

DISEÑO DE UN INSTRUMENTO EVALUATIVO PARA LA HABILIDAD
METALINGÜÍSTICA EN POBLACION ESCOLAR COLOMBIANA

CLAUDIA PATRICIA VACA

COAUTORA

ANGELA MARCELA CARVAJAL

DIRECTORA

CORPORACION UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA Y FONOAUDILOGÍA
BOGOTÁ, D.C., DICIEMBRE 2011

DISEÑO DE UN INSTRUMENTO EVALUATIVO PARA LA HABILIDAD
METALINGÜÍSTICA EN POBLACION ESCOLAR COLOMBIANA

INVESTIGACIÓN DOCENTE

CLAUDIA PATRICIA VACA

COAUTORA

ANGELA MARCELA CARVAJAL

DIRECTORA

DIANA MARCELA CONTRERAS

DIANA MARCELA AGUILERA

DIANA CRISTINA VELA

ASISTENTES DE INVESTIGACIÓN

CORPORACION UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA Y FONOAUDIOLÓGÍA
BOGOTÁ, D.C. DICIEMBRE DE 2011

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA

VICERRECTORÍA ACADÉMICA

CENTRO DE INVESTIGACIONES

Los suscritos vicerrectoría académica, Director del Centro de Investigaciones y Vicedecana de la Facultad de Comunicación Humana y Fonoaudiología, hacen constar que previa revisión y discusión en éste Comité, se le otorgó al trabajo titulado:

“DISEÑO DE UN INSTRUMENTO EVALUATIVO PARA LA HABILIDAD
METALINGÜÍSTICA EN POBLACION ESCOLAR COLOMBIANA”

El concepto de APROBADO.

Para constancia se firma a los seis días del mes de Diciembre del dos mil diez.

Ana María Botero Patiño

Vicerrectora Académico

Patricia López Obando

Directora

Centro de Investigaciones

Sandra Patricia Torres

Vicedecana

Facultad de Comunicación Humana y
Fonoaudiología

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
Introducción	8
Marco Metodológico	45
Tipo de estudio	45
Método	45
Participantes	45
Instrumentos	46
Procedimiento	46
Resultados	47
Discusión	59
Referencias	61

TABLA DE ANEXOS

Anexo 1. Cronograma	70
Anexo 2. Instrumento	72

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Variables conceptuales y operativas para la habilidad metalingüística.	40
Tabla 2. Variables conceptuales y operativas para la conciencia fonológica.	41
Tabla 3. Variables conceptuales y operativas para la conciencia semántica.	42
Tabla 4. Variables conceptuales y operativas para la conciencia morfosintáctica.	43
Tabla 5. Variables conceptuales y operativas para la conciencia pragmática.	43
Tabla 6. Formato de registro de respuestas	52
Tabla 7. Interpretación de resultados	58

DISEÑO DE UN INSTRUMENTO EVALUATIVO PARA LA HABILIDAD
METALINGÜÍSTICA EN POBLACION ESCOLAR COLOMBIANA

Marcela Carvajal¹

Diana Marcela Aguilera, Diana Marcela Contreras, Diana Vela ².

Corporación Universitaria Iberoamericana

Resumen

La presente investigación tuvo como objeto diseñar un instrumento evaluativo de la habilidad metalingüística en población escolar colombiana, basado en la revisión bibliográfica más relevante sobre habilidades metalingüísticas, su desarrollo y la relación con el proceso de lectura y de escritura, se describieron las variables operacionales a tener en cuenta y se diseñaron las actividades correspondientes. De esta forma se aporta a la calidad de la prestación del servicio de fonoaudiología presentando una primera versión de la prueba que tendrá que ser evaluada por jueces expertos.

Palabras claves: Habilidades metalingüísticas, población escolar, lectura, escritura.

¹ Fonoaudióloga. Docente – Investigadora Corporación Universitaria Iberoamericana. am.carvajals@laibero.net

² Estudiantes asistentes de investigación Facultad de Comunicación Humana y Fonoaudiología. Pregrado Fonoaudiología. Corporación Universitaria Iberoamericana.

DESIGN OF AN EVALUATIVE INSTRUMENT METALINGUISTIC SKILLS FOR
COLOMBIAN SCHOOL AGE POPULATION

Marcela Carvajal¹

Diana Marcela Aguilera, Diana Marcela Contreras, Diana Vela ².

Corporación Universitaria Iberoamericana

The objective of this research is to design an evaluation instrument on metalinguistic skills for Colombian School age population. Based on relevant literature available on metalinguistic skills, its development, and reading and writing process pertain, operational variables were described and corresponding activities designed. The first present version of the instrument, which will be evaluated by expert judges, is a contribution for the quality of speech therapy services.

Key Words: metalinguistic skills, school age population, reading, writing.

¹ Speech therapist. Corporación Universitaria Iberoamericana teacher-investigator. am.carvajals@laibero.net

² Students Faculty research assistants Human Communication and Speech Therapy. Corporación Universitaria Iberoamericana

Introducción

La lectura y la escritura cobran especial importancia en el ámbito escolar pues además de ser instrumentos de conocimiento también son potencializadores de las habilidades cognitivas, el aprendizaje de la lecto escritura requiere del desarrollo de habilidades lingüísticas, metalingüísticas y comunicativas que le permitan a los sujetos no limitarse sólo al proceso de cifrado y descifrado del código sino que se expresen de forma precisa y comprendan un texto, enmarcado en un contexto comunicativo.

En la investigaciones realizadas en los últimos 30 años se ha demostrado que el desarrollo de las habilidades metalingüísticas juegan un papel fundamental en este aprendizaje, sin embargo en Colombia se han desarrollado estudios limitados sobre este tema y no se ha planteado un evaluación que permita establecer el desempeño de los niños en esta área, es así como surge la investigación “Diseño de un instrumento evaluativo para la habilidad metalingüística en la población escolar colombiana”.

Este proyecto se enmarca en el grupo desarrollo y discapacidad de la comunicación interpersonal. Estudio – Abordaje, en la Línea de Investigación de Tecnología Aplicada a la Comunicación Interpersonal, ya que tiene como propósito crear la base para un instrumento de evaluación de la habilidad metalingüística en población escolar entre los 6 y los 9 años de edad, que permite aportar a la calidad en la prestación de servicios humanos de corte fonoaudiológico, a la cualificación de los recursos y métodos evaluativos en fonoaudiología, y a la innovación e investigación fonoaudiológica.

Para comenzar, se revisaron diferentes fuentes bibliográficas para establecer los estudios más relevantes sobre la importancia de las habilidades metalingüísticas y su relación con los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura. En los estudios encontrados se describen los diferentes tipos de conciencia: fonética-fonológica, semántica, morfosintáctica y pragmática, entre los que se encuentra el de Dioses, Matalinares, García y et al (2006), que consistió en un estudio descriptivo cuya finalidad fue determinar las características de la conciencia fonológica desde el conocimiento fonológico y las estructuras fonológicas, evaluando fonemas consonánticos y vocálicos de la lengua española, a través del test de desarrollo fonético- fonológico en niños preescolares de diferente nivel socio-económico.

Vargas y Villamil (2007), desarrollaron una investigación en la que se observó el desempeño en la comprensión de lectura y la producción escrita de los estudiantes que de segundo grado e identificaron si existe una relación entre estas destrezas y la conciencia fonológica (C.F.), para tales fines se aplicó una prueba que evaluaba diferentes habilidades del alfabetismo temprano. Los resultados obtenidos muestran que los niños en este periodo resuelven adecuadamente tareas de C.F., y de comprensión de lectura, además se mantuvo una correspondencia directa entre estos dos tipos de conocimiento lingüístico, no obstante, la relación entre las dos habilidades y la producción de textos escritos fue significativa.

Dichos hallazgos pueden deberse a que en los primeros grados escolares los niños están entrando al alfabetismo y la escritura, una competencia de mayor

complejidad, que requiere de conocimientos alfabéticos más sofisticados, impidiendo una correspondencia directa con la conciencia fonológica y la comprensión de lectura; así que en este periodo los niños ya pueden escribir palabras, pero no están en capacidad de hacer producciones complejas.

En cuanto a la conciencia sintáctica (CS) se encontró a Andrésa, Juric, y García (2010), quienes diseñaron un instrumento de evaluación de propiedades psicométricas en niños de 5 a 8 años, el cual tuvo como objetivo la medición de CS para el contexto hispanoparlante. El instrumento consta de 20 ítems, que evaluaron el desempeño en diferentes categorías gramaticales, se aplicó a 208 sujetos para explorar la estructura factorial del instrumento, la validez de constructo y existencia de diferencias sociodemográficas. Los resultados mostraron dos factores y un nivel adecuado de consistencia interna, además, se encontraron correlaciones significativas con pruebas de habilidades metalingüísticas y de lectura, observando diferencias en las variables sociodemográficas. Se concluyó que el instrumento resulta válido y confiable para evaluar conciencia sintáctica.

Por otra parte se encontraron asociaciones significativas entre conciencia sintáctica, desempeño lector y otras habilidades metalingüísticas como lo indicó Barrera (2000). Del mismo modo, en una investigación realizada por Plaza (2001), con niños de habla francesa se encontró que la conciencia fonológica se relaciona estrechamente con la conciencia sintáctica.

En cuanto a la conciencia metapragmática, existen pocos estudios en relación a las anteriores habilidades metalingüísticas mencionadas, entre ellas se encuentra la realizada por Crespo, (2009), cuyo objetivo buscó indagar sobre la oralidad tardía y la lecto-escritura, a través del diseño de un software multimedia, denominado Conciencia Metapragmática (CMP), que se aplicó a una muestra de 103 niños de 8 años edad promedio. Su elaboración tomó en cuenta tres pruebas típicas de conciencia metapragmática: el referente ambiguo, y las instrucciones ambiguas.

Finalmente, Crespo y Alvarado (2010), en su investigación establecieron la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la conciencia metapragmática y la memoria operativa. Para ello, se midieron las dos variables planteadas en 88 niños, entre los 8 y 9 años de edad. Los resultados indicaron una correlación positiva, lineal y significativa comprobando que el incremento de la conciencia metapragmática no dependía solamente del desarrollo lingüístico de los individuos, sino también de la maduración de los sistemas cognitivos involucrados en el almacenamiento y en el procesamiento de la información.

De forma general la conciencia metalingüística no se desarrolla de manera aislada sino que está íntimamente relacionada con el desarrollo cognitivo, lingüístico, edad y nivel socio-económico, sustentado desde varias investigaciones que, en mayor o menor profundidad, incursionan en este tema desde diversas perspectivas teóricas e investigativas y con diferentes énfasis como lo indican Van der Lely, et al., (2004), Barnes, et al., (2005); Neira, Jiménez y Flórez (2001).

Lo anterior se también se evidenció en trabajos investigativos como el realizado por Velarde, Meléndez, et al. (2010), efectuado en 11 instituciones educativas de la provincia constitucional del Callao; cuyo objetivo era comprobar a partir del diseño de un test habilidades prelectoras, las tesis psicolingüísticas y cognitivas que consideran que para el aprendizaje de la lectura es indispensable haber alcanzado un nivel de desarrollo en la conciencia fonológica, el conocimiento del lenguaje escrito, la memoria verbal y los niveles semánticos y sintácticos del lenguaje oral.

Otro trabajo revisado fue el elaborado por Navarro y San Martín (2010), en el que se realizó una observación de la emergencia y desarrollo de las habilidades metalingüísticas, a través de un estudio transversal en 40 niños de edades comprendidas entre los 22 meses y los 10 años, donde se evidenció que la regulación y ajustes de la comunicación aparecen tempranamente, mientras que la regulación basada en el interlocutor como centro de interés aparece tardíamente, cuando el niño tiene un nivel de competencia más elaborado; así mismo, otro ejemplo investigativo es el desarrollado por Fernández, Núñez y Romero (2009), el cual consistió en presentar una serie de reflexiones didácticas sobre los resultados de un estudio experimental en el que relacionaron positivamente el desarrollo de las habilidades metalingüísticas y la composición escrita en niños entre 11 y 12 años.

En estudios recientes frente a este tema, se puede destacar el de Flórez, Torrado, Arévalo, et al (2004), en este establecieron una relación entre las habilidades metalingüísticas y los niveles de competencia en lectura y escritura.

También el trabajo de Urquijo (2010), desarrollado con 127 niños y niñas, alumnos del primer año del ciclo básico de la educación primaria de dos escuelas públicas y dos privadas de la ciudad de Mar del Plata, Argentina, a lo largo de su trabajo resaltó, que las habilidades metalingüísticas implican la reflexión consciente sobre los diferentes niveles del sistema lingüístico y se desarrollan durante la infancia, perfeccionándose con la escolaridad. Los resultados indicaron que los procesos cognitivos y las habilidades metalingüísticas se asocian de manera significativa al desempeño en diferentes medidas de lectura.

Finalmente, el estudio de Díaz (2006), denominado habilidades metalingüísticas en niños alfabetizados de bajo nivel socio-económico, describe las habilidades metalingüísticas en los niños de 5, 6 y 7 años de edad cronológica, que se encuentran escolarizados, y su relación con el proceso de adquisición de la lectura y escritura. Los resultados demostraron que el progreso en las habilidades metalingüísticas depende de la edad y grado escolar, pero se encuentran relacionadas directamente con el tipo de actividades propuestas dentro del aula.

Adicionalmente, esta misma situación, se puede observar en los trabajos investigativos y ponencias realizadas por diferentes profesionales ,entre los que se encuentran la de Condemarín (2001), y su conferencia titulada, los fónicos en la enseñanza de la lectura realizada en el Simposio de problemas de aprendizaje de la Lectura, otras son las presentaciones desarrolladas por Mejía de Eslava (1998), denominadas La patología de la conciencia fonológica y su relación con los trastornos de aprendizaje (1998), Los trastornos del lenguaje dentro del

espectro de los trastornos del aprendizaje (2000), La conciencia Fonológica: programas para la promoción, prevención y el tratamiento (2002), y la Conciencia Fonológica y aprendizaje lector (2006). Otra investigación que evidencia esta situación es la ejecutada por Defior (1991), quien estudio el desarrollo de las habilidades metalingüísticas específicamente la conciencia fonológica.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que muchas de las pruebas o investigaciones existentes no contemplan actividades para observar la conciencia semántica, conciencia pragmática, ni morfosintáctica, habilidades que contribuyen al proceso de construcción escritural y a la comprensión lectora en los escolares y que constituyen el concepto de habilidad metalingüística.

Al continuar con el uso de instrumentos o pruebas que sólo dan cuenta de aspectos netamente metafonológicos, limitando la medida de la habilidad metalingüística, probablemente no se podrá identificar de forma temprana habilidades metalingüísticas bajas que afectan la expresión escrita y la comprensión lectora. Del mismo modo, el no poseer instrumentos psicométricos que busquen describir el comportamiento metalingüístico afectará la calidad en la validez y confiabilidad en la prestación de servicios fonoaudiológicos y de sus procedimientos ya sea en el escenario clínico ó educativo.

Por lo tanto, se identificó la necesidad de plantear y ejecutar un proyecto que permita diseñar un instrumento fonoaudiológico que busque valorar la habilidad metalingüística en población infantil escolar colombiana que incluya la conciencia semántica, morfosintáctica, pragmática y no se limite a la conciencia fonológica, ya que como lo indican Andrés, Juric y García (2010), en la

actualidad, no se cuenta con suficientes instrumentos de medida adecuados ni con estudios que den cuenta de esta relación en el idioma español.

En este sentido, es significativa la importancia que tiene la ejecución de esta investigación ya que los resultados esperados se pueden señalar en tres aspectos: el primero, está relacionado con el diseño de una prueba evaluativa para su posterior estandarización, se brindará a la profesión un procedimiento tecnológico actualizado y propio del área que apoyará la prestación de servicios de calidad, tanto en el ámbito clínico como educativo; el segundo beneficio está relacionado con dar respuesta a una de las necesidades que se tiene localmente como es, la de tener instrumentos de evaluación ajustados a las características lingüísticas de la población, y así reducir el uso de test cuyas escalas e interpretaciones están basadas en otras características y comportamientos culturales, comunicativos, sociales, de aprendizaje, físicas y ambientales diferentes a la de población no colombiana.

Y por último, este proyecto, permitirá obtener una medición del desempeño metalingüístico de la población infantil en la etapa escolar por lo tanto se podrá fomentar el desarrollo de acciones de prevención y promoción fonoaudiológica encaminadas a mejorar las condiciones de la comunicación, de igual forma podrá generar programas de estimulación en población preescolar y escolar relacionados con el tema de las habilidades metalingüísticas y los procesos de alfabetización y alfabetismo emergente.

Al crear dicho instrumento psicométrico que evalúe el desarrollo y dominio de las habilidades metalingüísticas en todos los componentes lingüísticos de la

modalidad verbal oral, en población infantil preescolar y del primer ciclo de básica primaria, se aportará a la calidad en la prestación de servicios humanos de corte fonoaudiológicos desde la cualificación de los recursos y métodos evaluativos en fonoaudiología y a la innovación e investigación fonoaudiológica; favorecerá el concepto, abordaje y la detección temprana de dificultades específicas de aprendizaje, deficiencias en el desarrollo del lenguaje desde la profesión del fonoaudiólogo, y servirá de guía a futuras investigaciones en este campo, indistintamente de la disciplina .

Desde este referente, y teniendo en cuenta que el propósito del proyecto es elaborar un instrumento de evaluación, partiendo del contexto de los niños bogotanos y así aportar al desarrollo fonoaudiológico local, el estudio busca responder la pregunta ¿Cuáles son los constructos conceptuales y psicométricos que debe tener un instrumento que tiene como finalidad evaluar la habilidad metalingüística en población escolar colombiana de la ciudad de Bogotá de los grados primero, segundo y tercero de básica primaria?

A partir de la pregunta planteada, surgen subpreguntas en relación con el desarrollo de las especificaciones de la prueba. Estas subpreguntas, fueron categorizadas desde la relación con el instrumento en su proceso de planeación:

- a) ¿Cuál o cuáles son los propósitos de la prueba?;
- b) ¿Cuál o cuáles son los fundamentos lógicos, teóricos y empíricos que apoyen las inferencias que se harán a partir de los puntajes obtenidos en ella?;
- c) ¿Cuáles son los constructos a evaluar dentro en la prueba?;
- d) ¿Cuáles son los dominios, subdominios y tipos de destrezas a evaluar dentro de la prueba?;
- e) ¿Cuál es el formato de

presentación la prueba ?; f) ¿Cuál es el número de ítems a incluir por tarea y el número de ítems en cada área?; g) ¿Cuál es el nivel apropiado de lenguaje (extensión de los textos, tipo de lenguaje a utilizar)?; h) ¿Cuál es el formato de presentación de las preguntas (ensayo, opción múltiple, etc.)?; i) ¿Cuál es el tipo de tarea a realizar (comprensión de lectura, completación de oraciones, eliminación de la incorrecta, etc.)?; j) ¿Cuál es el límite de palabras para los enunciados, según los ítems?, y finalmente; k) ¿Cuáles son las características de las opciones y de los distractores en cada subprueba?.

