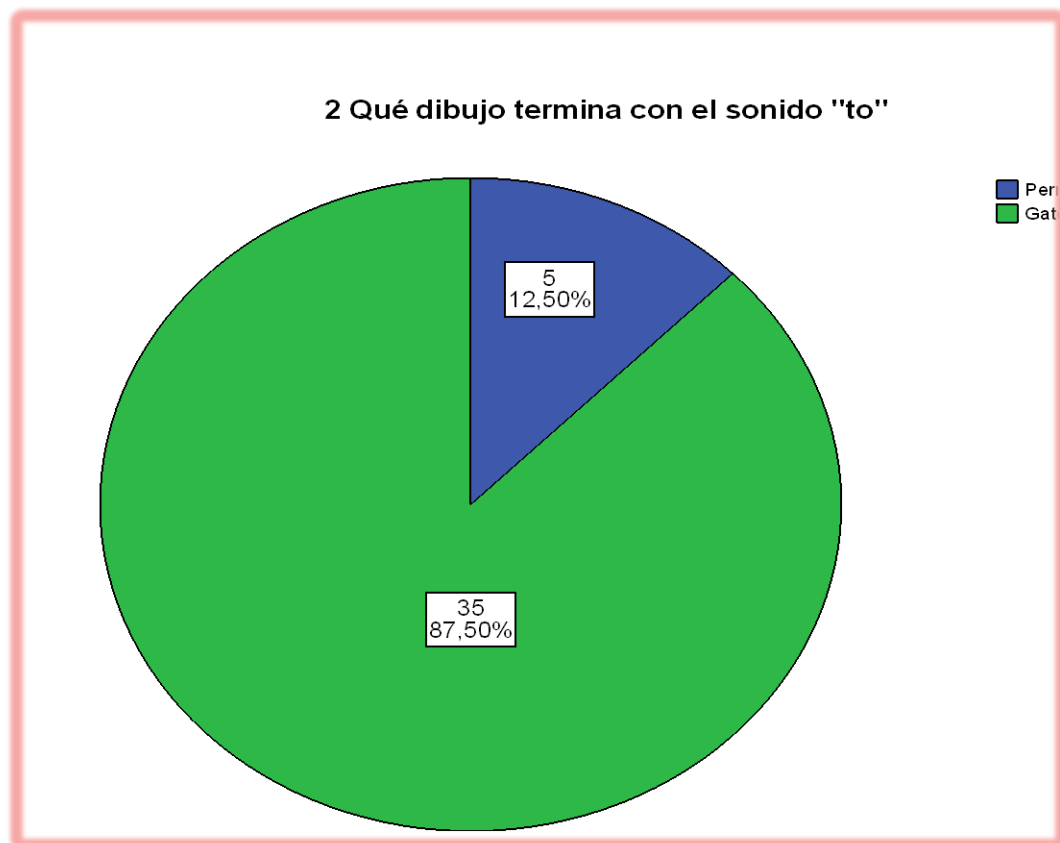
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Elefante	1	2.5	2.5	2.5
	Avión	39	97.5	97.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0	



ANALISIS: En el presente grafico observamos que los niños marcaron que el sonido que empieza con "a" es 97.50% Avión y 12.50% es Elefante.

2 ¿Qué dibujo termina con el sonido "to"?

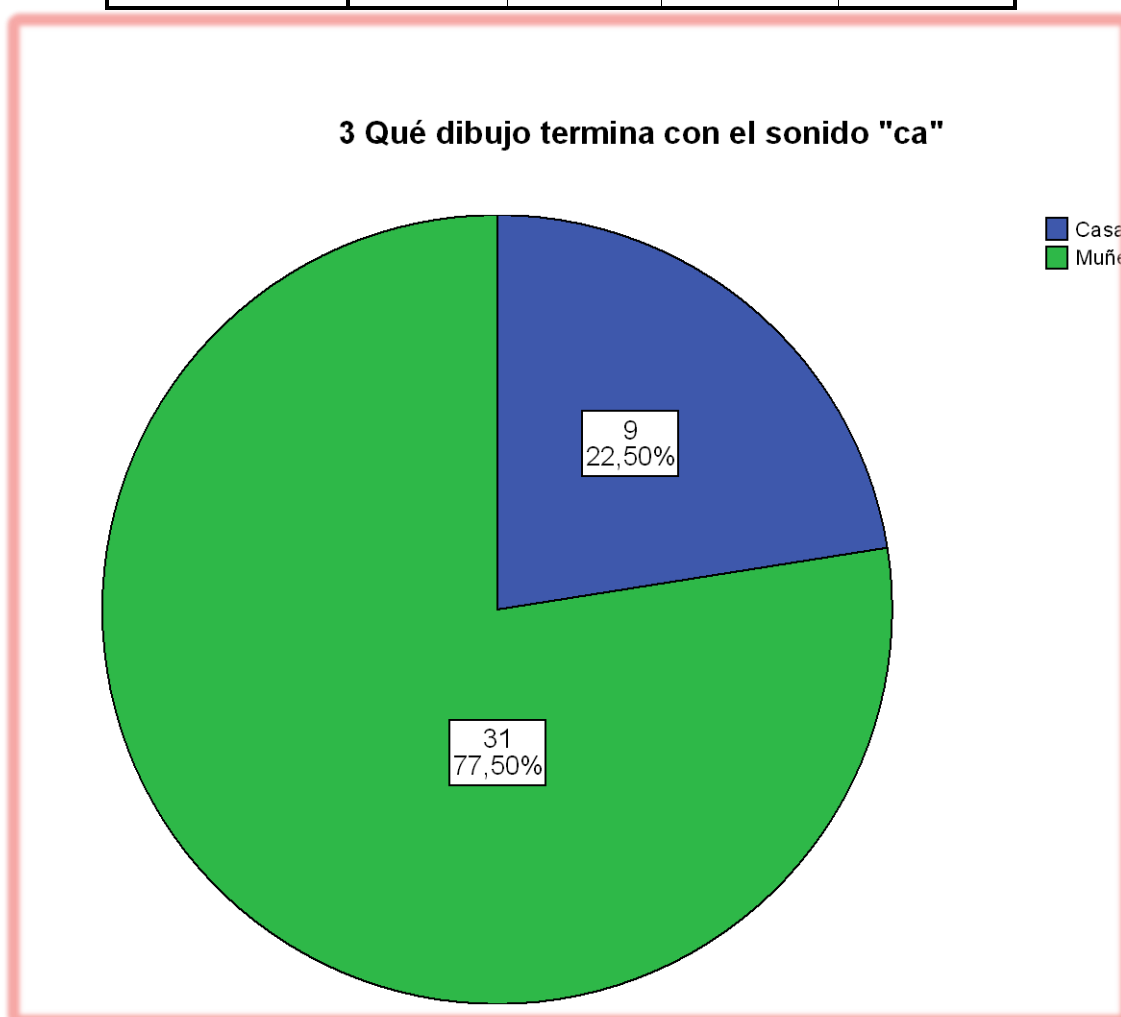
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Perro	5	12.5	12.5	12.5
	Gato	35	87.5	87.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0	



ANALISIS: En el presente grafico observamos que los niños marcaron que el sonido que termina en "to" es 87.50% Gato y 12.50% es Perro..

3 ¿Qué dibujo termina con el sonido "ca"?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Casa	9	22.5	22.5	22.5
	Muñeca	31	77.5	77.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

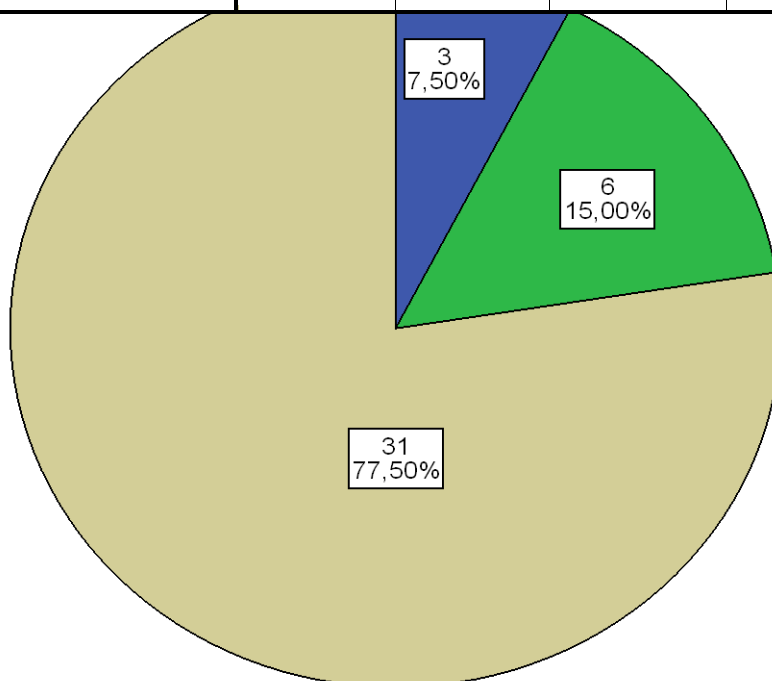


ANALISIS: En el presente grafico observamos que los niños marcaron que el sonido que termina con "ca" es 77.50% Muñeca y 22.50% es Casa..

4 ¿Qué dibujo tiene tres silabas?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Globo	3	7.5	7.5	7.5
	Jabón	6	15.0	15.0	22.5
	Camisa	31	77.5	77.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

■ Glob
■ Jabó
■ Cam



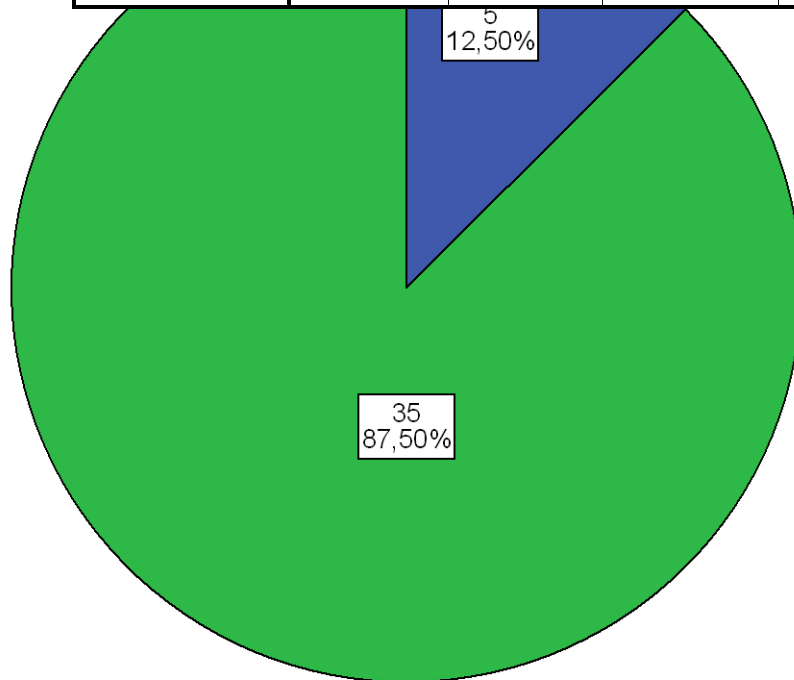
ANALISIS: En el presente grafico observamos que los niños marcaron que el dibujo que tiene tres sílabas es 77.50% Camisa, 15% Jabón y 7.5% Globo

5 ¿Cuántas sílabas posee la palabra "cabeza"?

