

**UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA
SEDE BUCARAMANGA
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA**



MODALIDAD DE GRADO PARA PREGRADO EN PSICOLOGÍA

**ASOCIACIÓN ENTRE COMPETENCIA DE LECTURA CRÍTICA Y
CONSCIENCIA FONOLÓGICA EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA**

Presentado por:

INGRID KATHERINE COLLAZOS LÓPEZ

Asesor de modalidad de grado:

DIEGO ANDRÉS VÁSQUEZ CABALLERO



BUCARAMANGA

SEPTIEMBRE

2020

Introducción

Este proyecto consistió en la aplicación de pruebas para medir el razonamiento y la conciencia Fonológica y Morfológica de los estudiantes de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Bucaramanga y comparar estos resultados con el nivel de competencia de lectura crítica evaluada por medio del Sistema Institucional de Evaluación por Competencias (SIEC).

Kuo y Anderson (citados por Rueda-Sánchez y López-Bastida, 2016) mencionan que la conciencia fonológica incluye diferentes habilidades. Una de ellas es la conciencia fonética, que los niños desarrollan escuchando, y constituye la base y éxito para aprender a leer. La fonética es lo que les permite a los niños conectar palabras con los sonidos y este conocimiento les permite aprender a leer. Estos mismos autores resaltan que la fonética enseña a los niños a conectar y dividir palabras con sonidos y así mismo mezclar los sonidos con palabras.

Por otro lado, tenemos la conciencia morfológica, definida como aquella habilidad que nos permite reflexionar sobre las reglas que definen el uso correcto de las palabras en diferentes tiempos gramaticales y manipular su estructura para facilitar su interpretación (Rueda-Sánchez y López-Bastida, 2016). Es importante tener en cuenta que la conciencia morfológica está relacionada con el resto de las habilidades metalingüísticas y con el buen aprendizaje de la lectura, la escritura y la comprensión lectora. Kieffer y Lesaux (citados por Rueda-Sánchez y López-Bastida, 2016) consideran que los análisis morfológicos que realizan los estudiantes en el último curso de infantil pueden predecir e influir en el nivel de lectura en los dos primeros cursos de primaria.

Finalmente, La Universidad Cooperativa de Colombia propuso una definición de la competencia de lectura crítica como un proceso dialéctico en el que el lector adquiere conocimientos sobre su contexto y la capacidad para transformarlo, al mismo tiempo que se transforma a sí mismo (Unigarro & Bogoya, 2018). Entonces, la lectura crítica implica una interacción entre el individuo y el texto, por lo que implica una competencia que va más allá del reconocimiento literal de palabras o contenidos.

Planteamiento del Problema

La presente investigación buscaba identificar y describir aquellas relaciones entre la consciencia fonológica y la competencia de lectura crítica, proponiendo la siguiente pregunta: ¿existe asociación entre la competencia de lectura crítica y la habilidad metalingüística de consciencia fonológica?

Comprender lo que abarca el lenguaje hablado, las palabras, las sílabas y los fonemas es parte fundamental para enmarcar el sonido y el lenguaje escrito (Sastre, Celis, Roa, & Luengas, 2017). Por esto desde la infancia en el momento de la interacción social los niños hacen énfasis primordial entre esa conexión fonológica y morfológica, de lo cual deriva completas satisfacciones o complicaciones en su desarrollo tanto social como personal, debido a que es un proceso metalingüístico que desarrolla una competencia lectora (Sastre et al., 2017). En ese sentido, si se habla de “morfología”, unida respectivamente a la palabra “fonología”, se puede encontrar que no solo tiene relación estrecha con una sola competencia del ser humano, sino que abarca otras competencias iguales o inclusive más impactantes para el futuro del individuo (Muñoz & Melenge, 2017).

Por lo cual, es importante investigar cómo estas variables se relacionan con el concepto de competencia de lectura crítica como la propone el SIEC.

Además, es importante destacar la relevancia de esta investigación debido a que en la literatura se puede encontrar varios artículos, investigaciones e inclusive muestreos en los cuales se estudia, evalúa esta competencia y conciencia morfológica en niños e inclusive preadolescentes, pero son pocas las investigaciones con universitarios o que manejen en sus pruebas individuos de mayor edad. Investigaciones encontradas como “La conciencia fonológica en contextos educativos y terapéuticos: efectos sobre el aprendizaje de la lectura” (Muñoz & Melenge, 2017) dan como resultado que existe durante la niñez esa relación intrínseca entre los bajos niveles de desarrollo de la conciencia fonológica con ese nivel de adquisición de lectura convencional alcanzada por cada individuo. Los autores destacan la importancia articulada entre la educación y la psicología en el estudio posterior de esta competencia, debido a que ésta fundamenta las bases para un buen desarrollo y un éxito posterior en la vida académica del mismo, haciendo que no solo se vea primordial estudiar este tema en la primera infancia, sino que a lo largo de la vida del individuo se pueda observar y destacar los cambios o mejoras que tengan respecto a esta conciencia (Muñoz & Melenge, 2017). Por lo tanto, se podría inferir esta misma relación entre la capacidad de lectura crítica y conciencia fonológica en estudiantes universitarios.

