

Conciencia fonológica y procesos léxicos de la lectura en estudiantes de inicial 5 años y 2° grado de una institución educativa de Lima Metropolitana

Phonological awareness and lexical processes in reading in five year old kindergarten and second grade students from a school in the City of Lima

Jennifer I. Cannock^{1a*} & Betsy Y. Suárez^{1b}

¹Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje, Lima, Perú.

^aProfesora de Educación Básica Regular con mención en Ciencias Sociales por el Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico. Bachiller en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Magister en Educación con mención en Educación Superior e Investigación por la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Actualmente se desempeña como Directora del Colegio Antares. ^bLicenciada en Psicología por la Universidad Nacional Federico Villarreal. Asistente del Departamento de Investigación, Capacitación y Proyectos Especiales – CPAL.

Recibido: 31-12-13

Aprobado: 28-11-14

*Correspondencia

Email: cannockantares@cpal.edu.pe

Citar Como:

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

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue establecer la relación entre conciencia fonológica y procesos léxicos de la lectura. El estudio fue de tipo correlacional, longitudinal y diseño no experimental. Participaron 36 estudiantes procedentes de una institución educativa estatal de Lima Metropolitana, a quienes se evaluó en dos momentos: inicial 5 años y 2° grado de primaria. Se aplicaron la Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico - PECO y los subtest de Procesos Léxicos del PROLEC-R, ambos en sus versiones adaptadas. Los resultados evidenciaron que no existe relación significativa entre la conciencia fonológica y los procesos léxicos de la lectura. No obstante, se encontró una relación significativa entre la tarea identificación silábica y lectura de palabras en los índices de velocidad y habilidad lectora así como con el índice de habilidad lectora de lectura de pseudopalabras. Asimismo, se evidenció una relación significativa entre la tarea omisión silábica y lectura de pseudopalabras en el índice de habilidad lectora.

Palabras clave: Conciencia fonológica, procesos léxicos de la lectura, aprendizaje de la lectura.

Summary

The aim of this research was to establish the relationship between phonological awareness and lexical processes in reading. This study was correlational, longitudinal and its design was not experimental. Thirty six students from a public school in the city of Lima were assessed in two stages: kinder and 2nd grade. The Phonological Awareness Assessment Test - PECO and the Lexical Processes subtests - PROLEC-R were used, both in adapted versions. The results showed that there is no significant relationship between phonological awareness and lexical processes in reading. However, there is a significant relationship between syllable identification task and word reading subtest in speed and reading skills indexes. A significant relationship between syllable identification task and pseudowords reading in reading skills index was found. Also, a significant relationship between syllabic omission task and pseudoword reading in reading skills index was evidenced.

Key words: Phonological awareness, lexical processes in reading, learning to read.

Durante más de tres décadas se ha sustentado la relación entre la conciencia fonológica y la adquisición de la lectura, encontrándose que los niños que presentan mayor conciencia fonológica al empezar la escuela están mejor preparados para aprender a leer (Lieberman & Shankweiler, 1979; Wagner & Torgesen, 1987; Shaywitz, 1997; Burns, Griffin & Snow, 2000; Snowling, 2000, citado por Beltrán, López, & Rodríguez, s.f.).

La conciencia fonológica (CF) es la habilidad metalingüística que permite al niño reflexionar y manipular intencionalmente las unidades del lenguaje oral; es decir, las palabras, las sílabas y los fonemas (Mattingly, 1972; citado en Defior & Serrano, 2011a; Ramos, 2004).

El desarrollo de la conciencia fonológica es todavía un tema en discusión debido a que se emplean diversas definiciones y/o tareas en la evaluación de esta habilidad; sin embargo, investigadores en esta área coinciden en que el rango de edad en que aparece la CF fluctúa entre los 3 y 7 años (Clemente & Domínguez, 2003). De esta manera, se considera que el desarrollo de esta habilidad es un proceso continuo que abarca una serie de etapas desde el reconocimiento de rimas, pasando por la segmentación y manipulación de sílabas, de unidades intrasilábicas hasta llegar a los fonemas (Adams, 1990; Lonigan, Burgess, Anthony y Barker, 1998; Treiman, 1985, citado en De la Osa, 2003). Por ello, se plantea que la etapa preescolar es crucial en su desarrollo ya que a través de las experiencias con el lenguaje oral, principalmente, esta habilidad se empieza a cimentar para actuar como conocimiento previo en el aprendizaje de los códigos escritos alfabéticos e incrementarse notablemente con este aprendizaje. Esto se logra debido al tipo de sistema fonológico que poseemos pues su simplicidad favorece la identificación temprana de los componentes sonoros más resaltantes del lenguaje al ser nuestro idioma transparente y de naturaleza silábica (Defior, 1991; Defior & Serrano, 2011a; Herrera & Defior, 2005).