5 Cuántas sílabas posee la palabra "cabeza"

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 2	5	12.5	12.5	12.5
3	35	87.5	87.5	100.0
Total	40	100.0	100.0	

■ 2
■ 3

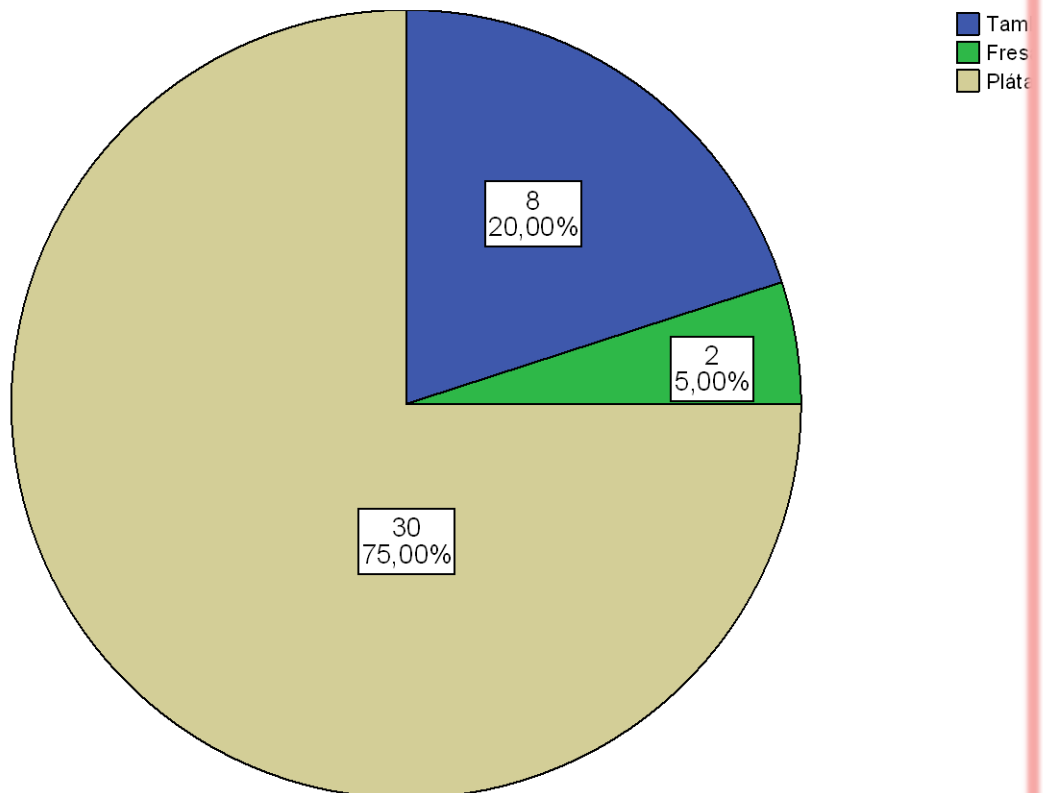


ANALISIS: En el presente grafico observamos que los niños marcaron que la palabra “Cabeza” posee 87.5% ala respuesta 3 y 12.50% a la palabra”

6 ¿Qué dibujo tiene tres sílabas?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Tambor	8	20.0	20.0	20.0
	Fresa	2	5.0	5.0	25.0
	Plátano	30	75.0	75.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

6 Qué dibujo tiene tres sílabas

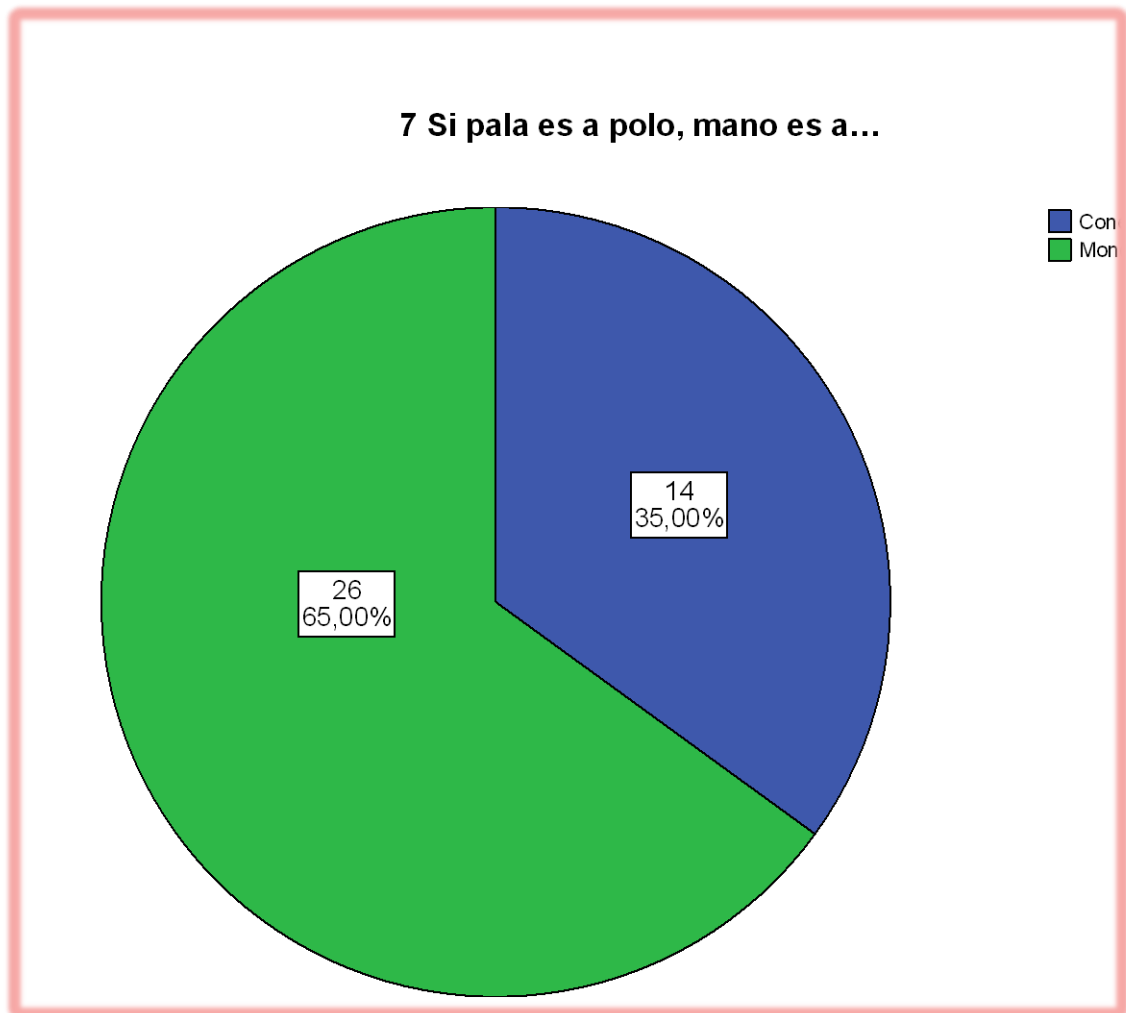


ANALISIS: En el presente grafico observamos que los niños marcaron que el dibujo que tiene tres sílabras es 75% Plátano, 5% Fresa y 20% tambor.

7 Si pala es a polo, mano es a...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Conejo	14	35.0	35.0	35.0
	Mono	26	65.0	65.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

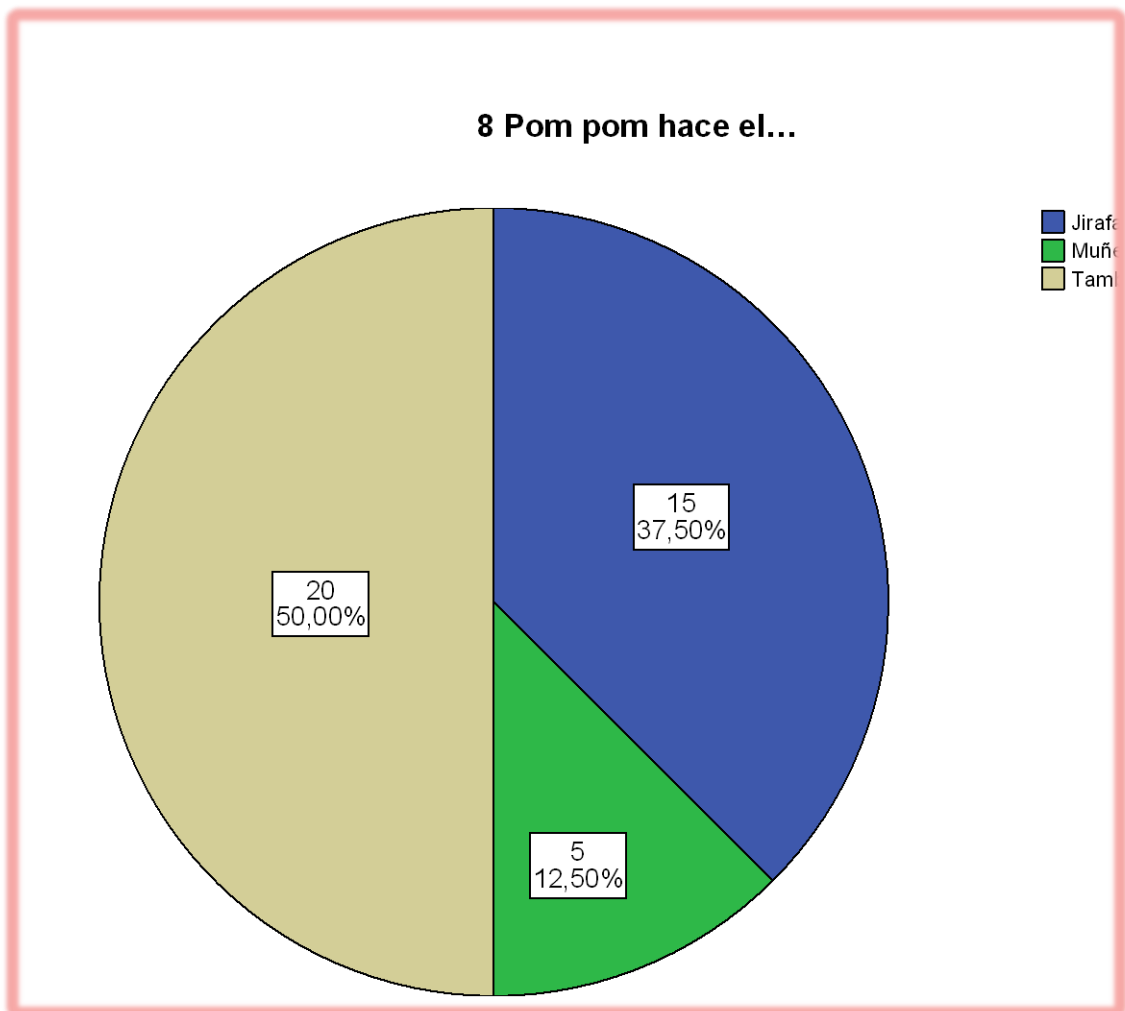
ANALISIS: En el presente grafico observamos que con referente “ Si pala es a polo, mano es a” 65% Mono y 35% Conejo.