Finalmente, este trabajo de auxiliar de investigación aporta datos que serán consolidados en el macroproyecto “Centro de Habilidades Cognitivas” que se adelanta con el aval de la Dirección Nacional de investigaciones de la Universidad Cooperativa de Colombia.

Justificación

El aprendizaje es clave en la enseñanza, y esa adquisición de conocimientos, competencias y habilidades, no solo es importante para la vida académica sino para todos los aspectos de la vida en general (Morales, Benitez y Santos, 2013). Pero estos procesos de aprendizaje requieren de estrategias y técnicas que lo favorezcan. Por esta razón, el hecho de aprender a leer y escribir enmarca la globalidad de un lenguaje, y todo esto depende en su mayoría del propio individuo quien debe identificar esos símbolos y señales (García, Fonseca y Concha, 2015).

Por consiguiente, cuando se refiere a un buen aprendizaje, se habla también de las habilidades cognitivas, aquellas que son tan individuales y necesarias para la adquisición de cualquier conocimiento, del razonamiento y de la manipulación de la información, al referirnos a ellas como procesos mentales que vienen desarrollándose en cada individuo de distintas formas, pero siempre constantemente desde la niñez (Morales et al., 2013). De esta forma se implementan pautas que en el ámbito de la psicología podremos descifrar y plantear con base en observaciones y estrategias que faciliten el aprendizaje, y es aquí precisamente cuando se habla de habilidades cognitivas asociadas al desarrollo de las competencias fonológicas y morfológicas (Morales et al., 2013). Por lo tanto, al poder observar esas habilidades cognitivas en una población universitaria se puede identificar cómo los individuos reconocen y manejan ese progreso cognitivo y racional.

Por otro lado, la psicolingüística ha logrado avanzar con el estudio sistemático de la morfología, comprendieron y concluyeron que el reconocer léxicamente las palabras complejas o polimórfemicas se ve precedido por un procesamiento independiente de cada palabra, de ahí mismo que la psicología tiene como base en su estudio integral del ser

humano, estudiar también los aspectos que conllevan a un nivel mucho más amplio de reconocimiento, interacción y racionalización de palabras complejas, lo que deriva en estudiar directamente este tema en la población de individuos que manejen información constante y deban realizar meta- análisis y comprensiones lingüísticas (López y Calvo, 2013).

Sumado a lo anterior, algunas investigaciones indican cómo la conciencia morfológica es clave en la adquisición del vocabulario y ejerce influencia sobre la comprensión lectora. De igual forma ayuda a la elaboración de representaciones léxicas de inclusive mayor calidad. También comentar como anexo que existen los tres niveles de morfología (flexiva, derivativa y de composición) que son indispensables para el estudio y comparación de la misma, los cuales juegan un papel importante en la síntesis de morfemas (Rueda y López, 2016).

Por lo tanto, el presente estudio se justifica porque hace énfasis en la población universitaria, distinguiéndose de investigaciones similares que suelen realizarse con niños escolares, produciendo nuevas referencias teóricas y prácticas sobre la asociación de lectura crítica y consciencia fonológica.

Objetivos

Objetivo General

Establecer si existe asociación entre la competencia de lectura crítica y la consciencia fonológica global de los estudiantes de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Bucaramanga, por medio de la aplicación de pruebas estandarizadas.

Objetivos Específicos

- Evaluar la consciencia morfológica y fonológica de los estudiantes por medio de la prueba DMORPH Task.
- Evaluar la competencia lectora de los estudiantes por medio de las pruebas SIEC de la Universidad Cooperativa de Colombia.
- Analizar si existe correlación estadísticamente significativa entre los resultados obtenidos por medio de ambas pruebas.

Marco Conceptual

Hoy en día el ser humano, desde un marco educativo y competente ante la sociedad necesita poseer habilidades cognitivas y una de ellas es la oralidad y escritura. Esto se logra con bases durante y después del desarrollo infantil. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2009) menciona que “Desde su nacimiento, los bebés poseen y desarrollan funcionamientos afectivos, cognitivos y sociales que les permiten adaptarse a su entorno y que resultan sorprendentes y complejos por su eficacia. Éstos dan cuenta de la existencia de una capacidad general que se concreta en el ejercicio de procedimientos o ‘haceres’ refinados, que en su conjunto, les permiten construir un ‘saber hacer’ y más adelante un ‘poder hacer’ cada vez más sofisticado y específico” (pág. 21).