Con base en estas directrices para la realización de la prueba, se presenta a continuación el esquema general en que se desarrolló el marco de referencia.

Se partió de la conceptualización de calidad desde la fonoaudiología (Cuervo 1999), como eje central del desarrollo del proyecto, constituida por tres partes orientadas a la estructura, los procesos y los resultados que son determinantes para la evaluación y acreditación de un servicio.

En concordancia con el propósito del proyecto, elaborar un instrumento de evaluación, se continuó con los lineamientos que debe tener una prueba psicométrica, que cumpla con los requisitos de estandarización, validación y confiabilidad, enmarcándolo en la cualificación de los recursos y métodos evaluativos en fonoaudiología.

Posteriormente, se citaron los estudios relacionados con la metacognición y a partir de estos, se describieron detalladamente las habilidades metalingüísticas y su importancia dentro del proceso de aprendizaje de la lecto-escritura.

Por último se detallan los pasos a seguir para la elaboración del instrumento de evaluación.

Como se indicó anteriormente, se empieza por aclarar cómo se entiende la calidad de los servicios en fonoaudiología, por lo tanto se retoma a Cuervo (1999), quien menciona que se debe medir a través de tres determinantes, propuestos desde un modelo adoptado por agencias internacionales encargadas de evaluar y acreditar las instituciones y los programas de salud. Estos determinantes son: a) la estructura, referida a hacer posible la prestación del servicio; b) los procesos, que constituye el servicio propiamente dicho, y c) los resultados o productos generados por el servicio. Las condiciones que debe cumplir un servicio están estrechamente relacionadas con las estructuras y los procesos que hacen posible la atención a los usuarios, a fin de aumentar la probabilidad de obtener mejores resultados, dichos criterios se basan en un consenso de expertos que permiten identificar lo que se acepta como servicio de buena calidad. Estos dan origen a la consolidación de normas, criterios y estándares para la evaluación y acreditación, tanto de los programas de formación de profesionales como de las instituciones de prestación de servicios humanos.

Para el caso colombiano, el Ministerio de Protección Social ya ordenó a todos los prestadores de salud la demostración de cumplimiento de unos requisitos esenciales que aseguren un nivel de calidad aceptable de todos los procedimientos que ofertan, en últimas, la razón de estas normas es garantizar y velar por la calidad de vida de las personas mediante la prestación de servicios óptimos y oportunos, a un costo social y económico viable para el sistema y sus

afiliados, con la mayor efectividad posible que les garantice años de vida saludable .

Se continúa con la cualificación de los recursos y métodos evaluativos, y se profundiza en el criterio de estructura, ya que se encuentra directamente ligado con el objetivo del proyecto, dicho componente, según Cuervo (1999), hace referencia a la capacidad de un programa para prestar atención mediante elementos tangibles y susceptibles de verificación y de inspección. En la estructura se debe evaluar los equipos y materiales; tecnologías que buscan apoyar las acciones del profesional como son la evaluación, el diagnóstico y el tratamiento de los desórdenes de comunicación, donde se señala la inherencia de la tecnología psicométrica, que permite mejorar los niveles de validez y confiabilidad de las observaciones de aquellos eventos y/o comportamientos comunicativos que por su naturaleza psicológica o evolutiva intangible, tienen que ser medidos por inferencia, lo que se hace a través de la medición de correlatos comportamentales, la mayoría de ellos con referencia a criterios normativos.

Una de las características de la tecnología psicométrica es su carácter estandarizado, es decir que el procedimiento para su aplicación se adhiere a instrucciones precisas, inmodificables, y su calificación se basa en la comparación del puntaje obtenido por el examinado con los obtenidos por la población de referencia a la cual pertenece. De esta manera se compara la ejecución de una persona con el desempeño de la mayoría de individuos que comparten rasgos semejantes de edad, sexo, educación o nivel socio económico, entre otras variables, para este caso se pretendió construir un instrumento que permita

evaluar los comportamientos metalingüísticos más significativos en población escolar.

Por tal motivo se determinó las características psicométricas que debe tener un instrumento que busque evaluar la habilidad metalingüística en población escolar entre los 6 y los 9 años de edad.

Las baterías psicométricas se utilizan con propósitos de apoyo a diagnósticos específicos, en primer lugar, aportan evidencia para documentar la presencia de un desorden de comunicación, determinar su naturaleza y establecen su severidad. También contribuyen a la identificación del nivel de desempeño en el cual el usuario empieza a presentar dificultad para realizar efectivamente una habilidad comunicativa y/o lingüística, brindando así, información esencial para tomar decisiones sobre las metas u objetivos terapéuticos. Cuervo (1999).

La utilización de instrumentos estandarizados se ha asociado con la producción de datos cuantitativos para describir los atributos del comportamiento comunicativo, práctica que ha sido erróneamente considerada como opuesta a las descripciones cuantitativas consistentes en narrativas detalladas sin la interposición de instrumentos que alteren la ecología natural del comportamiento que pretende observarse; se ha sugerido que la utilización de test que evocan determinadas respuestas del examinado destruyen la validez de las observaciones porque se altera la naturaleza del fenómeno bajo escrutinio. Aunque esta apreciación no es del todo incorrecta, las dos estrategias se

complementan y son necesarias hoy en día en el ejercicio de la fonoaudiología Cuervo (1999).

En este punto se hace necesario aclarar las diferentes hipótesis de cómo se desarrollan las habilidades metalingüísticas. Concretamente, Flórez, Torrado et al. (2005), señalan dos posturas teóricas diferentes: una que defiende que este desarrollo es producto de la regulación general del sistema cognitivo, y otra que propone que dichas habilidades dependen, en parte, del desarrollo del lenguaje.

En el primer grupo cabe contar con autores como Bialystok (1992; citado por Crespo-Allende, y Alfaro-Faccio, 2009), y Van Kleeck (1995; citado por Flórez, Torrado et al. 2006), quienes han propuesto que los procesos que subyacen a las habilidades metalingüísticas requieren del dominio cognitivo general. Especialmente, Van Kleeck (1994), y Levy (1999), se basan en la teoría de Piaget (1987; citado por Crespo-Allende y Alfaro-Faccio, 2009), para explicar la emergencia de la capacidad metalingüística, relacionándola con los estadios de desarrollo cognoscitivo. Para estos autores, el comportamiento metalingüístico evidenciado por los niños está relacionado con la etapa del desarrollo cognitivo en la que se encuentran.

Flórez, Torrado et al. (2006), hacen hincapié en dos cualidades, centración e irreversibilidad, que Piaget (1987; citado por Crespo-Allende y Alfaro-Faccio, 2009), atribuye al pensamiento de los niños preescolares, quienes, según esta teoría, se encuentran en la etapa preoperacional, es decir, que no han alcanzado el desarrollo de las operaciones lógicas. La centración se entiende como la incapacidad de enfocarse en más de un aspecto a la vez en una situación dada,

razón por la cual los sujetos, durante una situación comunicativa, monitorean exclusivamente la fluidez del intercambio para favorecer la comunicación. Por no poder concentrarse en más de un aspecto, en el caso de la comunicación, atienden mayoritariamente al significado, pues sería lo más importante dentro del intercambio.

La irreversibilidad, por su parte, se refiere a que los sujetos, en la etapa preoperacional, no pueden entender que ciertas operaciones son reversibles, como por ejemplo la posibilidad de verter agua de un recipiente alto y delgado a uno ancho y bajo, y luego devolverla al primer recipiente manteniendo la misma cantidad de agua (Piaget, 1984; citado por Crespo-Allende y Alfaro-Faccio, 2009). En cuanto al lenguaje, estos autores demuestran que los niños manejan exclusivamente la forma o el significado, y no pueden realizar procesos de reversibilidad que les permitan analizar el discurso del hablante (Van Kleeck, 1994).

Igualmente, Levy (1999), señala que los menores de seis años muestran un desempeño metalingüístico pobre, porque su forma de pensar les impide separar la forma y el significado del lenguaje en una situación comunicativa, para poder considerar cada elemento por separado. El hecho de que el desempeño metalingüístico empiece a enriquecerse a partir de los seis años, indicaría, según Van Kleeck (1994), que los sujetos han pasado a una nueva etapa del proceso cognitivo. Por otra parte Gombert, (1992; citado por Crespo-Allende y Alfaro-Faccio, 2009), y Karmiloff-Smith, (1994), afirma que el desarrollo metalingüístico depende intrínsecamente del desarrollo del lenguaje, para esta última autora la

representación interna que hace el sujeto y el proceso de re descripción representacional le permite el accesos al nivel metalingüístico jugando un rol fundamental.

El modelo Redescrición Representacional [RR] postula que las propias representaciones lingüísticas son posteriormente objeto de re descripción, de manera que se convierten en objetos de atención lingüística al margen de su utilización en procesos de comprensión y producción. Las representaciones lingüísticas que se construyen durante la infancia les sirven a los niños para comprender y producir su lengua materna. Pero esas representaciones lingüísticas iniciales no están disponibles como datos para la reflexión metalingüística. Para alcanzar ese objetivo, es preciso que el conocimiento implícito en los procedimientos lingüísticos (representaciones del nivel I) se re-represente. Karmiloff-Smith (1994, p. 71.), luego de haber estudiado el desarrollo metalingüístico en infantes francófonos, sostiene que cada nivel de redescrición representacional no se adquiere a la misma edad. El modelo RR pretende explicar de qué manera se hacen más manipulables y flexibles las representaciones de los niños, cómo surge al acceso consciente al conocimiento.

Tanto Karmiloff-Smith (1994), como Gombert (1992; citado por Crespo-Allende y Alfaro-Faccio, 2009), sugieren que el desarrollo metalingüístico se produce en tres fases: adquisición de habilidades iniciales, fase epilingüística (término referente a la recepción, Culioli, (1990; citado por Crespo-Allende y Alfaro-Faccio, 2009), y fase metalingüística (relacionada con la producción lingüística). Los autores utilizan el concepto de fase porque éste, a diferencia del

de etapa, propuesto por Piaget (1984; citado por Crespo-Allende y Alfaro-Faccio, 2009), permite considerar cierta recursividad.

En la teoría piagetiana, un niño sólo puede encontrarse en una etapa por vez, ya que luego de alcanzados los logros de una, ingresa a otra en la que los contenidos de la realidad se representan de manera distinta. De este modo, el desarrollo es visto como una escala en la que el niño va cambiando cualitativamente sus operaciones cognitivas, volviéndose más eficiente para interactuar con la realidad. En cambio, en el modelo de fases, no es necesario dejar una para pasar a la otra, se puede operar en fases diferentes a la vez, en diversos microdominios y en situaciones distintas. En el caso concreto de la metalingüística, las dos primeras fases (la de las habilidades iniciales y la epilingüística) ocurren de manera más o menos sistemática, mientras que la tercera (la metalingüística) depende del contexto.

En la adquisición de las habilidades lingüísticas iniciales, el niño aprende pares unifuncionales, en los que una forma lingüística corresponde a un determinado contexto. Halliday (1975; citado por Crespo-Allende y Alfaro-Faccio, 2009), señala una etapa inicial muy similar en su enfoque funcionalista de la adquisición del lenguaje. Sin embargo, en la versión de Karmiloff-Smith (1994), dicho proceso no es guiado únicamente por el uso sino que posee pre-programaciones innatas de las habilidades lingüísticas de base y aprende los pares funcionales gracias a la mediación del modelo lingüístico presente en el entorno.

A medida que el niño va adquiriendo más su lengua materna, el pequeño se da cuenta de que hay más de una manera de referirse a un contexto, por lo tanto, debe abandonar los pares funcionales. Lo que lo obliga a entrar en un proceso de reorganización que es característico de la segunda fase, en la que se produce la adquisición del dominio epilingüístico, razón por la cual los conocimientos implícitos acumulados dentro de la primera fase se reorganizan en la memoria a largo plazo. A partir de allí los pares forma-función son sustituidos por relaciones multifuncionales, pero el niño las usa mediante ajustes automáticos y no puede explicitarlas todavía en forma verbal, Puyuelo et al. (2003), señalan dos diferencias fundamentales entre la visión de Gombert (1992; citado por Crespo-Allende y Alfaro-Faccio, 2009), y la de Karmiloff-Smith (1994). Esta última sostiene que en la etapa epilingüística se reorganiza la información de la fase anterior (adquisición). En cambio, el autor francés plantea que esta reorganización surge de la necesidad de interrelacionar los conocimientos de la primera fase, con otros, recientemente descubiertos, acerca de las mismas formas lingüísticas o acerca de otras formas que están asociadas con ellas y están en curso de apropiación. Otra diferencia apunta a la naturaleza de la información que se está manejando en esta etapa.

Mientras que para Karmiloff-Smith (1994), en esta fase, la reorganización es impermeable a las influencias externas, Gombert, (1992; citado por Crespo-Allende y Alfaro-Faccio, 2009), afirma que, si bien la función principal de esta fase es una articulación interna de los conocimientos implícitos, lo que permitirá al sujeto el dominio funcional no consciente del sistema, la elaboración de las reglas

que rigen el uso de las formas lingüísticas viene determinada por lo que el niño descubre acerca de dichas reglas en los funcionamientos lingüísticos en situación.

Si bien las capacidades metalingüísticas aparecen durante los años preescolares, su comprensión plena no tiene lugar hasta los 7 – 8 años, Saywitz, Cherry et al. (1982; citados por Owens (2001), hasta entonces, los niños habían considerado el lenguaje fundamental como medio de comunicación, pero no se habían detenido a analizar la forma en que funciona, Kleeck (1982; citado por Owens, 2001). Después de los 7-8 años, la descentración cognitiva les permite procesar simultáneamente dos aspectos del lenguaje, su significado y su corrección lingüística, por lo tanto, son capaces de juzgar su corrección sintáctica/gramatical, morfológica, fonológica sin dejarse influir por lo semántico.

Por su parte los niños preescolares tienden a realizar juicios sobre la aceptabilidad de una oración a partir de su contenido, basados en sus experiencias y conocimiento familiar cotidiano, pero no en función de su estructura gramatical, Hakes (1980; citado por Owens, 2001), ya que es en la escuela infantil donde empiezan a diferenciar lo que se dice, de la forma en que se dice, a separar las palabras de referentes y a darse cuenta de las estructuras de las frases. Pero incluso así, cuando están en edad escolar todavía se basan más en la semántica que en la gramática para evaluar la corrección del lenguaje, Sutter y Johnson (1990; citado por Owens, 2001). La capacidad para detectar errores sintácticos es lo primero que se desarrolla, los niños en edad escolar van aprendiendo a evaluar la aceptabilidad gramatical de las oraciones y son capaces de corregirlas, Bowey (1986; citado por Owens, 2001, p. 251.).

La capacidad metalingüística suele aparecer una vez que los niños ya dominan una forma lingüística, así pues, es posible que al empezar la escuela sean conscientes a nivel metalingüístico de las formas gramaticales que han estado utilizando durante los años preescolares, Por lo demás, el desarrollo de la capacidad metalingüística, se relaciona con la utilización del lenguaje, el desarrollo cognitivo, la habilidad lectora, el éxito académico, la inteligencia, la estimulación ambiental y el juego. Kemper y Vernooy, (1993, Saywitz, Cherryet et al. 1982; citados por Owens, 2001, p.251.).

Las habilidades metalingüísticas permiten a los niños descontextualizar y fragmentar el material lingüístico, existe una fuerte relación entre las primeras capacidades de segmentación y la habilidad lectora, más o menos la mitad de los preescolares, y el 90% de los que se encuentran en primer grado de básica primaria, son capaces de dividir palabras en sílabas. Un poco más adelante, cuando ya han recibido algo de enseñanza formal sobre la cuestión, aproximadamente el 70% son capaces de dividir las palabras en fonemas. Evidentemente, es muy importante, haber tomado conciencia del sistema de sonidos que compone el lenguaje. Quizás por este motivo la capacidad para reconocer y crear rimas, así como los juegos de palabras que empiezan o terminan con determinados sonidos, correlacionan muy bien con el éxito posterior a la lectura.

Por el contrario, los niños que durante la etapa preescolar tuvieron problemas lingüísticos suelen tener también dificultades posteriores con la lectura, Maxwell y Wallach (1984, Weiner, 1985; citados por Owens, 2001), existen fuertes

evidencias que el habla y la audición comparten con la lectura y la escritura ciertas bases lingüísticas en común, si bien no se trata de procesos idénticos.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente sobre el desarrollo de la conciencia metalingüística, se refieren a continuación los componentes y edades en que se manifiestan estas habilidades con respecto a la lectura y la escritura: Las habilidades metafonológicas corresponde a la capacidad para identificar los componentes fonológicos de las unidades lingüísticas y para manipularlos de forma deliberada, Gombert (1990, p. 29; citado por Díaz, 2006). Inicia aproximadamente entre los 4 y 5 años, pero es a partir de los 6 ó 7 años cuando se desarrolla verdaderamente en interacción con el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Las habilidades metasintácticas dan la posibilidad de que el sujeto razone conscientemente sobre los aspectos sintácticos del lenguaje y de que controle deliberadamente el uso de las reglas gramaticales", Gombert (1990, p. 29; Tunmer y Grieve 1984; citado por Díaz, 2006), establecen 3 fases: 1) Entre los 2 y 3 años, los niños sólo comprenden o no las frases; 2) Entre los 4 y 5 años, predomina el juicio sobre el contenido de las frases; 3) Sólo a partir de los 6 ó 7 años distinguen la forma de la frase de su contenido. Cabe aclarar que en la mayoría de las pruebas de CS se determinan también aspectos morfológicos por lo que ha habido discusión de diferentes autores sobre la mejor nominación para dicha conciencia, Andrés, L.; Juric, L.; Coni, A. (2010).