8 Pom pom hace el...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Jirafa	15	37.5	37.5	37.5
	Muñeca	5	12.5	12.5	50.0
	Tambor	20	50.0	50.0	100.0

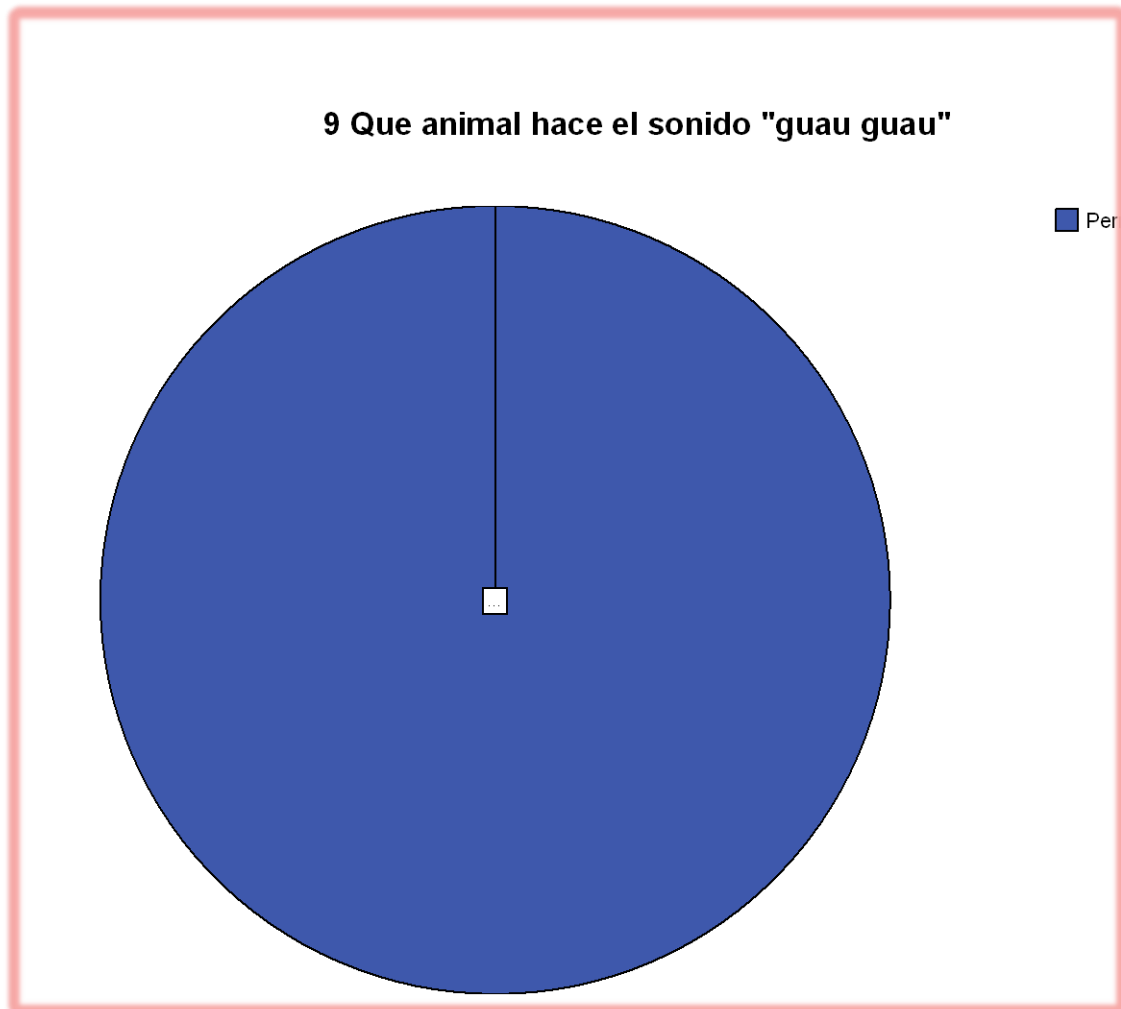
Total	40	100.0	100.0
-------	----	-------	-------



ANALISIS: En el presente grafico observamos que con referente "Pom pom hace el ... el 50% tambor, el 12.5% Muñeca y el 37.5% Jirafa."

9 ¿Que animal hace el sonido "guau guau"?

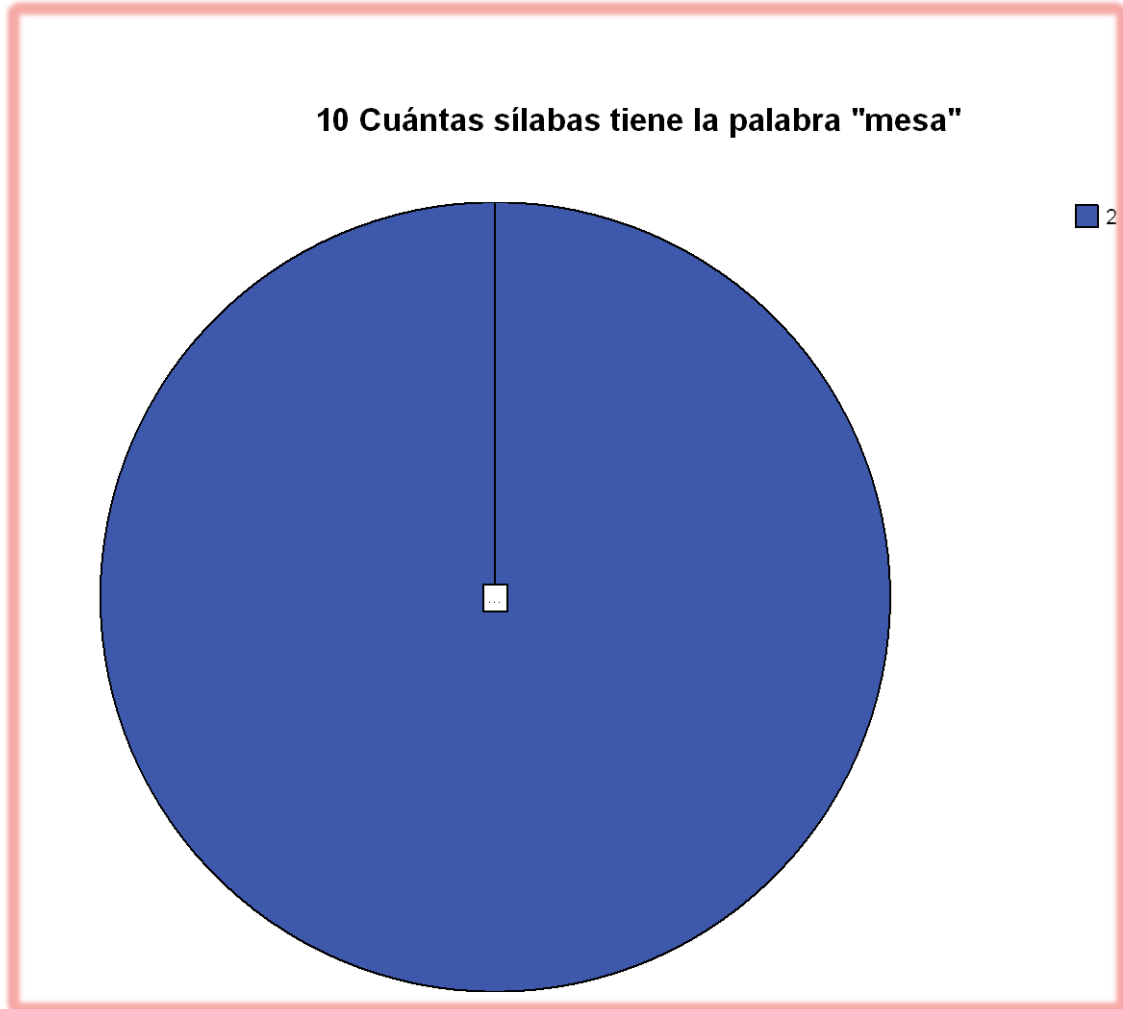
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Perro	40	100.0	100.0	100.0



ANALISIS: En el presente grafico observamos que los niños marcaron que el animal que hace el sonido "guau" es el 100% Perro.

10 ¿Cuántas sílabas tiene la palabra "mesa"?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 2	40	100.0	100.0	100.0

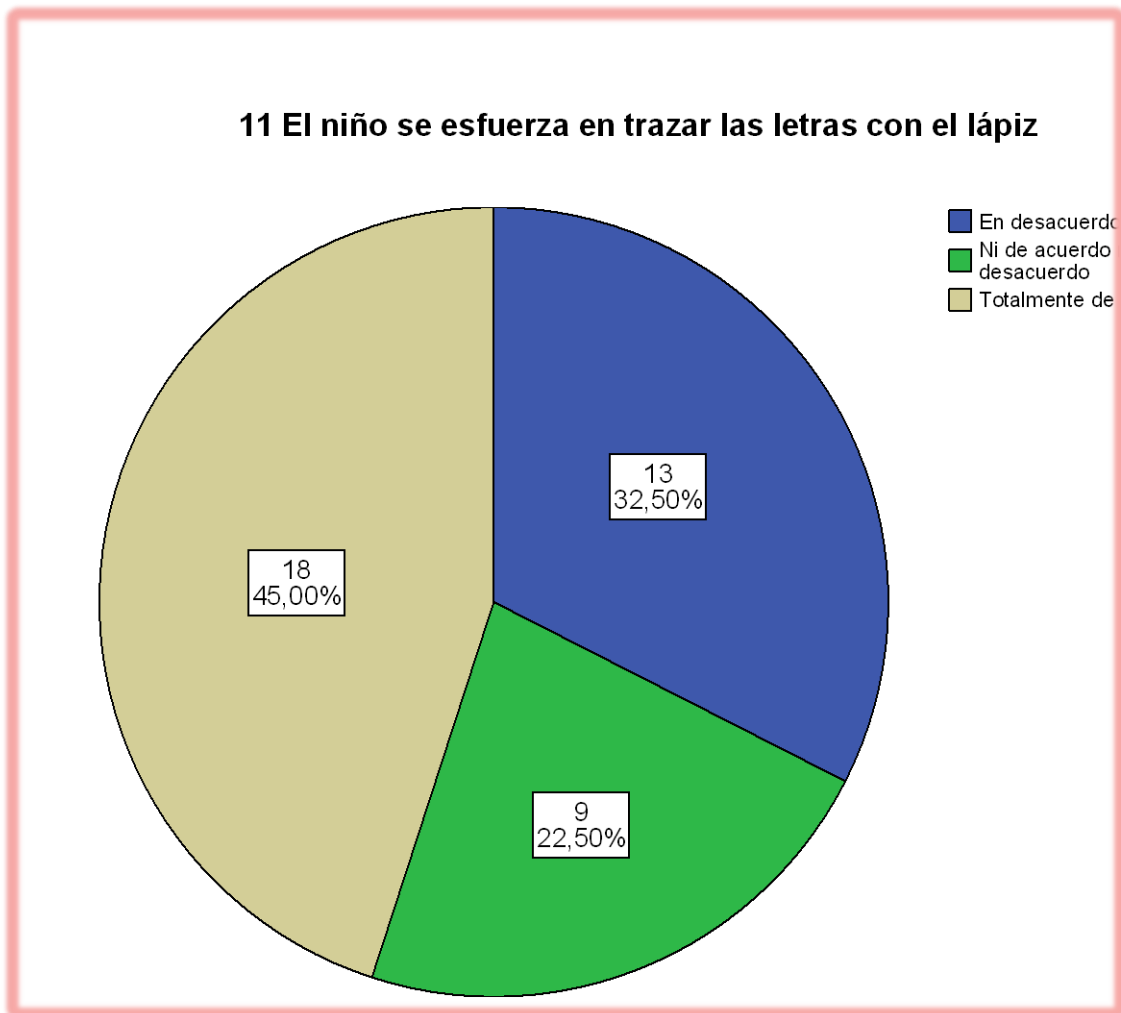


ANALISIS: En el presente grafico observamos que los niños marcaron que la palabra "mesa" tiene dos sílabas 100% 2.

