

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



“EL PROGRAMA DIVERTILEE PARA MEJORAR LOS PROCESOS LECTORES EN LOS ESTUDIANTES DE 2DO DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DEL DISTRITO EL AGUSTINO, 2018”

Tesis para optar el grado de Magíster
en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje

AUTORAS

Ana Lourdes Bances Anicama
Jeanette Nelly Castillo Jayme

ASESORA

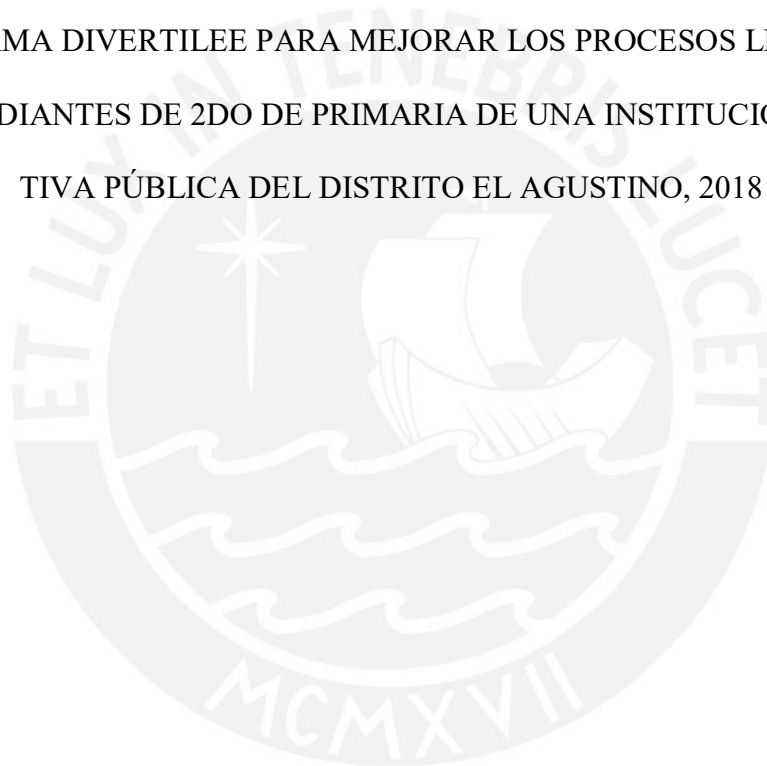
Mg. María Lourdes Olivera Chávez

CO-ASESORA

Dra. Galia Susana Lescano López

Mayo – 2020

EL PROGRAMA DIVERTILEE PARA MEJORAR LOS PROCESOS LECTORES EN
LOS ESTUDIANTES DE 2DO DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCA-
TIVA PÚBLICA DEL DISTRITO EL AGUSTINO, 2018



ÍNDICE DE CONTENIDO

	Páginas
CARÁTULA.....	i
TÍTULO.....	ii
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	iii
ÍNDICE DE TABLAS.....	iv
RESUMEN	v
ABSTRACT.....	vi
INTRODUCCIÓN.....	vii
CAPÍTULO I PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1. Planteamiento del problema.....	1
1.2. Formulación del problema	6
1.2.1. Problema general	6
1.2.2. Problemas específicos.....	6
1.3. Formulación de objetivos	7
1.3.1. Objetivo general:.....	7
1.3.2. Objetivos específicos.....	7
1.4. Importancia y justificación del estudio.....	8
1.5. Limitaciones de la investigación.....	8
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	
2.1. Antecedentes del estudio.....	9
2.1.1. Antecedentes nacionales:.....	10
2.1.2. Antecedentes internacionales	14
2.2. Bases teóricas	16

2.2.1.	Lectura	16
2.2.2.	Procesos de la lectura	16
2.2.2.1.	Niveles perceptivos y de identificación de letras	19
2.2.2.2.	El reconocimiento visual de las palabras	21
2.2.2.3.	Procesos sintácticos	23
2.2.2.4.	Procesos semánticos	25
2.2.3.	Desarrollo cognitivo y modelos para la adquisición de la lectura	28
2.2.3.1.	Modelo de Frith	29
2.2.3.2.	Modelo de Chall	30
2.2.4.	Estrategias de la lectura	33
2.2.4.1.	Los métodos para la adquisición de la lectura	34
2.2.4.2.	Estrategias para mejorar las habilidades lectoras	38
2.2.5.	Diseño Curricular Nacional 2016 - Área de Comunicación	44
2.2.5.1.	Enfoque que sustenta el desarrollo de las competencias en el Área de Comunicación	45
2.2.5.2.	Competencia	46
2.2.5.3.	Capacidades que comprende la competencia	47
2.3.	Definición de términos	49
2.4.	Hipótesis	51
2.4.1.	Hipótesis general:	51
2.4.2.	Hipótesis específicas	51
2.5.	PROGRAMA	52
2.5.1.	Enfoque cognitivo	52
2.5.2.	Naturaleza del Programa.	53
2.5.3.	Secuencia Metodológica	53

CAPÍTULO III METODOLOGÍA

3.1.	Tipo y diseño de la investigación	55
3.2.	Población y muestra	56
3.3.	Definición y operacionalización de variables	57
3.3.1.	Variable independiente	57
3.3.1.1.	Definición conceptual	57
3.3.1.2.	Definición operacional:	57

3.3.2. Variable dependiente.....	57
3.3.2.1. Definición conceptual.....	57
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	57

CAPÍTULO IV RESULTADOS

4.1. Presentación de resultados	59
4.1.1. Resultados descriptivos en los procesos lectores de los estudiantes de los grupos control y experimental en la prueba pretest.....	60
4.1.2. Resultados descriptivos en los procesos lectores de los estudiantes de los grupos control y experimental en la prueba postest	61
4.1.3. Contrastación de hipótesis	61
4.1.3.1. Contrastación de la hipótesis general.....	63
4.1.3.2. Contrastación de las hipótesis específicas.....	63
4.2. Discusión de resultados	67

CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones	70
5.2 Recomendaciones	71

REFERENCIAS.....	72
-------------------------	-----------

ANEXOS.....	75
--------------------	-----------

ÍNDICE DE TABLA

Tabla 1: Capacidades de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” MINEDU (2016)	48
Tabla 2: Nivel de procesos lectores de los estudiantes de los grupos control y experimental antes de la aplicación del Programa “Divertílee”	60
Tabla 3: Nivel de procesos lectores de los estudiantes de los grupos control y experimental después de la aplicación del Programa “Divertílee”	61
Tabla 4: Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk de las puntuaciones en los procesos lectores de los estudiantes de los grupos control y experimental recogidas antes y después de la aplicación del Programa “Divertílee”	62
Tabla 5: Diferencias en los procesos en los procesos lectores del grupo experimental antes y después de aplicar el Programa “Divertílee”	64
Tabla 6: Diferencias en los procesos en los procesos lectores del grupo de control antes y después de aplicar el Programa “Divertílee”	65
Tabla 7: Diferencias en los procesos en los procesos lectores de los grupos control y experimental antes de aplicar el Programa “Divertílee”	66
Tabla 8: Diferencias en los procesos en los procesos lectores de los grupos control y experimental después de aplicar el Programa “Divertílee”	67

RESUMEN

Esta investigación de tipo cuasi-experimental, tuvo por objetivo evaluar los efectos del Programa “Divertilee” para mejorar los procesos lectores de los estudiantes del segundo grado de educación primaria de una institución educativa pública del distrito El Agustino. El método utilizado fue el cuantitativo y la muestra estuvo conformada por 30 estudiantes de ambos sexos, de los cuales 14 fueron asignados para el grupo experimental y 16 para el grupo control, de forma no aleatoria.

Los instrumentos utilizados fueron: El programa “Divertilee” para mejorar los procesos lectores y la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores – revisada (PROLEC-R) . Los resultados demostraron que el Programa “Divertilee” mejora los procesos lectores de los estudiantes del grupo experimental en comparación con el grupo control.

Palabras claves: Programa , Procesos lectores.



ABSTRACT

This quasi-experimental research aimed to evaluate the effects of the Program “Divertilee” on the reading process improvement of students of the second grade of a public elementary school located in El Agustino district. The method used was quantitative and the sample consisted of 30 students, both male and female. Out of the 30 subjects, 14 were placed in the experimental group while the other 16 were placed in the control group, on a non-random basis.

The instruments used were: The program “Divertilee” to improve the reading process and the revised Assessment Battery of the Reading Proces (PROLEC-R) .

The results showed that the Program “Divertilee” improved the reading process among students of the experimental group as opposed to the students from the control group.

Key words: Program, Reading Process



INTRODUCCIÓN

Estamos rodeados de abundante información en los distintos medios que nos desarrollamos. Los mensajes que captamos y procesamos al interrelacionamos con estos, causan impacto en quien está expuesto a ellos. La información, con sus valores e ideas, es asimilada y asumida por el lector en su propio mundo de vida, la hace suya. Por ello, es necesario que comprendamos la importancia del desarrollo de la lectura en las personas y sobre todo en los estudiantes que aprenden a leer en sus primeros pasos de la formación educativa.

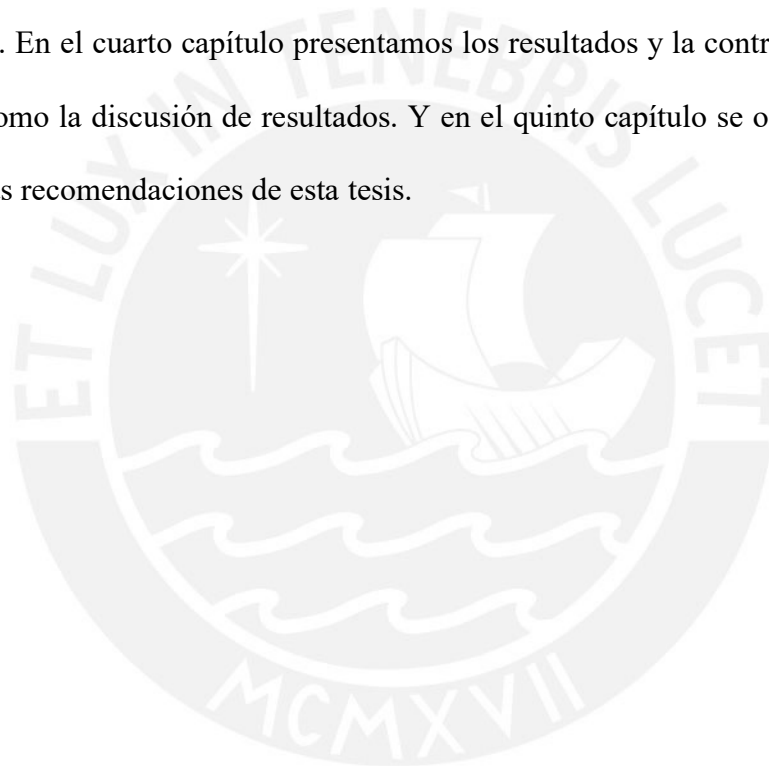
Hoy en día, podemos afirmar que saber leer no solo consiste en descifrar códigos o símbolos que hemos aprendidos en la escuela. Ser un lector competente requiere activar procesos sistematizados de manera progresiva y continua en torno a niveles de desarrollo adecuados para que pueda adquirir las habilidades necesarias y alcanzar la meta de la lectura, la comprensión lectora.

En nuestro país, lamentablemente padecemos de una deficiente formación lectora. Los sistemas educativos no profundizan sobre las necesidades que requiere el aprendizaje de la lectura y la formación de lectores competentes. Ello debido a la falta de preparación y el desconocimiento de estrategias para la adquisición de la lectura. Estas apreciaciones las vemos reflejadas en el último censo elaborado por el Ministerio de Educación a través de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) en estudiantes en edad entre los 7 y 8 años, que cursan el segundo grado de Educación Básica Regular. Los resultados dejaron un gran compromiso de trabajo para mejorar los bajos índices que arrojaron en la capacidad lectora.

La lectura es básica y sustancial para el aprendizaje. Por tal razón, hemos realizado el trabajo titulado *“El programa Divertílee para mejorar los procesos lectores en los estudiantes de 2do de primaria de una institución educativa pública del distrito el agustino, 2018”*. Dicha investigación tiene como objetivo evaluar los efectos del Programa “Divertílee” para mejorar los procesos lectores en los estudiantes del segundo grado de educación primaria de una institución educativa pública del Distrito El Agustino.

La investigación está dividida en cinco capítulos y cada uno de ellos abarca los distintos marcos que guían la investigación. En el primer capítulo abordamos el planteamiento del programa, la formulación del problema, los objetivos, la importancia y justificación del estudio, así como las limitaciones de la investigación. En el segundo capítulo se presentan los aspectos teóricos de la investigación, los antecedentes del estudio, las bases teóricas en torno a los conceptos de la lectura y los procesos de la lectura, el desarrollo cognitivo y modelos para la adquisición de la lectura, los métodos para la adquisición de la lectura,

las estrategias para mejorar las habilidades lectoras, el Diseño Curricular Nacional 2016 en torno al Área de Comunicación, la definición de términos como qué es leer, la lectura, la comprensión lectora, el Segundo Grado de Primaria y el programa “Divertílee” así como la determinación de la hipótesis y las dimensiones del programa. En el tercer capítulo se aborda la metodología, el tipo y diseño de la investigación, la población y muestra, la definición y operacionalización de variables y las técnicas e instrumentos de recolección de datos. En el cuarto capítulo presentamos los resultados y la contrastación de hipótesis, así como la discusión de resultados. Y en el quinto capítulo se ofrecen las conclusiones y las recomendaciones de esta tesis.





CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

Actualmente, podemos observar la importancia que tiene la lectura en la vida de cada persona, pues se requiere estar informados para enfrentar las exigencias del mundo de hoy. Vivimos rodeados de información escrita abundante y día tras día se elabora y produce más y mejor información con contenidos cargados de nuevos conocimientos. Es así, que la lectura es un vehículo que permite el acceso a una gran cantidad de información tanto actual e inmediata como la que se encuentra distante en tiempo o espacio (Gómez, 2008).

Además, a través de la lectura, se adquiere un vocabulario que es imposible de obtener mediante el lenguaje oral; pero, sobre todo, la lectura permite, a quien la domina, aprender de manera independiente, potencializando así su desarrollo (Gómez, 2008). De allí, que los estudiantes no pueden aislarse del mundo de la lectura, necesitan decodificar y comprender lo que decodifican. De nada sirve saber leer si no se comprende lo que se lee. El objetivo último de la lectura es la comprensión (Defior Citoler, Serrano Chica, & Gutiérrez Palma, 2015).