Respecto a los procesos léxicos o de reconocimiento de palabras, Cueto (1990); citado en Cueto, Rodríguez & Ruano, 1996 plantea que son aquellos que permiten descifrar el significado de las palabras mientras leemos. Para ello, el niño hace uso de dos vías: la ruta léxica, también llamada ruta directa, y/o la ruta fonológica o indirecta. La primera permite conectar la

forma ortográfica de la palabra con su significado o representación interna; mientras que, en la segunda se realiza la correspondencia grafema-fonema para llegar al significado de la palabra.

El aprendizaje de la lectura implica una serie de estadios en los que se desarrollan ambas vías. Es así que los niños que se encuentran en los inicios de la lectoescritura emplean principalmente la ruta fonológica aun cuando esta etapa se caracterice por ser compleja, puesto que requiere de un proceso de abstracción para asociar la letra con el sonido respectivo. Por el contrario, los niños de edades avanzadas se inclinan por la ruta directa pues poseen un repertorio léxico más amplio (Domínguez & Cuetos, 1993; Valle, 1989, citado en Cuetos, Rodríguez & Ruano, 1996).

Según Jiménez y O'Shanahan (2008) el enfoque psicolingüista plantea que la adquisición de la lectura obedece al desarrollo de habilidades muy específicas, entre ellas la conciencia fonológica y el dominio del principio alfabético, es decir de las reglas de conversión grafema-fonema, las cuales se emplean por ejemplo al leer palabras nuevas, complejas o pseudopalabras. Esto indica en un inicio la preferencia del empleo de la ruta fonológica en una lengua transparente como el castellano, la cual debe ser plenamente desarrollada con precisión y velocidad para ir formando poco a poco un almacén visual que permita leer palabras conocidas y así se convierta el niño en un lector competente.

Sin embargo, se observa que a pesar de que se conoce que la ruta fonológica es la más usada por los niños en un primer momento y, que diversas investigaciones han evidenciado la fuerte correlación entre CF y habilidades lectoras (Bradley & Bryant, 1991; Defior & Tudela, 1994; De Jong & Van der Leij, 1999; Jiménez & Ortiz, 2000; citado por Aguilar et al., 2011; Liberman, 1989; Cuetos, 1989; Rueda et al. 1990; González, 1995, citado en González & Romero, 1999), y han demostrado que el entrenamiento en habilidades fonológicas mejora la ejecución en tareas de conciencia fonológica y en la adquisición de la lectura y escritura (Blachman, 1994; Bradley & Bryant, 1985; Byrne & Fielding-Barnsley, 1995; Defior, 1990; Domínguez, 1996; Gillam & van Kleeck, 1996; Rueda, 1995; Schneider, Roth & Ennemoser, 2000, citado en Márquez & De la Osa, 2003), en nuestro país no se considera una habilidad fundamental. Prueba de ello son los resultados de la Evaluación

Censal de Estudiantes 2012, los cuales indican que solo un 30,9% de niños de segundo grado alcanza los aprendizajes esperados en comprensión lectora (Ministerio de Educación del Perú, 2013), situación que nos lleva a reflexionar sobre el qué y el cómo trabajan en aula los predictores y facilitadores de los procesos de lectoescritura y, por ende, de la comprensión lectora, aspectos decisivos en el éxito escolar.

Existen diferentes hipótesis sobre la relación entre la CF y la experiencia lectora; consideramos que la hipótesis bidireccional (Jiménez, 1996; González, 1996, citado en Pérez & González, 2004) brinda un planteamiento plausible y consistente sobre dicha relación pues postula que la conciencia fonológica es causa y consecuencia de la competencia lectora. Esto se explica debido a que los niños desarrollan un conocimiento mínimo de CF, antes de formalizar el aprendizaje de la lectura, que les permite adquirir habilidades lectoras elementales que actúan como base para realizar actividades fonológicas de mayor complejidad, y al mismo tiempo dicha habilidad fonológica va a favorecer el avance del aprendizaje lector. Es decir, existiría una influencia mutua entre estas habilidades.

En el interés por hallar evidencias de esta relación Aguilar et al. (2011) realizaron un estudio en España para: (a) determinar los niveles de dificultad de la conciencia fonológica tanto a nivel silábico como fonémico en tareas de identificación, adición y omisión en sílabas y fonemas, (b) identificar diferencias de conciencia fonológica en función del desarrollo lector. Participaron 299 estudiantes de colegios públicos, cuyas edades fluctuaban entre 5,6 y 7,6 años, y a quienes se distribuyó en tres grupos según el nivel lector alcanzado: sin instrucción en lectura, inicio del aprendizaje de la lectoescritura y término del proceso de lectoescritura. Se aplicó la Prueba de Evaluación del Conocimiento Fonológico - PECO. Los resultados mostraron diferencias significativas en la conciencia fonológica en función del nivel de desarrollo lector entre los grupos, considerando conciencia fonológica silábica y fonémica. Se detectó que aproximadamente el 18 % de los participantes presentaba dificultades, 55% niños y 45% niñas. A partir de dichos resultados se considera pertinente realizar una intervención cuando los problemas con la lectura están asociados al conocimiento fonológico.