11 El niño se esfuerza en trazar las letras con el lápiz

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	13	32.5	32.5	32.5
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9	22.5	22.5	55.0
	Totalmente de acuerdo	18	45.0	45.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

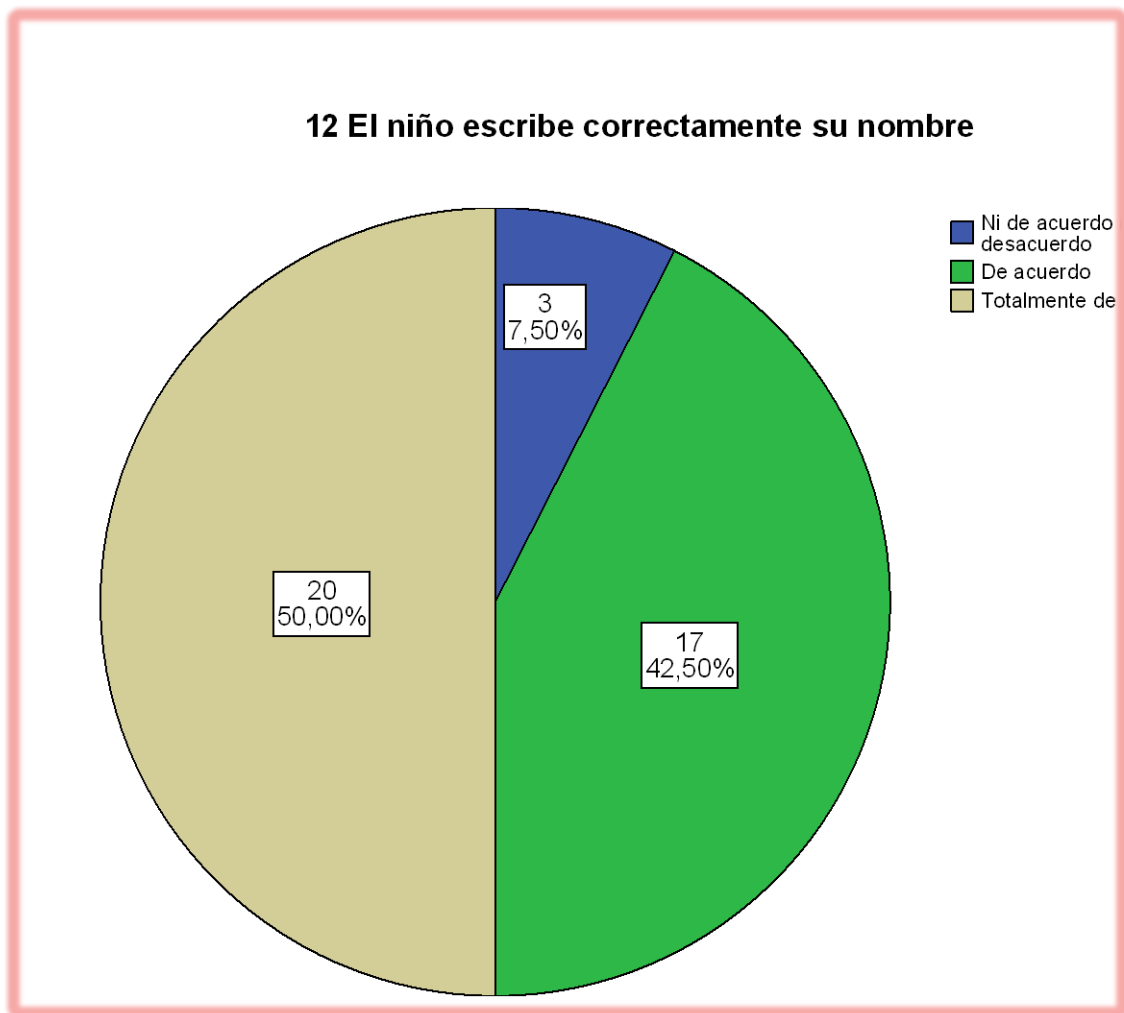
ANALISIS: En el presente grafico observamos que los niños se esfuerzan en trazar letras con el lápiz 45% de acuerdo, 22.5% Ni de acuerdo ni en



desacuerdo y 32.50 en desacuerdo.

12 El niño escribe correctamente su nombre

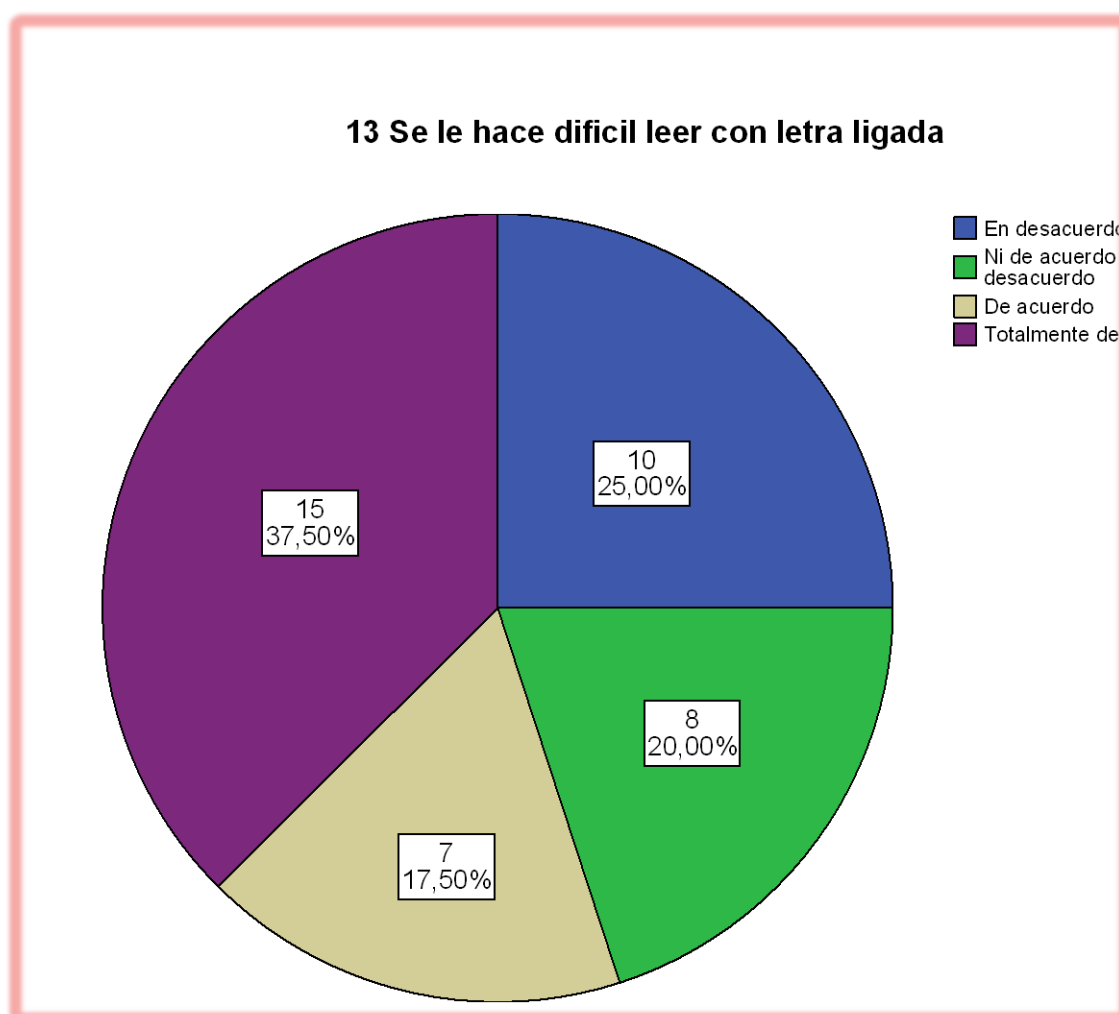
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	7.5	7.5	7.5
	De acuerdo	17	42.5	42.5	50.0
	Totalmente de acuerdo	20	50.0	50.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	



ANALISIS: En el presente grafico observamos que los niños marcaron que escriben correctamente su nombre 50% totalmente de acuerdo, 42.5% de acuerdo y 7.5% en ni de acuerdo ni en desacuerdo.

13 Se le hace difícil leer con letra ligada

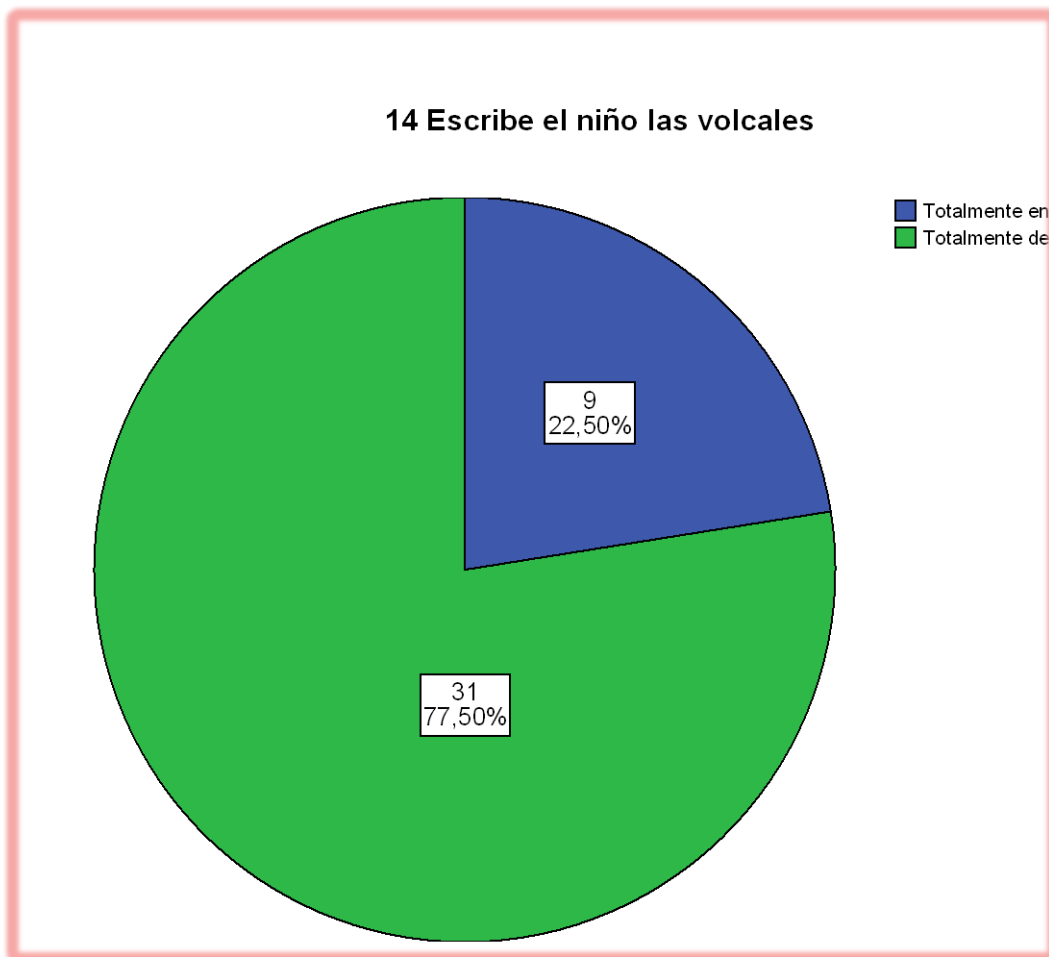
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	10	25.0	25.0	25.0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8	20.0	20.0	45.0
	De acuerdo	7	17.5	17.5	62.5
	Totalmente de acuerdo	15	37.5	37.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0	