La lectura es una de las tareas fundamentales durante la escolaridad, especialmente en los primeros años; ya que, por encima de cualquier aprendizaje, el objetivo fundamental de la escuela es que los alumnos sean capaces de leer de manera eficiente, lo cual produzca cambios profundos en los cerebros de los aprendices, hasta convertirse en lectores hábiles (Cuetos Vega F. , Psicología de la Lectura, 2011).

El que los niños aprendan a leer es un proceso cognitivo complejo, puesto que requiere de un entrenamiento continuo para que los niños adquieran la destreza de ser lectores competentes. Así pues, que el aprendizaje de la lectura es un proceso largo que no termina ni, mucho menos, cuando el niño consigue pronunciar los textos (Cuetos Vega F. , 2008). De ahí que es necesario conocer qué procesos cognitivos debe desarrollar un lector hábil en el desarrollo de la competencia lectora.

Desde un enfoque cognitivo, basado en los procesos que intervienen en la lectura, es necesario que el lector pase por una serie de subsistemas específicos que son: los procesos perceptivos, implicados en la identificación de fonemas y grafemas; los procesos léxicos, que siguen dos posibles rutas en el procesamiento de la palabras; los procesos sintácticos,

procesos mediante los cuales se identifica cómo se organizan las palabras en la oración; los procesos semánticos, que explican el conocimiento y comprensión de palabras y frases (Galve Manzano, 2007). Esto es corroborado por (García Vidal & González Manjón, 2001), cuando sostiene que los procesos mantienen entre sí relaciones funcionales complejas para la comprensión de la lectura en sí.

Visto que es fundamental que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para ser lectores competentes, en el año 2015, el *Programme for International Student Assessment* (PISA) evaluó el desempeño de la competencia lectora de estudiantes en edades entre 15 y 16 años. Nuestro país mostró resultados preocupantes ya que se evidenció un rendimiento desfavorable, pues los resultados colocaron al Perú en el lugar 63 con 368 puntos de los 72 países que participaron (MINEDU, 2016).

Aunque PISA arrojó resultados que fueron tomados a adolescentes, el problema en la competencia lectora proviene desde los primeros años de Educación Básica Regular. Razón por la cual, la habilidad para comprender textos también ha sido evaluada a nivel nacional a través de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) en estudiantes en edades entre los 7 y 8 años, que cursan el segundo grado de Educación Básica Regular y los índices obtenidos revelaron falencias muy notorias, las cuales pueden ser evidenciadas en los resultados de la Evaluación Censal de Comprensión Lectora 2016. Índices que, en comparación con la ECE 2015, no muestran avances significativos.

En los resultados de la prueba ECE a nivel de la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana (DRELM), se observaron que 55.6% de estudiantes alcanzaron un nivel satisfactorio, 41,7% en proceso y el 2,7% de estudiantes en inicio, en cuanto a los

resultados a nivel de la UGEL 05 que abarca los distritos de San Juan de Lurigancho y El Agustino se observó que el 50,0% de estudiantes se ubican en un nivel satisfactorio, el 42,4% en proceso y un 2,6% en inicio.

Estos índices se pueden evidenciar a nivel de la institución educativa, N° 1045 “Nuestra Señora de Fátima”, colegio elegido para nuestra investigación, pues sólo el 42,3% de estudiantes se ubica en el nivel satisfactorio, el 56,3% en proceso y el 1,4% en un nivel de inicio. Se puede observar que los estudiantes, en su mayoría, se ubican en un nivel de proceso cuyos logros sólo les permiten leer textos breves y sencillos y únicamente pueden ubicar información que se encuentra fácilmente y realizar deducciones sencillas.

La información obtenida evidencia que existe una dificultad tangible. Los estudiantes no están respondiendo adecuadamente, en cuanto a su desempeño lector, según el perfil de egreso de los estudiantes de Educación Básica Regular (MINEDU 2016). Una de las competencias del Área de Comunicación es que el estudiante lea diversos tipos de textos escritos en su lengua materna y que utilice todos los recursos provenientes de su experiencia lectora y del mundo que lo rodea.

De igual forma, Velarde (2013) sostiene que muchos niños ingresan al sistema educativo arrastrando dificultades en el procesamiento fonológico, sintáctico, semántico y pragmático del lenguaje. Lamentablemente, cuando estos son expuestos al aprendizaje de la lectura, fracasan.

Se han realizado diversas investigaciones en cuanto a la competencia lectora; las cuales nos permiten conocer esta misma problemática a nivel internacional. (Gómez, 2008) decidió investigar acerca del desarrollo de las competencias lectoras de los niños de primero a tercer grado de primaria en un entorno de marginación económica y limitaciones culturales. La investigadora llegó a la siguiente conclusión: para que los alumnos logren comprender el mensaje de los textos, es necesario ayudarles a que su decodificación se automatice, de manera tal que no signifique esfuerzo y que, por lo tanto, todos los recursos cognitivos estén al servicio de la comprensión.

Sandoval y Casas (2011), en su trabajo de investigación con estudiantes de segundo grado para mejorar la comprensión lectora, concluyeron que los programas experimentales son efectivos cuando estos se desarrollan de manera sistemática y dentro de las sesiones de clase. Así mismo, Vásquez (2014), al aplicar un programa para el desarrollo de la comprensión lectora de textos narrativos en niños del mismo grado, pudo concluir que los estudiantes expuestos a dicho programa muestran un rendimiento altamente superior que el grupo control, demostrándose así su eficacia. De allí que nos preguntamos, ante la necesidad de potenciar en los niños las habilidades lectoras, si es posible implementar un programa para mejorar los procesos de lectura en una institución educativa con deficiente desempeño lector.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

- ¿Cuáles son los efectos del Programa “Divertílee”, para mejorar los procesos lectores en estudiantes de segundo de primaria de una institución educativa pública del Distrito El Agustino?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿Qué diferencias existen en los procesos lectores del grupo Experimental antes y después de aplicar el Programa “Divertílee” en estudiantes de segundo de primaria de una institución educativa pública del Distrito El Agustino?
- ¿Qué diferencias existen en los procesos lectores del grupo de Control antes y después de aplicar el Programa “Divertílee” en estudiantes de segundo de primaria de una institución educativa pública del Distrito El Agustino?
- ¿Qué diferencias existen en los procesos lectores entre el grupo de Control y el grupo Experimental antes de aplicar el Programa “Divertílee” en estudiantes de segundo de primaria de una institución educativa pública del Distrito El Agustino?
- ¿Qué diferencias existen en los procesos lectores entre el grupo de Control y el grupo Experimental después de aplicar el Programa “Divertílee” en estudiantes de segundo de primaria de una institución educativa pública del Distrito El Agustino?

1.3. Formulación de objetivos

1.3.1. Objetivo general:

- Evaluar los efectos del Programa “Divertílee” para mejorar los procesos lectores en los y los estudiantes del segundo grado de educación primaria de una institución educativa pública del Distrito El Agustino.

1.3.2. Objetivos específicos

- Comparar los procesos lectores del grupo Experimental antes y después de aplicar el Programa “Divertílee” en estudiantes de segundo de primaria de una institución educativa pública del Distrito El Agustino.
- Comparar los procesos lectores del grupo de Control antes y después de aplicar el Programa “Divertílee” en estudiantes de segundo de primaria de una institución educativa pública del Distrito El Agustino.
- Comparar los procesos lectores del grupo de Control y el grupo Experimental antes de aplicar el Programa “Divertílee” en estudiantes de segundo de primaria de una institución educativa pública del Distrito El Agustino.
- Comparar los procesos lectores del grupo de Control y el grupo Experimental después de aplicar el Programa “Divertílee” en estudiantes de segundo de primaria de una institución educativa pública del Distrito El Agustino.

1.4.Importancia y justificación del estudio

De acuerdo con las investigaciones, podemos ver que es importante que los estudiantes posean los recursos necesarios para leer con precisión y fluidez; es por ello que el propósito de nuestra investigación es responder a esta interrogante: ¿Es eficaz la aplicación del programa “Divertílee” para mejorar los procesos lectores de los estudiantes de 2do de primaria de una institución educativa pública del distrito El Agustino?

Ante la necesidad que previamente se a mencionado, la presente investigación pretende mejorar los procesos lectores de los estudiantes de segundo grado a través de la aplicación del programa Divertílee en el ámbito educativo, social y familiar. Asi mismo contribuir con los docentes brindándoles recursos y estrategias que pueden ser empleadas en su quehacer cotidiano, con el fin de mejorar los procesos implicados en la adquisición de la lectura de sus estudiantes.

La aplicación del programa es factible, pues cuenta con la aprobación de la señora directora de la institución educativa, con la accesibilidad a las aulas que se tomarán como grupo experimental y control; y con los recursos materiales, que se requiere para esta investigación.

1.5.Limitaciones de la investigación

Acceso a los participantes, fue una limitación ya que no se contó con las facilidades para evaluar en el pre test y post test a los estudiantes del grupo control ya que no se podía interferir en el horario de clases de los estudiantes.



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes del estudio

Para la elaboración de la presente tesis, hemos tomado, como antecedentes de investigación, distintos estudios, tanto nacionales como internacionales, que nos permitirán determinar los precedentes y alcances a los que nos llevará la implementación de un programa para mejorar los procesos lectores. Hemos podido encontrar información reciente y actualizada en torno a la necesidad de hallar soluciones al bajo nivel lector y a la repotenciación de las habilidades lectoras.

2.1.1. Antecedentes nacionales:

Mediante una investigación aplicada, con diseño cuasi experimental con grupo control no equivalente, el estudio de investigación desarrollado por (Aldazábal Contreras, 2014), titulado “*Programa Súper Lector en la Comprensión Lectora de los estudiantes del segundo grado de primaria de la institución educativa Daniel Alcides Carrión, Santa Anita 2014*”, determinó el nivel de impacto de un programa de lectura en la comprensión lectora de 69 estudiantes de segundo grado de primaria. Este programa, basado en la teoría cognitiva, la psicolingüística y el modelo interactivo de la lectura, constó de 22 sesiones, donde se desarrolló estrategias metacognitivas, funciones ejecutivas, procesos de lectura, así como estrategias antes, durante y después de la lectura. Se aplicó la Prueba de Comprensión Lectora de Evaluación Censal de Estudiantes 2012 (ECE 2012) para el pre-test y post-test. Se determinó que el grupo experimental incrementó su puntuación media en la comprensión lectora. Similares resultados se encuentran para la comprensión literal e inferencial. A través del Análisis de Covarianza, se precisa que el programa ha tenido un impacto de 36.987 puntos en la comprensión lectora del grupo experimental, siendo significativo. Tuvo un impacto de 13.516 puntos en la dimensión literal, y, el impacto fue de 21.41 puntos en la dimensión inferencial. Se concluyó que el programa influyó en las mejoras en los niveles de comprensión lectora en un 33.4%.

En la investigación de (Cisneros Colchado, 2018), titulada “*Efectos de un programa para mejorar procesos lectores en estudiantes del tercer grado de primaria de una Institución Educativa Pública, Barranca, 2016*”, se buscó establecer los efectos del programa en los procesos lectores de los estudiantes del tercer grado de primaria. Para realizarlo, tomó

como población a un total de 20 estudiantes de la Institución Educativa del nivel primaria en el distrito de Barranca. Se emplearon procedimientos metodológicos bajo el enfoque cuantitativo, bajo la estructura del diseño de investigación cuasi experimental de tipo diseño con pre prueba-post prueba y grupo de control. Se utilizó, también, la estadística descriptiva e inferencial, tomando los datos recogidos mediante la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada PROLEC-R. La prueba de hipótesis seleccionada obtuvo un valor positivo para la investigación, lo cual conllevó a aceptar la hipótesis de esta. Pudo demostrarse, además, que el programa mejoró los procesos lectores de los estudiantes, significativamente.

(Chili Roque, 2017) presenta la investigación titulada *“Efectos de un programa de procesos lectores en la comprensión lectora en estudiantes del segundo grado de educación primaria”* realizada en la I. E. Carlos José Echavarrí Osacar en el Departamento de Arequipa. Tuvo como objetivo determinar la eficacia del programa de procesos lectores para incrementar la comprensión lectora en niños del segundo grado del nivel de primaria con la edad de 7 años. La investigación fue de tipo causal, con un diseño cuasi-experimental, con pre prueba y post prueba, desarrollándose con 29 niños de ambos sexos, de los cuáles 14 niños conformaron el grupo control y 15 niños el grupo experimental. Como instrumento de evaluación, se administró la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada (PROLEC-R) con la finalidad de medir las variables objeto de estudio. Al comparar las diversas áreas de desarrollo evaluadas antes de la aplicación del programa, los resultados de la investigación arrojaron que los grupos eran similares; asimismo, al comparar los diversos procesos lectores evaluados después de la aplicación del programa, encontraron diferencias significativas, entre los miembros del grupo control y

experimental en los procesos lectores de nombre de letras, igual o diferente, lectura de palabras, lectura de pseudopalabras, signos de puntuación, comprensión de textos y comprensión oral. En todos los casos, los miembros del grupo experimental obtienen un mejor rendimiento que sus pares del grupo control. Se determinó la eficacia del programa de procesos lectores para el incremento progresivo en los diferentes procesos que desarrollaron. Al ser efectivo el programa, validó la hipótesis.

La investigación “*Procesos lectores en estudiantes de dos turnos del 2º Grado de Primaria de una institución educativa estatal – Pachacútec*”, elaborada por (Guevara Álvarez, 2011), tuvo como objetivo comparar, entre los estudiantes de dos turnos de segundo grado de educación primaria, los diferentes procesos de la lectura. La investigadora presentó dos muestras de niños que poseían un nivel socioeconómico bajo, la primera fue de 33 niños del turno mañana y la segunda, 27 niños de la tarde. Se les aplicó la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada (PROLEC-R). Para cada proceso de lectura, se estableció un perfil de rendimiento. Se empleó la Prueba U de Mann-Whitney para hallar las diferencias entre ambos grupos. Los resultados que se obtuvieron arrojaron un mayor desempeño en todos los procesos de lectura por parte de los alumnos del turno mañana, en comparación con los del turno tarde. Sin embargo, se encontraron diferencias al compararse cada uno de los sub test, los del turno de la mañana presentó un desempeño favorable excepto en la lectura de palabras y las estructuras gramaticales. La investigación concluye recomendando fortificar los procesos lectores que presentan dificultad, sobremanera a los niños que estudian en el turno tarde.