Asimismo, en un estudio longitudinal llevado a cabo por Aguilar et al. (2010) se buscó conocer la influencia de la conciencia fonológica y la velocidad de nombrar sobre la lectura. Se evaluó a 85 alumnos con el Rapid Automatized

Naming Test, la Prueba de Evaluación del Conocimiento Fonológico - PECO y el Test de Evaluación de Lectura PROLEC-R en dos momentos evolutivos: a los 5,6 y a los 6,5 años. Los resultados evidenciaron que la conciencia fonológica y la velocidad de nombrar contribuyen de manera distinta a la decodificación lectora. Respecto a la influencia de la conciencia fonológica sobre la lectura, se encontraron correlaciones significativas con la lectura de palabras en precisión ($r = .29; p < .01$), tiempo de lectura ($r = -.24; p < .05$) e índice de eficacia de las palabras ($r = .38; p < .01$). Sin embargo, sólo se halló relación significativa en lectura de pseudopalabras, cuando la medida se hace en términos de eficacia (IPS $r = .29; p < .01$).

Por otro lado, Hogan, Catts y Little (2005) efectuaron una investigación en la que analizaron la utilidad de las evaluaciones de conciencia fonológica en la predicción de la lectura en los primeros años escolares. La muestra estuvo compuesta por 570 niños participantes de un estudio longitudinal en alteraciones de lenguaje y lectura. En kinder se evaluó conciencia fonológica e identificación de letras. En 2° y 4° grado se evaluó conciencia fonológica, decodificación fonética y lectura de palabras. Se utilizaron las tareas de supresión silábica y fonémica del Test de Análisis Auditivo de Rosner, adaptada por Catts et al. (2001); el subtest de Identificación de Letras de las Pruebas de Dominio de Lectura Woodcock Revisado - WRMT-R, el subtest de Identificación de Palabras y el subtest Ataque de Palabras del WRMT-R. El análisis de trayectoria de las mediciones de conciencia fonológica e identificación de letras en kinder proporcionaron información para la predicción de la lectura en 2° grado. En 2° grado, las mediciones de lectura ofrecieron información para la predicción de la lectura en 4° grado. Se encontró una relación recíproca entre conciencia fonológica y lectura de palabras. En kinder la conciencia fonológica predice la lectura de palabras en 2° grado, y por el contrario, la lectura de palabras en 2° grado predice la conciencia fonológica en 4° grado.

En Málaga, Pérez y González (2004) realizaron un estudio con el objetivo de analizar el desarrollo del conocimiento fonológico en función de la experiencia lectora y el índice de dificultad de las tareas utilizadas. La muestra estuvo compuesta por 74 niños, quienes conformaron cuatro grupos, dos grupos de alumnos de 4 y 5 años, no iniciados en el aprendizaje lector, y dos grupos de 5 y 6 años, iniciados en dicho aprendizaje. Se empleó la Prueba de Segmentación Fonológica PSEFA para evaluar el conocimiento silábico y fonémico, la parte de la forma A de la Prueba de Segmentación Lingüística PSL para valorar también el conocimiento silábico, y la Prueba de Conciencia Fonémica PCF. Los resultados

demonstraron, por una parte, una evolución en las distintas variables según la edad con independencia de la experiencia lectora, siendo las puntuaciones mayores en el conocimiento silábico que en el conocimiento fonémico, tanto antes como después de tener experiencia lectora. Por otra parte, las tareas más fáciles han sido, en general, las de conocimiento silábico, aunque antes del aprendizaje lector se han encontrado porcentajes moderados en algunas tareas de conocimiento fonémico. Así se evidenció que en la realización de las tareas según el grado de dificultad, de menor a mayor, a nivel silábico se presentó el siguiente orden: recontar, identificar, reconocer, pronunciar palabras descompuestas en sílabas, aislar, reconocer o comparar, omitir y agregar; y, en el caso del nivel fonémico el orden fue: identificar, aislar, sintetizar, segmentar, recontar, omitir y agregar. Estos resultados aportan información con respecto a la explicación, evaluación e intervención de las dificultades lectoras.

Mientras que en Chile, Muñoz (2002) desarrolló un estudio con el objetivo de identificar y describir el nivel de desarrollo de la conciencia fonológica en niños que cursan primer año de enseñanza básica, describir el nivel de desempeño lector que logran los niños en lectura de palabras y evaluar el grado de asociación entre el nivel de desarrollo de CF, el nivel de desarrollo lector, inteligencia no verbal y nivel educacional materno, al final del primer año de enseñanza. Participaron 108 niños (57 varones y 51 mujeres) con una edad promedio de 6 años 4 meses, de nivel socioeconómico bajo, pertenecientes al primer año de enseñanza general básica de 7 colegios municipalizados de la comuna de Macul. Se evaluó en dos momentos: al inicio del año se aplicaron 4 tareas metafonológicas de las pruebas PPL y PAI para medir la conciencia fonológica, y al final del año se aplicó el subtest de Vocabulario de la Prueba Interamericana de Lectura. Los resultados indican que la relación entre lectura y conciencia fonológica es compleja, por ello debe ser considerada un proceso de interacción constante entre ambas variables. En cuanto a la correlación entre CF y lectura, al realizar el análisis se evidenció una asociación moderada y positiva ($r = .486, p = .01$); esto indica que los niños con mayores logros en tareas metafonológicas tienden a presentar un desempeño más eficiente en tareas de lectura de palabras.