Con base a lo anterior, es muy importante que durante el desarrollo temprano del individuo se estimule la conciencia fonológica como una habilidad metalingüística ya que esta es la base del aprendizaje en el proceso de lectura y escritura. Para Cárdenas (2006), por ejemplo, el desarrollo integral de ser humano o una persona está determinado por 3

elementos: “El saber (conocimientos), el saber hacer (aplicar conocimientos para resolver problemas) y el saber estar (ética, trabajo en equipo). En otras palabras: Competencias básicas (aprender a aprender; procesos metacognitivos, idiomas), Competencias personales (ética, responsabilidad, superación, adaptabilidad). Competencias profesionales (aprendizaje y desempeño en instituciones formales de educación, así como en ambientes y situaciones concretas de trabajo)” (pág. 53).

En el artículo de Bizama, Arancibia y Sáez (2013) mencionan que para este proceso se “requiere del desarrollo de habilidades específicas que permitan captar las reglas de conversión fonema-grafema” (pág. 7). El aprendizaje infantil del lenguaje escrito es muy importante desde su movimiento, hacer una intervención mecánica en el lenguaje entre otros. Por lo tanto, el desarrollo de la del concepto de la escritura refleja la importancia de producir de manera escrita en relación con el conocimiento de unidades del lenguaje.

Siguiendo el orden de ideas, todo tipo de estimulación temprana en la conciencia fonológica (CF) muestra gran potencia cuando inicia la lectura el estado en el cual se encuentren los niños que corresponde a contextos socioculturales más vulnerables que otros. Por otro lado, el aprendizaje de la lectura refleja las relaciones o el vínculo en la fase del lenguaje oral, esto considerando desde el criterio visto desde lo metalingüístico; lo cual significa que esa capacidad para poder analizar y describir el sistema lingüístico (Bizama et al., 2013). En ese orden de ideas, para Bizama et al. (2013) “los sujetos pueden analizar, pensar, reflexionar sobre la forma, el contenido o el uso del lenguaje en contextos comunicativos. Además, dicho conocimiento se relaciona estrechamente con los procesos de alfabetización” (pág.16).

Como se mencionaba anteriormente, toda habilidad metalingüística está relacionada con conocer aspectos alfabéticos, pero hay que tener presente los factores como el contexto social, el aprendizaje previo del infante y así mismo su escritura. Para Romero et al. (2005) los factores que inciden en este proceso son: “la clase social, la creencia cultural de la familia sobre la alfabetización y las habilidades metalingüísticas. La conciencia del lenguaje es primordial para los procesos de lectura y escritura.” (pág.16).

Siguiendo el orden de ideas, existen personas con debilidades en este tema: los sujetos con déficit metalingüístico. Las causas son la dificultad cuando suelen identificar aquellos grafemas (relación del fonema) aceptando estas palabras, es decir habría dificultades con la decodificación del texto presentado, y según Romero et al., (2005) otros investigadores han diseñado “pruebas estructuradas para evaluar la lectura y la escritura de sujetos en edad escolar y encontraron que algunos sujetos que presentaban menor puntaje en las pruebas de lectura y escritura tenían un desempeño metalingüístico pobre” (pág. 17). El metalingüismo (lengua y cultura) ha dejado algunos puntos fonológicos de manera único o especial. Existen muchos autores que mencionan que esto puede llevarse a cabo mediante una transcripción de código, es decir llevarlo desde lo oral a lo escrito con claves. Tales estudios dicen que esas marca o códigos gráficos trabajan transcribiendo el lenguaje oral, incluso algunos autores apoyan esta idea sosteniendo que el lenguaje escrito no está sujeto en el marco oral y este siempre se ha mantenido presente con lo escrito (Romero et al., 2005).

Entonces el conocimiento lingüístico que se va adquiriendo tiene que estar reforzado por un desarrollo cognitivo fuerte ya que el cerebro medita para construir tal habilidad metalingüística. Para Santos (2009) “el desarrollo de la escritura influye en el

lenguaje oral, dado que en éste se aprenden estructuras del escrito que posteriormente se ven reflejadas en el habla” (pág. 26). Entonces, el lenguaje se puede transformar como un elemento de estudio en un marco del desarrollo del individuo; cuando se habla de mirar el contexto de los niños o niñas ya que envuelve al individuo a aprender ya que desde su infancia juegan hablando y así mismo creando un mundo de estructuras, de manera que se convierten en actividades con un enfoque formal y lexicales.