“Procesos lectores en alumnos de 4° grado de primaria de instituciones educativas pública y privada de Ventanilla” es el título de una investigación desarrollada por (Gutérrez Palomino, 2012) que tuvo como propósito el describir y comparar, entre estudiantes del 4° grado de primaria, los procesos de la lectura. La muestra fue de 60 estudiantes, 30 de una institución educativa privada y los otros 30 de una pública. Se les aplicó la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada (PROLEC-R). Se empleó la Prueba U de Mann-Whitney y al procesar los datos, se halló diferencias significativas a favor de los alumnos de la institución educativa privada en las tareas de nombre y sonido de letras, estructura gramatical, comprensión de oraciones y comprensión de textos; aunque, para ser buenos lectores, ambos grupos, privada y pública, se encuentran por debajo de los desempeños requeridos.

(Sandoval y Casas, 2011), en su trabajo de investigación realizaron la aplicación y validación de un programa de comprensión lectora de orientación cognitiva a 64 estudiantes de 5to grado en una institución educativa parroquial “Corazón de Jesús”, ubicada en el distrito de San Juan de Lurigancho. El objetivo fue demostrar que el programa de comprensión lectora “Sandrita” es efectivo para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. El instrumento de evaluación empleado fue el PROLEC-R.

Al término del programa, concluyeron que los alumnos del grupo experimental mejoraron significativamente su nivel sintáctico y semántico de la lectura, en comparación con el grupo control, demostrándose así la efectividad del programa.

(Vásquez 2014), Elaboró un programa “Aprendo jugando” el cual fue aplicado a 20 niños de 2do grado de primaria de la I.E. Lord Byron del distrito de la Molina. Este programa

tuvo por objetivo experimentar los efectos del programa en el aprendizaje de la comprensión lectora de textos narrativos. El instrumento de evaluación empleado fue la Prueba de las Competencias de la Comprensión Lectora (ECLE-1 y 2)

Al concluir el programa, se llegó a la conclusión que los alumnos del grupo experimental expuestos a dicho programa, muestran un rendimiento altamente superior que el grupo control, demostrándose así su eficacia.

2.1.2. Antecedentes internacionales

A través de su investigación, “*Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria*”, (Hoyos Flórez & Gallego, 2017) buscó desarrollar habilidades de comprensión lectora para promover la lectura con sentido reflexivo y crítico. Empleó una metodología de corte cualitativo de tipo descriptivo. La muestra fue con niños y niñas entre los siete y once años de edad, que se encontraban en primaria, asistentes al Club de lectura; para que, ofreciendo actividades de lectura, los niveles de comprensión fueran altos. Se obtuvieron resultados significativos que reconocen a la lectura como un proceso de construcción, que, con un plan de intervención, adquiere fuerza. Ello hace posible, en los estudiantes, identificar estructura de textos, la formulación de cuestionamientos, la producción de inferencias, la recuperación de datos, el efectuar conexiones entre ideas previas y nuevos conocimientos, y la reflexión.

(Rodríguez Riberosup, Calderón Sánchezsup, Leal Reyes, & Arias-Velandia, 2016) Centrar su investigación en la metacognición y su efecto, con la formulación de autopre-

guntas, en su trabajo titulado “*Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia*”. El objetivo era buscar la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de primaria. Participaron dos grupos de estudiantes, ochenta y tres (83) niños, tanto de tercero como de cuarto grado, y ocho (8) docentes. Los estudiantes se encontraban en edades entre 7 y 10 años. Cuarenta y nueve (49) de los estudiantes formaron parte del grupo de intervención (con una evaluación inicial, un trabajo en metacomprensión con autopreguntas y una evaluación final) y los otros, treinta y cuatro (34) estudiantes, conformaron el grupo de comparación (con una evaluación inicial, el trabajo de aula habitual y una evaluación final). Se aplicó la prueba Comprensión Lingüística Progresiva (CLP, 2004), que es una prueba de comprensión lectora, y el cuestionario sobre estrategias metacomprendivas en los dos grupos tanto en la evaluación inicial como en la final. Se entrevistó a distintos docentes para obtener datos que complementarían la investigación y así conocer los alcances que ellos tenían sobre comprensión lectora. Los resultados obtenidos arrojaron una mejora en la comprensión lectora solamente en el grupo de intervención.

La investigadora Cárdenas en su trabajo titulado “El desarrollo de procesos lectores y escritores en niños de 7 a 8 años en un instituto de básica primaria” (Caballeros Ruiz, Sazo, & Gálvez Sobral, 2014), realizó un estudio que buscaba implementar el programa “Cuéntame tu cuento”. Los niños que cursaban el segundo grado de primaria fueron evaluados en torno a los procesos lectores. La investigación era cualitativa de tipo descriptiva. El estudio fue realizado en Colombia con 28 estudiantes del segundo grado de nivel primario. En torno a los resultados, se implementó el programa que buscaba desarrollar

aprendizajes significativos, con incidencia en los saberes previos con apertura a la creatividad y a la innovación. A partir de imágenes, los estudiantes eran capaces de crear sus propios cuentos. Aunque el programa no se implementó completamente, pudo observarse una mejora significativa en torno a los procesos para la lecto-escritura.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Lectura

La definición de lectura ha sido abordada desde una perspectiva relacional. Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto (Solé, 2004). Ninguno de ellos, lector y texto, puede ser visto de manera aislada sino en su conjunto relacional dentro del dinamismo que ofrece la actividad lectora. Así, el realizar una lectura no es una tarea simple o sencilla. Por lo que ella abarca, se transforma en una actividad compleja.

Esta actividad compleja requiere más que una simple decodificación de signos gráficos, pues el propósito de la lectura es alcanzar la comprensión del texto. Así, pues, la lectura se considera como una actividad múltiple, compleja y sofisticada, que exige coordinar una serie de procesos de diversas índoles, siendo la mayoría de ellos automáticos y no conscientes para el lector (Clemente Linuesa & Domínguez Gutiérrez, 1999)

2.2.2. Procesos de la lectura

Debemos comprender que la lectura es un proceso muy complejo. Requiere tanto de aprendizajes nuevos como de conocimientos ya adquiridos previamente. Desata todo un sistema de relaciones multidimensionales en la persona que, realmente, es sorprendente

cómo podemos llegar a leer, empezando por procesos muy simples hasta los más complejos, desde identificar una letra hasta reconocer una palabra y alcanzar su significado sintáctico y semántico con rapidez y efectividad. Por lo que, la lectura no es solo una actividad particular y aislada, sino que es el resultado de todo un proceso.

El proceso para la adquisición de la lectura es ascendente, secuencial y jerárquico propagando la información a niveles más elevados. El lector emplea, de forma paralela, sus saberes previos y el conocimiento que el texto le proporciona para construir una interpretación acerca del contenido del texto, haciendo posible la comprensión del mismo (Solé, 2004).

Como ya hemos mencionado, la lectura es sistemática y exige, necesariamente, contar con un sistema cognitivo armonizado. Es cognitivo porque hace referencia a la información que procesamos y requerimos al momento de empezar a leer, y es sistemático porque funciona en cuanto a procesos inter y correlacionados. No podremos pasar por alto los niveles de desarrollo en los procesos de la adquisición lectura – ya sean los de bajo nivel, como los perceptivos y léxicos, o los de alto nivel, como el sintáctico y el semántico– ya que, si es deficiente en sus etapas iniciales, el resultado afectará al siguiente proceso y este se desarrollará de manera defectuosa o fallida sin poder llegar al alto nivel de manera óptima.

Además, es importante saber que la lectura es abordada dentro del campo de la psicología. Por ella, podremos obtener lo que las distintas pruebas experimentales han alcanzado. Sin embargo, cabe resaltar que los estudios en torno a la lectura no han alcanzado aún un

nivel definitorio y se van forjando teorías que, lejos de ser distintas, enriquecen la investigación sobre este tema. Así, la psicología y sus diversas perspectivas muestran su interés por esta actividad no tan simple.

En tal sentido, la perspectiva cognitiva se centra en la investigación psicológica sobre la lectura. Se hace un análisis de la actividad lectora como un procesamiento de la información, la cual precisa de un conjunto de procesos cognitivos para la construcción de una representación mental del significado del texto. (García Vidal & González Manjón, 2001)

Existen diversos autores que han profundizado sobre los procesos lectores. Los esfuerzos por determinarlos podrían aclarar también, en algo, la complejidad de la mente humana y su funcionamiento. Dentro de los distintos enfoques de estudio que puede presentar la lectura, apelaremos al enfoque psicolingüístico como base para este apartado, dado que sus investigaciones brindan información muy relevante.

Dentro del enfoque psicolingüístico, la lectura se da a través de procesos que van desde la identificación de palabras y el acceso al significado - que son procesos de nivel inferior- hasta posteriormente alcanzar los procesos de nivel superior como la comprensión de cada enunciado dentro de un texto donde el lector asocia el contenido del texto leído con los conocimientos que previamente posee del mismo, convirtiéndose, de esta manera, en lectores competentes. (Clemente Linuesa & Domínguez Gutiérrez, 1999).

Cuetos (2011) presenta 4 estancias de procesamiento, presentadas como niveles y que, a su vez, requieren la intervención de varios procesos cognitivos. Estos son: los niveles

perceptivos y de identificación de letras, el reconocimiento visual de las palabras, el procesamiento sintáctico y el procesamiento semántico. A continuación, procederemos a abordar cada uno de ellos.

2.2.2.1. Niveles perceptivos y de identificación de letras

Leer es el resultado de un sistema complejo de funciones organizadas en torno a procesos. El primer proceso del sistema de lectura es llamado Proceso Perceptivo. Este nivel inicial del sistema consta de varias operaciones que cumplen la función de analizar los signos gráficos (Cuetos, 2011).

Para la primera operación de análisis de los signos gráficos del texto, intervienen los denominados movimientos saccádicos, que son pequeños movimientos o saltos que dan los ojos a razón de saltos, permaneciendo fijos por un breve momento para percibir un trozo del material escrito y asimilar la información para luego dar un nuevo salto.

Durante la lectura, en las fijaciones, según las investigaciones sobre los movimientos saccádicos, existen variaciones en torno a su amplitud y dirección. Dichos movimientos reflejan las características del lector y pueden variar de un lector a otro o, inclusive, en él mismo; además, el texto puede influir ya que el patrón de movimientos oculares es diferente a cuando leemos un texto de estructura simple a uno complejo. Así, ante una lectura compleja y complicada, tendríamos la disminución de la longitud de los saltos y aumentaría la duración de las fijaciones.

La información que se puede extraer está determinada por dos factores importantes: la distribución de las fijaciones y la cantidad de información que puede recolectarse durante

esta fijación. En la primera, tenemos los puntos a los que se dirigen los ojos en cada movimiento sacádico; y, en la segunda, hablamos de los estímulos que se proyectan sobre el campo visual de la fovea, el cual es muy reducido.

Durante la extracción de la información, el lector hace uso de la memoria. Para almacenar la información y registrarla, apela al primer almacén de función icónica, para luego destinarla al segundo almacén de función operativa. La memoria icónica almacena información que dura un tiempo muy breve. En este almacén, no se realiza ningún tipo de interpretación cognitiva y no juega un papel importante dentro de los procesos de la lectura ya que se basa únicamente en la identificación de los rasgos visuales de las letras. De allí, pasa a la memoria operativa o memoria de trabajo, que lleva a cabo las operaciones destinadas a reconocer y analizar esa información visual. Según la duración en el tiempo de almacenamiento, tenemos un mayor tiempo en la memoria operativa que en la icónica; pero, en cuanto a su capacidad de elementos que puede almacenar, es mucho menor o más limitada la primera que la segunda.

Entre el reconocimiento global de las palabras y el reconocimiento previo de las letras, se dan teorías que buscan explicar cómo es que podemos identificar las palabras. Las posturas radican o entre el reconocimiento de un contorno o perfil de la palabra o el procesamiento preliminar de las letras para reconocer las palabras. Dentro de esta última, existen quienes defienden la idea del procesamiento serial de las letras; y, otros, de forma paralela, en simultáneo. Y así, existe, también, una tercera postura que sostiene que el proceso de reconocimiento se da en base a las dos teorías y que la percepción está determinada por el contexto y las características de la palabra y la destreza del lector. Una postura

conciliadora que hace énfasis en que esta percepción de la palabra es relativa y subjetiva (Cuetos, 2011).

Cuando el lector se enfrenta a un texto, hace un análisis visual de los rasgos y formas de la información gráfica. Debe recurrir a su memoria de largo plazo, donde tiene la representación ortográfica de cada unidad léxica que va evocar, para expresar de forma oral el texto, emitiendo los fonemas de su lengua. Es así que el lector transforma las unidades ortográficas en unidades fonológicas, asignando un sonido o fonema a cada grafía, lo que se denomina código alfabético.

2.2.2.2.El reconocimiento visual de las palabras

Es preciso señalar que el reconocimiento visual de las palabras, también conocido como procesamiento léxico, será factible solo cuando las unidades lingüísticas o letras han sido identificadas y analizadas. El reconocimiento de las letras constituye el paso previo para reconocer las palabras y lo que significan.

Al leer no solo se tiene el acceso al significado de la palabra, sino que también se realiza el proceso de recuperación para la pronunciación, ya sea cuando se lee en voz alta o de forma silente. Así, se da la necesidad de conectarlas con su concepto, objetivo real de la lectura. De allí, el inicio de los procesos léxicos. (Galve Manzano, 2007).

Por tal razón, para iniciar dicho proceso, es necesario señalar que algunas características de las palabras tienen una influencia en el tiempo de reconocimiento o recuperación y lectura de las mismas. Dentro de los principales efectos, tenemos los siguientes:

- Lexicalidad: el reconocimiento de las palabras reales es más rápido que la de las pseudopalabras
- Frecuencia: las palabras más frecuentes son más fáciles de reconocer.
- Edad de adquisición: las palabras que se aprenden a una edad temprana en la vida se reconocen con mayor rapidez, que aquellas que se aprenden tarde.
- Regularidad: las palabras regulares, es decir aquellas que se ajustan a las reglas de conversión grafema - fonema (RCGF), se leen mejor que las extranjeras.
- Imaginabilidad: son más rápidas de reconocer las palabras que son más fáciles de imaginar.
- Vecindad ortográfica: las palabras que tienen más vecinos ortográficos, palabras que solo se diferencian en una letra, se leen con mayor precisión y velocidad que las que tienen pocos.
- Longitud: para ser reconocidas, las palabras más cortas necesitan menos tiempo.