Las habilidades metasemánticas hacen referencia, tanto a la capacidad de reconocer el sistema lingüístico como un código convencional y arbitrario, como a

la de manipular las palabras o los elementos significantes de tamaño superior a una palabra sin que los significados correspondientes se encuentren afectados automáticamente", Gombert (1990, p. 87; citado por Díaz, 2006). Teniendo en cuenta el fundamento expuesto por Piaget, con respecto a que a los 2 años el niño distingue el significado y el significante; para lograr la diferenciación entre palabra y referente posee cuatro etapas: a) Entre los 5 y 6 años, distinguen el nombre del objeto, aunque consideran que el nombre es una propiedad del objeto; b) Entre los 7 y 8 años, piensan que el nombre del objeto lo ha inventado el creador del mismo, en el momento de su creación; c) Entre los 9 y 10 años, descubren que el nombre es convencional pero no totalmente arbitrario; d) Entre los 10 y 11 años, descubren que el nombre es un signo arbitrario. Para lograr esta diferenciación, los factores decisivos son la escolarización y el contacto con el lenguaje escrito.

Las habilidades metapragmáticas hacen referencia a "La capacidad de representar, organizar y regular los empleos mismos del discurso", Hickman, (1983, p. 21; citado por Díaz, 2006), ó es "El dominio de las relaciones existentes entre el sistema lingüístico y el contexto de utilización", Gombert (1990, p. 125; citado por Díaz, 2006). Quien establece los siguientes parámetros dentro del desarrollo de las habilidades metapragmáticas: a) Entre los 4 y 7 años, diferencian funcionalmente los mensajes verbales antes de ser conscientes de su ambigüedad referencial; b) Antes de los 5 años, hacen responsable al oyente del fracaso de la comunicación; c) Entre los 5 y 6 años, vacilan en atribuirlo al oyente o al hablante; d) Entre los 7 y 8 años responsabilizan al hablante; e) A los 10

años solicitan una información complementaria cuando se les da una instrucción incompleta.

En cuanto al componente social, Chaney (1998; citado por Flórez, Torrado et al. 2006), ha identificado relaciones entre tres factores del contexto social del niño y el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Los factores analizados son: la clase social, la creencia cultural de la familia sobre la alfabetización y las habilidades metalingüísticas. Concluye que la conciencia del lenguaje es fundamental para el éxito en los procesos de lectura y escritura. Además, afirma que el desempeño metalingüístico de los niños puede mejorar y hacerse más complejo debido a los procesos de lectura y escritura que se adquieren en la escuela.

El mismo autor concluye, que el desarrollo metalingüístico depende intrínsecamente del desarrollo del lenguaje y que posteriormente influye en el aprendizaje de los procesos de lectura y escritura, en aspectos como la formación de la hipótesis alfabética y en el descubrimiento del principio alfabético. Considera que en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura, los sujetos deben tomar conciencia del código lingüístico para manipularlo. De esta manera, los sujetos con déficit metalingüístico podrían manifestar dificultades al identificar los grafemas y su relación con el fonema, al reconocer las palabras. Es decir, tendrían dificultades con la decodificación del texto.

Por lo anterior, se tiene en cuenta que la lectura y la escritura son facultades propias del ser humano, de alto nivel cognoscitivo, las cuales están reguladas a través de diferentes operaciones en las que participan de forma

asombrosa las relaciones entre el lenguaje, el pensamiento y la comunicación. La lectura y la escritura a su vez, se convierten en el instrumento mediante el cual el ser humano alcanza la emancipación del conocimiento, desarrolla a plenitud su inteligencia, trasmite y negocia saberes, trasciende a través de las diferentes generaciones, hace historia y se constituye como un ser social, participativo, democrático. Rincón y Pérez (2009).

Al tomar el lenguaje como sistema convencional y arbitrario, se reconoce que la conciencia de palabra es fundamental para iniciar el proceso de adquisición de la lectura y la escritura. Gracias a ella, el sujeto logra enfocarse en las palabras aisladas (independientemente de lo que representan), y atiende a su forma, reconociéndolas visualmente y decodificándolas. Además, se enfoca en las características formales de las palabras (los elementos que la componen y la combinación de los mismos); lo cual es útil para la habilidad de disociar las palabras de su significado, facilitando la adquisición de la lectura Blachman, (1994; citados por Flórez, Torrado et al 2005).

En la misma línea, la conciencia de la naturaleza arbitraria del lenguaje implica las habilidades metalingüísticas que se distribuyen entre la conciencia de la palabra, la ambigüedad, la sinonimia y el lenguaje figurativo. El uso de estas habilidades se dirige al desarrollo de la lectura y la escritura. Por ejemplo, a medida que los niños progresan en las destrezas de lectura y escritura, y en la habilidad de utilizar los sinónimos, logran una mayor cohesión y coherencia en textos orales y escritos. Además, los sinónimos y el lenguaje figurativo pueden

fomentar desde edades tempranas el proceso lector, por encontrarse frecuentemente en las historias y cuentos infantiles.

En general, el panorama teórico e investigativo muestra que la habilidad metalingüística se relaciona con el proceso de alfabetización, puesto que juega un papel muy importante en el aprendizaje de la lectura y la escritura. (Flórez, Torrado et al. 2005).

Ejemplo de lo descrito anteriormente se encuentran diversas investigaciones, como la realizada por Flórez, Torrado et al. (2006), sobre alfabetismo emergente en donde se resalta la importancia de las “prácticas evolutivamente apropiadas y reconocidas universalmente por su eficacia para promover el alfabetismo”. Por citar algunos ejemplos, la conciencia fonológica se empieza a desarrollar desde la cuna mediante la exposición al juego con la música y la poesía que le permitirá saber posteriormente que las palabras pueden descomponerse y le brindará claves sonoras para su decodificación; las estructuras narrativas que lleva incorporadas gracias a su contacto con los cuentos le facilitarán el acceso a ese mundo; la experiencia espacial derivada de su actividad de hojear y manipular libros de imágenes le ofrecerá nociones de lateralidad, definitivas para el manejo del espacio gráfico tanto en la lectura como en la escritura; su riqueza de vocabulario le hará más fácil las nuevas operaciones de construcción de sentido y, en términos generales, el conocimiento intuitivo que lleva incorporado acerca del funcionamiento del lenguaje, le dará herramientas metalingüísticas para tomar conciencia de sus mecanismos .

Esta revisión es básica para comprender cómo se relacionan las habilidades metalingüísticas y el proceso de lectura y de escritura y así desarrollar un instrumento de evaluación que permita determinar dichas habilidades.

Dando continuidad con la secuencia del documento se describen las etapas para la elaboración del instrumento. Para ello, se tomará las normas establecidas por la American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA), National Council on Measurement in Education (NCME), APA y NCME, (1999), en su documento titulado lineamientos de calidad, donde se prescribe, lo que se considera una buena práctica en el ámbito del desarrollo y uso de instrumentos de evaluación para las pruebas educativas y psicológicas, dicha organización tienen como objetivo regular el proceso de construcción de pruebas y garantizar un uso adecuado de los resultados. Según este documento, “mientras más altas son las consecuencias de una prueba, más importante resulta que las inferencias que se hagan a partir de ella sean avaladas con evidencia sólida y de calidad técnica. En particular, cuando las consecuencias son individuales y serias, y cuando se toman decisiones importantes basadas en el desempeño en las pruebas, el instrumento necesita exhibir estándares elevados”. AERA, APA, NCME (1999).

Según los estándares, las etapas mínimas que se deben respetar al elaborar este tipo de pruebas son en su orden: la primera, está dirigida a desarrollar las especificaciones de la prueba, se define como la etapa inicial de la planificación de una prueba se debe definir la suma de sus características. Las especificaciones incluyen el propósito de la prueba, la fundamentación que avala

la selección de contenidos, destrezas y habilidades a ser medidas, la tabla de especificaciones de los contenidos a evaluar, la definición del formato de las pruebas y una anticipación de las consecuencias que se pueden esperar. Idealmente las especificaciones deben ser tan completas que dos constructores de prueba operando independientemente sobre la base de ellas debieran producir instrumentos comparables e intercambiables, que difieran tan sólo en la muestra de preguntas utilizadas.

La segunda etapa se denomina construcción de los ítems; está relacionada con la diseño y evaluación del conjunto inicial de ítems implica las siguientes, 1) Selección de un formato de ítems apropiado y verificación de que el formato sea adecuado para los examinados, 2) Selección y entrenamiento de quienes redactarán los ítems, 3) Producción de un conjunto grande de ítems, 4) Revisión inicial de los ítems por expertos, en aspectos como claridad y precisión, fallas técnicas en la construcción de los ítems y apariencia de sesgo alternativas, 5) Realizar pruebas preliminares de los ítems y revisarlos nuevamente a la luz de los parámetros anteriores, 6) Realizar una aplicación experimental o piloto de los ítems en una muestra de la población de individuos que rendirán finalmente el test. La tercera etapa, para la realización del instrumento, está relacionada con el ensamblado de la prueba, que consiste en la elaboración de una versión basada en los ajustes dados en las valoraciones de expertos y la prueba piloto.

La cuarta etapa gira en torno a investigar la confiabilidad y validez de la prueba; para ello, la interpretación de los puntajes de una prueba, es respaldada, según los estándares de la AERA (1999), por la validación, la cual es la

consideración fundamental del proceso de desarrollo y evaluación de una prueba. Es la que garantiza que la prueba mida lo que dice medir. El proceso de validación implica la acumulación de evidencia sólida y científica para el modo en que se interpretarán los puntajes de la prueba, ya que no se validan los instrumentos sino que el uso que se hace de ellos. Cada intención de uso debe ser validada en su propio mérito. La validación se inicia en la etapa de especificación de la prueba cuando se delimitan explícitamente el propósito de la prueba y sus usos, así como las inferencias e interpretaciones que se harán de ella. Las decisiones acerca de la clase de evidencia que es más relevante para cada prueba deben quedar estipuladas en un conjunto de hipótesis que indiquen sucintamente los supuestos teóricos que se están asumiendo. Estas definiciones son las que proveen el marco de referencia que guiará los estudios de validez.

Los estándares de la AERA (1999), distinguen distintas fuentes de validez, cada una aclara aspectos esenciales que deben ser estudiados cuando se quiere afirmar que una prueba mide lo que realmente dice medir. Actualmente se postula un concepto unitario de la validez donde la acumulación total de la evidencia sirve para construir un argumento sólido que respalde la prueba.

Según la AERA (1999), la evidencia debe provenir de los análisis siguientes:

- a) Análisis de los contenidos; esta categoría dice relación con el grado en que los ítems incluidos en la prueba representan bien los contenidos que la prueba desea medir. Se requiere documentar que los ítems incluidos representan cabalmente los contenidos descritos en la tabla de especificaciones. La evidencia de validez correspondiente a esta categoría se basa, esencialmente, en el juicio de expertos

que se pronuncian acerca de la idoneidad de los ítems incluidos en la prueba; b) Análisis de los procesos utilizados por los evaluados para responder la prueba. En la etapa de revisión preliminar de los ítems y en la etapa de revisión por jueces expertos se debe analizar la forma en que los examinados responden los ítems. El análisis tiene que proveer evidencia de que la forma de enfrentar el problema planteado responde al constructo que se está midiendo; c) Análisis de la estructura interna de la prueba. Se debe demostrar el grado en que la totalidad de los ítems de una prueba y las secciones de la misma se relacionan con el o los constructos de la prueba.

En los análisis preliminares se analiza la concordancia de cada ítem con el constructo de la prueba; en esta nueva instancia se vela por la coherencia global del instrumento. Por ejemplo, si se postula que una prueba mide una sola dimensión, se debe demostrar su homogeneidad; d) Análisis de la relación de los puntajes de la prueba con variables externas a la prueba. Entre las variables externas se incluyen los estudios de validez predictiva, que relacionan los puntajes de la prueba con la medición de la variable de criterio que se pretende predecir. Los estudios de validez concurrente también se consideran en esta categoría; éstos están orientados a encontrar una relación directa con otros instrumentos que miden constructos similares.

En este sentido, también aporta evidencia la comparación de los resultados con pruebas que miden constructos relativamente distintos. En el caso de esta validación discriminante, la relación entre los puntajes de una y otra prueba debieran ser bajas; e) Análisis de las posibilidades de generalizar la utilidad de la

prueba a otros contextos. Cuando la prueba se utiliza en contextos distintos a los originales se debe demostrar que éstos no afectan a la validez del instrumento; f) Análisis de las consecuencias producidas por las pruebas. Los estándares de la AERA (1999), exigen demostrar que el uso de las pruebas logra los beneficios que sus constructores anuncian. De igual modo deben reunir evidencia de que no producen efectos negativos.

La quinta etapa, de realización del instrumento, tiene como objetivo garantizar la seguridad de la prueba; en las pruebas de altas consecuencias debe quedar especificado cómo se garantizará que los resultados sean confiables y no producto del acceso fraudulento a las preguntas. En este sentido, cobra importancia el cuidado con las filtraciones de preguntas. Se deben tomar los resguardos necesarios para que no se sustraigan pruebas o ítems.

En pruebas que se repiten de año en año es más fácil que las preguntas se filtren. Los interesados en darlas en el futuro pueden recoger antecedentes de las preguntas con los que las rindieron en años anteriores. Para evitarlo se hacen formas paralelas que permitan la comparación entre pruebas sin repetir las preguntas. Sin embargo, para lograr la equivalencia entre las pruebas se debe conservar un número de ítems ancla que se aplican en ambas mediciones. Estas preguntas representan una proporción menor de la prueba pero quedan vulnerables a la filtración. Otro tanto sucede con las preguntas que se prueban experimentalmente en el contexto de la medición del año anterior a la prueba. La mejor solución para este problema es crear grandes bancos de ítems que disminuyan el incentivo de conocer preguntas específicas, dada la baja

probabilidad de que la pregunta filtrada corresponda a una de las preguntas que aparecerá en la prueba.

En la sexta etapa, se encuentra asociada a la presentación y validación de la prueba ante el público; La etapa final de la construcción de una prueba es el estudio de cómo se explicará al público la lógica que sustenta la prueba, la interpretación de los resultados, y la evidencia de validez y equidad. La disposición a aceptar los veredictos de las pruebas se relaciona con el grado de información que tienen los usuarios acerca de la naturaleza de la prueba y de su comprensión de aquello que las sustenta. En este sentido, la información técnica debe ser transparente.

Y finalmente, en la séptima etapa de realización del instrumento, relacionada con la documentación del proceso, indica que los estándares revisados proponen que cada una de las etapas de elaboración de las pruebas quede debidamente documentada. Se considera fundamental recopilar los antecedentes de cada uno de los pasos de las etapas descritas anteriormente para facilitar la revisión y validación de las mismas, así como para proveer información a los usuarios que les facilite la interpretación de los juicios que se desprenden de los resultados de las evaluaciones. El listado de jueces externos que participan en el proceso de validación de constructo y de contenido debe quedar debidamente registrado, así como los informes que ellos emiten. “Cuando el proceso de validación descansa en parte en la opinión de jueces expertos..., los procedimientos para seleccionar dichos expertos deben ser plenamente descritos. La calificación y experiencia deben acreditarse”. AERA (1999, p. 75.). En conclusión, los estándares de la

AERA consideran que las exigencias establecidas para la confección de pruebas deben ser cumplidas antes del uso operacional de las pruebas.

No obstante , para efectos de esta investigación los objetivos estarán centrados en la planeación, es decir en la primera etapa de construcción denominado, desarrollo de las especificaciones de la prueba, de allí que los objetivos que se buscan son a) Determinar los propósitos de la prueba; b) Definir fundamentos lógicos, teóricos y empíricos que apoye las inferencias que se harán a partir de los puntajes obtenidos en ella; c) Establecer los constructos a evaluar dentro en la prueba; d) Identificar los dominios, subdominios y tipos de destrezas a evaluar dentro de la prueba; e) Seleccionar el formato de presentación la prueba papel o recurso multimedia; f) Fijar el número de ítems a incluir por tarea y el número de ítems en cada área; g) Especificar el nivel apropiado de lenguaje (extensión de las textos, tipo de lenguaje a utilizar); h) Precisar el formato de presentación de las preguntas (ensayo, opción múltiple, etc.); h) Describir el tipo de tareas a realizar (comprensión de lectura, completación de oraciones, eliminación de la incorrecta, etc.); i) Delimitar el límite de palabras para los enunciados, según ítems y; j) Estimar las características de las opciones y de los distractores en cada ítem .

A continuación se describen las variables conceptuales y operativas necesarias para el desarrollo de la investigación:

Tabla 1. Variables conceptuales y operativas para la habilidad metalingüística

HABILIDAD METALINGUISTICA	
Definición conceptual	La habilidad metalingüística, se define como la capacidad para reflexión sobre los diferentes niveles del sistema lingüístico y de la manera en que este se utiliza, así como, de controlar y planificar sus propios procesos en el uso comprensivo y expresivo del lenguaje fuera de la función comunicativa. Defior (1991), Moraso y Duro (2004) y (Borzzone; Rosemberg, et al 2004), Dicha habilidad, se relaciona con el monitoreo cognitivo del lenguaje, cada nivel que compone el lenguaje puede ser tomado como objeto de reflexión. Cada uno de estos niveles alude a distintos tipos de habilidades metalingüísticas. Además, dicho conocimiento se relaciona estrechamente con los procesos de alfabetización.
Definición operativa	Es el conocimiento que se posee acerca del lenguaje en los niveles fonético, fonológico, sintáctico, semántico y pragmático que le permite conocer pensar y manipular cognitivamente el lenguaje y la actividad lingüística de cualquier hablante y la propia, además de su relación con los procesos de lectura y escritura.
Variables de observación	Se aplicaran pruebas con las siguientes variables de estudio: <ul style="list-style-type: none"> - Conciencia fonológica. - Conciencia semántica. - Conciencia morfosintáctica. - Conciencia pragmática.
Indicador de observación	Cada prueba (Conciencia fonológica, Conciencia semántica, Conciencia sintáctica, Conciencia pragmática), consta de ítems de evaluación. Si la respuesta dada por el niño es correcta se señala el numero 1 y si es incorrecta se señala el 0, además de anotar la repuesta emitida para su posterior análisis.

Tabla 2. Variables conceptuales y operativas para la conciencia fonológica

Conciencia fonológica	
Definición conceptual	Según Treiman (1991) citado por Jiménez y Ortiz (2000), es la conciencia de cualquier unidad fonológica, ya sean sílabas, unidades intrasilábicas o fonemas. Propone un modelo jerárquico de los niveles de conciencia fonológica: conciencia silábica, conciencia intrasilábica y conciencia fonémica.
Definición operativa	Para efectos del instrumento se define como la capacidad de escuchar, identificar y manipular los diferentes segmentos lingüísticos, sílabas y fonemas, en las palabras habladas y/o escritas.
Variables de observación	<p>El examinado deberá realizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Segmentación silábica: El objetivo de esta subprueba es evaluar lo competente que es el niño para manipular, analizar, contar y secuenciar correctamente sílabas. • Identificación de segmentos lingüísticos en palabras: El objetivo es evaluar la capacidad del niño para identificar rimas, sílabas y fonemas en las palabras. • Adición de segmentos lingüísticos: El objetivo de esta subprueba es observar la capacidad del niño para convertir una palabra en otra. • Conciencia fonémica: el objetivo es evaluar la habilidad del niño para identificar y manipular de forma conciente fonemas en palabras.
Indicador de observación	Registro en el cuadernillo de la respuesta emitida si es correcta se señala el numero 1 y si es incorrecta se señala el 0.