La perspectiva a tener en cuenta en este marco de conceptualización de la gramática, en un sistema del estudio de la lengua, y existen clasificación entre oralidad, comunicación y escritura y son los aspectos fonológicos y morfológicos. Para la Santos (2009) “el desarrollo fonológico también juega un papel muy importante en la adquisición del lenguaje. Al igual que en otros componentes del lenguaje, los niños y niñas también van estructurando y refinando las reglas fonológicas de su entorno lingüístico. Dichas reglas son responsables de la diferenciación de unos sonidos de otros y de su secuencia que vuelve el lenguaje aceptable y coherente” (pag.57). Además, Ribeiro Santos (2009) menciona que “El lenguaje escrito no se reduce a la escritura del lenguaje, sino que tiene un desarrollo lingüístico-cultural propio (Goody, 1996); y las interacciones entre oral y escrito no se resumen en transcripción-verbalización, sino que también han desarrollado ámbitos propios, como lo muestra el concepto de oralidad secundaria de W. Ong (1987)” (pág. 25).

Cada lengua tiene su sistema de organización fonológico en la combinación de cada sonido caracterizado. Santos (2009) “La fonología es la disciplina que estudia el sistema de sonidos y las reglas de formación de una lengua. El fonema es la unidad mínima del sistema de sonidos, definida en el año 1930, en el Círculo Lingüístico de Praga, como la unidad abstracta menor y distintiva de la lengua” (pág.28). Esta idea ya aparece inmersa en

trabajos como el de Saussure (citado por Santos, 2009) sobre lengua y habla, realizados en los años 30 la novedad del Círculo Lingüístico de Praga atribuyéndole un carácter diferente con una función de identificar y luego diferenciar el concepto o significado de las palabras. Santos (2009) además señala que “los hablantes deben aprender y producir todas estas combinaciones y contrastes fonéticos de su idioma y saber los que son o no son aceptables” (pág. 27), por ejemplo: cantar una canción, el sonido de la r, entre otros.

La fonología escudriña aquellas reglas o normas que facilitan la combinación de esos sonidos que pender del idioma, así que lo primero que se manifiesta en los bebés son esos fonemas más o menos en los ocho meses mostrándose como balbuceo (tal periodo es el prelingüístico). Al respecto, Santos (2009) indica que “los bebés van a tener que pasar por modificaciones en los aspectos fonéticos y fonológicos muy considerables, a lo largo de diferentes etapas, hasta llegar a la competencia fonológica de los años preescolares” (pág .57).

Son muchas las investigaciones que han demostrado que el desarrollo fonológico es progresivo y que los niños y niñas van captando de una manera más avanzada el análisis de cada una de las fonologías de su lengua. La fonología de ahora está interesada en aquellos sonidos que pertenecen a determinada lengua, pero la fonética (cuya unidad de análisis es el fono y no el fonema). Además, se interesa por otros rasgos acústicos. Estos fonemas se diferencian en las vocales, semivocales y consonantes. Según Callou y Leite (1990) “es a partir de 1930, con la definición de fonema más claramente establecida, que la lingüística actual ha dado un gran salto en sus trabajos y en su metodología” (pág 36). Aparecen entonces tres líneas que reflejan la relevancia de la conciencia fonológica en el proceso del aprendizaje de la lectura, demostrando que el nivel de conciencia fonológica en sujetos del

jardín infantil es significativo del progreso o desarrollo del aprendizaje en la lectura (Bizama et al., 2013). Por lo tanto, “desde el punto de vista evolutivo la conciencia fonológica se desarrolla fuertemente durante el período comprendido entre los 4 y 8 años de edad y sigue un curso que va desde la conciencia silábica de percepción de rimas y aliteraciones, en la etapa pre-escolar, hasta culminar con el manejo de habilidades fonéticas una vez que los niños aprenden a leer y a escribir a fines del primer año escolar o incluso en el segundo año” (Anthony y Francis, citados en Bizama et al., 2011, pág. 14).

Ahora bien, la morfología se encarga de la estructura de la palabra, así también con el proceso de formación de estas. Cuando se usa diferentes morfemas el significado de las palabras cambia totalmente, además en un mismo morfema cabe la posibilidad de que este sea portador de demasiada información (Santos, 2009). Por ejemplo, en los pares *trabaja/trabajabas*, el primero hace referencia a la tercera persona del singular e indicando un tiempo, en este caso es el presente indicativo, mientras que la segunda palabra se refiere a la segunda persona del singular del tiempo verbal del pretérito imperfecto del modo indicativo. Así que, para Santos (2009):

un morfema en los ejemplos citados -a y -aba, indican muchas cosas (la persona del discurso, el modo, el número y el tiempo verbal). También pasa con los sustantivos *mar/mares* aquí el morfema es -s es un portador de información; en este caso es un indicador de plural. Este tipo de morfema se denomina «flexional» y como el propio nombre indica flexiona las palabras de acuerdo con las variaciones de categoría gramatical. Los morfemas se flexionan en los nombres en género y número; en los verbos se flexionan en modo, tiempo, número y persona. Además de flexional, las

palabras cambian según las derivaciones o morfología derivativa, palabras con elementos de derivación y de composición (pág. 34).