Estos efectos han sido claves para la teoría de los modelos propuestos. En ese sentido, el modelo de reconocimiento conocido como dual o doble ruta propone dos vías para llegar al significado y pronunciación de las palabras a partir de la escritura. Es decir, en los procesos léxicos, el lector debe pasar por la automatización de dos rutas para llegar al significado de una palabra escrita, la ruta léxica o directa y la ruta fonológica o subléxica. La vía directa, consiste en el reconocimiento global de la palabra, y la vía fonológica, consiste en la construcción de una secuencia fonológica transformando cada letra en un fonema para acceder al significado.

La ruta directa supone un análisis global de la palabra escrita, con un acceso directo a las representaciones almacenadas en nuestro léxico visual. De esa manera, el lector reconoce de forma directa la palabra, dado que la ha visto con anterioridad y la tiene almacenada en su memoria de largo plazo para, posteriormente, acceder al significado de ésta en el sistema semántico. Morton, en 1969, acuñó la expresión de sistema logogén para referirse al mecanismo por el cual el oyente reconoce una palabra previamente oída. Ello significa que cuando el lector está más expuesto a una determinada palabra, la recuperación de la misma será más automática.

Si es que tenemos que leer en voz alta la palabra luego de comprenderla, se activa la representación fonológica desde la representación semántica. En este punto se recurre al otro almacén, el almacén fonológico.

La ruta fonológica, requiere de un análisis grafémico, es decir, se necesita separar los grafemas que componen una palabra para luego asignar un fonema a cada grafema según el mecanismo y las reglas de conversión grafema – fonema (RCGF). Por ese motivo, esta vía es muy útil para la lectura a voz alzada. Al mismo tiempo, permite el acceso al significado dado que se puede percibir de forma auditiva y reconocer la palabra en la memoria de las palabras habladas.

2.2.2.3. Procesos sintácticos

Según (Cuetos Vega F. , Psicología de la Lectura, 2011), los procesos sintácticos o análisis gramaticales están compuestos de estrategias para cumplir las funciones de identificación de los elementos constitutivos de la oración, la clasificación de dichos elementos

de acuerdo a su rol gramatical y el establecimiento de una estructura sintáctica jerarquizada que facilite el acceso al significado.

Los elementos sintácticos que posee la oración son analizados en base a la relación que hay entre ellos mas no analiza el significado de las oraciones. Sin embargo, este proceso es necesario para llegar al proceso semántico.

Para lograr el análisis de las oraciones en sus constituyentes se requiere de estrategias o reglas sintácticas

- Orden de las palabras: El rol sintáctico es otorgado gracias al ordenamiento que posee las palabras dentro de la oración.
- Palabras funcionales: Las preposiciones, los artículos, conjunciones u otros elementos considerados como palabras funcionales dan información sintáctica muy relevante. Una de este tipo de palabras nos informa que un nuevo constituye sintáctico está presentándose. Por ejemplo, la presencia de un artículo da el aviso que se iniciará un nuevo sintagma nominal.
- Significado de las palabras: Se debe tomar en cuenta que el significado de las palabras es fundamental para conocer la función sintáctica. Existen palabras que de por sí no aceptan mayores funciones que las que pueden desempeñar dentro de una oración y que podemos identificarlas con su simple significado.
- Signos de puntuación. Las comas dentro de una frase y el punto en una oración señalan el final de los elementos que constituyen esta oración. Estos signos dan información sintáctica relevante. De esta manera, la puntuación adquiere un papel importante al momento de comprender; ya que, si no los hubiera, se haría muy dificultosa esta tarea.

Aunque aún está en discusión si es posible que estas estrategias se apliquen o sean universales para todas las lenguas, debemos señalar que podría existir una estructura general entre todos los lectores a la hora de remarcar las funciones sintácticas y ello porque los procesamientos se rigen en cuanto a una labor sistemática que busca optimizar los recursos a la hora de leer.

2.2.2.4. Procesos semánticos

Siguiendo a (Cuetos Vega F. , Psicología de la Lectura, 2011), tras haber reconocido las palabras y las funciones sintácticas que desempeñan, toca el proceso final para la comprensión lectora. Este proceso se caracteriza porque en él se da una interacción entre el significado extraído del texto o de la oración y los conocimientos que el lector posee con antelación. Así, se forma el sentido general del texto que es el resultado de esta interacción activa de texto y lector.

Tanto texto como lector son una fuente de información que se desarrolla e influye entre ellos; de manera tal que, el texto va marcando, en el que lee, una representación mental que se va transformando gracias a la información que no es explícita en el texto pero que el lector aporta desde sus propios conocimientos.

La formación de esa representación mental a partir de los textos escritos puede ser explicada a partir de las teorías de Van Dijk y Kintsch. Según el modelo, existirían tres niveles de representación partiendo del mismo texto hasta la representación mental que pueda resultar de la lectura.

El primer nivel o texto de superficie es la primera representación mental que se forma y se da en la memoria operativa, tras la lectura de las palabras, con la finalidad de extraer las proposiciones que componen la oración. Por estar alojada en esta memoria, tiene corta duración con el propósito de dar paso a las nuevas frases del texto.

El segundo nivel o texto base hace uso de la primera representación para elaborar proposiciones tomadas de la oración. En este nivel desaparecen las determinaciones sintácticas para dar paso al contenido semántico del mensaje extrayendo proposiciones. Estas proposiciones están conectadas debido al solapamiento o repetición de argumentos donde, en algunos casos, la inferencia cumple una función importante; también las proposiciones pueden estar conectadas a través del procesamiento en ciclos donde las más recientes o más trascendentales permanecen en la memoria operativa para conectarse con las proposiciones nuevas que van surgiendo. Esta conexión entre ideas se conoce como “microestructura” y ella se encuentra jerarquizada de acuerdo al grado de importancia entre las proposiciones. En esta red también se dan combinaciones de ideas para extraer un solo mensaje ya sea en una sola oración o en varias. Estas ideas más generales se las conoce como macroproposiciones. Estas originan, dentro de la red, una estructura denominada macroestructura, la cual globaliza el texto. Para obtener esta estructura de nivel macro, se aplican tres macrorreglas sobre las microestructuras: la primera en torno a la supresión de información irrelevante, la segunda en torno a la elaboración de ideas generales con la selección de proposiciones; y la tercera que es la de construcción de nuevas proposiciones a partir de esta elaboración de ideas generales.

El tercer nivel o modelo de situación se desarrolla en base a la macroestructura con una representación del texto que requerirá ser más abstracta para su comprensión con la intervención de elementos informativos proporcionados por el texto y por el lector, generándose un constructo integrado de información. Este nivel presenta una compleja labor que implica el manejo de datos, secuencias y orden en la información de manera subjetiva y con distintos puntos de vista.

La información previa del lector es clave para la comprensión del texto. Si no posee suficiente información previa, corre el riesgo de leer sin comprender por no llegar a este modelo de situación. A través de las inferencias, se logra el acceso al modelo de situación ya que, en ella, la nueva información se elabora con la interrelación de la información previa que el lector posee con la que el texto proporciona. Inferir comprende un trabajo de construcción de una nueva información en base a información previa (inferencia elaborativa). La inferencia puede verse afectada si es que el lector no posee suficiente información previa o porque no logra la comprensión o ubicación de la nueva la información o porque no posee conocimiento del tema a tratar.

Para (Cuetos Vega F. , Psicología de la Lectura, 2011), el lector requiere cinco tipos de conocimientos para alcanzar la comprensión de un texto:

- Conocimientos lingüísticos, estos son el. significado de la palabra, estructuras sintácticas, reglas de conversión G-F, signos de puntuación, entre otros.
- Conocimientos sobre el contenido del tema que el texto contiene, esto significa que entre más conocimiento tenga del tema que está leyendo, le resultará más fácil entenderlo.

- Conocimientos generales del mundo: El lector presenta un esquema mental que contiene un campo determinado de conocimientos. Estos esquemas que poseemos son modelos internos de las situaciones con las que nos encontramos diariamente. Podríamos, concluir que un esquema mental es una teoría particular del mundo que el lector posee y el cual emplea para ubicar los conocimientos que llegan.
- Conocimiento de la estructura del texto o superestructura, que se da de acuerdo al tipo de texto que tenemos. Los distintos tipos de textos presentan macroestructuras propias en los textos, estas, al ser conocidas por el lector, brindan la posibilidad de la comprensión.
- Conocimientos estratégicos y metacognitivos a través de operaciones que le permitan al lector identificar el propósito del texto, ser capaz de comprobar el entendimiento de la información y propiciar conciencia sobre la comprensión del texto.

2.2.3. Desarrollo cognitivo y modelos para la adquisición de la lectura

Según los investigadores de este tema, la adquisición de la lectura se da en torno a un proceso evolutivo. Para algunos, este desarrollo de las habilidades lectoras – sin dejar de lado la escritura- se da en etapas y, para otros, esta capacidad para leer puede darse de manera continua; además, otros tantos, señalan un proceso en fases, en vistas a un uso más inmanente con miras a la reflexión y el espíritu creativo. (Defior Citoler S. , 1996).

Dentro de los primeros, tenemos a Ehri y Robbins; Frith, Gough y Hillinger y a Marsh, Friedman, Welch y Desberg; en el segundo grupo a Perfetti y a Stuart y Coltheart; y en el tercero a Chall. Para efectos de este apartado, revisaremos el modelo de Frith, y, de manera más detallada, el de Chall.

2.2.3.1. Modelo de Frith

La investigadora propone su modelo en base a tres etapas de desarrollo para la adquisición de la lectoescritura: la etapa logográfica, alfabética y ortográfica. Cada una de ellas, dividida, a su vez, en dos fases que se distinguen por las estrategias utilizadas. Aunque son las mismas, las etapas no se desarrollan de manera paralela en la lectura y en la escritura.

Los niños, valiéndose de algunos indicadores gráficos (como la forma, los colores, el contexto de lo que le rodea) son capaces de reconocer un número determinado de palabras de manera global. Esta es la primera etapa, la etapa logográfica. En realidad, no es una lectura en sentido estricto, pero sí una primera aproximación al texto. En la lectura, el niño emplearía la estrategia logográfica para las dos fases; mientras que, para la escritura, tendríamos la estrategia simbólica para la primera fase y la logográfica para la segunda.

La segunda etapa o etapa alfabética comprende la capacidad de distinción de las letras, la segmentación de las palabras y la aplicación de las correspondencias grafema - fonema y la combinación de los sonidos para la producción de la palabra. Para la primera fase, la estrategia logográfica es utilizada en la lectura; mientras que, para la escritura, se emplea la estrategia alfabética. Esta última estrategia se emplea, también, en la segunda fase para ambas, lectura y escritura. En esta etapa se manifiestan las dificultades para la adquisición de la lectura y la escritura como son la dislexia y la disgrafía, respectivamente.

La etapa ortográfica es la tercera etapa y en ella se logra la habilidad lectora y de escritura. Se da un reconocimiento directo para la lectura de muchas palabras. Para la primera fase, la estrategia ortográfica predomina en la lectura; mientras que, en la escritura, la

alfabética es la que aún se utiliza. Sin embargo, en la segunda fase, el predominio de la estrategia ortográfica es para ambas.

2.2.3.2. Modelo de Chall

La actividad lectora posee una dimensión de proceso con carácter evolutivo. Según las investigaciones sobre el desarrollo del aprendizaje de la lectura, las habilidades lectoras se desarrollan en torno a etapas diferenciadas. Semejante de Frith, Chall propone un modelo que abarca desde el momento cero de la lectura hasta la fase más avanzada de la habilidad lectora.

A estas etapas, Chall las llama estadios y propone cinco de ellas. Cada una con características particulares y definitorias que nos muestran cómo es que aprendemos a leer en torno a un proceso continuo de desarrollo de habilidades lectoras desde las más sencillas hasta las más complejas.

Estadio 0: la prelectora

Inicia desde el nacimiento hasta los seis años de edad. En este estadio, indirectamente se prepara al niño para la adquisición de habilidades lectoras. Es importante esta etapa porque el niño va adquiriendo experiencias, va desarrollando el lenguaje de manera oral, va formando conceptos y su vocabulario se va formando. Todo ello es necesario para el desarrollo del lenguaje formal tanto en la lectura como en la escritura. Dentro de sus propias experiencias, el niño se va relacionando con el lenguaje escrito. Podrá aprender símbolos y grafías como también algunas palabras fáciles de reconocer. Al mismo tiempo, el niño hará parte de su mundo interior la idea de lo que significa un libro y su manejo. Esta etapa apunta al logro inicial de habilidades metalingüísticas que incitan la activación

de la conciencia fonológica o un acercamiento a la formación de estructuras fonéticas en el lenguaje oral.

Estadio 1: la lectura inicial

Aprendemos a leer en torno a los dos primeros años de la educación primaria. Durante este tiempo, el niño asimila las relaciones que se dan entre los fonemas y los grafemas, entre el lenguaje oral y el escrito. A su vez, quien aprende a leer en este estadio va desarrollando procesos claves para el reconocimiento de las palabras. Las dificultades que se presentan en torno a este momento de aprendizaje están en relación con el deficiente desarrollo de las habilidades fonológicas. La lectura y el reconocimiento de palabras es muy limitado aún.

Estadio 2: la confirmación y la fluidez.

Entre los 7 y 8 años de edad, segundo y tercero de primaria respectivamente, van fortaleciendo el reconocimiento de palabras y se desarrolla la velocidad para decodificar palabras. La lectura, al ser realizada de manera correcta y veloz, va emprendiendo su automatización y para ello requiere práctica y constancia tanto en la escuela como en el hogar. Sin embargo, la escucha sigue siendo más eficaz que la lectura.