ANALISIS: En el presente grafico observamos que los niños marcaron se les hace difícil escribir con letra ligada 37.50% Totalmente de acuerdo, 17.5% de acuerdo, 20% ni de acuerdo ni en desacuerdo y 25% en desacuerdo.,

14 Escribe el niño las volcales

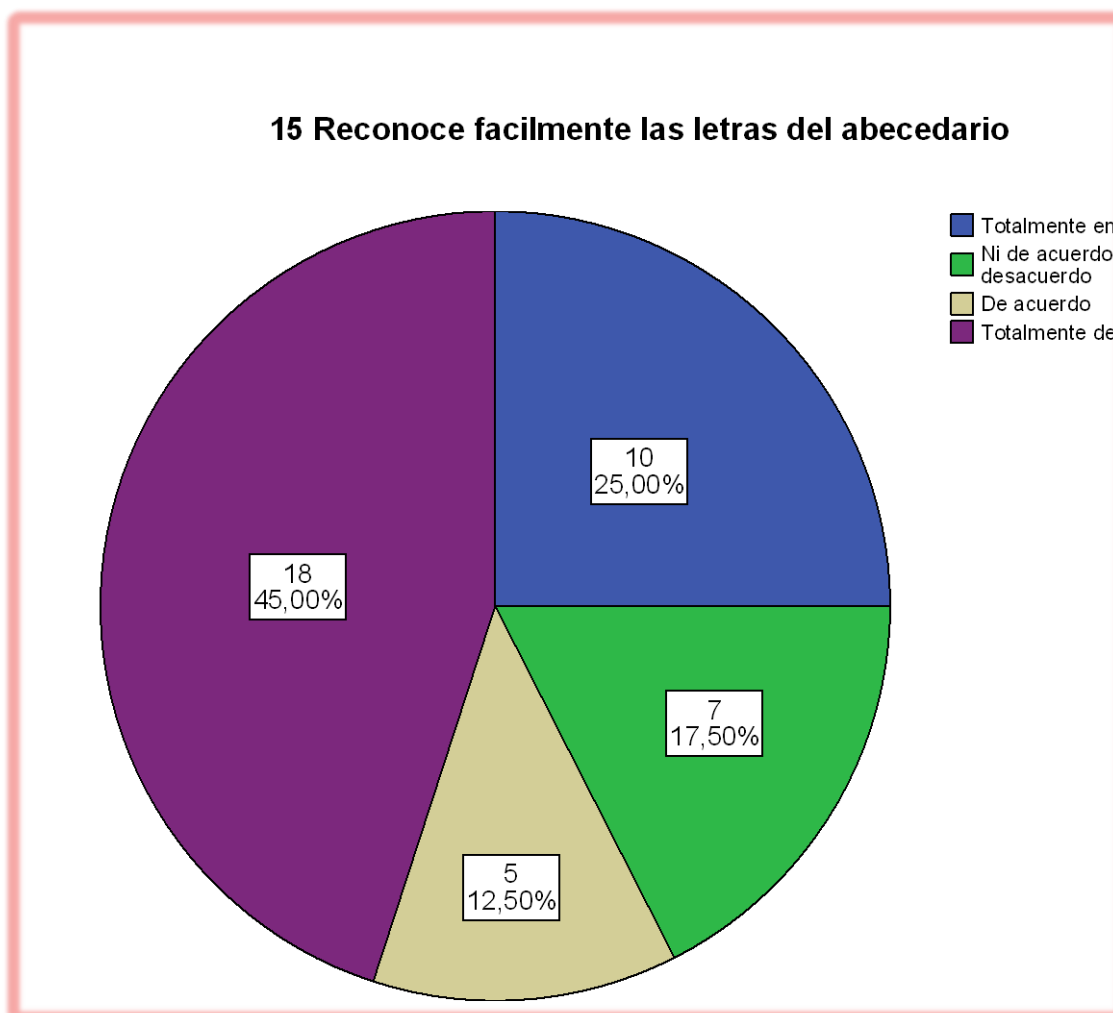
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	9	22.5	22.5	22.5
Totalmente de acuerdo	31	77.5	77.5	100.0
Total	40	100.0	100.0	



ANALISIS: En el presente grafico observamos que los niños marcaron escriben las vocales 77.5% Totalmente de acuerdo, 22.5% totalmente en desacuerdo

15 Reconoce fácilmente las letras del abecedario

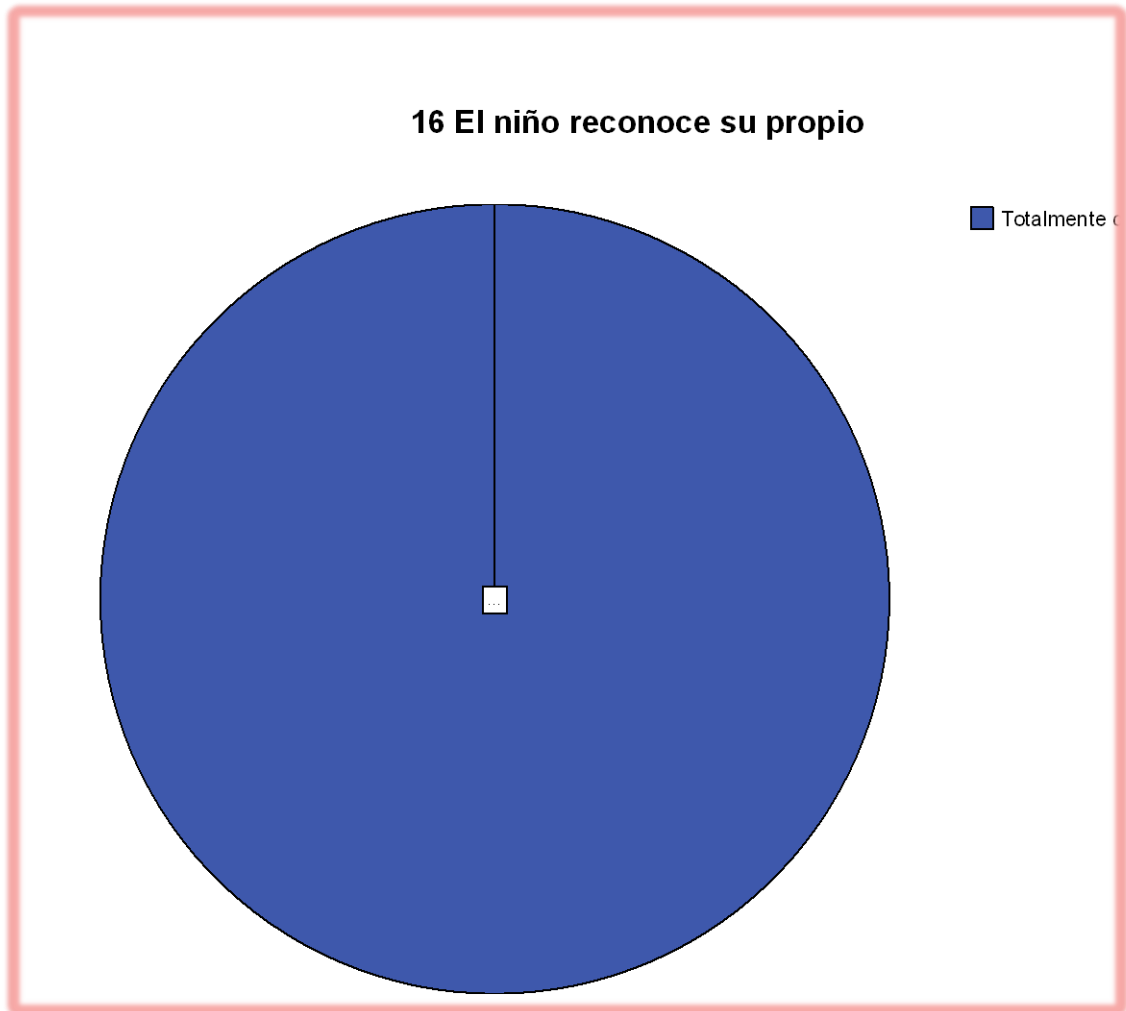
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	10	25.0	25.0	25.0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7	17.5	17.5	42.5
De acuerdo	5	12.5	12.5	55.0
Totalmente de acuerdo	18	45.0	45.0	100.0
Total	40	100.0	100.0	



ANÁLISIS: En el presente gráfico observamos que los niños reconocen la letras del abecedario 45% Totalmente de acuerdo, 12.5% de acuerdo, 17.5% ni de acuerdo ni en desacuerdo y 25% totalmente en desacuerdo.

16 El niño reconoce su propio

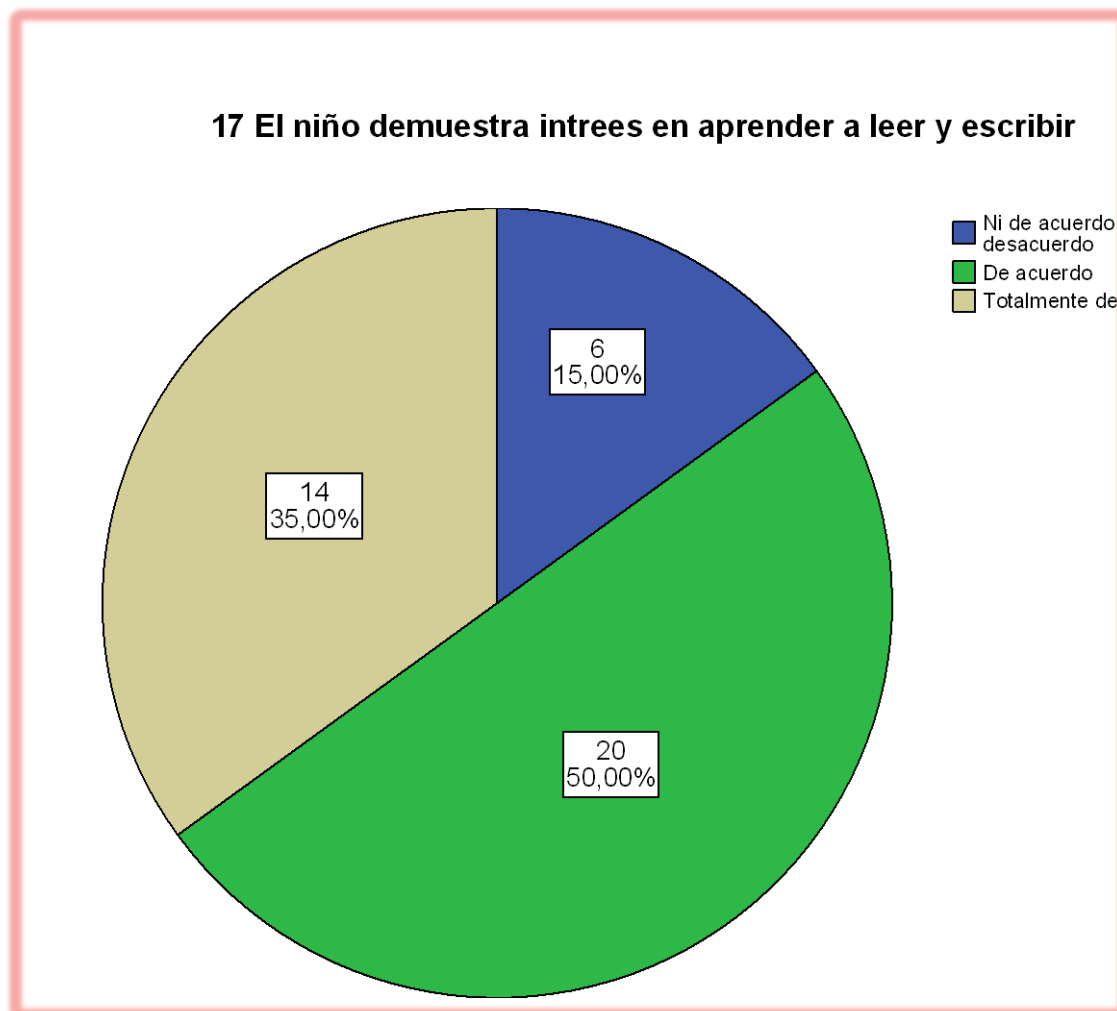
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente de acuerdo	40	100.0	100.0	100.0



ANALISIS: En el presente grafico observamos que los niños marcaron que reconocen su propio nombre 100% Totalmente de acuerdo.