Es fundamental que se reflejen elementos que están en la misma familia de palabras. Estos elementos Santos (2009) los define como “los afijos. Estos son un tipo de morfemas que añadidos al radical cambian el significado (Kehdi, 1993, p.27). Los afijos delante del radical son llamados prefijos; los que se ponen al final son denominados sufijos. Además de los prefijos y sufijos, en algunas lenguas existen los infijos que se encuentran en medio de la palabra. En las lenguas románicas los sufijos son prácticamente los más utilizados” (pág. 34).

Santos, (2009) cita a Kehdi donde hace referencia sobre:

las diferencias entre prefijos y sufijos: no sólo son una cuestión de distribución en la posición respecto al radical. Según este teórico, cuando se agrega un prefijo a un determinado radical éste no cambia de clase gramatical. En cambio, el sufijo muchas veces cambia la categoría gramatical de la palabra, aunque no siempre. Por ejemplo, el adjetivo «feo»: cuando se le añade el sufijo -aldad se convierte en un sustantivo: «fealdad». La composición es otro proceso implicado en la formación de las palabras. Dicho proceso consiste en combinaciones de palabras ya existentes en la lengua dando lugar a otra palabra con distinto significado (Souza e Silva y Koch, 2000). En la lengua castellana, palabras como paraguas, girasol y aguardiente son ejemplos de composición de palabras (pág. 35).

Así que las composiciones de estos procesos son necesarios para la toda la formación y enriquecimiento en el conocimiento del léxico y competencia de individuo

mientras se comunique (intercambio de información entre el emisor y receptor) con un significado contextual ya sea escrito u oral.

Metodología

Instrumentos

La prueba DMORTPH Task mide el desarrollo que tiene una persona a nivel Fonológico y Morfológico. Estas son destrezas que se adquieren desde la infancia. La primera parte de la prueba mide ítems Fonológicos, se aplica por medio de una lista de frases por completar con su respectiva palabra a conjugar y la segunda parte de la prueba mide Ítems morfológicos, es de forma oral, el participante debe completar también una lista de oraciones que se le dictan. Su sigla en inglés es *Tasks Derived Form Morphology* (DMORTPH). Esta tarea, adaptada de Carlisle (2000) y Leong (2000) y utilizado en Tighe y Binder (2015), evalúa la estructura morfológica haciendo que los participantes transformen las palabras raíz en palabras complejas derivadas.

En particular, la tarea DMORPH se basa en la capacidad de aplicar reglas morfológicas (es decir, cambiando de largo a longitud); sin embargo, la tarea también depende de claves contextuales en las que se solicita al participante que complete una oración en blanco con la variante morfológica. Por lo tanto, los participantes también pueden confiar en el conocimiento del vocabulario y el contexto pistas para completar correctamente la oración (Tighe y Binder, 2015).

Por otro lado, la evaluación de competencia de lectura crítica diseñada por el SIEC de la Universidad Cooperativa de Colombia se ha diseñado tomando como referencia los instrumentos de PISA (OECD, 2019), por lo que se entiende como un proceso dialéctico en el que el lector adquiere conocimientos sobre su contexto y la capacidad para transformarlo, al mismo tiempo que se transforma a sí mismo (Unigarro & Bogoya, 2018). Consiste en un cuestionario compuesto por bloques de 18 preguntas de opción múltiple con única respuesta. De una base de datos de 4 bloques, se hace una combinatoria de 2 bloques para cada participante. Las preguntas de la prueba de lectura crítica se plantean con base a un fragmento de texto que contextualiza al participante en una situación específica (contexto). El consolidado de resultados fueron suministrados por el SIEC a los investigadores, quienes no estuvieron a cargo de la aplicación de estas pruebas.

Procedimiento

Para la citación de los estudiantes se hicieron llamadas para explicar el procedimiento de la investigación y describir la información del consentimiento informado. Con los estudiantes que manifestaban su interés en participar voluntariamente se acordaba la fecha y disponibilidad de tiempo que tenían para la aplicación de la prueba DMORPH Task.

Al momento de la aplicación se realizaron las respectivas llamada por medio de la plataforma Microsoft Teams y se enviaba al correo institucional la primera parte de la prueba que debían responder por escrito. Durante este proceso la auxiliar seguía estando presente en la llamada para resolver cualquier duda que tuviera el estudiante. Luego, para la segunda parte de la prueba, se le dictaban al participante las frases que debía completar. Las

dos partes de la prueba conllevan una explicación previa sobre su descripción e ítems a evaluar y se les aclaraban a los estudiantes que los resultados eran confidenciales.