Estadio 3: leer para aprender

Comprende las edades de 9 a los 14 años. En la etapa escolar, está comprendida entre el cuarto grado de primaria al segundo grado de secundaria. Es una etapa más prolongada

donde los niños aprenden nuevas ideas en base a un solo enfoque o punto de vista. Se da un proceso de aprendizaje basado en la lectura y puede comprender dos fases. La fase A de este estadio corresponde a los grados de la primaria, cuarto a sexto, donde los textos dan nueva información con nuevas ideas y valores, la composición de los textos son más complejos. Ello permite un mayor reconocimiento sintáctico y el respectivo desarrollo de las habilidades lectoras de los niños. La fase B comprende los primeros años de la secundaria. Los textos y contenidos son más complejos que la fase anterior. En esta fase la comprensión lectora puede ser tan eficaz como la comprensión oral, pero puede ser más significativa que el lenguaje oral si es que es un lector competente.

Estadio 4: múltiples puntos de vista

Esta etapa corresponde a los estudiantes que tienen entre 15 y 17 años de edad. Los textos son complejos y sistematizados, con una dificultad avanzada. Por medio de ellos, el lector se expone a las ideas, valores y opiniones en el contacto con las lecturas y con el mundo personal del escritor, sobre todo las de estilo expositivo y/o narrativo. Al finalizar de este estadio, la comprensión lectora es más eficaz que la oral.

Estadio 5: construcción y reconstrucción

Compite de los 18 años en adelante y comprende los estudios universitarios y otros estudios. Los textos son profesionales y cumplen propósitos formativos y propios. Se crean lazos de integración en torno a un desarrollo de conocimiento, donde se interactúa con el conocimiento anterior para producir uno nuevo. Las lecturas son complejas y especializadas, con dificultades. Se elaboran textos con alto nivel de comprensión e integración de información como los ensayos, comentarios, artículos, etc. Así la comprensión lectora supera en eficacia a la comprensión oral.

2.2.4. Estrategias de la lectura

Antes de empezar este punto, es importante señalar que la lectura no forma parte de un aprendizaje natural que hayamos desarrollado de manera innata. Recientemente, hace 5,000 años aproximadamente, el ser humano recién pudo desarrollar, aprender y enseñar un sistema escrito que facilitó la transmisión de información de manera no oral, es decir, simbólica. Mediante el manejo en base a reglas y el uso de signos convencionales, se registraba información que pudiera ser importante o trascendente para aquel que lo escribiese. Por lo que podemos deducir, que la lectura forma parte de un quehacer y un producto sofisticado del aprendizaje.

Al plantearnos los retos que la enseñanza de la lectura presenta, nos vemos persuadidos a pensar en estrategias que nos permitan alcanzar la satisfacción de los procesos que la lectura presenta. Debemos reconocer que todos hemos aprendido a leer bajo determinados estilos, seguramente distintos a los actuales. Y ante esto, cabe la pregunta sobre si es que existiría alguna estrategia óptima que nos permita garantizar el éxito de la enseñanza de la lectura y la comprensión.

Se han presentado innumerables debates sobre los métodos para la enseñanza de la lectura, los métodos tradicionales o sintéticos y los métodos analíticos o globales son los que encarnizan dichas discusiones de una manera polarizada, ubicándonos en una discusión prejuiciosa entre lo obsoleto y lo novedoso, entre lo antiguo y lo moderno. Por ello, es necesario profundizar en ambos métodos y en sus variantes para obtener los alcances sobre sus estrategias.

Por tal razón, en este apartado, buscaremos revisar los métodos y estrategias para la enseñanza y adquisición de la lectura en base a diversas actividades de aprendizaje que tienen como objetivo alcanzar el logro de los procesos lectores que hemos desarrollado en apartados anteriores.

2.2.4.1. Los métodos para la adquisición de la lectura

La enseñanza para la adquisición de la lectura requiere el desarrollo de un método organizado con contenidos y estrategias didácticas que acompañen la labor del agente educativo. En suma, existen dos métodos que son base para que las personas puedan aprender a leer, los métodos sintéticos y los métodos analíticos. Cabe señalar, que ambos métodos no han resuelto el problema de la adquisición de la lectura en los que tienen dificultades de aprendizaje. Sin embargo, ambos cumplen con el objetivo de la enseñanza para aprender a leer.

2.2.4.1.1. Los métodos sintéticos

En torno a las habilidades que el lector previamente ha adquirido (la segmentación de la cadena hablada, el conocimiento de las letras en cuanto a su valor fónico y la respectiva correspondencia entre los grafemas y los fonemas), los métodos sintéticos versan en torno al logro de la decodificación de las palabras.

La enseñanza de las letras en torno al modelo sintético ha ido evolucionando y ha pasado de ser una enseñanza de sus nombres a convertirse en una enseñanza de los valores fonéticos de ellas. En el español, lengua de fonología transparente, “la relación unívoca de la forma escrita con su valor fonético es constante, excepto en unos pocos casos como la

letra «c» o la «g».” (Ripoll Salceda & Aguado Alonso, 2015). Esto hace posible que, con el método sintético, la enseñanza para adquirir la lectura sea más fácil.

Algunas variaciones de los métodos sintéticos se dan en cuanto que algunos consideran a la sílaba como la unidad más pequeña y, para enseñarlas, las relacionan con imágenes que las contienen al principio de las palabras correspondientes a estas. Así, el niño relaciona la imagen con la sílaba presentada al inicio de la palabra para luego, finalmente, ser identificada y establecida en esa correspondencia grafema - fonema.

A continuación, podemos mencionar algunas características que el método sintético presenta:

- El método sintético se inicia en la enseñanza de las unidades más pequeñas es decir las grafías sin significado.
- El método tiene un nivel de complejidad ascendente.
- Preponderación por la decodificación antes que el significado de lo que se lee. Esto último provendrá de la decodificación en su propia corrección.
- La lingüística es el referente para la enseñanza.
- Insiste considerablemente sobre los procesos y su importancia (la forma de decodificar).
- Depende de un código ya aprendido previamente (lenguaje oral).
- Requieren de un agente que conduzca el proceso de enseñanza.
- El aprendizaje se da de manera conductista en cuanto a que la adquisición del aprendizaje se da de manera mecanicista.

2.2.4.1.2. Los métodos analíticos o globales

Los métodos analíticos buscan equiparar la forma en que se aprende a hablar con la de escribir. Apuntan a la enseñanza de la lectura a partir de la experiencia de la adquisición del lenguaje oral. Rechaza el aprendizaje de unidades sin significado para dar primacía a un aprendizaje natural de las palabras.

El método consiste en la presentación de frases con significado, para luego llegar a las palabras e identificarlas. Presentan a la frase como unidad en el proceso de enseñanza para luego ir, en forma descendente, hasta el aprendizaje, por parte del niño, de la correlación grafema – fonema. De esta manera, la escritura y la lectura se presentan como actividades globales que deben tomar en cuenta la realidad y la experiencia del niño como centro del aprendizaje.

Este método también puede presentarse tomando a la palabra como fuente en el proceso de enseñanza de la lectura, con el objetivo de que el niño reconozca las relaciones grafemas – fonemas, alejándose así de las metodologías que emplean a la frase como unidad o las que buscan transmitir mensajes con significado relevante para el niño.

Dentro de las características que pueden presentar los métodos globales, encontramos los siguientes:

- Las unidades (palabras, sintagmas y frases) con las que se parte el método deben contener significado para el niño.

- La metodología que se emplea es descendente. La primera etapa es compleja y ardua, requiere de la memorización de las unidades de inicio, para luego llegar a la relación grafema-morfema.
- Los materiales de lectura adquieren un papel fundamental puesto que deben ser significativos y funcionales.
- Emplea la memoria y la percepción global en base a lo que se quiere transmitir en el texto.
- Se presenta como un método natural en cuanto a que la lectura y la escritura nacen de la necesidad natural por transmitir.
- El proceso de enseñanza se da de manera espontánea y natural, en tanto que el encargado del proceso se encarga de motivar y cumple la función de facilitador.
- Emplea un método de enseñanza constructivista, donde el niño aprende descubriendo.

2.2.4.1.3. Los métodos mixtos

Los métodos mixtos emplean ambos métodos (sintéticos y globales) para lograr los objetivos de la enseñanza de la escritura. Podría señalarse que es el método que actualmente se emplea en los centros educativos puesto que no hay escuela ni maestro que no considere al niño como el centro primordial de la educación, enunciado primordial de los métodos globales. Sus necesidades y situaciones forman parte del proceso educativo, es el contexto donde se ejecuta el aprendizaje y como tal no puede ser ignorado. De igual ma-

nera, el proceso se inicia con la enseñanza de los valores elementales en la correspondencia grafía – fonema para luego dar paso a las palabras. En ello, el uso de frases o lemas motivadores, para acompañar los procesos de aprendizaje, inciden en la valoración que los niños puedan darle al deseo de querer leer y escribir.

Así, no podríamos exigir la rigurosidad en el empleo de un solo método al momento de enseñar a leer o escribir, ya que es el docente quien necesariamente hará uso constante de diversas o nuevas estrategias que permitan ir avanzando en la labor educativa de los niños. Cada uno y cada grupo de niños significan una realidad distinta a la de los otros, por tal razón es válido y necesario que el docente pueda servirse de los beneficios que ambos métodos puedan brindar.

2.2.4.2. Estrategias para mejorar las habilidades lectoras

A continuación, mencionaremos algunas estrategias y sus respectivas actividades a realizar dentro de las mejoras en las habilidades que puedan ayudar a los niños al momento de leer para lograr buenos lectores.

2.2.4.2.1. Estrategias para mejorar las habilidades fonológicas

Las estrategias que pueden favorecer la enseñanza de habilidades fonológicas toman en cuenta el acceso previo del niño a las sílabas antes que a los fonemas bajo la observación de que la habilidad de identificación se da de mejor manera antes que la de manipulación (aunque las simples, como omitir o añadir letras, son más accesibles que las complejas, como sustituir y cambiar el orden de estas.) Estas manipulaciones se tornan más sencillas

en las unidades de orden final e inicio más que en las intermedias. Además, estas operaciones se hacen más fáciles de trabajar con palabras cortas que con palabras largas.

Algunas estrategias que se conocen y se emplean para trabajar estas habilidades fonológicas son:

- a) Identificar unidades iguales.
- b) Omitir o añadir unidades
- c) Combinar unidades.

2.2.4.2.2. Estrategias para mejorar la precisión

Generalmente, la precisión en la lectura exige la correspondencia entre lo que aparece en el texto y lo que se lee. Los errores en la precisión de la lectura se dan mayormente al momento de leer en voz alta, pero también puede darse al leer de manera mental. Debemos tomar atención a la precisión en la lectura porque ella se presenta como un predictor importante para la comprensión lectora.

Pueden emplearse las siguientes estrategias generales para mejorar la precisión de la lectura de una manera global:

- a) Reducción de la velocidad de lectura.
- b) Ajustar la dificultad de los textos.
- c) Corrección de errores.
- d) Lectura en sombra y lectura pareada.
- e) Preparación previa.

f) Práctica para el reconocimiento de las palabras más frecuentes.

Pueden emplearse las siguientes estrategias específicas para mejorar algunos errores concretos y recurrentes que los estudiantes presentan al momento de leer:

- a) Confusión de letras concretas.
- b) Cambios en el orden de las letras.
- c) Uso frecuente de estrategias de adivinación incorrectas.
- d) Saltos de línea.

2.2.4.2.3. Estrategias para mejorar la fluidez

La meta para un buen lector es desarrollar la agilidad y la precisión al momento de leer, pero también esta lectura fluida requiere de un elemento importante, que es la entonación. Existen técnicas que sirven para mejorar la fluidez dejando de lado la lectura por turnos. Estas estrategias reciben el nombre de lecturas asistidas porque son actividades de lectura en voz alta monitoreadas por una persona, quien será de apoyo en la corrección para la mejoría de la fluidez. Además, propiciar la lectura extensiva en los centros escolares para que los niños tengan espacios e interés por la lectura.

Dentro de la lectura asistida tenemos las siguientes estrategias:

- a) Lecturas repetidas
- b) Impronta neurológica
- c) Lectura en coro
- d) Lectura pareada
- e) PPP (*Pause, prompt and praise* – Pausa, pista y ponderación o premio)

- f) Teatro de lectores

2.2.4.2.4. Estrategias para mejorar el vocabulario mediante la lectura

El aprendizaje del vocabulario es importante para lograr la comprensión lectora en los niños. Si no se conoce el vocabulario necesario y suficiente que conlleva el texto, será imposible o de mayor dificultad que el niño comprenda la información que proporciona la lectura. Por ello, para un buen manejo del vocabulario es necesario que el estudiante sea capaz de reconocer las palabras como parte de su idioma, que sea capaz de relacionarlas con los campos a los que pueda pertenecer o a las familias de palabras, que pueda explicar qué significa y con agilidad y que pueda armar oraciones con estructuras diversas.

Dentro de las actividades que pueden permitir el procesamiento activo de nuevas palabras tenemos:

- a) Elegir situaciones en las que se emplea la palabra.
- b) Juzgar si una palabra está bien empleada.
- c) Emparejar definiciones y palabras.
- d) Emparejar palabras con su campo semántico, con sinónimos o con imágenes.
- e) Explicar relaciones con otras palabras.
- f) Hacer una ficha de la palabra.
- g) Ejercicios de categorización.
- h) Juegos de vocabulario.

2.2.4.2.5. Estrategias para mejorar la sintaxis

Los procesos sintácticos son importantes porque dan la estructura necesaria para lograr la comprensión lectora. El desarrollo de estos procesos sintácticos puede ser trascendental para determinar a los buenos lectores de aquellos que presenten dificultades. El reconocimiento de las funciones sintácticas da el camino para el éxito en la lectura.

Dentro de algunas actividades para mejorar los procesos sintácticos, tenemos:

- 1 Reconocer errores.
- 2 Identificar la interpretación correcta.
- 3 Ordenar oraciones.
- 4 Cambiar el orden.
- 5 Identificar si significan lo mismo.
- 6 Cumplir órdenes.

2.2.4.2.6. Estrategias para mejorar la construcción de inferencias

Aunque la construcción de las inferencias no es exclusiva de la lectura, sino que es propia de la mente humana, debemos decir que las inferencias predeterminan la comprensión lectora. Extraer información nueva de otra información ya establecida es el punto de las inferencias.