Tabla 3. Variables conceptuales y operativas para la conciencia semántica

Conciencia semántica	
Definición conceptual	La conciencia semántica es la capacidad de reconocer el sistema lingüístico como un código convencional y arbitrario, como a la de manipular las palabras o los elementos significantes de tamaño superior a una palabra sin que los significados correspondientes se encuentren afectados automáticamente. Gombert (1990, citado por Díaz ,2006)
Definición operativa	Se define como la capacidad que tiene el niño(a) para establecer diferentes niveles de relación entre las ideas y/o conceptos de una forma organizada y lógica para así poder elaborar y expresar una respuesta o significado claro y preciso a partir de los elementos gramaticales. Se define como la capacidad que tiene el niño(a) para procesar, relacionar, organizar, incorporar y expresar una información y elaborar así un concepto o significado.
VARIABLES DE OBSERVACIÓN	<p>El examinado deberá realizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clasificar palabras de acuerdo con su categoría correspondiente: El objetivo de esta subprueba es observar la capacidad del niño (a) para representar y evocar en relación a la categoría. • Organización de secuencias: El objetivo de esta subprueba es observar la capacidad que tiene el niño del niño (a) para organizar correctamente la secuencia de eventos. • Identificación de palabras homófonas: El objetivo de esta subprueba es observar la capacidad que tiene el niño (a) para identificar el significado correspondiente según el contexto comunicativo. • Identificación de sinónimos: Se busca establecer si el niño (a) logra determinar significados iguales con palabras diferentes.
Indicador de observación	Registro en el cuadernillo de la respuesta emitida si es correcta se señala el número 1 y si es incorrecta se señala el 0.

Tabla 4. Variables conceptuales y operativas para la conciencia morfosintáctica

Conciencia Morfosintáctica	
Definición conceptual	Está conformada por la conciencia morfológica y la conciencia sintáctica (CS), la primera se refiere a la reflexión sobre la estructura morfológica de la lengua (Carlisle, 2000; Levin, Raid & Rapaport, 1999; Mahony, Singson & Mann, 2000 citados por Adrésa y García, 2010) y la CS es la habilidad para manipular y reflexionar de modo explícito sobre los aspectos sintácticos del lenguaje, y de ejercer un control consciente sobre la aplicación de las reglas gramaticales (Gombert, 1992 citado por Díaz ,2006).
Definición operativa	Se define como la habilidad que tiene el niño(a) para reflexionar y tener claridad sobre la concordancia de número y género, la combinación y el orden que tienen las palabras, para conformar un mensaje coherente.
Variables de observación	<p>El examinado deberá realizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de tiempos verbales. El objetivo de esta subprueba es observar la capacidad del niño para ubicar la información respecto al tiempo en que ésta sucede (cronológicamente). • Corrección de elementos léxicos de acuerdo con el género, el número y la persona: El objetivo de esta subprueba es observar el manejo de elementos gramaticales simples. • Organización de frases: El objetivo de esta subprueba es observar la habilidad para organizar coherentemente las frases. • Identificación de tipos de oraciones: El objetivo es determinar la habilidad del niño para cambiar oraciones negativas a afirmativas o viceversa.
Indicador de observación	Registro en el cuadernillo de la respuesta emitida si es correcta se señala el número 1 si es correcta y 0 si es incorrecta.

Tabla 5. Variables conceptuales y operativas para la conciencia pragmática

Conciencia Pragmática	
Definición conceptual	Gombert (1992 y Karmiloff-Smith, 1994, Jakobson 1963, citados por Crespo-Allende, y Alfaro-Faccio, 2009), y Verschueren (2000,2002) la ubican en el uso expresivo y comprensivo del lenguaje (especialmente oral) y la definen no sólo como un saber acerca de las relaciones entre contexto y mensaje lingüístico, sino también como conciencia y autocontrol de la comprensión y producción lingüística.
Definición operativa	Se define como la habilidad que tiene el niño(a) para reflexionar y autorregular su propio lenguaje y expresar esta conciencia que se posee de su propio código.
Variables de observación	El examinado deberá realizar: <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de referente ambiguo en un enunciado: el objetivo es determinar la capacidad del niño para reconocer instrucciones erróneas. • Interpretación de metáforas: el objetivo es observar la habilidad del sujeto para comprender comparaciones implícitas en un enunciado. • Observar un dialogo: el objetivo es identificar la capacidad del niño para identificar la causa de un mal entendido en un dialogo preestablecido.
Indicador de observación	Registro en el cuadernillo de la respuesta emitida si es correcta se señala el numero 1 y si es incorrecta se señala el 0.

Marco metodológico

Tipo de estudio

La presente investigación es un estudio descriptivo según Méndez (2006), ya que permite determinar las especificaciones preliminares que debe tener como mínimo un instrumento psicométrico según AERA (1999) y Cohen y Swerdlik (2000), que en este caso busca evaluar el desarrollo y dominio de las habilidades metalingüísticas mediante la valoración y medición de los comportamientos lingüísticos propios de la población infantil colombiana de nivel preescolar y primer ciclo de educación básica primaria.

Método

Para el desarrollo de esta investigación se tomó como base los lineamientos del método propuesto por AERA (1999), para el diseño de instrumentos de medición psicométrica, que se fundamenta en las fases de 1) conceptualización de la prueba (objetivo de la prueba)., 2) Construcción de la prueba (elaboración de un reactivo ó ítems para la prueba. , 3) Métodos para elaborar escalas de medición. , 4) Ensayo de la prueba, (aplicación a individuos). , 5) Análisis de reactivo o ítems y 6) Revisión de la prueba, Cohen y Swerdlik (2000) y Rodríguez (2009).

Participantes

Se contó con una fonoaudióloga, como investigadora principal, con amplia experiencia en fonoaudiología educativa.

Instrumentos

Se requirió la construcción de una matriz que permitió organizar y registrar la información correspondiente a las definiciones conceptuales, las definiciones operacionales, la forma de construcción del instrumento y las actividades que lo conforman.

Procedimiento

Teniendo en cuenta que este proyecto busca desarrollar un instrumento de evaluación de habilidades metalingüísticas en niños de 6 – 9 años en colegios de Bogotá, la ejecución se dio a través de las siguientes fases:

Fase 1. Construcción del proyecto, se realiza una revisión de diferentes estudios sobre habilidades metalingüísticas: teorías sobre su desarrollo y relación con los procesos de lectura y de escritura dirigida a la elaboración del marco de referencia y metodológico.

Fase 2. Definición de variables, encaminada a delimitar y definir las variables, a partir de la bibliografía disponible se seleccionan las definiciones conceptuales y operacionales para el desarrollo de la investigación.

Fase 3. Construcción del instrumento, direccionada a establecer las características psicométricas para la evaluación de habilidades metalingüísticas en población escolar y diseño del instrumento, se exploran las cualidades que debe tener el diseño de una prueba psicométrica para que sea factible su aplicación a la población establecida.

Resultados

Los resultados de la investigación se caracterizan en dos aspectos, el primero en la construcción del instrumento y el segundo en los formatos de registro de resultados y de puntuación. Al primer aspecto se llegó a partir de una revisión teórica de los estudios realizados sobre las habilidades metalingüísticas, su desarrollo y la relación con la lectura y la escritura, dentro de estos se tuvo en cuenta especialmente estudios previos desarrollados en Colombia como el de Díaz J.(2006); Flórez, R., Torrado, M., Mesa, M. (2006); Neira, L., Jiménez, D. y Flórez, R. (2001) y los realizados en otros países hispanoparlantes, como el de Jiménez, J. y Ortiz, M. (2000), Crespo, N. (2009); Defior S. (1991) y Andrés, M., Juric, L. y García, A. (2010).

Se realizó una selección de los referentes teóricos que aportaban en la construcción del instrumento y después de un cuidadoso análisis se establecieron siguientes aspectos: La escogencia de los estímulos visuales se hizo buscando que fueran claros para los niños, cabe aclarar que el juicio de expertos evaluará la claridad y pertinencia de dichos estímulos, al igual que las indicaciones las que se diseñaron partiendo de los tipos de oraciones que manejan los niños en edad escolar propuestas por Owens, R. (2005).

El instrumento está dirigido a niños entre los 6 y los 9 años de edad, escolarizados con habilidades cognitivas dentro del rango de normalidad. Debido al proceso de desarrollo de las habilidades metalingüísticas descritas por Gombert (citado por Díaz, 2006) se decidió construir dos niveles de

aplicación, el primero de niños de 6 a 7 años y el segundo de 8 a 9 años, que varían en la complejidad de las tareas a realizar.

Se diseñaron actividades de evaluación para la conciencia fonológica, morfosintáctica y pragmática de acuerdo con las variables establecidas, cada instrucción va acompañada de un ejemplo para asegurar la comprensión del enunciado. La estructura general de la prueba se describe a continuación.

Conciencia fonológica con base en la propuesta de Treiman (1991) citado por Jiménez y Ortiz (2000) se proponen tareas de conciencia silábica, intrasilábica y fonémica, en cada tarea se proponen 3 actividades por nivel organizadas en: a) Segmentación silábica, esta tarea para el primer nivel (6 – 7 años) consiste en segmentar 3 palabras, una bisílaba de estructura CCV-CV, una monosílaba de estructura CVC y una trisílaba de estructura VC-CCV-CV, todas corresponden a sustantivos concretos. En el segundo nivel (8-9años) la segmentación es de 3 palabras, dos trisílabas de estructura CCV-CVC-CV y CVC-CV-CV y una polisílaba CV-CV-CVVC-CV dos corresponden a sustantivos concretos y una a sustantivo abstracto. b) Rimas para el primer nivel y segundo se proponen 3 actividades de selección múltiple con única respuesta, todos los dibujos y palabras corresponden a sustantivos concretos. c) Identificación de fonema inicial en los dos niveles se plantearon actividades de exclusión del estímulo. Todos los dibujos y palabras corresponden a sustantivos concretos. d) Identificación de fonema final para los dos niveles se propusieron actividades de exclusión del estímulo.

En cuanto a la conciencia fonémica se diseñaron actividades de: e) Síntesis de fonemas para los dos niveles las palabras estímulos son sustantivos concretos, en el primer nivel se apoya en referentes visuales, las palabras escogidas son bisílabas con diferentes estructuras CV, VC, VCV. Para el segundo nivel las palabras son trisílabas con diferentes estructuras, CVC, CCV, CV, VC.; f) Análisis de palabras en el primer nivel las palabras son bisílabas de estructura CV, VC, CCV, y para el segundo nivel son trisílabas CVC, CCV, CV, VC, CVVC; g) Aislar fonema, en cada nivel las palabras corresponden a sustantivos concretos y abstractos, por exclusión se determina la respuesta. h) Adición de segmentos lingüísticos, en el primer nivel se adiciona una sílaba y en el segundo nivel se construyen palabras compuesta.

Para el desarrollo de las actividades de conciencia semántica se tuvo en cuenta el desarrollo del componente semántico Owens,R. (2003) y el del desarrollo de la conciencia semántica Gombert (citado por Diaz 2006). En cada tarea se plantearon 3 actividades por nivel, se organizaron así: a) Clasificar palabras de acuerdo con la categoría correspondiente, en el primer nivel se excluye el elemento que no pertenece al grupo, las categorías escogidas son medios de transporte, prendas de vestir y frutas. En el segundo nivel se le asigna el nombre a la categoría, verduras, deportes y nombres de cuentos. b) Secuenciación, en el primer nivel se organiza una secuencia de 4 o 5 láminas de un evento cotidiano para el segundo nivel se organiza una secuencia de 6 láminas. c) Identificación de homófonos se selecciona el significado de la

palabra según la oración dada. d) Identificación de sinónimos seleccionar entre tres palabras la que signifique lo mismo que dos dadas en la instrucción.

En la conciencia morfosintáctica se incluyeron actividades morfológicas y sintácticas. En cada tarea se plantearon 3 actividades por nivel, distribuidas de la siguiente forma: a) Identificación de tiempos verbales para los dos niveles se plantearon conversión de oraciones a tiempos simples de pasado y futuro. b) Corrección de elementos léxicos de acuerdo con el género en los dos niveles se debe hacer un juicio sobre la oración mal estructurada y corregirla. c) Corrección de elementos léxicos de acuerdo con el número, en los dos niveles se debe hacer un juicio sobre la oración mal estructurada y corregirla. d) Organización de oraciones, en el primer nivel se hace con apoyo de dibujos, en los dos niveles las oraciones a organizar son simples. e) Identificación de tipos de oraciones, en los dos niveles se incluyeron oraciones afirmativas y negativas.

El proceso de construcción de las actividades de conciencia pragmática no se logró culminar debido a aspectos organizativos, a continuación se presenta el adelanto realizado. Las actividades se estructuraron en tres tareas cada una con tres actividades para cada nivel. a) Identificación de referente ambiguo, se escogieron enunciados ambiguos para interpretar el significado correspondiente. b) Interpretación de metáforas, se tomaron expresiones comunes utilizadas en el contexto para determinar el significado. c) Observar un diálogo, este no se culminó debido a la dificultad para construir un dialogo con instrucciones confusas que requieran determinar el mal entendido.

En el segundo aspecto, los formatos de registro de resultados y puntaje, se construyeron las siguientes tablas:

TABLA 6. FORMATO DE REGISTRO DE RESPUESTAS

NOMBRE:

FECHA DE NACIMIENTO:

GRADO ESCOLAR:

INSTITUCIÓN EDUCATIVA:

EVALUADOR:

FECHA DE APLICACIÓN:

6- 7 años	8 – 9 años
Conciencia fonológica	Conciencia fonológica
<p><input type="checkbox"/> Actividad 1</p> <p>1. 2 <input type="checkbox"/></p> <p>2. 1 <input type="checkbox"/></p> <p>3. 3 <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> Actividad 2</p> <p>1. Taza <input type="checkbox"/></p> <p>2. Lechuga. <input type="checkbox"/></p> <p>3. Muleta <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> Actividad 3</p> <p>1. Camión.</p> <p>2. Pluma.</p> <p>3. Vaca.</p> <p><input type="checkbox"/> Actividad 4</p> <p>1. Mango <input type="checkbox"/></p> <p>2. Cama <input type="checkbox"/></p> <p>3. Televisor <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> Actividad 5</p>	<p><input type="checkbox"/> Actividad 1</p> <p>1. 4 <input type="checkbox"/></p> <p>2. 3 <input type="checkbox"/></p> <p>3. 4 <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> Actividad 2</p> <p>1. Manilla <input type="checkbox"/></p> <p>2. Avión <input type="checkbox"/></p> <p>3. Boca <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> Actividad 3</p> <p>1. Tenedor. <input type="checkbox"/></p> <p>2. Estrella. <input type="checkbox"/></p> <p>3. Maraca</p> <p><input type="checkbox"/> Actividad 4</p> <p>1. Computador <input type="checkbox"/></p> <p>2. Camión <input type="checkbox"/></p> <p>3. Avión <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> Actividad 5</p>

<p>Actividad 3</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bota: basura. <input type="checkbox"/> 2. Rio: emocion <input type="checkbox"/> 3. Bravo: aplausos <input type="checkbox"/> <p>Actividad 4</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Contento <input type="checkbox"/> 2. Viejo <input type="checkbox"/> 3. Pequeño <input type="checkbox"/> <p>TOTAL PUNTUACIÓN <input type="checkbox"/></p>	<p>Actividad 3</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Entidad financiera <input type="checkbox"/> 2. Parte del cuerpo que esta antes de la mano <input type="checkbox"/> 3. Condimento de cocina <input type="checkbox"/> <p>Actividad 4</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tonto <input type="checkbox"/> 2. Cariñoso <input type="checkbox"/> 3. Enojado <input type="checkbox"/> <p>TOTAL PUNTUACIÓN <input type="checkbox"/></p>
Conciencia sintáctica	
<p>Actividad 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los patos nacieron. Los patos nacerán. <input type="checkbox"/> • El perro se bañó. El perro se bañara. <input type="checkbox"/> • El niño se comió el pan. El niño se comerá el pan. <input type="checkbox"/> <p><input type="checkbox"/> Actividad 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • La niña <input type="checkbox"/> • La manzana <input type="checkbox"/> 	<p>Actividad 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • El estudiante come helado. El estudiante va a comer helado. <input type="checkbox"/> • La mamá fue al paseo. La mamá estuvo de paseo. <input type="checkbox"/> • El carro se dañó. El carro de. <input type="checkbox"/> <p><input type="checkbox"/> Actividad 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • La estrella es la más alta del cielo <input type="checkbox"/>

- El perro

Actividad 2.1

- El elefante toma agua por su boca

Los elefantes toman agua por sus bocas

- La hormiga vive en la colina

Las hormigas viven en las colinas

- La abejas producen miel

La abeja produce miel

Actividad 3

- El niño se levanta y se baña

- La niña juega en el rodadero

- La niña se mete a la piscina

Actividad 4

- La paloma esta sobre el árbol

- Caminando va la hormiga por la carretera

Actividad 2.1

- El elefante toma agua por su boca

Los elefantes toman agua por sus bocas

- La hormiga vive en la colina

Las hormigas viven en las colinas

- Las ranas comen insectos

La rana come un insecto

Actividad 3

- Juanito juega con sus juguetes

- Laura lee un cuento para su hermanita

- Carlos camina por el parque con su hijo

<ul style="list-style-type: none"> • La cámara está dañada <input type="checkbox"/> • Los niños no están jugando <input type="checkbox"/> • El niño está estudiando <input type="checkbox"/> <p style="text-align: right;">TOTAL PUNTUACIÓN <input type="checkbox"/></p>	<p><input type="checkbox"/> Actividad 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los niños no escondieron el cuaderno <input type="checkbox"/> • Nosotros iremos de paseo <input type="checkbox"/> • Juan no es jugador de baloncesto profesional <input type="checkbox"/> <p style="text-align: right;">TOTAL PUNTUACIÓN <input type="checkbox"/></p>
Conciencia pragmática (6- 7 años)	Conciencia pragmática (8 – 9 años)
<p><input type="checkbox"/> Actividad 1</p> <p>a. <input type="checkbox"/></p> <p>b. <input type="checkbox"/></p> <p>c. <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> Actividad 2</p> <p>a. <input type="checkbox"/></p> <p>b. <input type="checkbox"/></p> <p>c. <input type="checkbox"/></p> <p>Actividad 3</p> <p>Respuesta _____ <input type="checkbox"/></p> <p>Respuesta _____ <input type="checkbox"/></p>	<p><input type="checkbox"/> Actividad 1</p> <p>a. <input type="checkbox"/></p> <p>b. <input type="checkbox"/></p> <p>c. <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> Actividad 2</p> <p>a. <input type="checkbox"/></p> <p>b. <input type="checkbox"/></p> <p>c. <input type="checkbox"/></p> <p>Actividad 3</p> <p>Respuesta _____ <input type="checkbox"/></p> <p>Respuesta _____ <input type="checkbox"/></p>

<p>Respuesta _____ <input type="checkbox"/></p> <p>TOTAL PUNTUACIÓN <input type="checkbox"/></p>	<p>Respuesta _____ <input type="checkbox"/></p> <p>TOTAL PUNTUACIÓN <input type="checkbox"/></p>
--	--

TABLA 7. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

HABILIDAD METALINGÜÍSTICA	PUNTAJE MÁXIMO	SIN DIFICULTAD	EN RIESGO	CON DIFICULTAD
CONCIENCIA FONOLÓGICA	24	+ 19 Respuestas correctas (RC)	Entre 14 – 18 RC	13 O MENOS RC
CONCIENCIA SEMÁNTICA	12	+ 10 RC	Entre 7 -9 RC	6 O MENOS RC
CONCIENCIA SINTÁCTICA	15	+ 12 RC	Entre 9 – 11 RC	10 O MENOS RC
CONCIENCIA PRAGMÁTICA	12	+10 RC	Entre 7 – 9 RC	6 o menos RC
DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS				
<p>Sin dificultad: En este rango se encuentran los escolares que tienen adecuadas habilidades metalingüísticas lo que facilita el proceso de lectura y de escritura.</p> <p>En riesgo: En este rango se ubican los escolares que necesitan de apoyo adicional en el proceso de consolidación de habilidades metalingüísticas, el cual puede ser brindado por el docente a través de sugerencias dadas por la fonoaudióloga escolar.</p> <p>Con dificultad: En este rango se encuentran los escolares que requieren de intervención individual especializada que les permita desarrollar las habilidades metalingüísticas y así favorecer los procesos de lectura y de escritura.</p>				

Discusión

Según los resultados presentados en el segmento anterior se construyó un primer acercamiento al instrumento de evaluación de habilidades metalingüísticas para la población colombiana, es necesario continuar con el proceso para estandarizar la prueba: someter el instrumento a validación por jueces expertos y realizar el pilotaje con una muestra significativa de la población escolar, en este punto es importante sugerir la inclusión de niños de diferentes regiones del país, basados en la diversidad de variaciones lingüísticas del contexto colombiano.