Finalmente, los resultados se tabularon en un formato de Excel y de allí se transcribieron al programa SPSS versión 24 junto con los resultados de la prueba de lectura crítica suministrados por el SIEC. Por medio de esta aplicación se realizó el análisis estadístico de los resultados.

Resultados

Debido a la contingencia por COVID-19, no fue posible aplicar la prueba a los estudiantes de forma presencial. La metodología se adaptó de forma virtual. En el segundo semestre del año 2020 la prueba DMORTPH Task se logró aplicar a 13 estudiantes de la facultad de Psicología que fueron seleccionados de forma aleatoria y que cumplieron con la cita programada para la llamada.

Se presentaron imprevistos por la mala conexión a internet con 5 estudiantes, 7 en cuanto a la impuntualidad, el registro de 8 alumnos con teléfono equivocado o que a la hora de aplicar la prueba en el horario establecido no contestaron el celular para un total de 33 alumnos contactados en total.

En cuanto a los resultados cuantitativos, como se observa en la tabla 1, el promedio de edades fue de 19 años, siendo todos los participantes mayores de edad. El promedio de la prueba de lectura crítica fue de 2,63 ubicando a los participantes en el nivel de desarrollo de competencia Multiestructural, según la definición del SIEC.

Tabla 1.*Estadísticas descriptivas de los resultados de las pruebas y la edad de los participantes.*

	N	Mínimo	Máximo	Mean	Desviación estándar
Edad	13	18	24	19,69	1,548
Sin Cambios	13	6	7	6,77	,439
Cambios Ortográficos	13	4	7	6,38	,961
Estímulo Escrito	13	3	4	3,62	,506
Cambios Fonológicos	13	6	7	6,85	,376
Estímulo Oral	13	3	5	4,08	,494
Lectura Crítica SIEC	13	1,54	3,70	2,6369	,58206

Como se observa en la tabla 2, no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre los resultados de la prueba de lectura crítica evaluada por el SIEC y los resultados de las diferentes subescalas de la prueba *DMORPH Task* ($p > 0,05$). Estos resultados sugieren que las variables de estudio son independientes y no parece existir correlación entre la competencia de lectura crítica y las habilidades de consciencia fonológica ni morfológica.

Tabla 2.*Análisis de correlación de Spearman comparando los resultados en lectura crítica por medio de la prueba SIEC con las subescalas de la prueba DMORPH Task*

		Subescalas de la prueba DMORPH Task				
		Sin Cambios	Cambios Ortográficos	Estímulo Escrito	Cambios Fonológicos	Estímulo Oral
Lectura Crítica SIEC	Coeficiente de correlación	-,147	-,176	-,042	-,086	,058
	Sig. (2-tailed)	,632	,566	,891	,781	,851

Discusión

La conciencia morfológica fue la única habilidad metalingüística que mostró un efecto directo sobre comprensión de lectura que se acercó a la significación ($p = 0,083$), pero no logró estar por debajo del nivel aceptado para este estudio de 0,05 por lo que no se consideró estadísticamente significativa. A diferencia de nuestros resultados, Kirby., et al (2012), encontraron que la conciencia morfológica exhibió una alta correlación con la decodificación ($r = 0,85$), señalando que esta habilidad es una condición que puede contribuir directamente a la comprensión lectora. Pero, hay estudios que entre sus resultados concluyen algo similar a la presente investigación ya que no encontraron ninguna correlación entre sus variables (Peña, 2014; Visarrea y Vianichi, 2013), esto se da en poblaciones diferentes, más que todo en estudiantes de primaria y secundaria; Los estudios en estudiantes Universitarios son limitados, puesto que la herramienta es considerada más para estudiantes de niveles iniciales. Esta Condición puede ser causal de no encontrarse ningún tipo de relación entre las variables de estudio.

A pesar de la falta de efectos únicos significativos, y en modelos separados, en los estudios de conciencia fonológica, suele aparecer la habilidad metalingüística como un predictor significativo de las habilidades de lectura de palabras, mientras que con morfología la conciencia y el conocimiento ortográfico explican la mayor variación (Kirby et al., 2012). Estos hallazgos contrastan con tres estudios realizados con adultos, que mostraron que las habilidades metalingüísticas emergieron como predictores significativos

de la lectura de palabras después de controlar el vocabulario (Peña, 2014; Bowers, 2010; Visarrea y Vianichi, 2013), por lo que es posible que al no evaluar la variable “vocabulario” en la presente investigación no fuera posible encontrar esa asociación.