Para construir inferencias, debemos tener en cuenta que existen cinco preguntas base que giran en torno aquel tipo de inferencia que buscamos clasificar. Las preguntas son sobre de quién habla el texto cuando dice (tal cosa), qué relación hay entre (uno y otro), qué se puede decir sabiendo que (esto), qué más se puede decir sobre esto y qué quiere decir todo esto. (Ripoll Salceda & Aguado Alonso, 2015)

Se pueden desarrollar las siguientes actividades para mejorar la construcción de inferencias, a saber:

- a) Juegos de adivinar: Asociación, Dónde está, Quién dijo, Qué acaba de pasar – qué va a pasar, Qué falta aquí; y el ¿Causa o consecuencia?
- b) Pensamiento en voz alta y autoexplicaciones

2.2.4.2.7. Estrategias para mejorar la síntesis

La comprensión lectora se ve beneficiada cuando los alumnos escriben en base a lo que han leído. Identificar y organizar la información que los estudiantes han extraído proporciona mejoras considerables que aquellos que no se tomaron la molestia de hacerlo. Subrayar o escribir sobre el texto son algunas de las actividades que hacen los estudiantes para organizar ideas principales o recalcar los puntos que no se quieren dejar pasar de largo. La síntesis de la información presenta tres perspectivas que buscan fundamentar la importancia de identificar estructuras e ideas en los textos.

La primera perspectiva es la llamada ingenua puesto que considera que los textos manejan una idea principal, siendo este concepto de idea muy ambigua y compleja. Por tal motivo, subrayar las ideas principales no brinda una mejora en la comprensión. Esta técnica surgió de manera empírica y, por tal razón, se debería enseñar a los alumnos a subrayar correctamente.

La mecánica es la segunda perspectiva y consiste en una visión técnica que apela a una serie de operaciones mentales que pueden emplearse a cualquier texto. Esta hace referencia a que en los textos escritos u orales se dan tres niveles en la representación y ellos son

el texto superficie, el texto base o microestructura y el texto macroestructura. Es decir, la representación literal, la proposicional y la global a partir de su tema, respectivamente. A partir de lo que se comprende, se elaboran proposiciones interrelacionadas para luego reducirla y reorganizarla con lo elemental del texto en nivel macro.

Y, por último, la visión constructivista plantea que antes, durante y después de la lectura el lector competente va formando hipótesis que pueden ser reforzadas o llevadas a alguna modificación para luego validarlas o rechazarlas con la formación de alguna nueva hipótesis. La realidad del lector, sus motivaciones, las características que presenta el texto también influyen en esta síntesis y forman parte de la macro estructura que puede darse incluso en paralelo con la formación de la microestructura y hasta afectarla.

Y no podemos terminar este apartado, mencionando que existen técnicas de síntesis que permiten recoger información de los textos e identificar las relaciones entre las ideas según el tipo de esquemas, cuadros, etcétera que se empleen. Estas técnicas son conocidas como organizadores de conocimiento; y, más que instrumentos utilizadas para mejorar la comprensión lectora, son herramientas utilizadas como técnicas de aprendizaje.

Es preciso señalar que ambos, tanto los métodos como las estrategias, están en función para la mejora de la comprensión, que es la etapa final y a la cual apunta la lectura. Por ello, ante tanta variedad de técnicas y estrategias, es necesario que el docente pueda ser capaz de discernir sobre cuál o cuáles métodos o técnicas deberá emplear para lograr convertir a sus estudiantes en lectores competentes.

2.2.5. Diseño Curricular Nacional 2016 - Área de Comunicación

Para el año 2016, el Estado Peruano ha propuesto el Diseño Curricular Nacional que es la base para el logro de habilidades cognitivas de los estudiantes de nuestro país, tanto para el inicial, la primaria como para la secundaria. Los contenidos del currículo están divididos en base a áreas.

Según el Minedu (2016), “las áreas curriculares son una forma de organización articuladora e integradora de las competencias que se busca desarrollar en los estudiantes y de las experiencias de aprendizaje afines”. Esto significa que el estudiante, forma parte de un proceso educativo con una intencionalidad; y, para el caso del Área de Comunicación, los contenidos girarán en torno al lenguaje y la lectoescritura. En este apartado, nos centraremos en el Área de Comunicación.

A través del área de Comunicación, los estudiantes desarrollan competencias comunicativas para interactuar con otras personas. También comprende y construye la realidad por medio de esta área y posibilita su propia representación del entorno en el que se desenvuelve a través del lenguaje. Los contenidos que presenta el Área de Comunicación promueven la comprensión de la realidad actual, la toma de decisiones y el accionar ético.

2.2.5.1. Enfoque que sustenta el desarrollo de las competencias en el Área de Comunicación

Los enfoques que presenta el Currículo Nacional son transversales, esto significa que ellos trascienden, penetran y entrelazan a todo el cuerpo curricular en cuanto al perfil y sus competencias. Se encuentran conforme a la Ley General de Educación y guían la labor

pedagógica. El Currículo Nacional de la Educación Básica presenta los siguientes enfoques de naturaleza transversal: enfoque intercultural, enfoque inclusivo o de atención a la diversidad, enfoque igualdad de género, enfoque de derechos, enfoque orientación al bien común, enfoque ambiental y enfoque búsqueda de la excelencia. Los enfoques mencionados están en consonancia con las políticas internacionales y acuerdos que el Estado Peruano suscribe. Los presentes enfoques constituyen el marco teórico y metodológico del proceso de enseñanza.

El área de comunicación aplica los enfoques desde su propio quehacer comunicativo. Por ello, el marco teórico y metodológico que guía este proceso de aprendizaje corresponde al enfoque comunicativo. A partir de usos y prácticas del lenguaje y en cuanto a su dimensión social y cultural, en este enfoque se desenvuelven diversas competencias comunicativas. Dentro de ellas, tomaremos la competencia comunicativa en cuanto que el uso del lenguaje es trascendental para la comunicación con otros. Al mismo tiempo, al desarrollar los procesos comunicativos, los estudiantes comprenden y producen textos, ya sean orales y escritos, de diversa índole.

2.2.5.2. Competencia

Para el Minedu (2016), una competencia es “la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético”. Así, comprendemos que una competencia está conformada por capacidades ordenadas a la acción concreta de

los estudiantes en su realidad y en su quehacer cotidiano. A continuación, presentamos la competencia para el Área de Comunicación: “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”, que el Currículo Nacional propone para el Ciclo II de Educación Primaria.

Para el Currículo Nacional, la competencia que hemos mencionado se puede definir como “una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarca la lectura”. (MINEDU, 2016). El proceso lector adquiere una dimensión activa donde el estudiante no solo decodifica los textos, sino que se relaciona con ellos, es capaz de interpretarlos y tomar una posición ante lo que lee, logrando un enriquecimiento personal, cultural y social gracias a lo que lee. Es capaz de reconocer e interpretar su propia realidad y abrirse a nuevas experiencias culturales gracias a la lectura de otros textos, reafirmando su propia riqueza en cultura y valores.

2.2.5.3. Capacidades que comprende la competencia

Según el Ministerio de Educación, las capacidades son definidas como “recursos para actuar de manera competente.” (MINEDU, 2016). Los recursos que plantea el MINEDU “son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada.” (MINEDU, 2016). En comparación con las competencias, las capacidades giran en torno a operaciones menos complejas que las primeras. Las competencias son alcanzadas en tanto que se cumplan las capacidades que provienen de ella. Ante esta definición, el Currículo propone un conjunto de materiales, herramientas y estrategias necesarias para construir una competitividad en el estudiante que lo prepare para los logros de los estándares educativos como persona y como ciudadano.

Dentro de las capacidades que conforman la competencia: “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” correspondiente al Área de Comunicación, es oportuno presentar lo que el Currículo Nacional propone:

Tabla 1: Capacidades de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” MI-NEDU (2016)

COMPETENCIA	
“LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS ESCRITOS EN SU LENGUA MATERNA”	
<i>Capacidades</i>	<i>Desarrollo</i>
Obtiene información del texto escrito	El estudiante localiza y selecciona información explícita en textos escritos con un propósito específico.
Infiere e interpreta información del texto	El estudiante construye el sentido del texto. Para ello, establece relaciones entre la información explícita e implícita de este para deducir una nueva información o completar los vacíos del texto escrito. A partir de estas deducciones, el estudiante interpreta la relación entre la información implícita y la información explícita, así como los recursos textuales, para construir el sentido global y profundo del texto, y explicar el propósito, el uso estético del lenguaje, las intenciones del autor, así como la relación con el contexto sociocultural del lector y del texto.
Reflexiona y evalúa la forma, e contenido y contexto del texto	Los procesos de reflexión y evaluación están relacionados porque ambos suponen que el estudiante se distancie de los textos escritos situados en épocas y lugares distintos, y que son presentados en diferentes soportes y formatos. Para ello, compara y contrasta aspectos formales, estéticos, contenidos de los textos considerando los efectos que producen, la relación con otros textos, y el contexto sociocultural del texto y del lector.

Además, esta competencia apunta al logro de estándares de aprendizaje, que se encuentran explicitados en el Currículo. Para el 2º Grado de Educación Primaria, correspondería el nivel 2 de la escala de los estándares, siendo éste: El estudiante “lee diversos tipos de textos que tratan temas reales o imaginarios que le son cotidianos, en los que predominan palabras conocidas y que se acompañan con ilustraciones. Construye hipótesis o predicciones sobre la información contenida en los textos y demuestra comprensión de las ilustraciones y de algunos símbolos escritos que transmiten información. Expresa sus gustos

y preferencias en relación a los textos leídos a partir de su propia experiencia. Utiliza algunas convenciones básicas de los textos escritos.” (MINEDU, 2016). Con estos estándares, se reafirma el compromiso del estado por formar a los niños como buenos lectores.

De esta manera, tras haber observado las capacidades, las referencias y estándares que el Ministerio de Educación propone para la competencia comunicativa: “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”, tendremos una visión más demarcada de los objetivos bases y primordiales en el proceso de enseñanza – aprendizaje dentro del Área de Comunicación para los niños del II Ciclo de Educación Primaria de nuestro país.

2.3. Definición de términos

2.3.1. Leer

Leer puede ser entendido como un proceso de orden dialéctico en el que se da una interacción entre un texto, que proporciona información, y un sujeto que, con sus propios aportes personales, hace el papel de lector. (Solé, 2004) En este proceso, intervienen operaciones mentales necesarias para la decodificación y la comprensión del texto.

2.3.2. Lectura

La lectura es el resultado del proceso de leer. En ella, se resuelven las tareas y procesos cognitivos que implican el acto de leer. Es el lector quien transforma la información del texto, previa interacción con lo leído, y obtiene un nuevo producto que busca satisfacer las necesidades de éste. (Cuetos Vega F. , Psicología de la Lectura, 2011)

2.3.3. Comprensión lectora

El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior de México, en “La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares que se aplica en el nivel medio superior”, define la comprensión lectora como “la capacidad de un individuo para comprender, analizar, interpretar, reflexionar, evaluar y utilizar textos escritos, mediante la identificación de su estructura, sus funciones y sus elementos, con el fin de desarrollar una competencia comunicativa y construir nuevos conocimientos que le permitan intervenir activamente en la sociedad.” (ENLACE MS 2013).

Leer comprensivamente implica varias operaciones cognitivas, que comienzan con el análisis visual del texto y concluyen con la integración del mensaje que hay en el texto en nuestros conocimientos. (Cuetos Vega F. , Psicología de la Lectura, 2011).

El objetivo último de la lectura es la comprensión lectora. Cuando un lector comprende lo que lee está aprendiendo en la medida que su lectura le informa. (Solé, 2004).

2.3.4. El Segundo Grado de Primaria

El segundo grado de primaria forma parte del III ciclo (que atiende al primer y segundo grado) del nivel de Educación Primaria de la Educación Básica Regular. Las edades de los estudiantes de este grado fluctúan entre los 7 y 8 años. En este ciclo, los estudiantes desarrollan sus competencias comunicativas a la par que continúan con la apropiación del sistema de escritura, en su lengua materna y en una segunda lengua. (MINEDU, 2016).

2.3.5. Divertílee

Es el nombre que recibe un programa reeducativo, con enfoque cognitivo que permite mejorar los procesos lectores de los estudiantes del 2° grado del nivel primario, a través del desarrollo de habilidades cognitivas que apuntan a desarrollar los procesos perceptivos y léxicos de la lectura.

2.4.Hipótesis

2.4.1. Hipótesis general:

- El Programa “Divertílee” mejora significativamente los procesos lectores en los estudiantes del segundo grado de educación primaria de una institución educativa pública del Distrito El Agustino.

2.4.2. Hipótesis específicas

- Existen diferencias significativas en los procesos lectores del grupo experimental antes y después de aplicar el Programa “Divertílee” en estudiantes de segundo de primaria de una institución educativa pública del Distrito El Agustino.
- Existen diferencias significativas en los procesos lectores del grupo de Control antes y después de aplicar el Programa “Divertílee” en estudiantes de segundo de primaria de una institución educativa pública del Distrito El Agustino.
- Existen diferencias significativas en los procesos lectores del grupo de Control y el grupo Experimental antes de aplicar el Programa “Divertílee” en estudiantes de segundo de primaria de una institución educativa pública del Distrito El Agustino.

Existen diferencias significativas en los procesos lectores del grupo de Control y el grupo Experimental después de aplicar el Programa “Divertílee” en estudiantes de segundo de primaria de una institución educativa pública del Distrito El Agustino.

2.5.PROGRAMA

2.5.1. Enfoque cognitivo

El enfoque cognitivo o psicolingüístico se desprende de una rama de la Psicología Cognitiva, relacionada con la Lingüística, la Neurolingüística y con la ciencia cognitiva. Para este enfoque, las funciones del lenguaje giran en torno a símbolos y reglas de ordenamiento. (Galve Manzano, 2007)

La lectura y la escritura son tomadas por la psicología cognitiva como operaciones cognitivas complejas interrelacionadas de manera sinérgica e interactiva. Este proceso no se da tan solo dentro de una relación entre un lector y una información del texto, sino que también implica una serie de procesos que el lector debe afrontar para llegar a comprender el mensaje escrito.

Así, la adquisición del lenguaje adquiere cuatro rasgos que la definen, en primer lugar, como un proceso constructivo del significado con una elaboración e interpretación previa; además, como un proceso activo donde el sujeto tiene la tarea principal para la comprensión; también, como un proceso estratégico en el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas para ser un buen lector; y, como un proceso afectivo en la motivación y en los sentimientos como soporte emocional para garantizar el logro de la lectura. (Defior Citoler S. , 1996)

Los procesos implicados en la lectura y la escritura están ordenados en torno a niveles. Existen niveles iniciales que son considerados como de bajo nivel. Dentro de ellos, están los procesos perceptivos y léxicos, esenciales para el reconocimiento de las letras y las palabras. Posteriormente, tenemos los otros procesos considerados como de alto nivel. Dentro de estos últimos tenemos a los procesos sintácticos y semánticos, necesarios para la comprensión de las funciones y el significado del texto.