En síntesis, queda claro que la CF es el predictor más estable e importante en la adquisición de lo específico de la lectoescritura, el reconocimiento de palabras, (Lonigan, Burgess & Anthony, 2000, citado en Hogan, Catts & Little, 2005; Wagner, 1997; Scarborough, 1998, en Beltrán et al., s.f.; Defior & Serrano, 2011b),

ya que lleva al niño a comprender la relación entre lenguaje escrito y lenguaje oral a través de tareas sistemáticas y explícitas, además de facilitar el proceso de decodificación. Por consiguiente, es fundamental estudiar dicha relación en nuestra población, pues los datos obtenidos nos permitirán optimizar ambas habilidades para de esta manera contribuir con la adquisición exitosa del principio alfabético con exactitud, fluidez y velocidad desde la temprana infancia que impactará en el desempeño escolar en general de nuestros estudiantes.

Hipótesis.

Existe relación significativa entre conciencia fonológica y procesos léxicos de la lectura en estudiantes de inicial 5 años y 2º grado de primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana.

A partir de esta hipótesis teórica se plantearon las siguientes hipótesis específicas:

1. Existe relación significativa entre la tarea de identificación de la conciencia fonológica y los procesos léxicos de la lectura en estudiantes de inicial 5 años y 2º grado de primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana.
2. Existe relación significativa entre la tarea de adición de la conciencia fonológica y los procesos léxicos de la lectura en estudiantes de inicial 5 años y 2º grado de primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana.
3. Existe relación significativa entre la tarea de omisión de la conciencia fonológica y los procesos léxicos de la lectura en estudiantes de inicial 5 años y 2º grado de primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana.
4. Existe relación significativa entre el conocimiento silábico y los procesos léxicos de la lectura en estudiantes de inicial 5 años y 2º grado de primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana.
5. Existe relación significativa entre el conocimiento fonémico y los

procesos léxicos de la lectura en estudiantes de inicial 5 años y 2° grado de primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana.

Método

El tipo de investigación empleado fue el correlacional (Hernández, Fernández & Baptista, 2010) con el propósito de determinar y explicar las relaciones entre las puntuaciones de las variables (conciencia fonológica y procesos léxicos de la lectura) en los estudiantes de inicial 5 años y 2° grado de primaria de una institución educativa estatal de Lima Metropolitana.

El diseño fue no experimental y longitudinal (Hernández, Fernández & Baptista, 2010) al haberse analizado las variables a partir de la observación de las mismas en su contexto natural en los mismos participantes cuando estaban en inicial 5 años (conciencia fonológica) y luego en 2° grado de primaria (procesos léxicos de la lectura).

Participantes.

Participaron en el presente estudio 36 estudiantes, 19 niñas y 17 niños, de 2° grado de primaria de una institución educativa estatal de Lima Metropolitana, quienes inicialmente formaron parte de la muestra nacional (1564 niños y niñas) de un estudio realizado en el año 2009 en el que se describió el perfil del estado auditivo, vocabulario, articulación de sonidos del habla y conocimiento fonológico en niños peruanos de 5 años (CPAL, 2010).

Se consideró como criterios de inclusión que los estudiantes fueran evaluados en conciencia fonológica en el 2009 y en procesos léxicos de la lectura en el 2011, y que no presentaran repitencia de grado.

Instrumentos.

Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico - PECO.

La Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO), elaborada por Ramos y Cuadrado (2006) tiene como objetivo evaluar el nivel de conocimiento fonológico de tipo silábico y fonémico; es decir, la capacidad del estudiante para tomar conciencia y manipular intencionalmente las sílabas y los fonemas que componen las palabras.

El PECO está compuesto por 6 actividades, distribuidas en 3 tareas tanto para el nivel silábico como el nivel fonémico. Estas son:

- Identificación: consiste en reconocer la sílaba y/o el fonema indicado en una palabra determinada. Se muestra al niño 5 imágenes y se le pide que señale el dibujo que contiene la sílaba o el fonema verbalizado.
- Adición: consiste en agregar la sílaba y/o el fonema señalado para formar una palabra. Se pide al niño que diga la palabra que se forma al añadir determinada sílaba o fonema. Se utilizan fichas para representar las sílabas o fonemas de las palabras.
- Omisión: consiste en quitar determinada sílaba y/o fonema de una palabra, indicando la parte que queda. Se muestra al niño un dibujo (5 en total) y se le pide que diga el nombre del mismo pero quitándole la sílaba o el fonema señalado.

Para obtener la puntuación de los niveles de conciencia fonológica se realiza la sumatoria de los puntajes de las tareas identificación, adición y omisión, tanto para conocimiento silábico como conocimiento fonémico.