Adicionalmente, algunos autores resaltan la relación entre la conciencia fonológica y competencias claves para el ejercicio de la lectura crítica como las habilidades metalingüísticas que dependen de la edad y la formación académica del sujeto (Thompkins y Binder, 2003) por lo que estas variables podrían explicar la diferencia en nuestros resultados (con estudiantes universitarios) en comparación con otros estudios (que se suelen realizar con niños escolares). Por ejemplo, en estudios que muestran correlación entre la formación académica y la edad se ven de manera significativa variaciones entre las habilidades de lectura de palabras (Thompkins y Blinder, 2003).

Al parecer, el tamaño de la muestra también puede afectar los resultados sobre elementos metalingüísticos. Por ejemplo, la conciencia fonológica y las tareas de decodificación aceleradas (en particular la decodificación de pseudopalabras), se correlaciona significativamente con la edad (Gremberg et al., 2002).

En conclusión, el análisis de correlación entre los resultados de la prueba de lectura crítica evaluada por el SIEC y los resultados de las diferentes subescalas de la prueba DMORPH Task ($p > 0,05$), sugieren que las variables de estudio son independientes y no parece existir correlación entre la capacidad lectura crítica y las habilidades de conciencia fonológica ni morfológica. Por lo tanto, otras variables, como la formación académica y la edad sí parecen estar asociadas con la conciencia fonológica con base en otros estudios. Entonces, sería recomendable incluir estas otras variables en futuras investigaciones.

Referentes bibliográficos

Bizama, M., Arancibia, B., & Sáez, K. (2013). Intervención Psicopedagógica Temprana en Conciencia Fonológica como Proceso Metalinguístico a la base de la Lectura en niños de 5 a 6 años socialmente vulnerables. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 25-39.

Bowers, P. N., Kirby, J. R., & Deacon, S. H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of educational research*, 80(2), 144-179.

Calderón, G., Carillo, M. & Rodríguez, M. (2006). La conciencia fonológica y el nivel de escritura silábico: un estudio con niños preescolares. *Límite Revista de Filosofía y Psicología*, 1(13), 81-100.

Cárdenas, H. L. (2006). El desarrollo humano integral, la teoría de sistemas y el concepto de competencias en el ámbito académico universitario. *Revista Mexicana de Ciencias Farmacéuticas*, 37(3), 40-55.

Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and writing*, 12(3), 169-190.

García- Gajardo. F., Fonseca Grandón G., & Concha- Gfell, L. (2015). Aprendizaje y rendimiento académico en educación superior: un estudio comparado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-26.

<https://www.redalyc.org/pdf/447/44741347019.pdf>

- Greenberg, D., Ehri, L. C., & Perin, D. (2002). Do adult literacy students make the same word-reading and spelling errors as children matched for word-reading age?. *Scientific Studies of Reading*, 6(3), 221-243.
- Kirby, J. R., Deacon, S. H., Bowers, P. N., Izenberg, L., Wade-Woolley, L., & Parrila, R. (2012). Children's morphological awareness and reading ability. *Reading and Writing*, 25(2), 389-410.
- Leong, C. K. (2000). Rapid processing of base and derived forms of words and grades 4, 5 and 6 children's spelling. *Reading and Writing*, 12(3), 277-302.
- López-Villaseñor, M., & Calvo- Expósito, J. (2013). Rehabilitación Morfológica en trastornos del lenguaje: necesidad clínica avalada por evidencia experimental. *Latinoamericana de Psicología*. 45(1), 111-120.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v45n1/v45n1a08.pdf>
- Loureda, Ó. (2009). De la función metalingüística al metalenguaje: Los estudios sobre el metalenguaje en la lingüística actual. *Revista signos*, 42(71), 317-332.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2009). Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia.
- Morales- Rodríguez, R., Benitez- Hernández, M., & Agustin-Santos., A. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de zona rural. *Electrónica de investigación educativa*. 15(3).
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000300007

- Muñoz-Sánchez, Y., & Melenge-Escudero, J. (2017). La conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura convencional en un grupo de niños de 5 a 8 años. *Investigaciones UCM*, 17(29), 16-31.
<http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/85/86>
- OECD. (2019). PISA 2018 Reading Framework. *En PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. París: OECD Publishing. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/5c07e4f1-en>.
- PEÑA, C. M. R. (2014). Percepción de estudiantes adolescentes puertorriqueños sobre el impacto de las deficiencias de conciencia fonológica en su desempeño académico (Doctoral dissertation, Universidad del Turabo).
- Ribeiro-Santos, S. (2009). Conciencia fonológica y morfológica y su relación con el aprendizaje de la escritura. Universitat de Barcelona.
- Romero, F., Pacheco, T., Rodríguez, A., Güechá, M., Bohórquez, M., & Vanegas, P. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Forma y función*, (18), 15-44.
- Rueda- Sánchez, M., & López- Bastida, P. (2016). Efectos de la Intervención en conciencia morfológica sobre la lectura, escritura y comprensión: Meta: análisis. *Anales de Psicología*. 32(1). http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282016000100007