2.5.2. Naturaleza del Programa.

“Divertílee “, es un programa reeducativo con enfoque cognitivo, que busca la recuperación de las dificultades que se presentan en la lectura, a través el desarrollo de las habilidades referidas al procesamiento de la información escrita de los procesos perceptivos y léxicos de la lectura.

A partir de la necesidades de los estudiantes de 2º grado para consolidar su proceso lector, se ha diseñado ejercicios, los cuales están basados en las sugerencias y recomendaciones expuestas en el Manual De La Batería De Evaluación De Los Procesos Lectores Revisada (Prolec-R 2007) y en la propuesta del Currículo Nacional que sostiene que el proceso lector no sólo conlleva la decodificación de los textos , sino que permite relacionarse con ellos, interpretarlos y reflexionar sobre lo que se lee.

2.5.3. Secuencia Metodológica

En la elaboración del programa se ha considerado estos procesos:

- Lectura de un texto motivador
- Identificación de palabras con el fonema o grupo consonántico a trabajar.

- Tareas de los Procesos Perceptivos (Direccionalidad, Visión Periférica y Percepción de formas)
- Tareas de los procesos léxicos (omisión, sustitución y adición silábica y descomposición fonémica).



CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de la investigación

El tipo de investigación es cuasiexperimental ya que se manipula una variable independiente denominada “Programa Divertilee”, sobre otra variable de tipo dependiente que son los “Procesos lectores” con el fin de probar la efectividad del programa en los procesos lectores de los estudiantes.

El diseño de investigación es cuantitativo porque es secuencial y probatorio, se delimitan los objetivos y se plantean las hipótesis, las cuales son medidas y analizadas, utilizando métodos estadísticos, por medio de datos numéricos para establecer conclusiones (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014). Además la investigación de tipo aplicada ya que los conocimientos teóricos se aplicarán a una realidad objetiva.

El esquema que corresponde a este diseño es:

G.E.: O1	X	O3

G.C.: O2	-	O4

Donde:

G.E. : El grupo experimental (Alumnos del 2° Grado “C”)

G.C. : El grupo control (Alumnos del 2°. Grado “B”)

O1 O2 : Resultados del Pre Test.

O3 O4 : Resultados del Post Test.

X : Variable Experimental (Programa Divertilee)

- : No aplicación de la variable experimental

3.2.Población y muestra

La población estuvo conformada por 50 estudiantes de ambos sexo, que cursan el 2do grado de educación primaria, de la Institución Educativa Estatal N° 1045 del distrito de El Agustino, cuyas edades oscilan entre 7 a 8 años.

La muestra está conformada por 30 estudiantes de los cuales 16 pertenecen al grupo control del 2° grado “B” y 14 al grupo experimental del 2° Grado “C”. El muestreo empleado ha sido el no probabilístico e intencionada.

3.3. Definición y operacionalización de variables

3.3.1. Variable independiente

- Programa “Divertílee”

3.3.1.1. Definición conceptual

Es un programa de lectura orientado a mejorar los procesos lectores, basado en el enfoque cognitivo a través del desarrollo de habilidades que refuercen los procesos perceptivos y léxicos de la lectura.

3.3.1.2. Definición operacional:

Este programa se basa en el desarrollo de 10 sesiones, en las cuales se trabajan una serie de tareas correspondientes a los procesos de bajo nivel de la lectura.

3.3.2. Variable dependiente

- Procesos lectores

3.3.2.1. Definición conceptual

La adquisición de la lectura es ascendente, secuencial y jerárquico propagando la información a niveles más elevados, que van desde la identificación de palabras y el acceso al significado - que son procesos de nivel inferior-hasta posteriormente alcanzar los procesos de nivel superior como la comprensión de un texto.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

El instrumento para la recolección de datos será el PROLEC-R de Cuetos que se empleará para el pre-test y el post-test, esta evaluación se realizará de forma individual.

Ficha técnica del instrumento de medición:

- Nombre : PROLEC-R. Evaluación de los procesos lectores, Revisada
- Autores : Fernando Cuetos, Blanca Rodríguez, Elvira Ruano y David Arribas.
- Ámbito : De los 6 a 12 años de edad (1° a 6° grado de Educación Primaria)
- Duración : Variable, entre 20 minutos con los alumnos de 5° a 6° grado y 40 con los de 1° a 4° grado.
- Aplicación : Individual
- Finalidad : Evaluación de los procesos lectores mediante 9 índices principales, 10 Índices secundarios y 5 índices de habilidad normal.
- Baremación : Puntos de corte para diagnosticar la presencia de dificultad leve (D) o severa (DD) en los procesos representados por los índices principales y los de precisión secundarios, para determinar la velocidad lectora.
- Materiales : Manual, cuaderno de estímulos y cuaderno de anotación.

Para el análisis de la estadística descriptiva, se usó el software SPSS Versión 21 para obtener la media aritmética y la desviación estándar. Así mismo, se empleará la Prueba de Shapiro.Wils para analizar si los datos se aproximan a una distribución normal. Para el análisis inferencial de los resultados se empleará estadísticas paramétricas como la prueba T de Student con el finde comparar los grupos independientes.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Presentación de resultados

El propósito del presente estudio fue demostrar la efectividad del programa “Divertílee” para mejorar los procesos lectores en los estudiantes de 2° grado de educación primaria. Para ello, se empleó un diseño cuasi experimental, en el que los participantes del estudio fueron sub-divididos en dos grupos. El primer grupo, se denominó experimental, al cual se aplicó el pre-test y post-test , antes y después de la aplicación del programa. El segundo grupo se le denominó grupo control, fue evaluado de forma similar que el grupo experimental, con la diferencia que no hubo manipulación de la variable.

El instrumento de medición empleado fue la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores – revisada (PROLEC-R) y se analizaron los resultados de los procesos perceptivos, léxicos, semánticos y sintácticos.

En este capítulo se presentan los resultados encontrados en la presente investigación, de acuerdo a las hipótesis planteadas.

4.1.1. Resultados descriptivos en los procesos lectores de los estudiantes de los grupos control y experimental en la prueba pre test

Tabla 2: Nivel de procesos lectores de los estudiantes de los grupos control y experimental antes de la aplicación del Programa “Divertilee”

	Nivel	Condición		Total
		Grupo control	Grupo experimental	
Procesos lectores (antes)	Bajo	5 16,7%	2 6,7%	7 23,3%
	Medio	8 26,7%	8 26,7%	16 53,3%
	Alto	3 10,0%	4 13,3%	7 23,3%
Total		16 53,3%	14 46,7%	30 100,0%

Antes de la aplicación del Programa “Divertilee”, en los procesos lectores de los estudiantes del grupo control se aprecia que el 26,7% se encuentra en un nivel medio, en la misma proporción de los estudiantes del grupo experimental, también con 26,7%. En el grupo control, además, se ubica el 16,7% en el nivel bajo, que predomina sobre el 6,7% del grupo experimental.

4.1.2. Resultados descriptivos en los procesos lectores de los estudiantes de los grupos control y experimental en la prueba postest

Tabla 3: Nivel de procesos lectores de los estudiantes de los grupos control y experimental después de la aplicación del Programa “Divertilee”

	Nivel	Condición		Total
		Grupo control	Grupo experi- mental	
Procesos lectores (después)	Bajo	2 6,7%	0 0,0%	2 6,7%
	Medio	4 13,3%	2 6,7%	6 20,0%
	Alto	6 20,0%	5 16,7%	11 36,7%
	Muy alto	4 13,3%	7 23,3%	11 36,7%
Total		16 53,3%	14 46,7%	30 100,0%

Después de la aplicación del Programa “Divertilee”, en los procesos lectores de los estudiantes del grupo control se aprecia que presenta un 6,7% en el nivel bajo, a diferencia del 0,0% que presenta el grupo experimental en ese nivel. Cabe resaltar que el grupo experimental registra un mayor porcentaje en el nivel muy alto, con el 23,3%, en comparación con el grupo control que se ubica en ese nivel con solo el 13,3%.

4.1.3. Contrastación de hipótesis

Antes de proceder a la contrastación de hipótesis, se aplicó la prueba de normalidad de datos para determinar la distribución normal de las puntuaciones en los procesos de los

estudiantes del grupo control y del experimental, tanto las registradas antes como después de la aplicación del Programa “Divertilee”. Se eligió la prueba de Shapiro-Wilk, por considerarse adecuada para muestras menores a 50. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla siguiente:

Tabla 4: Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk de las puntuaciones en los procesos lectores de los estudiantes de los grupos control y experimental recogidas antes y después de la aplicación del Programa “Divertilee”

	Condición	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
Pre_Procesos_lectores	Grupo control	0,956 (NS)	16	,587
	Grupo experimental	0,892 (NS)	14	,085
Post_procesos_lectores	Grupo control	0,924 (NS)	16	,199
	Grupo experimental	0,951 (NS)	14	,579

(NS) No significativo al nivel de $p < 0,05$.

Como se registra en la tabla 4, los valores calculados de la prueba Shapiro-Wilk no son estadísticamente significativos al nivel de $p < 0,05$, por lo cual se acepta la hipótesis nula que establece que las puntuaciones en los procesos lectores de los grupos mencionados, tanto las obtenidas antes como después de la aplicación del Programa “Divertilee”, presentan distribución normal de datos.

En base a los resultados de la prueba de normalidad, se procedió a elegir como pruebas paramétricas la t de Student para muestras relacionadas (antes y después) y la t de Student para muestras independientes (grupos control y experimental).

4.1.3.1. Contrastación de la hipótesis general

Ha: El programa “Divertilee” mejora significativamente los procesos lectores en los estudiantes del segundo grado de educación primaria de una Institución Educativa Pública del distrito El Agustino.

Ho: El programa “Divertilee” no mejora significativamente los procesos lectores en los estudiantes del segundo grado de educación primaria de una Institución Educativa Pública del distrito El Agustino.

La hipótesis general se contrastó en base a los resultados significativos encontrados en la contrastación de las hipótesis específicas, de lo cual se infiere que el programa “Divertilee” mejora significativamente los procesos lectores de los estudiantes del grupo experimental.

Decisión: Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula de la hipótesis general de estudio.

4.1.3.2. Contrastación de las hipótesis específicas

Hipótesis 1: Existen diferencias significativas en los procesos lectores del grupo experimental antes y después de aplicar el Programa “Divertilee” en estudiantes de segundo de primaria de una institución educativa pública del Distrito El Agustino.

Hipótesis 0: No existen diferencias significativas en los procesos lectores del grupo experimental antes y después de aplicar el Programa “Divertilee” en estudiantes de segundo de primaria de una institución educativa pública del Distrito El Agustino.

Tabla 5: Diferencias en los procesos en los procesos lectores del grupo experimental antes y después de aplicar el Programa “Divertilee”

Grupo	Media	N	DE	t	gl	Sig.
Experimental (antes)	140,43	14	30,227	-8,893**	13	0,000
Experimental (postest)	212,71	14	37,372			

** Significativo al nivel de $p < 0,01$.

Se observa en la tabla 5 que el valor de la t de Student obtenido ($t = -8,893$; Sig. = 0,000) es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,01$. Este resultado indica que existen diferencias significativas en los procesos lectores de los estudiantes del grupo experimental”, registrándose una mayor puntuación después de aplicado el Programa “Divertilee”.

Decisión: Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula.

Hipótesis 2: Existen diferencias significativas en los procesos lectores del grupo de Control antes y después de aplicar el Programa “Divertilee” en estudiantes de segundo de primaria de una institución educativa pública del Distrito El Agustino.

Hipótesis 0: No existen diferencias significativas en los procesos lectores del grupo de Control antes y después de aplicar el Programa “Divertilee” en estudiantes de segundo de primaria de una institución educativa pública del Distrito El Agustino.

Tabla 6: Diferencias en los procesos en los procesos lectores del grupo de control antes y después de aplicar el Programa “Divertilee”

Grupo	Media	N	DE	t	gl	Sig.
Control (antes)	133,25	16	47,949	-1,558 (NS)	15	,140
Control (postest)	147,19	16	38,647			

(NS) No significativo al nivel de $p < 0,05$.

Se aprecia en la tabla 6 que el valor de la t de Student obtenido ($t = -1,558$; Sig. = 0,140) no es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,05$. Este resultado indica, pues, que no existen diferencias significativas en los procesos lectores de los estudiantes del grupo de control, aunque se registra una mayor puntuación en los estudiantes del grupo de control después por efecto de la educación regular que reciben.

Decisión: Por consiguiente, se acepta la hipótesis nula.

Hipótesis 3: Existen diferencias significativas en los procesos lectores del grupo de Control y el grupo Experimental antes de aplicar el Programa “Divertilee” en estudiantes de segundo de primaria de una institución educativa pública del Distrito El Agustino.

Hipótesis 0: No existen diferencias significativas en los procesos lectores del grupo de Control y el grupo Experimental antes de aplicar el Programa “Divertilee” en estudiantes de segundo de primaria de una institución educativa pública del Distrito El Agustino.

Tabla 7: Diferencias en los procesos en los procesos lectores de los grupos control y experimental antes de aplicar el Programa “Divertilee”

Grupo	Media	N	DE	t	gl	Sig.
Control (antes)	133,25	16	47,949	-0,482 (NS)	28	,634
Experimental (antes)	140,43	14	30,227			

(NS) Significativo al nivel de $p < 0,05$.

Se observa en la tabla 7 que el valor de la t de Student obtenido ($t = -0,482$; Sig. = 0,634) no es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,05$. Este resultado indica, pues, que no existen diferencias significativas en los procesos lectores entre los estudiantes del grupo de control y los del grupo experimental, aunque se registra una mayor puntuación en los estudiantes del grupo experimental antes de la aplicación del Programa “Divertilee”.

Decisión: Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula.

Hipótesis 4: Existen diferencias significativas en los procesos lectores del grupo de Control y el grupo Experimental después de aplicar el Programa “Divertilee” en estudiantes de segundo de primaria de una institución educativa pública del Distrito El Agustino.

Hipótesis 0: No existen diferencias significativas en los procesos lectores del grupo de Control y el grupo Experimental después de aplicar el Programa “Divertilee” en estudiantes de segundo de primaria de una institución educativa pública del Distrito El Agustino.