Respecto a la calificación, la puntuación máxima es 30; 1 punto por cada respuesta correcta y 0 por cada error. Después de tres intentos consecutivos de explicación de la actividad, se otorga puntuación 0 si no se ha comprendido la misma y se continúa con la siguiente tarea.

En relación a las características psicométricas, se empleó la adaptación y validación de la prueba realizada por el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje (CPAL, en prensa). La confiabilidad se comprobó utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach, cuya puntuación fue .868, y la validez se estimó a través de un análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax, encontrándose que la prueba PECO cumple su objetivo.

Subtests de Procesos Léxicos de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada - PROLEC R.

La batería fue desarrollada por Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas (2007), y adaptada para Lima Metropolitana por Cayhualla, Chilón y Espíritu en el

2010.

Para efectos de esta investigación, se aplicaron solo los subtests que constituyen la dimensión procesos léxicos, los cuales son:

- Lectura de palabras: evalúa el reconocimiento y lectura de palabras conocidas; es decir, el empleo de la ruta directa de reconocimiento de palabras. Este subtest presenta un total de 40 palabras, 20 de alta frecuencia de uso y 20 de baja, balanceadas en cuanto a longitud y estructura silábica. La puntuación de la tarea o índice de habilidad lectora se obtiene a partir de los índices secundarios de precisión, entre 0-40, y tiempo de lectura.
- Lectura de pseudopalabras: evalúa la pronunciación de palabras nuevas o desconocidas, es decir, el uso de la ruta fonológica de reconocimiento de palabras. Este subtest consta de 40 pseudopalabras, que se construyeron cambiando una letra o dos a cada término de la lista de palabras de la tarea anterior. Ambas listas comparten características muy similares, puesto que tienen la misma longitud y la misma estructura silábica. La puntuación se obtiene de manera idéntica al subtest anterior.

Procedimiento.

Las evaluaciones a los participantes se realizaron en dos momentos. En la primera etapa, llevada a cabo en el 2009, se evaluó al comenzar el año escolar a niños del nivel inicial 5 años de colegios estatales como parte de un estudio nacional, con la prueba PECO. De este grupo se seleccionó a 46 estudiantes de una institución educativa de Lima. En la segunda evaluación, efectuada en el 2011, se aplicó los subtest de procesos léxicos de la batería PROLEC-R solo a 36 estudiantes que culminaban 2º grado de primaria de la institución educativa en mención. Se contó con dicha cantidad de participantes, al final, por las siguientes razones: algunos estudiantes repitieron de grado, y otros fueron retirados del colegio y/o no presentaban la evaluación previa del año 2009. Luego, se procedió a elaborar la base de datos y realizar el análisis estadístico en el programa SPSS 17.0.

Resultados

Análisis descriptivo.

Se realizó el análisis de la bondad de ajuste a la curva normal con la prueba Kolgomorov-Smirnov en las variables de estudio. Los resultados indican que las tareas de adición y omisión de conciencia fonológica así como la tarea lectura de palabras en los índices secundarios precisión y velocidad de procesos léxicos de la lectura no presentan distribución normal. Por el contrario, tanto la tarea de identificación y la puntuación total de conciencia fonológica como la tarea lectura de pseudopalabras de procesos léxicos de la lectura, sí presentan dicha distribución. Por ello, el análisis estadístico de los datos se efectuó con pruebas no paramétricas (véase tabla 1).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos y análisis de la bondad de ajuste a la curva normal de Kolgomorov-Smirnov

Variable	Tarea / área	M	D.E.	Z de Kolmogorov-Smirnov	p
Conciencia fonológica	Identificación silábica	2.64	1.125	1.255	.086
	Identificación fonémica	2.47	1.540	1.150	.142
	Identificación	5.11	2.188	.832	.493
	Adición silábica	1.03	1.483	2.202	.000
	Adición fonémica	.42	1.052	2.924	.000
	Adición	1.44	2.286	2.084	.000
	Omisión silábica	1.92	1.842	1.439	.032
	Omisión fonémica	.00	.000		
	Omisión	1.92	1.842	1.439	.032
	Total		8.47	5.256	.760
Procesos léxicos de la lectura	Lectura de Palabras – Habilidad lectora	55.53	21.435	.559	.914
	Lectura de Palabras – Precisión	37.53	3.509	1.488	.024
	Lectura de Palabras – Velocidad	79.61	38.64	1.412	.037
	Lectura de Pseudopalabras – Habilidad lectora	41.19	12.273	.657	.781
	Lectura de Pseudopalabras – Precisión	35.47	3.605	.882	.417
	Lectura de Pseudopalabras – Velocidad	93.97	29.87	.991	.279

p < .05
N=36

Contrastación de hipótesis.

Tareas de conciencia fonológica y de procesos léxicos de la lectura.

En la tabla 2 se observa que las correlaciones entre la tarea de identificación de tipo silábica y lectura de palabras en los índices habilidad lectora y velocidad, son moderadamente bajas y significativas. Se encontró que en el caso de la puntuación de velocidad, dicha correlación es negativa ($r_s = -.337$). Asimismo, el resultado de la correlación entre identificación silábica y lectura de pseudopalabras en el índice de eficacia fue bajo, positivo y significativo ($r_s = .365$; $p < .05$).