- Rueda-Sánchez, M. I. & López-Bastida, P. (2016). Efectos de la intervención en conciencia morfológica sobre la lectura, escritura y comprensión: Meta-análisis. *Anales De Psicología*, 32(1), 60-71.
- Sastre-Gómez, L., Celis-Leal, N., Roa- de la Torre, J., & Luengas-Monroy, C. (2017). La conciencia fonológica en contextos educativos y terapéuticos: efectos sobre el aprendizaje de la lectura. *Educación y Educadores*, 20(2), 175-190.
<http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v20n2/0123-1294-eded-20-02-00175.pdf>
- Thompkins, A. C., & Binder, K. S. (2003). A comparison of the factors affecting reading performance of functionally illiterate adults and children matched by reading level. *Reading Research Quarterly*, 38(2), 236-258.
- Tighe, E. L., & Binder, K. S. (2015). An investigation of morphological awareness and processing in adults with low literacy. *Applied psycholinguistics*, 36(2), 245-273.
- Unigarro, M. A. & Bogoya, D. (2018). *Marco teórico obre competencias genéricas: razonamiento cuantitativo y lectura crítica*. Bogotá, D. C.: Ediciones UCC. DOI: <https://doi.org/10.16925/greylit.2304>
- Visarrea Chiguano, O. C., & Viniachi Viniachi, M. I. (2013). Estrategias de estimulación de desarrollo de la conciencia fonológica para el proceso de la lectoescritura en los niños/as del primer año de Educación Básica 31 de octubre de la ciudad de Otavalo, provincia de Imbabura, periodo lectivo 2012-2013. Propuesta alternativa (Bachelor's thesis).

ANEXOS

DMORPH Task

Nombre: _____ Edad: _____ Género: ____

Práctica

- a. Granja. Mi tío es un _____ Granjero _____.
- b. Ánimo. Mi hermana siempre está _____ Animada _____.

Grupo 1

- 1. Jugo. El pollo estaba _____.
- 2. Puñal. Al robarle, el ladrón le pegó una _____.
- 3. Ruido. El concierto era muy _____.
- 4. Asombro. La velocidad del carro fue _____.
- 5. Razón. Su argumento fue poco _____.
- 6. Final. Después de intentarlo muchas veces, ganó el juego _____.
- 7. Árbol. Detrás de la finca, había una _____.

Grupo 2

1. Pagar. Se me acabó el dinero que mi madre me prestó, así que ayer no le _____.
2. Pescar. Yo estaba en el río y _____ muchos peces.
3. Delinquir. Yo nunca he robado, por lo tanto, no _____.
4. Amenazar. Me salí de mis cabales y luego lo _____.
5. Feliz. El dinero no compra la _____.
6. Traer. Se le olvidó el anillo, por eso no se lo _____.
7. Conducir. Tengo un carro y lo _____ muy bien.

Grupo 3

1. Gloria. La vista en la cima de la montaña era _____.
2. Seguro. Un sistema de alarmas provee _____.
3. Diente. Fue al odontólogo porque tenía un problema _____.
4. Tierra. No se terminó la construcción porque no había suficiente _____.

DMORPH Task

Nombre: _____ Edad: _____ Género: _____

Nota para el evaluador: Esta hoja no se le entrega al evaluado

Cambio fonológico

Realizar de manera oral. Responda con una sola palabra.

1. **Nuevo.** La clase fue toda una _____. (novedad)
2. **Toro.** Había una feria _____. (taurina)
3. **Rueda.** Olvidó poner el freno y el carro echó a _____. (rodar)
4. **Caber.** El comedor estaba lleno y mi hermano no _____. (cupó)
5. **Permiso.** Quería salir y su padre no se lo _____. (permitió)
6. **Poner.** Le regaló un pantalón y no le gustó, por eso no se lo _____. (puso)
7. **Director.** El jefe no tenía sobre los trabajadores una buena _____.

(dirección)

Estímulos orales

1. **Ojo.** Fue al oftalmólogo porque tenía un problema _____. (ocular)
2. **Libre.** Francia es la cuna de la _____. (libertad)
3. **Cuatro.** El ciclista llegó de _____. (cuarto)
4. **Hueso.** Tengo que hacer una maqueta del sistema _____. (óseo)
5. **Fruta.** El azúcar de las frutas se llama _____. (fructosa)