La construcción de este primer instrumento de evaluación no fue tarea fácil, se requirió del análisis teórico de las habilidades metalingüísticas para determinar las variables operacionales del estudio, en donde se encontraron diferencias entre las definiciones planteadas por los autores, en conciencia fonológica se plantean diferentes tareas que van desde la identificación de rimas hasta la segmentación de palabras en fonemas en orden inverso, algunos autores incluyen dentro de esta conciencia la relación grafo – fonética y otros no, por lo tanto se escogieron las variables de observación, según las tareas que influyen de forma considerable en el proceso de lectura y de escritura.

Algo similar sucedió con la definición de conciencia morfosintáctica que inicialmente se determinó sólo como sintáctica pero al revisar las variables se incluían aspectos morfológicos, Nunes, Bryant & Bindman, (citados por Andre, Juric y García, 2010) propusieron llamarla conciencia gramatical pues consideraron que ninguno de los dos nombres abarca la totalidad de esta conciencia, pero este nombre tampoco se adapta a las necesidades del presente estudio, por lo tanto se decidió unir la conciencia sintáctica y morfológica en morfosintáctica. En cuanto a la conciencia pragmática son escasos los estudios realizados y hay confusión entre la función pragmática del lenguaje y la habilidad metalingüística correspondiente a este componente, este estudio se guió por la definición bajo la cual las habilidades metalingüísticas requieren del conocimiento, la reflexión y regulación de los componentes del lenguaje Gombert 1992, Karmiloff-Smith, Jackobson, 1963 (citados por Crespo-Allende y Alfaro-Faccio, 2009), así elementos como la toma de turnos, el inicio, mantenimiento, conclusión de la interacción, entre otros, no se tuvieron en cuenta en el análisis, sino que va dirigido al grado de conciencia que tiene el sujeto sobre el uso del lenguaje. Por lo tanto se revisó las capacidades para interpretar lenguaje figurado, identificar las ambigüedades de los enunciados e identificar malos entendidos en una conversación, estableciendo juicios sobre

enunciados comunicativos. Es necesario aclarar que hubo una limitación en el manejo de recursos para plantear de la mejor manera dichas actividades por lo tanto se sugiere ampliar la información al respecto y revisar el material presentado para reelaborar la variable de conciencia pragmática.

Reflexionando sobre la construcción de las actividades, los dibujos fueron tomados de los ya existentes disponibles en la web por lo que se sugiere realizar dibujos originales realizados por diseñadores expertos que permitan la fácil identificación del estímulo y que mantengan la motivación frente a la tarea, otros factores importantes que se deben tener en cuenta en esta adaptación son los procesos cognitivos de atención y memoria de trabajo. En esta construcción también se tuvo en cuenta el tiempo de aplicación teniendo claro que el instrumento debe ser de fácil aplicación para no fatigar a los niños pero al mismo tiempo debe ser confiable por lo que se esperan los datos del juicio de expertos para realizar las modificaciones correspondientes.

Este estudio aporta al mejoramiento de la calidad de los servicios de fonoaudiología, aunque falta desarrollar el proceso de estandarización, este primer acercamiento integra la evaluación de todas las habilidades metalingüísticas que no se habían considerado con anterioridad en una sola prueba de evaluación lo que le permitirá al profesional de fonoaudiología contar con una herramienta práctica para establecer el estado de dichas habilidades y tomar las acciones necesarias de manera temprana y así mejorar el bienestar comunicativo de los niños en edad escolar.

Referencias

Acosta, R. y Moreno, A.M^a (2001). Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje. (2^a edic.) Barcelona. Masson.

Aguinaga, G. y Armentia, M., Fraile, A., Olangua P. y Uriz N. (2008). Prueba de Lenguaje Oral de Navarra-PLON. Universidad de Navarra –España. Editorial TEA Ediciones.

American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA), National Council on Measurement in Education (NCME). (1999). Standards for Educational and Psychological Testing. AERA.

Andrés, M., Juric, L. y García, A. (2010). Conciencia sintáctica en niños de 5 a 8 años de edad: Diseño de un instrumento y evaluación de sus propiedades psicométricas. En: Aval. psicol. vol.9 no.2 Porto Alegre ago. 2010.

Ángel, L., Rodríguez, M., Salguero, M. (1996). Protocolo de Estimulación lingüística para el niño sordo. Insor. Bogotá D.C.

Barnes-Holmes, D., Rodríguez, M., & Whelan, R. (2005). La teoría de los marcos relacionales y el análisis experimental del lenguaje y la cognición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37, 255-275.

Barrera, S. (2000). Linguagem oral e alfabetização: um estudo sobre variação lingüística e consciência metalingüística em crianças da 1^a série do

ensino fundamental. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Borzzone, A. M.; Rosemberg, C.; Diuk, B.; Silvestri, A.; Plana, D. (2004). Niños y Maestros por el camino de la Alfabetización. Programa Infancia y Desarrollo. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Cain, K. (2007). Syntactic awareness and Reading ability: Is there any evidence for a special relationship? *Applied Psycholinguistics*, 28, 679-694.

Campos, A. (2000). El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. Capítulos 1, 4 y 6. Editorial Homo Sapiens. Buenos Aires.

Chaney, C. (1992). "Language development, metalinguistic skills and print awareness in 3 year-old children". En: *Journal Applied psycholinguistic*. No.13, Pág.485- 514.

Chaney, C. (1994). "Language development metalinguistic awareness and emergent literacy skills of 3 year-old children in relation to social class". En: *Journal Applied psycholinguistics*. No. 15. Pág. 371- 394.

_____ (1998). "Preschool language and metalinguistic skill are link to reading success". En *Journal Applied psycholinguistics*. No.19. Pág. 433-446.

Clark, E. (1979). Awareness of language: some evidence from what children say and do. En *The child's conception of language*. New York, Springer-Verlag.

Cohen, R. J. y Swerdlik, M.E. (2001). Pruebas y evaluación psicológicas. México: McGraw-Hill.

Condemarín, M. (2001). Los fónicos en la enseñanza de la lectura. Simposio de problemas de aprendizaje de la Lectura. Santiago de Chile. Universidad Católica de Chile.

Crespo, N. (2009). La medición de la conciencia metapragmática de los niños: resolviendo la ambigüedad en la comprensión oral. En: RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 47 (2), II Sem. 2009, pp. 69-88.

Crespo, N. y Alvarado. C. (2010). Conciencia metapragmática y memoria operativa en niños escolares busca determinar si existe una relación estadísticamente significativa entre la conciencia metapragmática y la memoria operativa. En: Literatura y Lingüística. versión impresa

Crespo-Allende, N. y Alfaro-Faccio, P. (2009). Desarrollo tardío del lenguaje: la conciencia metapragmática en la edad escolar. En: Univ. Psychol. Bogotá, Colombia V. 9 No. 1 Pp. 229-240 Ene- Abr. 2010. Pág. 209 -240.

Cuervo, C. & Flórez, R. (1998). Emergencia de un sentido de la escritura en la educación. Revista Universidad del Valle, 19, 72-77.

Cuervo, C. (1999). La profesión de fonoaudiología: Colombia en perspectiva internacional. 1ª Edición. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina. Santa Fe de Bogotá.

Defior S. (1991): "El desarrollo de las habilidades metalingüísticas. La conciencia fonológica", Revista Española de Lingüística Aplicada 7:9- 23.

Díaz, J. (2006). Habilidades metalingüísticas en niños alfabetizados de bajo nivel socio-económico. Artículo publicado. En: Revista Umbral científico. Junio No. 8. Fundación Universitaria Manuela Beltrán. pp. 12-20.

Dioses, A., Matalinares, M. García, L. Cuzcano, A., Panca, N., Quiroz, J., Fernández, C., Castillo, J. (2006). Análisis Psicolingüístico del desarrollo fonético- fonológico de alumnos preescolar de Lima Metropolitana. En: Revista de IIPS. Facultad de Sicología. UNMSSM.Vol.9 No.2 .Año 2006. Pág. 9-32.

Edwards, S., Fletcher, P., Garman, M., Hughes, A., Letts, C. y Sinka I. (1997). Escala Reynell de desarrollo del lenguaje infantil (3ª ed.). Editorial TEA Ediciones.

Fernández E., Núñez, M. y Romero, A. (2009). Adquisición de habilidades metalingüísticas y enseñanza-aprendizaje de la composición escrita en educación primaria: reflexiones didácticas sobre los resultados de un estudio experimental En: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras, Nº. 12. Pág. 149-168.

Flórez, R., Torrado, M., Arévalo, C. et al. (2004). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. Cognición y lenguaje en la infancia. Departamento de la Comunicación Humana y sus Desórdenes. Universidad Nacional De Colombia. Artículo publicado en Forma y Función 18 (2005), páginas 15-44. Departamento de Lingüística, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D.C.

Flórez, R., Torrado, M., Mesa, M. (2006). Emergencia de las capacidades metalingüísticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 457-475.

Franco, M. & Treuil. C. (2007). Las habilidades metalingüísticas. Estudio con niños que reciben instrucción en francés. Departamento de Lengua Castellana y Literatura, IES - Fundación Infancia y Aprendizaje, ISSN: 0210-3702 *Infancia y Aprendizaje*, 30, (1), 3-24.

Genmagic.Org. Portal de investigación y creación de actividades multimedia. Disponible en: <http://www.genmagic.net/educa/course/view.php?id=4>.

Gómez, P., Valero. I., Buades, R. y Pérez, A. (2005). Test de Habilidades metalingüísticas - THM. Ed. EOS.

Hallahan, D., Kaufman, J. & Lloyd (1996). *Introduction to learning disabilities*: Allyn and Bacon. Estados Unidos.

Hernández-Valle, I. y Jiménez, J. E. (2001). Conciencia fonémica y retraso lector. ¿Es determinante la edad en la eficacia de la intervención?. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 379-395.

Jiménez, J. E. y Ortiz, M. R. (2000). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Editorial Síntesis S.A. Madrid.

Jiménez, D., Neira, L., y Vargas, J. (2001). *Habilidades metalingüísticas de niños y niñas entre 5 y 7 años expuestos a educación bilingüe español – inglés*. Tesis de grado. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina. Departamento de Terapias. Bogotá D.C.

Karmiloff-Smith, A. (1994). Más allá de la modularidad. Madrid: Alianza.

Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2001). Pathways to language. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Matalinares, M. y Díaz, A. (2007). Habilidades metalingüísticas y comprensión en niños de primer grado de las ciudades de Lima Y Huancayo. En: Revista de Psicología. Presentación Anual Vol. 9, Noviembre, 2007 Trujillo – Perú.

Mejía De Eslava, L. (1.998). La patología de la conciencia fonológica y su relación con los trastornos de aprendizaje. En Memorias de IV curso andino de Trastornos de Aprendizaje. Bogotá.

Mejía de Eslava, L. (2.000). Los trastornos del lenguaje dentro del espectro de los trastornos del aprendizaje. En Memorias de V curso andino de Trastornos e Aprendizaje. Bogotá.

Mejía de Eslava, L. (2002) La conciencia Fonológica: programas para la promoción prevención y el tratamiento. Bogotá. Instituto Colombiano de Neurociencias.

Mejía de Eslava, L. (2006). Conciencia Fonológica y aprendizaje lector. Neuropediatría Revisiones. (4), 1.págs. 14 – 20.

Méndez, C. (2006). Diseño y desarrollo del proceso de investigación con énfasis en ciencias empresariales. Metodología. Ed. Limusa México.

Moraso, M. y Duro, E. (2004). Nutrición, desarrollo y alfabetización. UNICEF Buenos Aires: Consultado en: 24/9/2010. Disponible en:

<http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_NAD2.pdf>.

Navarro, M y San Martín, C. (2007). Desarrollo de las habilidades metalingüísticas durante la edad escolar. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infancia

Navarro, M., y San Martín, C. (2008). Emergencia y desarrollo de las habilidades metalingüísticas relacionadas con la regulación de la información: un estudio transversal en niños de edades comprendidas entre los 22 meses y los 10 años. En: RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada Concepción (Chile), 47 (1), I Sem. 2009, Pág. 61-82.

Neira, L., Jiménez, D. y Flórez, R. (2001). Habilidades metalingüísticas en niños y niñas de 5 a 7 años. En: Revista Areté. Números 5 y 6, Años 2005 y 2006.

Oakhill, J. V. & Cain, K. (2005). Development of reading comprehension. Em T. Nunes & P. Bryant (Orgs.), Handbook of Children`s Literacy (155-180). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Owens. R. (2003) Desarrollo del lenguaje.5ª Ed. Pearson.

Plaza, M. (2001). The interaction between phonological processing, syntactic awareness and reading: a longitudinal study from Kindergarten to Grade 1. First Language, 21, 003-024.

Puyuelo, M. y Rondal. A. (2003). Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje: aspectos evolutivos y patologías en el niño y en el adulto. Madrid: Masson.

Puyuelo, M.; Rondal, J.yWiig, E. (2000): Evaluación del lenguaje. Barcelona: Masson.

Puyuelo, M.; Renom, J.; y Solanas, A. (2002). Evaluación neuropsicológica del lenguaje infantil mediante la batería BLOK. Aplicaciones a poblaciones con alteraciones en el desarrollo del lenguaje. Madrid: Mafre Medicina en prensa).

Rincón, M. y Pérez, J. (2009). Programa para el entrenamiento de la conciencia fonológica en niños de 5 a 7 años como prerrequisito para el aprendizaje de la lectura. En. Revista Areté. Volumen 9. Año 2009.

Rodríguez, Y. (2009). Diseño y elaboración de un instrumento para describir la competencia comunicativa adulta. En: Revista Areté. Vol.9. No. 1 Noviembre de 2009. pág. 50.

Tasca, M. (2002). Interferencia de la lengua hablada y la lengua escrita. Papel de los factores lingüísticos y sociales. Edipruers.

Urquijo, S. (2010). Funcionamiento cognitivo y habilidades metalingüísticas con el aprendizaje de la lectura En: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 19-42, set./dez.

Van der Lely, H., Rosenb, S. y Adlarda, A. (2004). Grammatical language impairment and the specificity of cognitive domains: relations between auditory and language abilities. En: Cognition 94 (2004) 167–183. Disponible en: <http://www.dldcn.org/Cognition%2004%20vdLR%20A%202004.pdf>.

Van Kleeck, A. (1994). Metalinguistic development. In Language learning disabilities in school-age children and adolescents: Some principles and applications (pp. 53-98). New York: Macmillan.

Vargas, A. y Villamil, W. (2007). El papel de la conciencia fonológica como habilidad subyacente al alfabetismo temprano y su relación en la comprensión de lectura y la producción escrita de textos. En: *Pensamiento Psicológico*, Vol. 3, N°9, 2007, pp. 163-174

Velarde, E. & Meléndez, M., Canales, R., Lingán, S. (2010). Aplicación del modelo cognitivo y psicolingüístico para el mejoramiento de la lectura en 11 instituciones educativas de la provincia constitucional del callao. En: *Innovación didáctica. Investigación Educativa*. Vol. 13 - N.º 1 – 2010. pp. 53 – 68

Verschueren, J. (2000). Notes on the role of metapragmatic awareness. *Language use, Pragmatics*, 10(4), 439-456.

Verschueren, J. (2002). *Para entender la Pragmática*. Madrid: Gredos.