Tabla 2.

Correlación de Spearman entre la tarea de identificación y los procesos léxicos

Correlación	r_s	p
Identificación silábica – Lectura de Palabras Habilidad lectora	.364	.029
Identificación silábica – Lectura de Palabras Precisión	.206	.227
Identificación silábica – Lectura de Palabras Velocidad	-.337	.045
Identificación fonémica – Lectura de Palabras Habilidad lectora	.090	.600
Identificación fonémica – Lectura de Palabras Precisión	.085	.621
Identificación fonémica – Lectura de Palabras Velocidad	-.083	.630
Identificación silábica – Lectura de Pseudopalabras Habilidad lectora	.365	.028
Identificación silábica – Lectura de Pseudopalabras Precisión	.208	.223
Identificación silábica – Lectura de Pseudopalabras Velocidad	-.290	.086
Identificación fonémica – Lectura de Pseudopalabras Habilidad lectora	-.002	.990
Identificación fonémica – Lectura de Pseudopalabras Precisión	.085	.621
Identificación fonémica – Lectura de Pseudopalabras Velocidad	-.016	.926

$p < .05$

N=36

Al relacionar la tarea omisión silábica con procesos léxicos de la lectura, se encontró que existe una correlación baja, positiva y significativa solo con la puntuación del índice habilidad lectora de lectura de pseudopalabras ($r_s = .336$) (véase tabla 3).

Tabla 3

Correlación de Spearman entre omisión silábica y procesos léxicos

Correlación	r_s	p
Omisión silábica – Lectura de Palabras Habilidad lectora	.289	.088
Omisión silábica – Lectura de Palabras Precisión	.121	.484
Omisión silábica – Lectura de Palabras Velocidad	-.257	.131
Omisión silábica – Lectura de Pseudopalabras Habilidad lectora	.336	.045
Omisión silábica – Lectura de Pseudopalabras Precisión	.281	.096
Omisión silábica – Lectura de Pseudopalabras Velocidad	-.214	.209

p < .05
N=36

Por último, no se encontró correlación entre la tarea de adición de la conciencia fonológica y las áreas de lectura de palabras y lectura de pseudopalabras de los procesos léxicos de la lectura. De igual modo, no se correlacionan los niveles silábicos y fonémicos de la conciencia fonológica con los procesos léxicos.

Conciencia fonológica y procesos léxicos de la lectura.

Se evidencia que no existe relación entre la puntuación global de conciencia fonológica y los procesos léxicos de la lectura en sus dos áreas lectura de palabras y lectura de pseudopalabras (véase tabla 4). De esta manera se rechaza la hipótesis general del presente estudio.

Tabla 4

Correlación de Spearman entre conciencia fonológica y procesos léxicos

Correlación	r_s	p
Omisión silábica – Lectura de Palabras Habilidad lectora	.289	.088
Omisión silábica – Lectura de Palabras Precisión	.121	.484
Omisión silábica – Lectura de Palabras Velocidad	-.257	.131
Total Conciencia Fonológica – Lectura de Pseudopalabras Habilidad lectora	.228	.181
Total Conciencia Fonológica – Lectura de Pseudopalabras Precisión	.207	.227
Total Conciencia Fonológica – Lectura de Pseudopalabras Velocidad	-.157	.361

p < .05
N=36

Dado que se han obtenido correlaciones bajas y, en algunos casos, no significativas entre las puntuaciones de las variables de estudio no se procedió a un análisis de regresión múltiple para establecer predictores en los procesos léxicos con los datos obtenidos en la muestra.

Discusión

Considerando que la conciencia fonológica y el reconocimiento de palabras (procesos léxicos de la lectura) constituyen un engranaje trascendental para la adquisición de lo específico de la lectoescritura es que se decide llevar a cabo esta investigación con el fin de conocer cómo se relacionan estas habilidades en el grupo de niños evaluados.

Respecto a la primera hipótesis específica, esta se corrobora parcialmente. Los resultados obtenidos evidencian una correlación significativa entre la tarea identificación silábica y lectura de palabras en los índices habilidad lectora ($r_s=.364$) y velocidad ($r_s=-.337$). Asimismo, se observa una correlación significativa entre identificación silábica y el índice habilidad lectora de lectura de pseudopalabras ($r_s=.365$). Dichos hallazgos se explicarían debido a que la tarea de identificación presenta un alto nivel de adquisición; es decir, es más fácil de lograr ya que su grado de complejidad es menor, tanto a nivel silábico como fonémico, durante la etapa inicial de la lectura, según los resultados encontrados por Aguilar et al. (2011).