17 El niño demuestra interés en aprender a leer y escribir

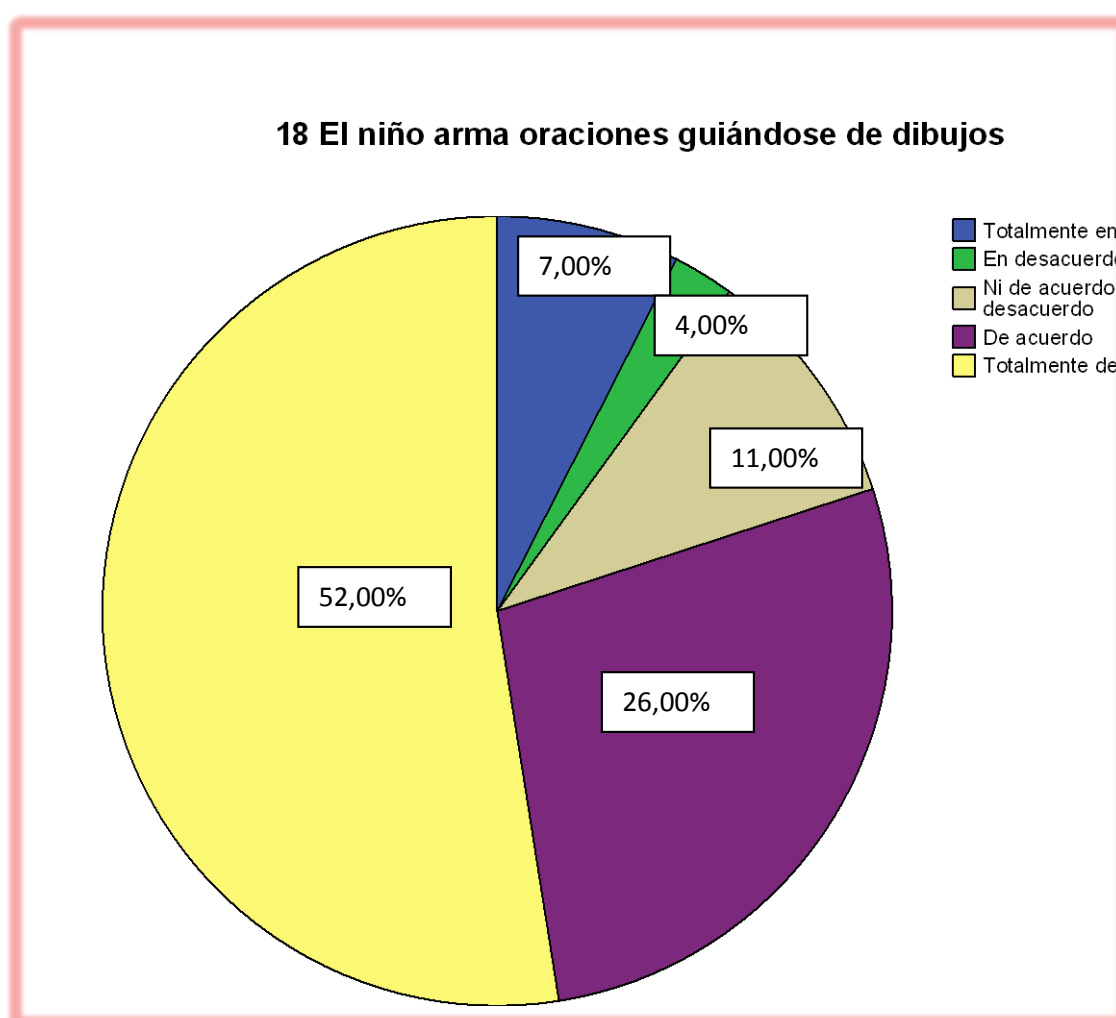
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6	15.0	15.0	15.0
De acuerdo	20	50.0	50.0	65.0
Totalmente de acuerdo	14	35.0	35.0	100.0
Total	40	100.0	100.0	



ANÁLISIS: En el presente grafico observamos que los niños marcaron que demuestran interés en aprender 35% totalmente de acuerdo, 50% de acuerdo y 15% ni de acuerdo ni en desacuerdo.

18 El niño arma oraciones guiándose de dibujos

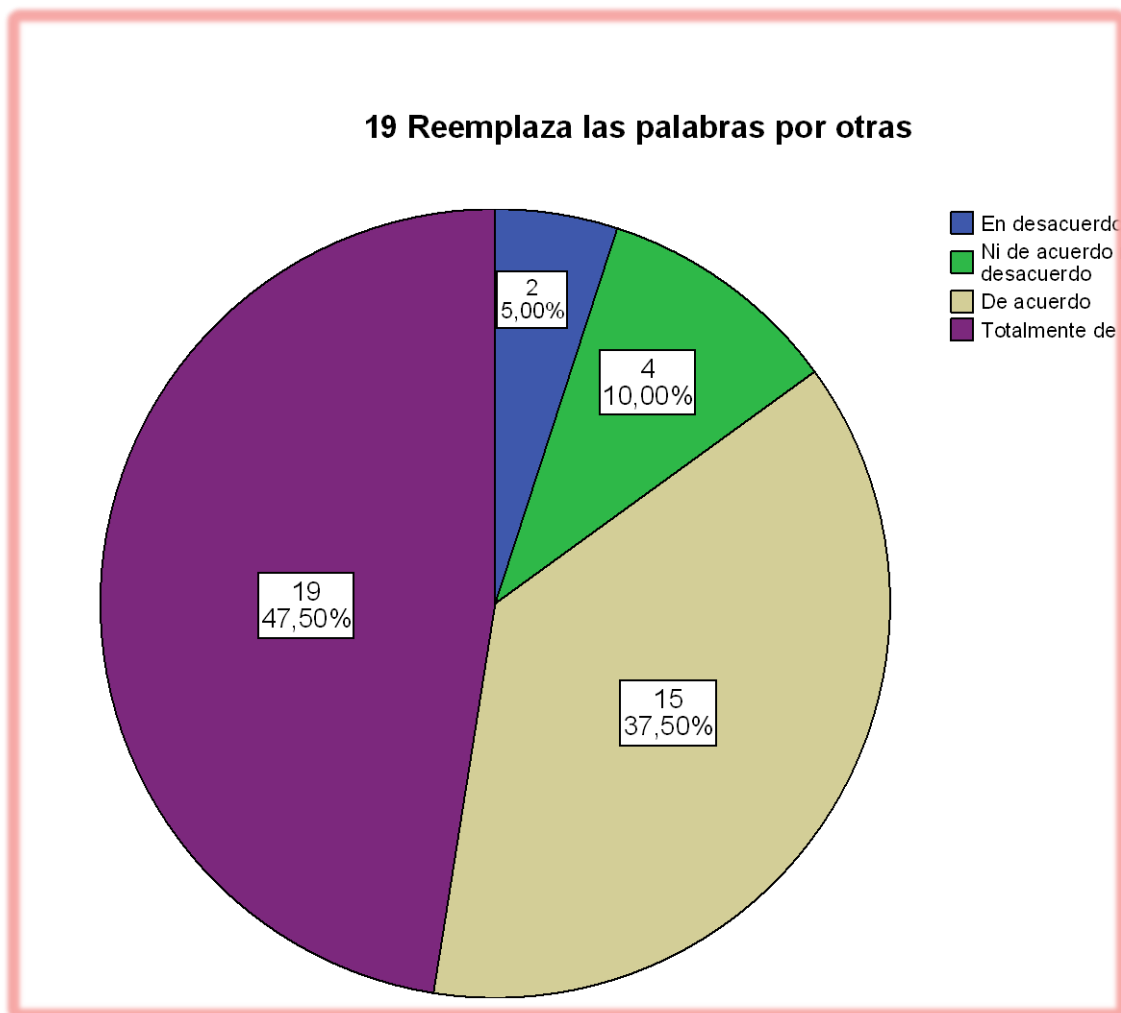
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	3	7.5	7.5	7.5
En desacuerdo	1	2.5	2.5	10.0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4	10.0	10.0	20.0
De acuerdo	11	27.5	27.5	47.5
Totalmente de acuerdo	21	52.5	52.5	100.0
Total	40	100.0	100.0	



ANALISIS: En el presente grafico observamos que los niños marcaron 52% Totalmente de acuerdo, 26% de acuerdo, 11% ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4% en desacuerdo y 7% totalmente en desacuerdo.

19 Reemplaza las palabras por otras

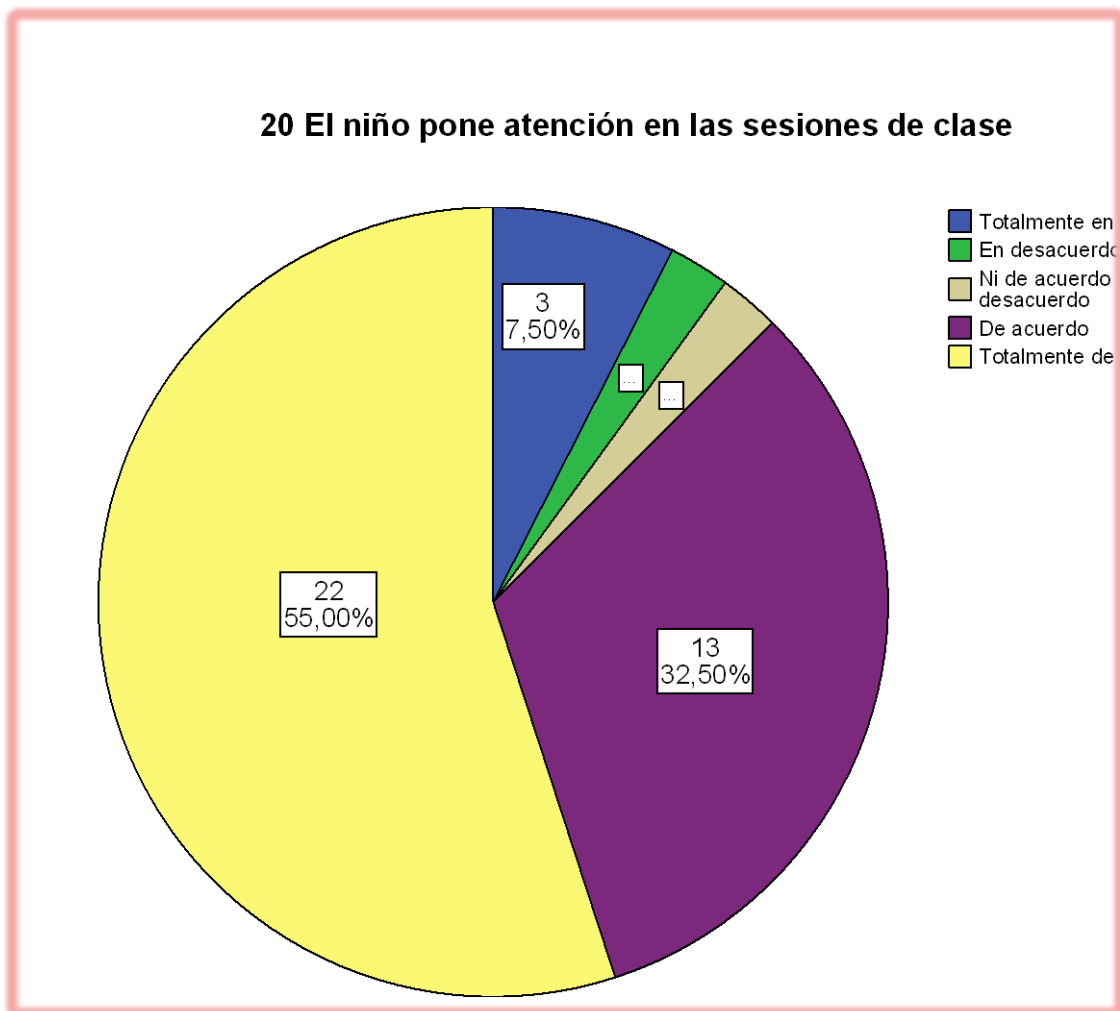
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	2	5.0	5.0	5.0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4	10.0	10.0	15.0
	De acuerdo	15	37.5	37.5	52.5
	Totalmente de acuerdo	19	47.5	47.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0	