Yacuba, P. (1999). Prueba destinada a la evaluación de las habilidades metalingüísticas de tipo fonológico. Tesis para optar el título de Magister en educación. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Anexos

Anexo 1. Cronograma PROYECTO *Diseño De Un Instrumento Evaluativo Para La Habilidad Metalingüística En Población Escolar Colombiana*

Actividad	<u>PARTE A</u> Revisión del Marco de referencia y metodológico	<u>PARTE B</u> Identificar características de un instrumento psicométrico para la evaluación de habilidades metalingüísticas	<u>PARTE C</u> Revisión y Diseño del instrumento	<u>PARTE D</u> Informe final
Número de meses				
Semestre				
1 (II-2010)				
2 (II-2010)				
3 (II-2010)				
4 (II-2010)				
5 (I - 2011)				
6 (I - 2011)				
7 (I - 2011)				
8 (I - 2011)				
9 (II- 2011)				
10 (II- 2011)				
11(II- 2011)				
12 (II- 2011)				

13 (I-2012)				
14 (I-2012)				
15 (I-2012)				
16 (I-2012)				
17 (II-2012)				
18 (II-2012)				
19 (II-2012)				
20 (II-2012)				

Anexo 2- Instrumento

CONCIENCIA FONOLÓGICA 6-7 AÑOS

1. ACTIVIDAD.

- Nombre: Segmentación silábica
- Objetivo: Manipular, analizar, contar y secuenciar determinados segmentos lingüísticos.
- Recursos: auditivos y visuales.
- Actividad: se le nombrara una serie de palabras comunes las cuales tendrá que identificar y separar rítmicamente en las sílabas que contiene.
- Instrucción: “Te voy a decir unas palabras y tendrás que separarlas en sílabas con un aplauso y decirme cuantos aplausos tienen cada una de las palabras”. Se debe hacer repetir al niño la palabra y verificar que el niño haya entendido las instrucciones dadas.

Ejemplo:

Zapato: 3

Ejercicios:

1. Tractor: 2
2. Trompeta: 3
3. Estrella: 3

Ejemplo:

Zapato

1	2	3	4
---	---	---	---

Ejercicios:

Tractor

1	2	3	4
---	---	---	---

Sol

1	2	3	4
---	---	---	---

Estrella

1	2	3	4
---	---	---	---

2. ACTIVIDAD.

- Nombre: Rimas
- Objetivo: identificar similitudes fonéticas.
- Recursos: visuales y auditivos.
- Actividad: se le presentaran varias imágenes de las cuales tendrá que identificar cuál palabra rima con el modelo.
- Instrucción: “Cual dibujo suena igual al ...”

Ejemplo:

Luna y cuna

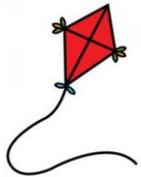
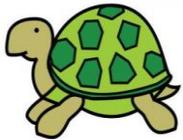
Ejercicios:

1. Casa y tasa.
2. Tortuga y lechuga
3. Cometa y muleta.

Ejemplo:



Ejercicio:



3. ACTIVIDAD.

- Nombre: Identificación de fonema inicial
- Objetivo: Reconocer e identificar el fonema inicial de una palabra
- Recursos: visuales y auditivos.
- Actividad: se le presentara al niño varias imágenes en donde tendrá que identificar cuál inicia con el fonema indicado inicialmente.
- Instrucción: el evaluador deberá presentar al usuario el cuadernillo de actividades el apartado de evaluación de conciencia fonética/fonológica en donde encuentra imágenes y le dará la siguiente instrucción: "Fíjate en estos dibujos. Me vas a decir el nombre de cada dibujo..... ". Ahora dime cual **no** empieza igual a:

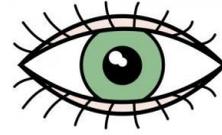
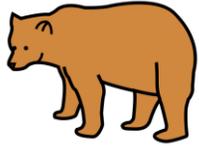
Ejemplo:

Moto.

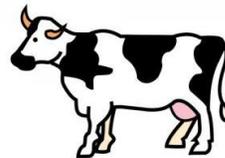
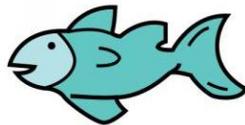
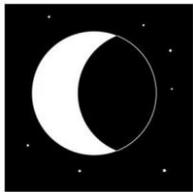
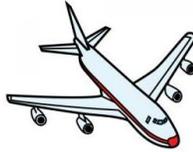
Ejercicios:

1. Camión.
2. Pluma.
3. Vaca.

Ejemplo:



EJERCICIOS:



4. ACTIVIDAD.

- Nombre: Identificación de segmentos sonoros finales
- Objetivo: Identificar los segmentos sonoros finales de una palabra.
- Recursos: visual y auditivo.
- Actividad: se le presentara al niño varias imágenes en donde tendrá que identificar cuál de estas no termina en la sílaba del modelo.
- Instrucción: el evaluador deberá presentar al usuario el cuadernillo de actividades el apartado de evaluación de conciencia fonética fonológica en donde se le dará la siguiente instrucción: "Fíjate en estos dibujos. Me vas a decir el nombre de cada dibujo..... ". Ahora dime qué dibujo **no** termina igual que el modelo.

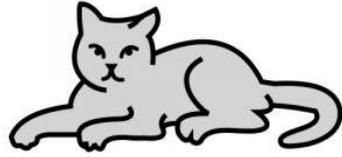
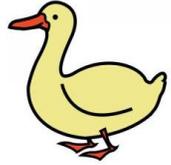
Ejemplo:

Pala.

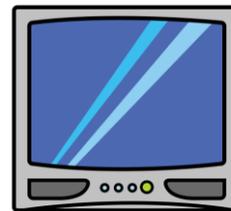
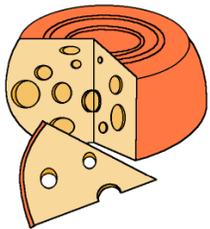
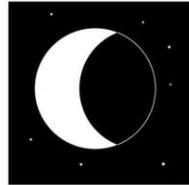
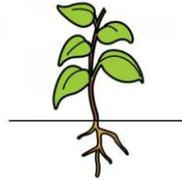
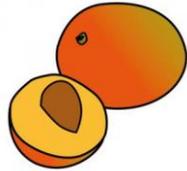
Ejercicos:

1. Mango.
2. Cama.
3. Televisor.

Ejemplo:



Ejercicios:



5. ACTIVIDAD.

- Nombre: Síntesis de fonemas
- Objetivo: Reconocer fonemas aislados e integrarlos en una palabra.
- Recursos: auditivos y visuales.
- Actividad: se pronuncia una palabra descompuesta en sus fonemas (dejando un intervalo de aproximadamente 1 segundo entre fonema y fonema), el niño debe identificar a que dibujo se refiere.

Instrucción: “Vas a escuchame atentamente ahora voy a decir algunas palabras pero estas las voy a decir sonido por sonido y tendrás que decirme a que dibujo estoy haciendo referencia”.

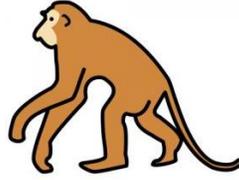
Ejemplo:

/m/e/s/a/

Ejercicios:

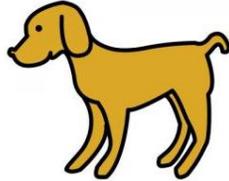
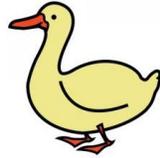
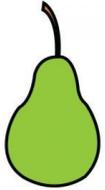
1. /p/a/t/o/
2. /a/r/b/o/l/
3. /c/a/r/r/o/

Ejemplo:

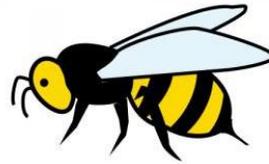


Ejercicios:

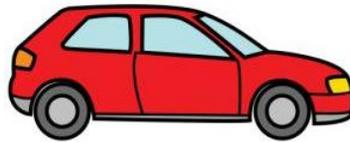
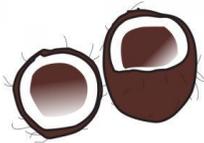
1.



2.



3.



6. ACTIVIDAD.

- Nombre: Análisis de palabras.
- Objetivo: Reconocer estructuras fonemas aislados a partir de una palabra.
- Recursos: auditivos.
- Actividad: se pronuncia una palabra y el niño debe segmentarlas en silabas.
- Instrucción: “Vas a escuchame atentamente ahora voy a decir una palabra y tendrás que dividirla en fonemas”.

Ejemplo:

horno: /o/ /r//n//o/

Ejercicios:

1. /sapo /:
2. /árbol/:
3. /traje/:

7. ACTIVIDAD.

- Nombre: Aislar el fonema inicial
- Objetivo: Identificar fonemas específicos dentro de una palabra.
- Recursos: auditivos y visuales.
- Actividad: se le indica varias imágenes y el niño debe identificar cuál de estas tiene un fonema particular.

Instrucción: “Vas a mirar estos dibujos que están en el cuadernillo, cuál de estos NO tiene el fonema...”. Se debe garantizar que el niño haya entendido las instrucciones el cual deberá indicar la palabra correcta.

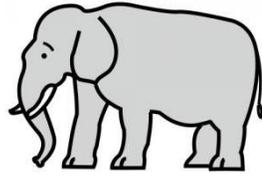
Ejemplo:

Fonema /t/: cuaderno

Ejercicio:

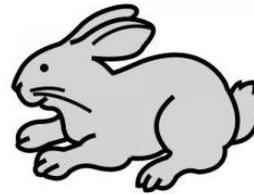
1. Fonema /n/: cama
2. Fonema /l/: parque
3. Fonema /r/: balón

Ejemplo:



Ejercicios:

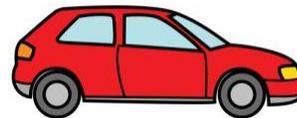
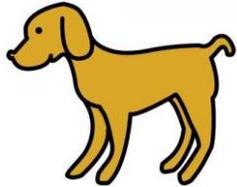
1.



2.



3.



8. ACTIVIDAD.

- Nombre: Adición de palabras.
- Objetivo: Convertir una palabra en otra a partir de la adición segmentos sonoros.
- Recurso: Visual y auditivo.
- Actividad: se le presentan varias palabras de las cuales tendrá que indicar que palabra forman al poner antes silabas o fonemas de cada una de ellas.
- Instrucción: “Como quedaría esta palabra... si antes le agrego...” Se debe modelar la actividad y garantizar que el niño haya entendido las instrucciones.

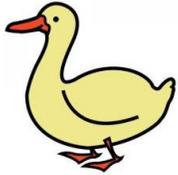
Ejemplo:

Antes de **Pato** - **Sa**: Zapato

Ejercicios:

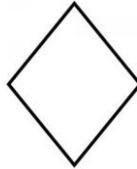
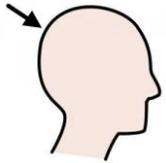
1. Antes de cabeza – rompe: rompecabezas
2. Antes de Pajaros – espanta: espantapajaros
3. Antes de uñas - corta: cortauñas

Ejemplo:



Ejercicios:

1.

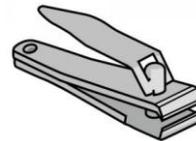
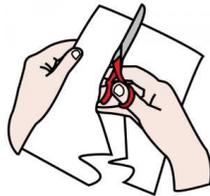
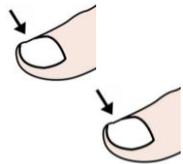


<http://www.educima.com/imagen-area-de-rompecabezas-i3777.html>

2.



3.



**CONCIENCIA FONOLÓGICA
8-9 AÑOS**

1. ACTIVIDAD.

- Nombre: Segmentación silábica
- Objetivo: Manipular, analizar, contar y secuenciar determinados segmentos lingüísticos.
- Recursos: auditivos y visuales.
- Actividad: se le nombra una serie de palabras comunes las cuales tendrá que identificar y separar rítmicamente en las sílabas que contiene.
- Instrucción: “Te voy a decir unas palabras y tendrás que separarlas mentalmente, en sílabas y me dices cuántas sílabas tiene cada una de las palabra”. Se debe hacer repetir al niño la palabra y verificar que el niño haya entendido las instrucciones dadas.

Ejemplo:

Insistir: 3

Ejercicios:

1. Presidente: 4
2. Mercado: 3
3. Movimiento: 4

Ejemplo

Insistir	3
-----------------	----------

Ejercicios

1.	Presidente
2.	Mercado
3.	Movimiento

2. ACTIVIDAD.

- Nombre: Rimas
- Objetivo: identificar similitudes fonéticas.
- Recursos: visuales y auditivos.
- Actividad: se le presentaran varias imágenes de las cuales tendrá que identificar cuál rima con la inicial.
- Instrucción: “Cual palabra suena igual a ...”

Ejemplo:

Oveja: oreja

Ejercicios:

1. Ardilla: manilla

2. Dragon: avion

3. Foca: Boca

Ejemplo:

1.	OVEJA	Jalea	Oreja	Jarra
----	--------------	-------	-------	-------

Ejercicios:

1.	ARDILLA	Anillo	Manilla	Cajita
2.	DRAGON	Avión	Dado	Gol
3.	FOCA	Gafas	Corta	Boca

3. ACTIVIDAD.

- Nombre: Identificación – Reconocimiento fonético
- Objetivo: Reconocer e identificar el fonema inicial de una palabra
- Recursos: visuales y auditivos.
- Actividad: se le presentara al niño varias imágenes en donde tendrá que identificar cuál inicia con el fonema indicado inicialmente.
- Instrucción: el evaluador deberá presentar al usuario el cuadernillo de actividades el apartado de evaluación de conciencia fonética/fonológica en donde encuentra imágenes y le dará la siguiente instrucción: "Fíjate en estos dibujos. Me vas a decir el nombre de cada dibujo..... ". Ahora dime cual **no** empieza igual a:

Ejemplo:

Falda: elefante

Ejercicios:

1. Color: tenedor.
2. Tapa: estrella
3. Nido: maraca.

Ejemplo:

1.	FALDA	Foca	Elefante	Flor
----	--------------	-------------	-----------------	-------------

Ejercicios:

1.	COLOR	Corazón	Tenedor	Camión
2.	TAPA	Estrella	Tuerca	Tren
3.	NIDO	Maraca	Nariz	Naranja

4. ACTIVIDAD.

- Nombre: Identificación – Reconocimiento fonético
- Objetivo: Identificar los segmentos sonoros finales de una palabra.
- Recursos: visual y auditivo.
- Actividad: se le presentara al niño varias palabras en donde tendrá que identificar cuál de estas no termina en el fonema del modelo.
- Instrucción: el evaluador deberá presentar al usuario el cuadernillo de actividades el apartado de evaluación de conciencia fonética fonológica en donde se le dará la siguiente instrucción: "Fíjate en estos dibujos. Me vas a decir el nombre de cada dibujo..... ". Ahora dime qué dibujo **no** termina igual que el modelo.

Ejemplo

Esfero: sombrero **teléfono** Cordero

Ejercicios:

- | | | |
|----------------------------|-------------------|---------------|
| 1. Pantalón: león | computador | cinturón |
| 2. Caracol: sol | árbol | camión |
| 3. Televisor: avión | ventilador | tenedor |

Ejemplo:

1.	ESFERO	Sombrero	Teléfono	Cordero
----	---------------	----------	----------	---------

Ejercicios:

1.	PANTALON	León	Computador	Cinturón
2.	CARACOL	Sol	Árbol	Camión
3.	TELEVISOR	Avión	Ventilador	Tenedor

5. ACTIVIDAD.

- Nombre: Síntesis de fonemas
- Objetivo: Reconocer fonemas aislados e integrarlos en una palabra.
- Recursos: auditivos.
- Actividad: se pronuncia una palabra descompuesta en sus fonemas (dejando un intervalo de aproximadamente 1 segundo entre fonema y fonema), el niño debe identificar a que palabra se refiere.

Instrucción: “Vas a escuchame atentamente ahora voy a decir algunas palabras pero estas las voy a decir sonido por sonido y tendrás que decirme a que palabra hago referencia”.

Ejemplo:

/t/e/l/e/f/o/n/o/: teléfono

Ejercicios:

1. /e/s/p/a/d/a/: espada
2. /s/o/m/b/r/e/r/o/: sombrero
3. /e/s/t/r/e/l/l/a/: estrella

6. ACTIVIDAD.

- Nombre: Análisis de palabras.
- Objetivo: Reconocer estructuras fonemas aislados a partir de una palabra.
- Recursos: auditivos.
- Actividad: se pronuncia una palabra y el niño debe segmentarlas en fonemas.
- Instrucción: “Vas a escuchame atentamente ahora voy a decir una palabra y tendrás dividir letra por letra”.

Ejemplo:

/pesa/: /p/e//s/a/

Ejercicios:

1. /flor/:
2. /cartera/:
3. /puerta/:

7. ACTIVIDAD.

- Nombre: Aislar el fonema inicial
- Objetivo: Identificar fonemas específicos dentro de una palabra.
- Recursos: auditivos.
- Actividad: se le indica varias imágenes y el niño debe identificar cuál de estas tiene un fonema particular.

Instrucción: “En las palabras que te voy a mencionar cual NO tiene el fonema...”. Se debe garantizar que el niño haya entendido las instrucciones el cual deberá indicar la palabra correcta.

Ejemplo:

Fonema /s/: costura – cortina – carretilla

Actividades:

1. Fonema /r/: cobre – doble – corte
2. Fonema /n/: complice - conde – planta
3. Fonema /g/: acrobata – agua - logro.

8. ACTIVIDAD.

- Nombre: Adición de segmentos sonoras a una palabra.
- Objetivo: Convertir una palabra en otra a partir de la adición segmentos sonoros.
- Recursos: Auditivos.
- Actividad: se le presentan varias palabras de las cuales tendrá que indicar que palabra forman al poner antes sílabas o fonemas de cada una de ellas.
- Instrucción: “Como quedaría esta palabra... si antes le agrego...” Se debe modelar la actividad y garantizar que el niño haya entendido las instrucciones.

Ejemplo:

Antes de Buena - Noche: Nochebuena

Ejercicios:

1. Antes de Espalda - Guarda: Guardaespaldas
2. Antes de Cota - Mas: Mascota
3. Antes de Brisas - Para: Parabrisas

CONCIENCIA SEMANTICA
6-7 AÑOS

1. ACTIVIDAD:

- Nombre: Campos semanticos
- Objetivo: identificar las relaciones de exclusión de clase de las categorías semánticas propuestas.
- Recursos: visuales y auditivos.
- Actividad: se hará referencia a un campo semántico específico y tendrá que indicar que imagen no pertenece a este. Para los niños de 8-9 años se le indicaran varios elementos y ellos tendrán de identificar el campo semántico al que pertenecen.
- Instrucción: “Cuál de estos tres dibujos no se pertenece al grupo...”