En cuanto a la tercera hipótesis, los resultados muestran una correlación significativa entre la tarea omisión silábica y lectura de pseudopalabras en el índice habilidad lectora ($r_s=.336$). Omitir es una tarea compleja puesto que requiere un mayor nivel de abstracción y razonamiento cognitivo, tal como lo señalan Pérez y González (2004) quienes en su investigación no observaron puntuaciones en las tareas de omisión y adición tanto silábica como fonémica ni en el grupo sin experiencia en el aprendizaje lector ni en el grupo con experiencia en tal aprendizaje. Ello podría justificar el resultado al que nos referimos en este párrafo y también la razón por la que no se encontró relación entre la tarea de adición y procesos léxicos de la lectura.

El hecho de haber obtenido resultados favorables en las correlaciones de las tareas identificación y omisión silábica con algunos índices de procesos

léxicos se puede relacionar con la conclusión planteada (González, 1996, citado en Pérez & González, 2004) en la que señala que el conocimiento silábico se desarrolla de manera espontánea gracias a la influencia de las características de nuestro idioma, y es al iniciarse el proceso de enseñanza del lenguaje escrito que este conocimiento mejora notablemente. Es decir, al ser nuestra lengua escrita transparente y silábica, los niveles de conocimiento silábico se incrementan debido a que entran en contacto con la lectoescritura y las características de nuestra lengua oral.

Sin embargo, no se evidenció relación significativa entre la puntuación global de conciencia fonológica, medida en inicial 5 años, y procesos léxicos de la lectura, evaluado en 2° grado de primaria, por lo que se rechaza la hipótesis general del presente estudio. Este resultado dista de los hallazgos de Hogan, Catts y Little (2005) en los que se encontró una correlación fuerte entre conciencia fonológica y lectura de palabras en 2° grado de primaria, y de Muñoz (2002), en los que se obtuvo una asociación moderada y positiva entre CF y lectura; o de los resultados del estudio de Aguilar et al. (2010) en el que se halló correlaciones significativas entre CF y lectura de palabras en los índices de precisión, velocidad y habilidad lectora, pero en el caso de lectura de pseudopalabras sólo se encontró relación significativa con el índice habilidad lectora.

Por otro lado, este resultado también podría entenderse debido a la ausencia de correlación entre las tareas de tipo fonémico y/o los niveles de conciencia fonológica, y los procesos léxicos de la lectura. Esta falta de relación entre las actividades y/o el nivel de conocimiento fonémico y los procesos léxicos se justificaría porque el desarrollo de este tipo de conocimiento depende de su interacción con la enseñanza del lenguaje escrito (Defior, 1994, citado en Pérez & González, 2004); de esta manera, a partir de los 6 años empieza el incremento tanto cualitativo como cuantitativo de esta habilidad. Es decir, podríamos inferir que el factor enseñanza no estaría cumpliendo el papel que debiera para favorecer este aprendizaje esperado según el grado escolar.

Analizando lo expuesto, se podría considerar entonces que la metodología de enseñanza sería el aspecto que explicaría mejor los resultados obtenidos. Queda claro que el desarrollo del conocimiento

silábico empieza antes que el niño esté expuesto a la enseñanza explícita de la lectoescritura y con ella mejora considerablemente (Herrera & Defior, 2005; Pérez & González, 2004); mientras que, el conocimiento fonémico requiere del aprendizaje formal de la lectura para su despegue, desarrollándose gradualmente gracias a la interacción recíproca que se establece (Muñoz, 2002; Alegría, 2006, citado en Aguilar et al., 2011). Es así que este planteamiento respalda la hipótesis bidireccional de la relación CF y habilidad lectora para el reconocimiento de la palabra, pues se espera que a mayor dominio de la competencia lectora, se logre un mejor rendimiento en conciencia fonológica. Además, nos lleva a analizar y cuestionar qué tipo de capacidades y contenidos están explícitos sobre la conciencia fonológica en los documentos oficiales del MINEDU (DCN, mapas y rutas de aprendizaje), cuáles se programan y qué estrategias se emplean desde los 3 años hasta el 2° grado de primaria. La automatización del reconocimiento de la palabra debe culminarse con exactitud, fluidez y velocidad al finalizarse este grado para que a partir del 3° grado de primaria los estudiantes consoliden este proceso y lo empleen eficientemente en las distintas áreas del conocimiento. Por ello, las conclusiones y recomendaciones de diversos estudios proponen diseñar e integrar en el currículo y programación de los grados escolares en mención actividades lúdicas que permitan a los niños centrar su atención y tomar conciencia de la CF, considerando secuenciar dichas actividades según el tipo de tarea (analíticas o sintéticas), el nivel lingüístico (sílabo o fonema) y el grado de dificultad (Aguilar et al., 2011; Pérez & González, 2004), sugerencias que también compartimos para los niveles macro y micro de nuestro sistema educativo.

Conclusiones

Los resultados de la presente investigación permiten llegar a las siguientes conclusiones:

- No existe relación significativa entre conciencia fonológica y procesos léxicos de la lectura en estudiantes de inicial 5 años y 2° grado de primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana.
- Existe relación significativa entre la tarea identificación silábica y lectura de palabras en los índices de velocidad y habilidad lectora así como lectura de pseudopalabras en el índice habilidad lectora en estudiantes de

inicial 5 años y 2º grado de primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana.