ANALISIS: En el presente grafico observamos que los niños marcaron que reemplazan las palabras por otras 47.50% Totalmente de acuerdo, 37.50% de acuerdo, 10% ni de acuerdo ni en desacuerdo y 5% en desacuerdo.

20 El niño pone atención en las sesiones de clase

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	3	7.5	7.5	7.5
En desacuerdo	1	2.5	2.5	10.0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	2.5	2.5	12.5
De acuerdo	13	32.5	32.5	45.0
Totalmente de acuerdo	22	55.0	55.0	100.0
Total	40	100.0	100.0	



ANALISIS: En el presente grafico observamos que los niños marcaron que ponen atención en las sesiones de clase 55% Totalmente de acuerdo, 32.5% de acuerdo, 2.5 Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 2.5 En desacuerdo y 7.5 totalmente en desacuerdo.

Prueba de Hipótesis:

Hipótesis General:

H0: El Conocimiento fonológico no se podría relacionar favorablemente con la lectoescritura de los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni - Puno.

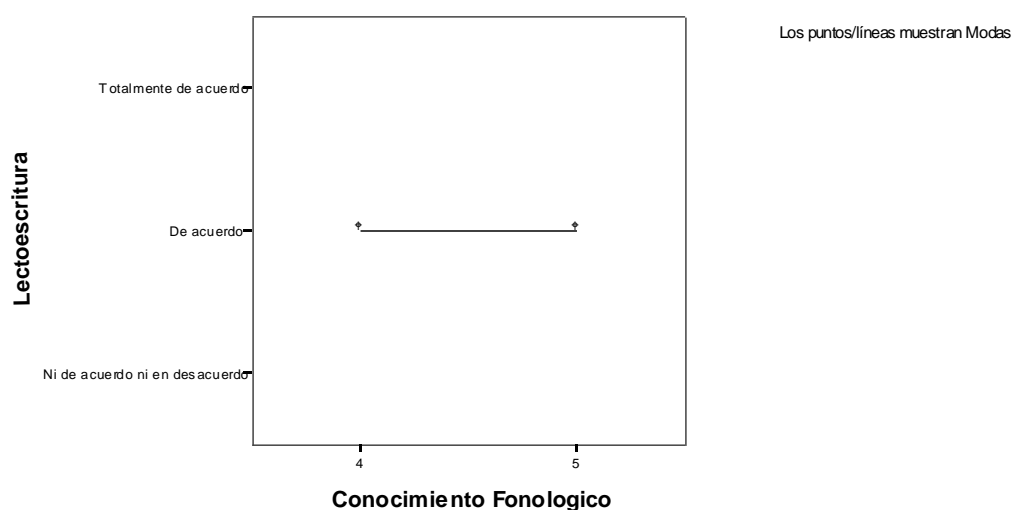
H1: El Conocimiento fonológico se podría relacionar favorablemente con la lectoescritura de los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni - Puno.

CORRELACIONES

Correlaciones

		Conocimiento Fonológico	Lectoescritura
Conocimiento Fonológico	Correlación de Pearson	1	.305
	Sig. (bilateral)		.056
	N	40	40
Lectoescritura	Correlación de Pearson	.305	1
	Sig. (bilateral)	.056	
	N	40	40

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).



Conocimiento Fonológico

	N observado	N esperado	Residual
4	12	20.0	-8.0
5	28	20.0	8.0
Total	40		

Lectoescritura

	N observado	N esperado	Residual
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	13.3	-10.3
De acuerdo	23	13.3	9.7
Totalmente de acuerdo	14	13.3	.7
Total	40		

Estadísticos de contraste

			Conocimiento Fonológico	Lectoescritura
Chi-cuadrado(a,b)			6.400	15.050
gl			1	2
Sig. asintót.			.011	.001
Sig. Monte Carlo	Sig.		.025(c)	.000(c)
	Intervalo de confianza de 95%	Límite inferior	.000	.000
		Límite superior	.073	.072

a 0 casillas (.0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 20.0.

b 0 casillas (.0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 13.3.

c Basado en 40 tablas muestrales con semilla de inicio 2000000.

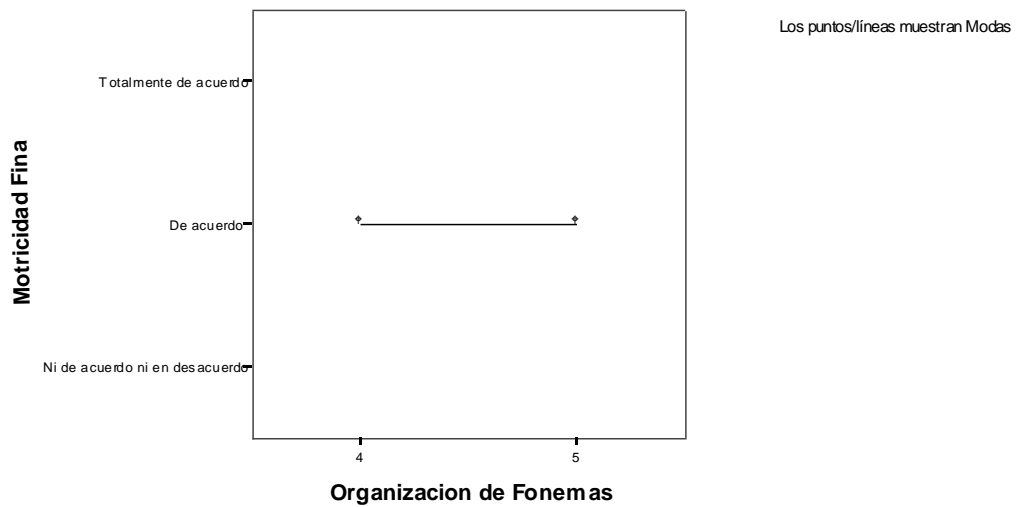
Hipótesis Específicas:

H0: La organización de fonemas no se relaciona favorablemente con la motricidad fina de los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni - Puno.

H1: La organización de fonemas se relaciona favorablemente con la motricidad fina de los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni - Puno.

Correlaciones

		Organizacion de Fonemas	Motricidad Fina
Organizacion de Fonemas	Correlación de Pearson	1	.241
	Sig. (bilateral)		.134
	N	40	40
Motricidad Fina	Correlación de Pearson	.241	1
	Sig. (bilateral)	.134	
	N	40	40



Organización de Fonemas

	N observado	N esperado	Residual
4	9	20.0	-11.0
5	31	20.0	11.0
Total	40		

Motricidad Fina

	N observado	N esperado	Residual
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	13	13.3	-.3
De acuerdo	19	13.3	5.7
Totalmente de acuerdo	8	13.3	-5.3

Total	40		
-------	----	--	--

Estadísticos de contraste

			Organización de Fonemas	Motricidad Fina
Chi-cuadrado(a,b)			12.100	4.550
gl			1	2
Sig. asintót.			.001	.103
Sig. Monte Carlo	Sig.		.000(c)	.050(c)
	Intervalo de confianza de 95%	Límite inferior	.000	.000
		Límite superior	.072	.118

a 0 casillas (.0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 20.0.

b 0 casillas (.0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 13.3.

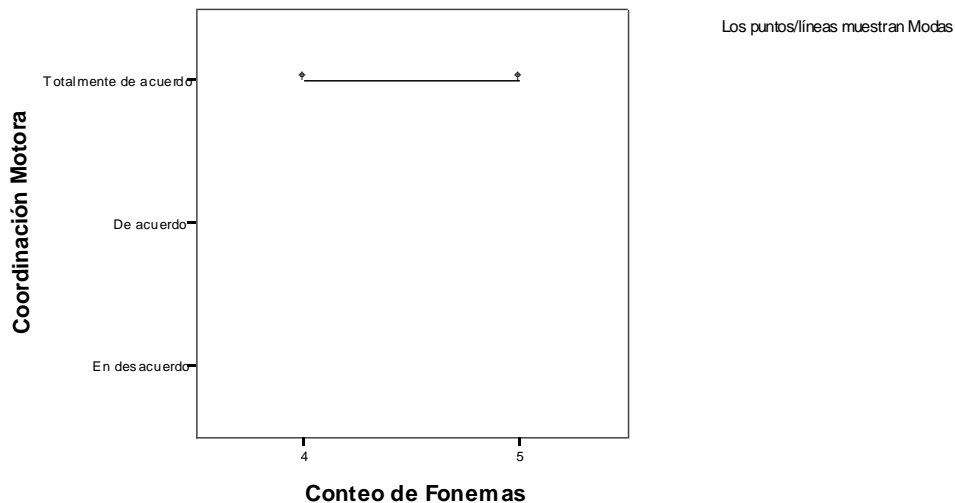
c Basado en 40 tablas muestrales con semilla de inicio 926214481.

HO: El conteo de fonemas no se relaciona favorablemente con la coordinación motora de los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni – Puno.

H1: El conteo de fonemas se relaciona favorablemente con la coordinación motora de los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni - Puno.