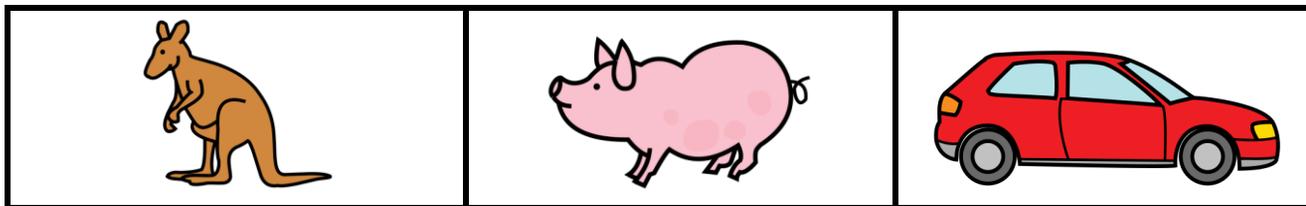
EJEMPLO:

El carro

ACTIVIDADES:

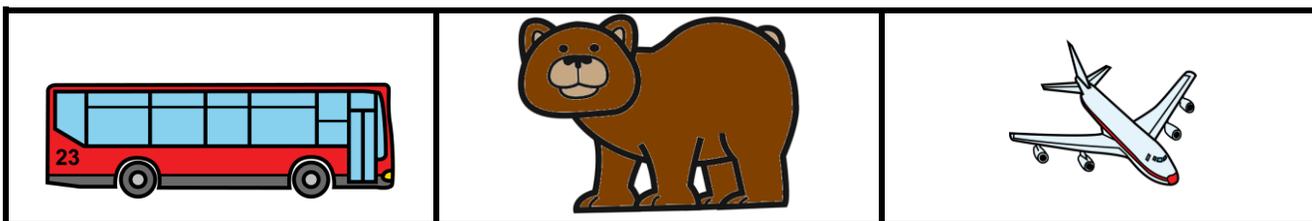
1. El oso.
2. La zanahoria.
3. El reloj.

EJEMPLO:

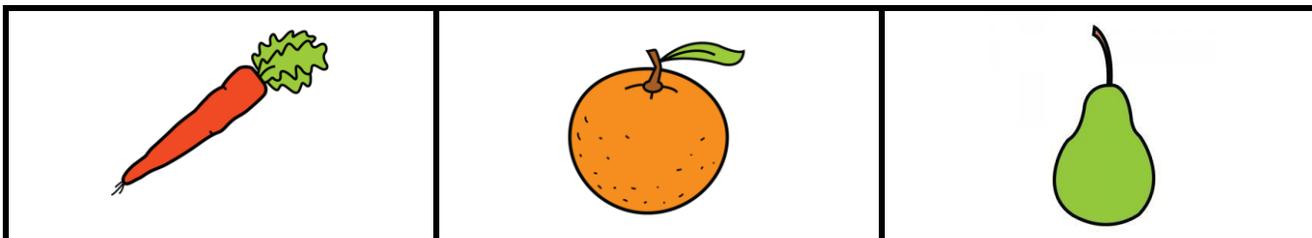


EJERCICIOS:

1.



2.



3.



2. ACTIVIDAD

- Nombre: Secuencias.
- Objetivo: organizar una secuencia de eventos de forma correcta.
- Recursos: visuales y auditivos.
- Actividad: se le presentan varias imágenes las cuales debe organizar secuencialmente.
- Instrucción: “asigne un número de acuerdo al correcto de cada uno de estos dibujos si....”

EJEMPLO:

La niña está haciendo un hombre de nieve y el orden correcto es: 3 – 4 – 2 – 1

ACTIVIDADES:

1. El niño está armando algo.
2. La niña va a la piscina.
3. El niño que está en el rodadero.

EJEMPLO:

<http://pequesypeques.100foros.com/secuencias-temporales-vt1538.html>



3

4

2

1

EJERCICIOS

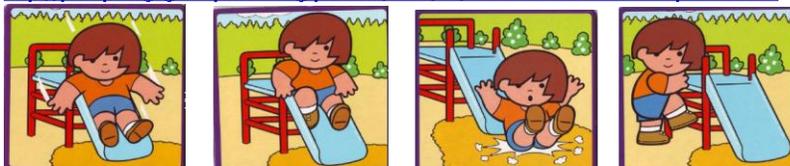
1. <http://psicopedagogiaresponde.blogspot.com/2011/08/fichas-de-secuencias-temporales.html>



2. <http://psicopedagogiaresponde.blogspot.com/2011/08/fichas-de-secuencias-temporales.html>



3. <http://psicopedagogiaresponde.blogspot.com/2011/08/fichas-de-secuencias-temporales.html>



3. ACTIVIDAD

- Nombre: homófonos.
- Objetivo: identificar la capacidad para diferenciar significados en palabras homófonas.
- Recursos: visuales y auditivos.
- Actividad: a partir de una oración se destacara dentro de esta una palabra homófona, seguidamente se le indicaran varios significados atribuidos a dicha palabra, el niño tendrá que escoger la definición que aplica para esa palabra dentro de la oración propuesta.
- Instrucción: “Escucha atentamente la siguiente oración... ahora la palabra... hace referencia a...”

EJEMPLO:

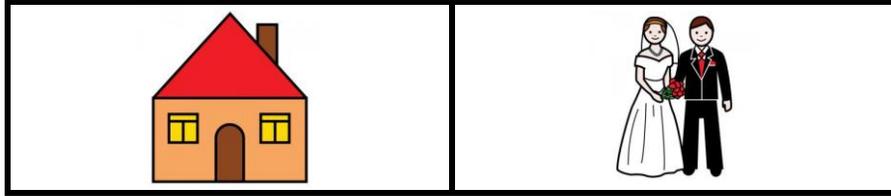
Estuve todo el fin de semana en la **casa** de mi abuela con mi familia

Casa: como lugar.

ACTIVIDADES:

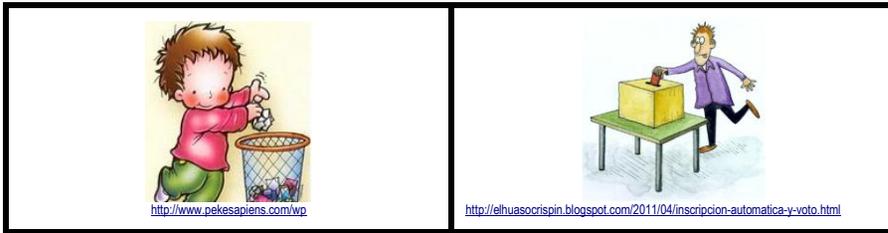
1. Carlos es muy ordenado y **bota** la basura en su lugar.
2. Cada vez que voy al circo me **rio** mucho.
3. Cuando el mago hace trucos siempre digo **bravo**.

EJEMPLO:

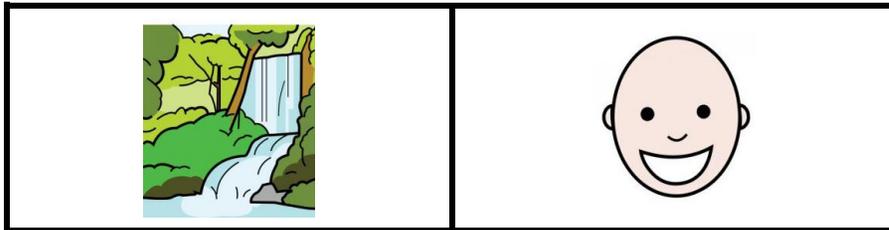


EJERCICIOS:

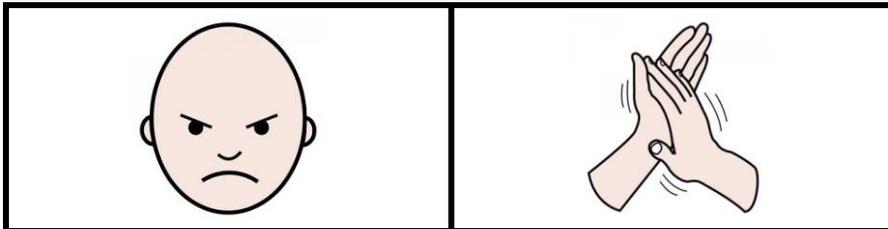
1.



2.



3.



4. ACTIVIDAD

- Nombre: Sinónimos.
- Objetivo: determinar la capacidad para relacionar distintas palabras con significados similares.
- Recursos: visuales y auditivos.
- Actividad: se le presenta dos palabras con significados iguales y tendrá a partir de estas identificar un tercer sinónimo.
- Instrucción: “Escucha atentamente las palabras que te voy a decir,significan lo mismo, ahora de estas otras palabras dime cual también tiene el mismo significado”

Ejemplo:

Feo y horrible: inmundos – atractivos – ruidosos

La palabra que significa lo mismo es inmundos.

Ejercicios:

1. Alegre y feliz: tierno – contento – cansón
2. Abuelo y anciano: miedoso – grosero – viejo
3. Diminuto y chiquito: malo – pequeño – gigante

EJEMPLO:

Inmundo	Atractivo	Ruidoso
---------	-----------	---------

EJERCICIOS:

1.

Tierno	Contento	Cansón
--------	----------	--------

2.

Miedoso	Grosero	Viejo
---------	---------	-------

3.

Malo.	Pequeño	Gigante
-------	---------	---------

CONCIENCIA SEMANTICA
8-9 AÑOS

1. ACTIVIDAD

- Nombre: Campos semanticos
- Objetivo: identificar las relaciones de significado con los campos semánticos propuestos.
- Recursos: visuales y auditivos.
- Actividad: se hará referencia a un campo semántico específico y tendrá que indicar que imagen no pertenece a este. Para los niños de 8-9 años se le indicaran varios elementos y ellos tendrán de identificar el campo semántico al que pertenecen.
- Instrucción: “A que hacen referencia las palabras que te voy a mencionar...”

Ejemplo:

Licuada, nevera y lavadora: electrodomesticos

Ejercicios

1. Espinaca, lechuga y brocoli son
2. Fútbol, basquetball, tenis son
3. Blancanieves y los siete enanitos, el patito feo y los tres cerditos son

EJEMPLO:

Licuadaora	Nevera	Lavadora
------------	--------	----------

EJERCICIOS:

1.

Espinaca	Lechuga	Brócoli
----------	---------	---------

2.

Futbol	Basquetball	Tenis
--------	-------------	-------

3.

Blancanieves y los 7 enanitos.	El patito feo.	Los tres cerditos
--------------------------------	----------------	-------------------

2. ACTIVIDAD

- Nombre: Secuencias.
- Objetivo: Organizar una secuencia de eventos de forma correcta.
- Recursos: visuales y auditivos.
- Actividad: se le presentan varias imágenes las cuales debe organizar secuencialmente.
- Instrucción: “asígnale un número de acuerdo al orden correcto de cada uno de estos dibujos si.....”

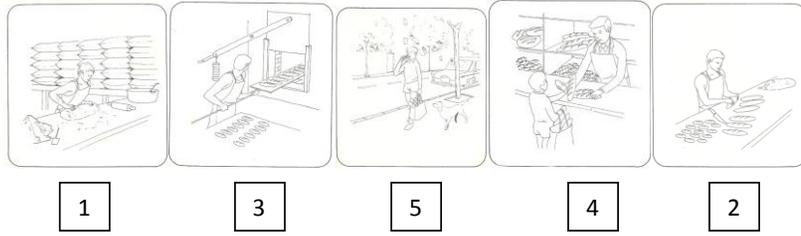
EJEMPLO:

Proceso para hacer pan: 1.3.5.4.2

ACTIVIDADES:

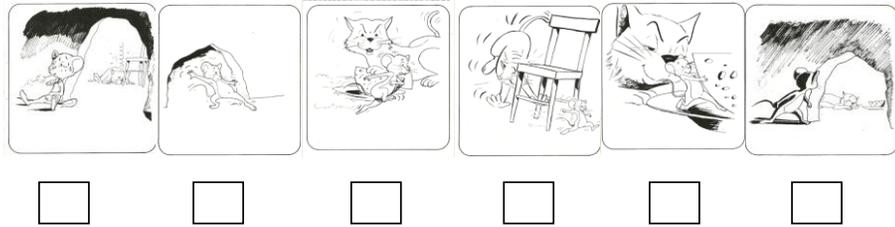
1. Ratón le roba un pedazo de queso al gato: 6-2-4-5-3-1-
2. Jugando con el perro en el lago: 1-6-2-3-4-5
3. Viaje a los rápidos: 6-3-1-5-2-4

Ejemplo

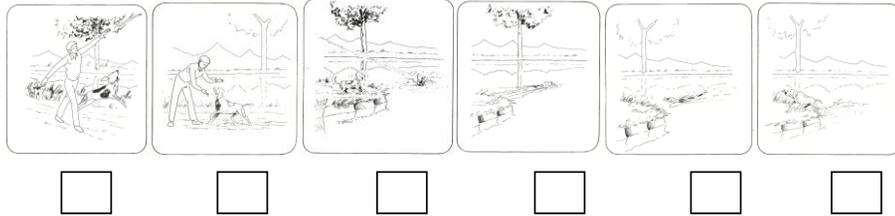


Ejercicios

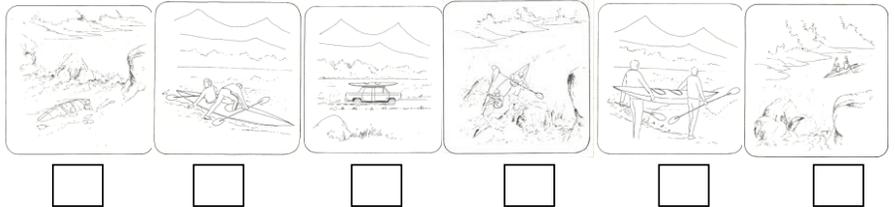
1.



2.



3.



3. ACTIVIDAD

- Nombre: homófonos.
- Objetivo: identificar la capacidad para diferenciar significados en palabras homófonas.
- Recursos: visuales y auditivos.
- Actividad: a partir de una oración se destacara dentro de esta una palabra homófona, seguidamente se le indicaran varios significados atribuidos a dicha palabra, el niño tendrá que escoger la definición que aplica para esa palabra dentro de la oración propuesta.
- Instrucción: “Escucha atentamente la siguiente oración... ahora la palabra... hace referencia a...”

Ejemplo:

Mi primo vino desde muy lejos a saludarme en mis cumpleaños.

- a. Bebida alcoholica.
- b. Trasladarse o llegar a donde esta otra persona. Esta es la correcta.

Ejercicios:

1. Ayer fui al banco y tuve que esperar mucho tiempo para que me atendieran.
 - a. Entidad financiera.
 - b. Asiento en donde se pueden sentar varias personas.
2. Andrea estaba jugando en el patio y se pego en la muñeca.
 - a. Juguete de las niñas.
 - b. Parte del cuerpo que esta después de la mano.
3. Me gustan las sopas cuando mi abuela le echa un ajito.
 - a. Condimento de cocina.
 - b. Revolver un líquido con fuerza.

EJEMPLO

a. Bebida alcoholica.	b. Trasladarse o llegar a donde esta otra persona
-----------------------	---

EJERCICIOS

1.

a. Entidad financiera.	b. Asiento en donde se pueden sentar varias personas.
------------------------	---
2.

a. Jugquete de las niñas.	b. Parte del cuerpo que esta después de la mano.
---------------------------	--
3.

a. condimento de cocina.	b. Revolver un líquido con fuerza.
--------------------------	------------------------------------

4. ACTIVIDAD

- Nombre: Sinónimos.
- Objetivo: determinar la capacidad para relacionar distintas palabras con significados similares.
- Recursos: auditivos y visuales.
- Actividad: se le presenta dos palabras con significados iguales y tendrá que a partir de esta identificar un tercer sinónimo.
- Instrucción: “Escucha atentamente las palabras que te voy a decir, significan lo mismo... ahora de estas otras palabras dime cual también tiene el mismo significado”

Ejemplo

Cansado y exhausto: triste – agotado – desanimado.

Ejercicios:

1. Bobo y tarado: tonto – grosero – cómico
2. Amoroso y afectuoso: cariñoso – bondadoso – respetuoso
3. Bravo y malgeniado: envidioso – enojado – perezoso

EJEMPLO:

Triste	Agotado	Desanimado
--------	---------	------------

EJERCICIOS:

1.

Tonto	Grosero	Cómico
-------	---------	--------

2.

Cariñoso	Bondadoso	Respetuoso
----------	-----------	------------

3.

Envidioso	Enojado	Perezoso
-----------	---------	----------

CONCIENCIA SINTÁCTICA
6 - 7 AÑOS

ACTIVIDAD 1

- **Nombre:** Identificación de tiempos verbales
- **Objetivo:** identificar la capacidad para ubicar la información respecto al tiempo en que ésta sucede.
- **Recursos:** Visuales y auditivos
- **Instrucción:** El evaluador presentará al usuario una secuencia organizada como se indica en el ejemplo, el usuario tendrá que decir de forma verbal una oración identificando el tiempo en que se esté practicando la acción.

Ejemplo: El evaluador dirá **La niña se cepilla los dientes.**

Si lo hizo ayer ¿cómo se diría? **La niña se cepilló los dientes.**

Si lo hace mañana ¿cómo se diría? **La niña se cepillará los dientes.**

- **Ejercicios:**
 1. Los patos están naciendo.
 2. El perro se baña.
 3. El niño se come el pan.



<http://www.google.com.co/imgres?q=Secuencias&um=1&hl=es&sa=N&biw=1034&bih=874&tbn=isch&tbnid=jt2Ok5D3QR7QpM:&img>

Ejercicios:

1.



<http://www.google.com.co/imgres?q=Secuencias&um=1&hl=es&sa=N&biw=1034&bih=874&tbn=isch&tbnid=JBjBoKMktZxQM:&imgrefurl=http://>

2.



<http://www.google.com.co/imgres?q=Secuencias&um=1&hl=es&sa=N&biw=1034&bih=874&tbn=isch&tbnid=JBjBoKMktZxQM:&imgrefurl=http://>

3.



http://www.google.com.co/imgres?q=Secuencias&um=1&hl=es&sa=N&biw=1034&bih=874&tbn=isch&tbnid=JPUO1SOkfTZ1sM:&imgrefurl=http://clic.xtec.cat/db/act_es.jsp%3Fid%3D1334&docid=w60a3Os89P_HsM&w=300&h=244&ei=P-FqTomXKM6ftwel9onmBQ&zoom=1&iact=hc&vpx=753&vpy=117&dur=459&hovh=195&hovw=240&tx=155&ty=102&page=1&tbnh=117&tbnw=144&start=0&ndsp=26&ved=1t:429,r:10,s:0

ACTIVIDAD 2

- **Nombre:** Corrección de elementos léxicos de acuerdo con el género.
- **Objetivo:** Identificar la capacidad para manejar elementos gramaticales simples como género.
- **Recursos:** Visuales y auditivos
- **Instrucción:** El evaluador presentará al usuario una serie de láminas (masculino y femenino) como se indica en el ejemplo, de forma verbal se le indicará que el tendrá que identificarlos y hacer la corrección correspondiente según el género masculino (el) femenino (la).