- Existe relación significativa entre la tarea omisión silábica y lectura de pseudopalabras en el índice de habilidad lectora en estudiantes de inicial 5 años y 2º grado de primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana.
- No se evidencia relación significativa entre la tarea adición y los procesos léxicos de la lectura en estudiantes de inicial 5 años y 2º grado de primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana.
- No existe relación significativa entre el conocimiento silábico de la conciencia fonológica y los procesos léxicos de la lectura en estudiantes de inicial 5 años y 2º grado de primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana.
- No se evidencia relación significativa entre el conocimiento fonémico de la conciencia fonológica y los procesos léxicos de la lectura en estudiantes de inicial 5 años y 2º grado de primaria de una institución educativa de Lima Metropolitana.

Referencias

- Aguilar, M., Marchena, E., Navarro, J., Menacho, I., & Alcalde, C. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(2), 96-105.
- Aguilar, M., Navarro, J., Menacho, I., Alcalde, C., Marchena, E., & Ramiro, P. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura [versión electrónica]. *Psicothema*, 22 (3), 436-442.
- Beltrán, J., López, C., & Rodríguez, E. (s.f.). *Precursores tempranos de la lectura*. Recuperado el 27 de setiembre, 2013 de [http://www.uv.es/perla/2\[02\].BeltranLopezRodriguez.pdf](http://www.uv.es/perla/2[02].BeltranLopezRodriguez.pdf)
- Clemente, M. & Domínguez, A. (2003). *Aspectos psicolingüísticos de la lectura*. En Clemente, M. y Domínguez, A. (1999) *La enseñanza de la lectura*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- CPAL. (2010). *Perfil del estado auditivo, vocabulario, articulación de sonidos del habla y conocimiento fonológico de niños peruanos de 5 años de edad*. Lima: CPAL.
- CPAL. (En prensa). *Adaptación psicométrica de la Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico en niños peruanos de 5 años*.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., & Ruano, E. (1996). *Evaluación de los procesos lectores de los niños*. Recuperado el 10 de setiembre, 2013 de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/84764/089500033.pdf?sequence=2>
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2007). *Batería de la Evaluación de los Procesos Lectores Revisada. PROLEC - R*. Madrid: TEA Ediciones.
- De la Osa, P. (2003). *Evaluación dinámica del procesamiento fonológico en el inicio lector*. (Tesis doctoral). Recuperado el 30 de setiembre, 2013 de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/4425/1/pdf-tesis.pdf>
- Defior, S. (1991). El desarrollo de las habilidades metalingüísticas. La conciencia fonológica. *Revista española de Lingüística Aplicada*. Recuperado el 14 de agosto, 2013 de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1959735.pdf>
- Defior, S. & Serrano, F. (2011a). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31 (1), 2-13.
- Defior, S. & Serrano, F. (2011b). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia [versión electrónica]. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11 (1), 79-94.
- González, M. & Romero, J. (1999). ¿Influye el desarrollo de la producción fonológica en el aprendizaje de la lectura?. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 19 (2), 61-68.
- Herrera, L. & Defior, S. (2005). Una aproximación al Procesamiento Fonológico de los niños prelectores: Conciencia Fonológica, Memoria Verbal a corto plazo y Denominación. *Psykhé*, 14 (2), 81-95. Recuperado el 04 de diciembre, 2013 de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000200007&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-22282005000200007

- Hogan, T., Catts, H., & Little, T. (2005). The relationship between Phonological awareness and Reading: Implications for the assessment of phonological awareness. *Lang Speech Hear Serv Sch.*, 285–293. Recuperado el 25 de setiembre, 2013 de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2848754/pdf/nihms-183638.pdf>
- Jímenez, J. & O’Shanahan, J. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 5–25.
- Márquez, J. & De la Osa, P. (2003). Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector. *Anuario de Psicología*, 34 (3), 357-370.
- Ministerio de Educación del Perú. (2013). *Evaluación Censal de Estudiantes 2012. Recuperado de Unidad de Medición de la Calidad Educativa*, Recuperado el 20 de setiembre, 2013 de <http://umc.minedu.gob.pe/?p=1405>
- Muñoz, C. (2002). Aprendizaje de la lectura y conciencia fonológica: un enfoque psicolingüístico del proceso de alfabetización inicial. *Psykhe*, 11(1), 29-42. Recuperado el 25 de setiembre, 2013 de http://www.academia.edu/822068/Aprendizaje_de_la_lectura_y_conciencia_fonologica_un_enfoque_psicolinguistico_del_proceso_de_alfabetizacion_inicial.
- Pérez, M. & González, M. (2004). Desarrollo del conocimiento fonológico, experiencia lectora y dificultad de la tarea. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24 (1), 2-15.
- Ramos, J. (2004). Conocimiento fonológico y desarrollo lectoescritor en la educación infantil. *Educación XXI*, 7, 169-183.
- Ramos, J. & Cuadrado, I. (2006). *Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico - PECO*. Madrid: EOS.