Correlaciones

		Conteo de Fonemas	Coordinación Motora
Conteo de Fonemas	Correlación de Pearson	1	.203
	Sig. (bilateral)		.209
	N	40	40
Coordinación Motora	Correlación de Pearson	.203	1
	Sig. (bilateral)	.209	
	N	40	40



Conteo de Fonemas

	N observado	N esperado	Residual
4	12	20.0	-8.0
5	28	20.0	8.0
Total	40		

Coordinación Motora

	N observado	N esperado	Residual
En desacuerdo	9	13.3	-4.3
De acuerdo	8	13.3	-5.3
Totalmente de acuerdo	23	13.3	9.7
Total	40		

Estadísticos de contraste

		Conteo de Fonemas	Coordinación Motora
Chi-cuadrado(a,b)		6.400	10.550
gl		1	2
Sig. asintót.		.011	.005
Sig. Monte Carlo	Sig.	.025(c)	.000(c)
Intervalo de confianza de 95%		Límite inferior	Límite superior
		.000	.000
		.073	.072

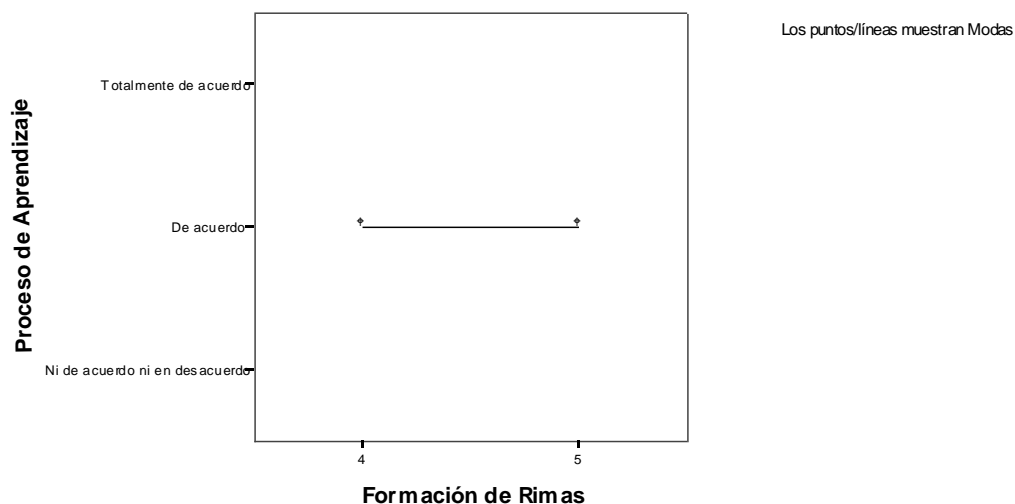
- a 0 casillas (.0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 20.0.
- b 0 casillas (.0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 13.3.
- c Basado en 40 tablas muestrales con semilla de inicio 624387341.

H0: La formación de rimas no se relaciona favorablemente con el proceso de aprendizaje de los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni - Puno.

H1: La formación de rima se relaciona favorablemente con el proceso de aprendizaje de los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni - Puno.

Correlaciones

		Formación de Rim	Proceso de Aprendizaje
Formación de Rim	Correlación de Pearson	1	.082
	Sig. (bilateral)		.614
	N	40	40
Proceso de Aprendizaje	Correlación de Pearson	.082	1
	Sig. (bilateral)	.614	
	N	40	40



Formación de Rimas

	N observado	N esperado	Residual
4	16	20.0	-4.0
5	24	20.0	4.0
Total	40		

Proceso de Aprendizaje

	N observado	N esperado	Residual
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	13.3	-10.3
De acuerdo	19	13.3	5.7
Totalmente de acuerdo	18	13.3	4.7
Total	40		

Estadísticos de contraste

			Formación de Rimas	Proceso de Aprendizaje
Chi-cuadrado(a,b)			1.600	12.050
gl			1	2
Sig. asintót.			.206	.002
Sig. Monte Carlo	Sig.		.325(c)	.000(c)
	Intervalo de confianza de 95%	Límite inferior	.180	.000
		Límite superior	.470	.072

a 0 casillas (.0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 20.0.

b 0 casillas (.0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 13.3.

c Basado en 40 tablas muestrales con semilla de inicio 1502173562.

CONCLUSIONES

1. El presente trabajo nos muestra una correlación positiva débil (0.3065) entre las variables el conocimiento fonológico y la lectoescritura indicando un rechazo en la hipótesis planteada.
2. Con respecto a la motivación se determinó que existe una correlación positiva débil con la motricidad fina (0.241), indicando que no se relacionan directamente.
3. Los resultados acerca del conteo de fonemas y coordinación motora nos muestra correlación positiva débil (0.72).
4. Finalmente el estudio nos muestra que existe una correlación positiva débil (0.82) entre la formación de rimas y proceso de aprendizaje.

RECOMENDACIONES

1. Se recomienda seguir con investigaciones en función el conocimiento fonológico y que pueda favorecer positivamente en el lenguaje oral y escrito en niños y niñas de 5 años del nivel inicial siendo esta la edad más importante para la formación integral del niño.
2. Fomentar a realizar actividades que puedan brindar diferentes estrategias de aprendizaje en la lectoescritura.
3. Las docentes del nivel inicial debemos estar constantes y en busca de capacitaciones que alimenten nuestros conocimientos para poder ayudar a nuestros niños en todo lo que ellos requieran y brindar una enseñanza de calidad.
4. Dar a conocer la importancia del conocimiento fonológico en en el segundo ciclo del nivel inicial.

ANEXOS

REFERENCIA BIBLIOGRÀFICA

- ♦ **ALESSANDRI MARIA LAURA**” Trastorno del lenguaje, detección y tratamiento en el aula” (LESA, Buenos Aires)
- ♦ **CRUZ L.D. (2000)** La Voz y el Habla
- ♦ **MONFORT M(2002)** El niño que habla Edit. CEPE pp. 62
- ♦ **Sitio** **web** **:**
http://cprcalat.educa.aragon.es/evolucion_del_lenguaje_oral.htm
Desarrollo del lenguaje oral

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: EL CONOCIMIENTO FONOLÓGICO EN LA LECTOESCRITURA DE LOS ALUMNOS DEL 2DO CICLO DEL NIVEL INICIAL DE LA I.E.I. AZIRUNI DEL CENTRO POBLADO DE SALCEDO, PUNO

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEM		
Problema Principal	Objetivos general	Hipótesis principal	<p style="text-align: center;">V. Independiente</p> <p style="text-align: center;">El conocimiento Fonológico</p>		<ul style="list-style-type: none"> ♦ Reconoce el sonido inicial. 	1		
¿De qué manera el conocimiento fonológico se relaciona con la lectoescritura de los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni del centro poblado de salcedo, Puno?	Determinar si el conocimiento fonológico que se relaciona con la lectoescritura de los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni del centro poblado de salcedo, Puno	El conocimiento fonológico podría relacionar positivamente en la lectoescritura en los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni del centro poblado de salcedo, Puno.			<ul style="list-style-type: none"> ♦ Organización de fonemas 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Atención visual 	2	
					<ul style="list-style-type: none"> ♦ Conteo de fonemas 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Relación de imágenes ♦ Atención visual 	3	
					<ul style="list-style-type: none"> ♦ Formación de rimas 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Conteo de sílabas ♦ Conteo de sílabas 	4	
Problemas Específicos	Objetivos Específicos	Hipótesis Específicos					<ul style="list-style-type: none"> ♦ Relaciona imagen palabra 	5
¿De qué manera la organización de fonemas se relaciona el proceso de aprendizaje de los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni del centro poblado de salcedo, Puno?	Describir la organización de fonemas que se relaciona con el proceso de aprendizaje de los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni del centro poblado de salcedo, Puno.	La organización de fonemas se relaciona positivamente con el proceso de aprendizaje de los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni del centro poblado de salcedo, Puno.					<ul style="list-style-type: none"> ♦ Analogía 	6
							<ul style="list-style-type: none"> ♦ Identifica sonidos onomatopéyicos 	7
¿De qué manera el conteo de fonemas se relaciona con la coordinación visomotora de los niños y niñas de 5 años de la	Describir el conteo de fonemas que se relaciona con la coordinación visomotora de los niños y	El conteo de fonema se relaciona positivamente con la coordinación					<ul style="list-style-type: none"> ♦ Conteo de sílaba 	8
								9
							<ul style="list-style-type: none"> ♦ Escribe letras 	11
						2. Motricidad fina		10

<p>I.E.I. Aziruni del centro poblado de salcedo, Puno?</p> <p>¿De qué manera la formación de rimas se relaciona con la motricidad fina de los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni del centro poblado de salcedo, Puno?</p>	<p>niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni del centro poblado de salcedo, Puno</p> <p>Describir la formación de rimas que se relaciona con la motricidad fina de los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni del centro poblado de salcedo, Puno.</p>	<p>visomotora de los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni del centro poblado de salcedo, Puno.</p> <p>La formación de rimas se relaciona positivamente con la coordinación motricidad fina de los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. Aziruni del centro poblado de salcedo, Puno.</p>	<p>V. Dependiente</p> <p>Lectoescritura</p>	<p>3. Coordinación Visomotora</p> <p>4. Proceso de Aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Interés en escribir su nombre ♦ Escribe y reconoce en los diferentes tipos de escritura ♦ Imitación en la escritura ♦ Identifica las letras ♦ Atención visual ♦ Interés en aprender ♦ Relaciona palabra imagen ♦ Reemplaza palabras ♦ Interés en aprender 	<p>12</p>
---	---	---	--	--	---	-----------

ENCUESTA DE LA TECNICA DE LOS BITS DE INTELIGENCIA NIVEL INICIAL

NOMBRE:

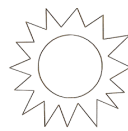
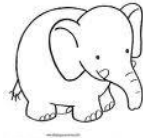
EDAD:

AULA:

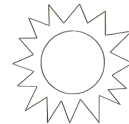
.....

Marca con un aspa (X) la respuesta correcta:

1 ¿Qué dibujo empieza con el sonido "a"?



2 ¿Qué dibujo termina con el sonido "to" ?



3 ¿Qué dibujo termina con el sonido "ca"?



4 ¿Qué dibujo tiene tres sílabas?



5 ¿Cuántas sílabas posee la palabra cabeza?

4

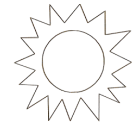
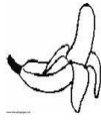
2

3

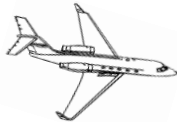
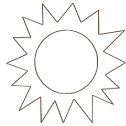
5

1

6 ¿Qué dibujo tiene tres sílabas?



7 Si pala es a palo, mano es a....



8 Pom Pom hace el....



9 ¿Qué animal hace el sonido "guau guau"?



10 ¿Cuántas sílabas tiene la palabra "mesa"?

4

2

3

5

1

11. El niño se esfuerza en trazar las letras con el lápiz

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d) En desacuerdo
- e) Totalmente en desacuerdo

12. El niño escribe correctamente su nombre

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d) En desacuerdo
- e) Totalmente en desacuerdo

13. Se le hace difícil leer con letra ligada

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d) En desacuerdo
- e) Totalmente en desacuerdo

14. Escribe el niño las vocales

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d) En desacuerdo
- e) Totalmente en desacuerdo

15. Reconoce fácilmente las letras del abecedario

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d) En desacuerdo
- e) Totalmente en desacuerdo

16. El niño reconoce su propio nombre
- a) Totalmente de acuerdo
 - b) De acuerdo
 - c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - d) En desacuerdo
 - e) Totalmente en desacuerdo
17. El niño demuestra interés en aprender a leer y escribir
- a) Totalmente de acuerdo
 - b) De acuerdo
 - c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - d) En desacuerdo
 - e) Totalmente en desacuerdo
18. El niño arma oraciones guiándose de dibujos
- a) Totalmente de acuerdo
 - b) De acuerdo
 - c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - d) En desacuerdo
 - e) Totalmente en desacuerdo
19. el niño pone atención en las sesiones de clase
- a) Totalmente de acuerdo
 - b) De acuerdo
 - c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - d) En desacuerdo
 - e) Totalmente en desacuerdo

20. Reconoce las categorías de los bits trabajados

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d) En desacuerdo
- e) Totalmente en desacuerdo