Ejemplo: El evaluador dirá **La niño**. El usuario deberá identificar el error.

- **Ejercicios:**
 1. La niña
 2. La manzana
 3. El perro



Ejercicios

1.

LA



http://www.catedu.es/arasaac/ficha.php?id=7176&id_palabra=2736

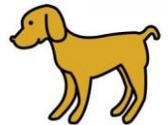
2.



http://www.catedu.es/arasaac/ficha.php?id=7176&id_palabra=2736

3.

EL



http://www.catedu.es/arasaac/ficha.php?id=7176&id_palabra=2736

ACTIVIDAD 2.1

- **Nombre:** Corrección de elementos léxicos de acuerdo con el número.
- **Objetivo:** Identificar la capacidad para manejar elementos gramaticales simples como número.
- **Recursos:** Visuales y auditivos
- **Instrucción:** El evaluador presentará al usuario una lámina (singular o plural) comprendida por una frase como se indica en el ejemplo, de forma verbal se le indicará que el tendrá que identificar las frases y corregirlas si es necesario teniendo en cuenta los dibujos.

Ejemplo: El evaluador dirá **Los árbol son grandes**



http://www.google.com.co/imgres?q=arbol&num=10&um=1&hl=es&biw=1034&bih=874&tbn=isch&tbnid=LbTXpOqa4M_xRM:&imgrefurl=http://blocluzverde.blogspot.com/2009/04/siete-razones-para-planta-un-arbol.html&docid=NuZlAie3hGLcMM&w=350&h=338&ei=FPNgTsrFD8-htwfGwuDyBQ&zoom=1&iact=rc&dur=678&sqi=2&page=1&tbnh=135&tbnw=140&start=0&ndsp=26&ved=1t:429,r:21,s:0&tx=81&ty=68

¿Cómo se diría de una manera correcta? **Los árboles son grandes.**



http://www.catedu.es/arasaac/ficha.php?id=2666&id_palabra=7596

¿Cómo se diría si hubiera uno? **El árbol es grande.**



http://www.google.com.co/imgres?q=arbol&num=10&um=1&hl=es&biw=1034&bih=874&tbn=isch&tbnid=LbTXpOqa4M_xRM:&imgrefurl=http://blocluzverde.blogspot.com/2009/04/siete-razones-para-planta-un-arbol.html&docid=NuZlAie3hGLcMM&w=350&h=338&ei=FPNgTsrFD8-htwfGwuDyBQ&zoom=1&iact=rc&dur=678&sqi=2&page=1&tbnh=135&tbnw=140&start=0&ndsp=26&ved=1t:429,r:21,s:0&tx=81&ty=68

• Ejercicios

1. El elefantes toma agua por su boca
2. Las hormiga vive en colina
3. La abejas producen miel

Los árboles son grandes



http://www.google.com.co/imgres?oeq=ah&num=10&um=1&h=es&biw=1034&bih=874&itms=isch&fbid=LbTYvOqa4M_vRM&imgrefurl=http://bloquiaverde.blogspot.com/2009/04/leite-razaes-para-plantas-un-arbol.html&docid=NiZkic3rGLcMM&w=350&h=338&ei=FPNvTrFD8-hnefGevDyBQA&zoom=1&iacl=rc&dur=678&eq=2&page=1&bih=135&hwe=140&start=0&ndp=26&ved=1t:429,r:21,s:0&as=81&by=68

¿Cómo se diría de una manera correcta? **Los árboles son grandes.**



http://www.catedu.es/arasaac/ficha.php?id=2666&id_palabra=7596

¿Cómo se diría si hubiera uno? **El árbol es grande.**



http://www.google.com.co/imgres?oeq=ah&num=10&um=1&h=es&biw=1034&bih=874&itms=isch&fbid=LbTYvOqa4M_vRM&imgrefurl=http://bloquiaverde.blogspot.com/2009/04/leite-razaes-para-plantas-un-arbol.html&docid=NiZkic3rGLcMM&w=350&h=338&ei=FPNvTrFD8-hnefGevDyBQA&zoom=1&iacl=rc&dur=678&eq=2&page=1&bih=135&hwe=140&start=0&ndp=26&ved=1t:429,r:21,s:0&as=81&by=68

Ejercicios

1. Él  toma agua por su trompa.

http://www.google.com.co/imgres?oeq=ah&num=10&um=1&h=es&biw=1034&bih=874&itms=isch&fbid=LbTYvOqa4M_vRM&imgrefurl=http://bloquiaverde.blogspot.com/2009/04/leite-razaes-para-plantas-un-arbol.html&docid=NiZkic3rGLcMM&w=350&h=338&ei=FPNvTrFD8-hnefGevDyBQA&zoom=1&iacl=rc&dur=678&eq=2&page=1&bih=135&hwe=140&start=0&ndp=26&ved=1t:429,r:21,s:0&as=81&by=68

2. Las  viven en colinas.

http://www.google.com.co/imgres?oeq=ah&num=10&um=1&h=es&biw=1034&bih=874&itms=isch&fbid=LbTYvOqa4M_vRM&imgrefurl=http://bloquiaverde.blogspot.com/2009/04/leite-razaes-para-plantas-un-arbol.html&docid=NiZkic3rGLcMM&w=350&h=338&ei=FPNvTrFD8-hnefGevDyBQA&zoom=1&iacl=rc&dur=678&eq=2&page=1&bih=135&hwe=140&start=0&ndp=26&ved=1t:429,r:21,s:0&as=81&by=68

3. La  producen miel.

http://www.google.com.co/imgres?oeq=ah&num=10&um=1&h=es&biw=1034&bih=874&itms=isch&fbid=LbTYvOqa4M_vRM&imgrefurl=http://bloquiaverde.blogspot.com/2009/04/leite-razaes-para-plantas-un-arbol.html&docid=NiZkic3rGLcMM&w=350&h=338&ei=FPNvTrFD8-hnefGevDyBQA&zoom=1&iacl=rc&dur=678&eq=2&page=1&bih=135&hwe=140&start=0&ndp=26&ved=1t:429,r:21,s:0&as=81&by=68

ACTIVIDAD 3

- **Nombre:** Organización de frases
- **Objetivo:** Identificar la habilidad para organizar los diferentes elementos de la frase .
- **Recursos:** Visuales y auditivos
- **Instrucción:** El evaluador presentará al usuario una secuencia en desorden como se indica en el ejemplo, de forma verbal se le indicara que el tendrá que ordenarla y decir de manera verbal una oración según la situación que se presente

Ejemplo. El evaluador dirá.



http://www.catedu.es/arasaac/ficha.php?id=2666&id_palabra=



Ejercicios:

1. Baña se el niño levanta y se  El niño se levanta y se baña.
2. Niña rodadero la juega en el  La niña juega en el rodadero.
3. A piscina mete se a la niña  La niña se mete a la piscina



http://www.catedu.es/arasaac/ficha.php?id=2666&id_palabra=7596

→ Pastel comió el niño



→ El niño se comió el pastel.

Ejercicios:



1.

http://www.catedu.es/arasaac/ficha.php?id=2666&id_palabra=7596

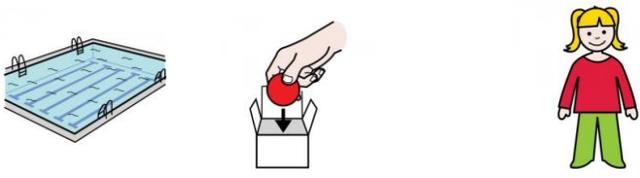
→ se baña se levanta y el niño



2.

http://www.catedu.es/arasaac/ficha.php?id=2666&id_palabra=7596

→ la niña parque juega en el



3.

http://www.catedu.es/arasaac/ficha.php?id=2666&id_palabra=7596

→ Piscina se mete a la niña

Actividad 4

- **Nombre:** Clasificación de oraciones
- **Objetivo:** Identificar la habilidad para identificar los tipos de oración afirmativa y negativa.
- **Recursos:** Visuales y auditivos
- **Instrucción:** El evaluador presentara al usuario una imagen, esta representara una oración en afirmativo o negativo como se indica en el ejemplo, el usuario tendrá que pasar la oración a negativo o afirmativo según la indicación:

Ejemplo: El evaluador dirá

El niño come helado, →



http://www.google.com.co/imgres?q=Ni%C3%B1o+comiendo+helado+dibujo&um=1&hl=es&biw=1034&bih=874&tbn=isch&tbnid=6xPFDtpjaBqHZM:&imgrefurl=http://es.123rf.com/photo_7702130_ni-o-comer-helado-de-caricatura.html&docid=qf5bPVAPr1sP1M&w=1200&h=831&ei=SgRrTrWLB8i1twf6usC-BQ&zoom=1&iact=rc&dur=351&page=3&tbnh=117&tbnw=169&start=54&ndsp=26&ved=1t:429,r:7,s:54&tx=39&ty=49

Si el niño no tuviera el helado ¿cómo se diría? **El niño no come helado.**

- **Ejercicios:**

- | | |
|-------------------------------|----------------------------|
| 1. La cámara no está dañada | La cámara está dañada |
| 2. Los niños están jugando | Los niños no están jugando |
| 3. El niño no está estudiando | El niño está estudiando |

El niño come helado, →



http://www.google.com.co/imgres?q=Ni%C3%B1o+comiendo+helado+dibujo&um=1&hl=es&biw=1034&bih=874&tbn=isch&tbnid=6xPFDtpjaBqHZM:&imgrefurl=http://es.123rf.com/photo_7702130_ni-o-comer-helado-de-caricatura.html&docid=qr5bPVAPr1sP1M&w=1200&h=831&ei=SgRTrWLB8i1tw6usC-BQ&zoom=1&iact=rc&dur=351&page=3&tbnh=117&tbnw=169&start=54&ndsp=26&ved=1t:429,r:7,s:54&tx=39&ty=49

Si el niño no tuviera el helado ¿cómo se diría? **El niño no come helado.**

Ejercicios:

1.



La cámara no está dañada

http://www.catedu.es/arasaac/buscar.php?s=torta&idiomasearch=0&Buscar=Buscar&buscar_por=1&pictogramas_color=1&pictogramas_byn=1&fotografia=1&videos_lse=1&lse_color=1

2.



Los niños están jugando

<http://fotosimagenesdibujosfotografias.blogspot.com/2009/05/ninos-dibujos-ninas.html>

3.



El niño no está estudiando

<http://www.google.com.co/imgres?q=L+ni%C3%B1o+estudiando+dibujo&um=1&hl=es&biw=1034&bih=874&tbn=isch&tbnid=J1t0y6EN7rkM:&imgrefurl=http://marcellariabernal.blogspot.com/2009/02/diez-consejos-para-ser-un-buen.html&docid=INYSgTz200mM&w=2008&h=2048&e=CQZT>ToIGTavsmgQ1BQ8,zoom=1&iact=hc&px=291&py=251&dur=2264&hov=163&howe=160&tw=93&ty=105&page=1&tbnh=146&tbnw=143&star=0&ndsp=28&ved=1t:429,r:6,s:0>

CONCIENCIA SINTÁCTICA
8 - 9 AÑOS

ACTIVIDAD 1

- **Nombre:** Identificación de tiempos verbales
- **Objetivo:** Identificar la capacidad para ubicar la información respecto al tiempo en que ésta sucede.
- **Recursos:** Visuales y auditivos
- **Instrucción:** El evaluador dirá al usuario como se indica en el ejemplo una oración en presente, pasado o futuro, el usuario tendrá que decir de forma verbal una oración identificando el tiempo según como indica el ejemplo.

Ejemplo: El evaluador dirá **La niña se cepilla los dientes.**

Si lo hizo ayer ¿cómo se diría. **La niña se cepillo los dientes.**

Si lo hace mañana ¿cómo se diría?. **La niña se cepillara los dientes.**

- **Ejercicio**
 1. El estudiante comio helado ayer.
 2. La mamá ira al paseo mañana.
 3. El carro esta dañado.

La niña se cepilla los dientes.

Si lo hizo ayer ¿cómo se diría. La niña se cepilló los dientes.

Si lo hace mañana ¿cómo se diría?. La niña se cepillará los dientes

Ejercicio:

1. El estudiante comio helado ayer.

2. La mamá ira al paseo mañana.

3. El carro esta dañado.

ACTIVIDAD 2

- **Nombre:** Corrección de elementos léxicos de acuerdo con el género.
- **Objetivo:** Identificar la capacidad para manejar elementos gramaticales simples como género.
- **Recursos:** Visuales y auditivos
- **Instrucción:** El evaluador dirá al usuario unas frases como se indica en el ejemplo, de forma verbal se le indicará que el tendrá que identificarlos y decirlos según su género masculino (el) femenino (la).

Ejemplo: El evaluador dirá **La niño** está comiendo.

El usuario deberá identificar el error y lo dirá de la forma correcta.

La niña está comiendo

- **Ejercicios**
 1. **El estrella** es la más alta del cielo.
 2. La paloma esta sobre **la árbol**.
 3. Caminando va **el hormiga** por la carretera.

La niño está comiendo.

El usuario deberá identificar el error y lo dirá de la forma correcta.

La niña está comiendo

Ejercicios

1. El estrella es la más alta del cielo.
2. La paloma esta sobre la árbol.
3. Caminando va el hormiga por la carretera

ACTIVIDAD 2.1

- **Nombre:** Corrección de elementos léxicos de acuerdo con el número.
- **Objetivo:** Identificar la capacidad para manejar elementos gramaticales simples como número.
- **Recursos:** Visuales y auditivos.
- **Instrucción:** El evaluador dirá al usuario una frase como se indica en el ejemplo, de forma verbal se le indicara que el tendrá que identificar si es plural o singular y siguiendo el ejemplo tendrá que decir de manera verbal como quedaría según la indicación.

Ejemplo. El evaluador dirá.

Los vaso de agua están frio

¿Cómo se diría de una manera correcta? Los vasos de agua están fríos.

¿Cómo se diría si hubiera uno? El vaso de agua esta frio.

- **Ejercicio:**

1. El **elefantes** toman agua por **sus trompa**.
2. La **hormigas** viven en **colina**.
3. Las **rana** comen uno **insectos**.

Los vaso de agua están frio

¿Cómo se diría de una manera correcta? Los vasos de agua están fríos.

¿Cómo se diría si hubiera uno? El vaso de agua esta frio.

Ejercicio:

1. El elefantes toman agua por sus trompa.

2. La hormigas viven en colina.

3. Las rana comen uno insectos.

ACTIVIDAD 3

- **Nombre:** Organización de frases
- **Objetivo:** Identificar la habilidad para organizar coherentemente las frases.
- **Recursos:** Visuales y auditivos
- **Instrucción:** El evaluador dirá al usuario una oración en desorden como se indica en el ejemplo, de forma verbal se le indicara que el tendrá que ordenarla y decir de manera verbal una oración según la situación que se presente

Ejemplo:

Come insecto un la rana  La rana come un insecto

- **Ejercicios:**

1. juega juguetes con. Sus Juanito

2. lee su Laura cuento un a hermanita.

3. Camina parque Carlos por el hijo su con

Come insecto un la rana



La rana come un insecto

Ejercicios:

1. juega juguetes con. Sus Juanito

2. lee su Laura cuento un a hermanita.

3. Camina parque Carlos por el hijo su con

Actividad 4

- **Definición:** Clasificación de oraciones
- **Objetivo:** Identificar la habilidad para Identificar los tipos de oración afirmativa y negativa.
- **Recursos:** Visuales y auditivos.
- **Instrucción:** El evaluador dirá al usuario una oración que podrá ser afirmativa y negativa según como indica el ejemplo, se le indicara de forma verbal que el tendrá que decir la oración según indique el instructor.

Ejemplo: El evaluador dirá **La bicicleta está en el garaje,**

Si no estuviera en el garaje ¿cómo se diría?, **La bicicleta no está en el garaje.**

Ejercicios:

1. Los niños escondieron el cuaderno
2. Nosotros no iremos al paseo.
3. Juan es jugador de baloncesto profesional.

La bicicleta está en el garaje,

Si no estuviera en el garaje ¿cómo se diría?, **La bicicleta no está en el garaje.**

Ejercicios:

1. Los niños escondieron el cuaderno
2. Nosotros no iremos al paseo.
3. Juan es jugador de baloncesto profesional

ACTA DE CESION DE DERECHOS

ANGELA MARCELA CARVAJAL SIERRA mayor de edad, identificada con cédula de ciudadanía No. 65´754.526 de Ibagué, manifiesto en este documento la voluntad de ceder a la Corporación Universitaria Iberoamericana los derechos patrimoniales, consagrados en el artículo 72 de la ley de 1982¹, de la investigación denominada:

“DISEÑO DE UN INSTRUMENTO EVALUATIVO DE LA HABILIDAD METALINGÜÍSTICA EN LA POBLACIÓN ESCOLAR COLOMBIAN”

Producto de la actividad académica en la Corporación Universitaria Iberoamericana entidad sin ánimo de lucro, queda por lo tanto facultada plenamente para ejercer los derechos anteriormente cedidos en su actividad ordinaria de investigación, docencia y publicación. La cesión otorgada se ajusta a la que establece la ley 23 de 1982. Con todo, en nuestra condición de autoras nos reservamos los derechos morales de la obra antes citada con arreglo al artículo 30 de la ley 23 de 1982. En concordancia suscribimos este documento en el momento mismo que hago entrega del proyecto al programa de fonoaudiología.

Mónica Lucía Matos Rodelo

C.C. 21.189.546 de Restrepo.

¹ “los derechos de autor recaen sobre las obras científicas, literarias y artísticas en las cuales se comprenden las creaciones del espíritu en el campo científico, literario y artístico, cualquiera que sea el modo o la forma de expresión y cualquiera que sea su destinación, tales como: los libros, folletos y otros escritos; las conferencias, alocuciones, sermones y otras obras de la misma naturaleza; las obras dramáticas o dramático musicales; las obras coreográficas y las pantomimas; las composiciones musicales con letra o sin ella; las obras cinematográficas; a las cuales se asimilan las obras expresadas por procedimiento análogo a la cinematografía inclusive los videogramas, las obras de dibujo, pintura, arquitectura, escultura, grabado, litografía; las obras fotográficas a las cuales se asimilan las expresas por procedimiento análogo a la fotografía ; las obras de artes plásticas, las ilustraciones, mapas, planos, croquis y obras plásticas relativas a la geografía, a la topografía, a la arquitectura o a las ciencias, toda producción del dominio científico, literario o artístico que pueda reproducirse o definirse por cualquier forma de impresión o de reproducción, por fonograma, radiotelefonía, o cualquier otro medio conocido o por conocer” (artículo 72 de la ley 23 de 1982)