Tabla 8: Diferencias en los procesos en los procesos lectores de los grupos control y experimental después de aplicar el Programa “Divertilee”

Grupo	Media	N	DE	t	gl	Sig.
Control (después)	147,19	16	38,647	-4,704**	28	,000
Experimental (después)	212,71	14	37,372			

** Significativo al nivel de $p < 0,01$.

Se advierte en la tabla 8 que el valor de la t de Student obtenido ($t = -4,704$; Sig. = 0,000) es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,01$. Este resultado permite afirmar que existen diferencias significativas en los procesos lectores entre los estudiantes del grupo control y los del grupo experimental, evidenciándose una mayor puntuación en los estudiantes del grupo experimental después de haberse aplicado el Programa “Divertilee”.

Decisión: En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula.

4.2. Discusión de resultados

Los resultados obtenidos con la t de Student permiten afirmar, en líneas generales, que la aplicación del programa Divertilee ha sido efectivo en el mejoramiento de los procesos lectores en los estudiantes de segundo grado de primaria que conformaron el grupo experimental. Estos hallazgos confirman lo reportado en algunos estudios realizados en nuestro medio. Se dispone, por ejemplo, del trabajo de Cisneros (2018), quien verificó los efectos de un programa en el mejoramiento significativo de los procesos lectores en estudiantes del tercer grado de primaria de una institución educativa de gestión pública. Asi-

mismo, Chili (2017) determinó la eficacia de un programa de procesos lectores en el incremento progresivo en los diferentes procesos que desarrollaron estudiantes del segundo grado de primaria de una institución educativa de Arequipa. Constató que los estudiantes del grupo experimental obtuvieron un mejor rendimiento que sus pares del grupo control. Por su parte, Sandoval y Casas (2011) realizaron la aplicación y validación de un programa de comprensión lectora de orientación cognitiva, comprobando luego su efectividad en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes.

A nivel internacional, se cuenta con dos trabajos realizados en la misma línea de la aplicación de programas. Es el caso del estudio de Rodríguez, Calderón, Leal y Arias-Velandia (2016), quienes utilizaron estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia. Los resultados mostraron un aumento en las puntuaciones en comprensión lectora y diversificación de las estrategias metacomprendivas solamente en los estudiantes del grupo de intervención. El otro caso es el referente a la investigación de Cárdenas (2016), quien llevó a cabo una implementación con el programa “Cuéntame tu cuento” con el propósito de desarrollar aprendizajes significativos, con incidencia en los saberes previos con apertura a la creatividad y a la innovación. Como conclusión, se pudo observar en la muestra de niños de segundo grado de primaria una mejora significativa en torno a los procesos para la lectoescritura.

Existen otros estudios desarrollados en Lima sobre la aplicación de programas, pero no enfocan el tema de los procesos lectores, sino más bien el de los niveles de lectura o el de comprensión lectora de textos narrativos. Se puede mencionar el trabajo de Aldazábal

(2014), quien aplicó en estudiantes del segundo grado de primaria de una institución educativa de Santa Anita, un programa basado en la teoría cognitiva, la psicolingüística y el modelo interactivo de la lectura; encontrando que dicho programa tuvo un impacto significativo en las dimensiones literal e inferencial de la comprensión lectora en los estudiantes participantes. Por su lado, Vásquez (2014) elaboró y aplicó el programa “Aprendo jugando” a niños de segundo grado de primaria de una institución educativa de la Molina. Los resultados mostraron que los alumnos del grupo experimental expuestos a dicho programa presentaron un rendimiento altamente superior que el grupo control, demostrándose así su eficacia en el aprendizaje de la comprensión lectora de textos narrativos.

Al haberse confirmado la eficacia del programa Divertílee en la mejora de los procesos lectores, cabe señalar, de manera específica, que los niños del grupo experimental, antes de la aplicación del programa, registraban 14,3% en el nivel bajo, 57,1% en el nivel medio y 28,6% en el nivel alto. Luego de la aplicación del programa, la mejoría se evidencia en el nivel bajo, donde ya no se registra ningún caso (0,0%); también se observa mejoría en el nivel medio, donde el porcentaje se redujo a 14,3%; y en los niveles alto y muy alto, en cambio, se incrementó el porcentaje a 85,7% acumulado; comprobándose, así, la eficacia del programa en cada nivel de los procesos lectores.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

1. Existen diferencias significativas en los procesos lectores del grupo experimental antes y después de aplicar el programa Divertílee en los estudiantes de segundo grado de una institución pública del distrito El Agustino.
2. No existen diferencias significativas en los procesos lectores del grupo control antes y después de aplicar el programa Divertílee en los estudiantes de segundo grado de una institución pública del distrito El Agustino.
3. No existen diferencias significativas en los procesos lectores del grupo experimental y control antes de aplicar el programa Divertílee en los estudiantes de segundo grado de una institución pública del distrito El Agustino, es decir el grupo experimental y control son homogéneos, condición básica para nuestra investigación.

4. Existen diferencias significativas en los procesos lectores del grupo experimental y control después de aplicar el programa Divertilee en los estudiantes de segundo grado de una institución pública del distrito El Agustino.

5. Se comprueba la hipótesis general, los cambios observados en el grupo experimental, los que se atribuyen al efecto del programa Divertilee, es decir el programa mejoro significativamente los procesos lectores de los estudiantes del segundo grado de la institución educativa pública del distrito El Agustino.

5.2 Recomendaciones

1. Considerar en otros estudios de investigación, ampliar el número de la muestra con el fin de corroborar la efectividad de programa.

2. Informar sobre los resultados de la presente investigación a los docentes y directivos de la institución, con el fin de analizar y hacer extensiva la aplicación del programa para mejorar el nivel lector de los estudiantes.

3. Comunicar a los padres de familia sobre los resultados de la investigación y brindar información con el objetivo que los estudiantes consoliden los logros alcanzados.

REFERENCIAS

- Clemente Linuesa, M., & Domínguez Gutiérrez, A. B.
(1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*.
Madrid: Ediciones Pirámide.
- Aldazábal Contreras, A. I.
(2014). “Programa Súper Lector en la Comprensión Lectora de los estudiantes del
segundo grado de primaria de la institución educativa Daniel Alcides
Carrión, Santa Anita 2014”. Lima, Perú.
- Beltrán Llera, J.
(2010). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis S.A.
- Caballeros Ruiz, M. Z., Sazo, E., & Gálvez Sobral, J. A.
(2014). EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN LOS
PRIMEROS AÑOS DE ESCOLARIDAD: EXPERIENCIAS EXITOSAS
DE GUATEMALA. *Interamerican Journal of Psychology*, 212-222.
- Chili Roque, E. C.
(2017). “Efectos de un programa de procesos lectores en la comprensión lectora
en estudiantes del segundo grado de educación primaria”. Arequipa,
Perú.
- Cisneros Colchado, C.

(2018). *“Efectos de un programa para mejorar procesos lectores en estudiantes del tercer grado de primaria de una Institución Educativa Pública, Barranca, 2016”*. Lima, Perú.

Cuetos Vega, F.

(2008). *Psicología de la Lectura*. España: Wolters Kluwer.

Cuetos Vega, F.

(2011). *Psicología de la Lectura*. Madrid: Wolters Kluwer España, S. A.

Defior Citoler, S.

(1996). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Defior Citoler, S., Serrano Chica, F., & Gutiérrez Palma, N.

(2015). *Dificultades específicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Galve Manzano, J. L.

(2007). *Evaluación e intervención en los procesos de la lectura y la escritura*. Madrid: EOS.

García Vidal, J., & González Manjón, D.

(2001). *Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: EOS.

Gómez, L. F.

(2008). El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 95-126.

Guevara Álvarez, M.

(2011). *“Procesos lectores en estudiantes de dos turnos del 2° Grado de Primaria de una institución educativa estatal – Pachacútec”*. Lima, Perú.

Gutérrez Palomino, E. L.

(2012). *“Procesos lectores en alumnos de 4° grado de primaria de instituciones educativas pública y privada de Ventanilla”*. Lima, Perú.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P.

(2014). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Hoyos Flórez, A. M., & Gallego, T. M.

(2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 23-45.

MINEDU.

(2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.

Ripoll Salceda, J. C., & Aguado Alonso, G.

(2015). *Enseñar a leer*. Madrid: Editorial EOS.

Rodriguez Riberosup, B. A., Calderón Sánchezsup, M. E., Leal Reyes, M. H., & Arias-Velandia, N.

(2016). *“Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia”*. Obtenido de Scielo:

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702016000200006&lng=pt&tlng=

Solé, I. (2004). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graó, de IRIF, S. L.



ANEXOS

Programa “Divertilee”



“DIVERTILEE”

Es un programa reeducativo con enfoque cognitivo, que busca la recuperación de las dificultades que se presentan en la lectura, a través del desarrollo de las habilidades referidas al procesamiento de la información escrita de los procesos perceptivos y léxicos de la lectura.

Está compuesto por una batería de ejercicios, los cuales están basados en las sugerencias y recomendaciones expuestas en el Manual De La Batería De Evaluación De Los Procesos Lectores Revisada (Prolec-R 2007) y en la propuesta del Currículo Nacional que sostiene que el proceso lector no sólo conlleva la decodificación de los textos, sino que permite relacionarse con ellos, interpretarlos y tomar una posición ante lo que se lee.

DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

OBJETIVO	Evaluar los efectos del “Programa Divertilee” en los procesos de la lectura de los estudiantes de 2° grado de una institución educativa pública del distrito El Agustino.
METODOLOGÍA	<p>La secuencialidad del programa:</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Lectura de textos : Se iniciará con la lectura de un texto que contenga la consonante o el grupo consonántico a trabajar.✓ Identificación de palabras : Se identificará las palabras que con más frecuencia se presenten en el texto.✓ Identificación del fonema o grupo consonántico✓ Procesos Perceptivos:<ul style="list-style-type: none">• Lectura de sílabas del grupo consonántico (Direccionalidad)• Lectura de pares de palabras (Visión periférica)• Lectura de palabras del grupo consonántico

	<p>✓ Procesos Léxicos_:</p> <p>Se trabajará a nivel de tareas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Omisión silábica • Sustitución silábica • Adición silábica • Descomposición fonémica • Completar palabras con el fonema o grupo consonántico. 	
CONTENIDO	<p>Procesos Perceptivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conocimiento alfabético ✓ Alfabeto fonético
	<p>Procesos Léxicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lectura de palabras ✓ Descomposición silábica ✓ Descomposición fonémica
DURACIÓN	<p>El programa tiene una duración de dos meses.</p> <p>El programa contiene 10 sesiones.</p> <p>Cada sesión se lleva a cabo en dos clases de 60'.</p>	
SESIONES	<ol style="list-style-type: none"> 1.El Abecedario en problemas 2.Las aventuras de Bali y Bambú (B) 3.Las medusas (D) 4.El mosquito picarón (Que-Qui) 5.El águila y el ratón (Gue-Gui) 6.Gerardo y los girasoles (Ge-Gi) 7. El perro Ramón (R-RR) 8.Plácido y el guacamayo (PL) 9.Sabrina y los libros (BR) 	

10.La princesa Priscila (PR)



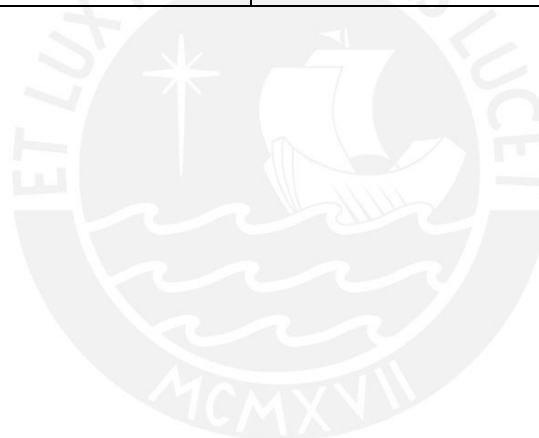
- Lee con precisión y velocidad palabras de diferentes grupos consonánticos.

IV.DESARROLLO DEL PROGRAMA

FACTOR ÁREA	SUBÁREA	COMPONENTE PROCESO	CAPACIDADES	DESEMPEÑOS	EVIDENCIAS DEL APRENDIZAJE	MATERIALES
Instrumental Lectura	Procesos Perceptivos	Identificación de letras y sonidos	Nombra correctamente las letras del abecedario y reconoce sus respectivos sonidos.	Nombra correctamente las letras del abecedario y reconoce sus respectivos sonidos.	Completa las letras del abecedario.	uleta de los sonidos becedario fonético icha de trabajo
		Direccionalidad	Lee siguiendo la direccionalidad de izquierda a derecha.	Lee sílabas y palabras siguiendo la direccionalidad.	Sigue la trayectoria correcta en la lectura de letras, sílabas y palabras.	Ficha de lectura
		visión periférica	Lee pares de palabras fijando su percepción en un punto central.	Lee pares de palabras sin mover los ojos.	Fija la vista en un punto central e intenta ver lo que hay en ambos lados.	Ficha de lectura

		Percepción de formas	Identifica igualdad o diferencia de letras, sílabas o palabras.	Señala las letras, sílabas o palabras iguales o diferentes dentro de un fondo.	Observa letras, sílabas o palabras iguales o diferentes al modelo, encerrándolos en una cuerda.	Ficha silábica
Procesos Léxicos	Lectura de palabras		Lee palabras con grupo consonántico CVC, CVC, CCV .	Leen palabras con diferente grupo consonántico y la segmentan en sílabas y fonemas.	Separa en sílabas y fonemas, las palabras de un grupo consonántico.	Dominó de palabras Bingo de palabras Dado léxico
			Omite sílabas para generar nuevas palabras.	Omite más de una sílaba y arma palabras.	Forma palabras nuevas a partir de la omisión de sílabas.	Ficha de palabras
			Sustituye una sílaba por otra en determinada posición.	Sustituye una sílaba por otra para generar palabras nuevas.	Crea nuevas palabras sustituyendo sílabas.	Ficha de trabajo
			Realiza tareas de adición silábica.	Adiciona sílabas y fonemas para completar palabras.	Forma palabras al completar con la sílaba o fonema correcto.	Ficha de trabajo

			Segmenta palabras en fonemas.	Segmenta una palabra en sus respectivos fonemas.	Separa en fonemas palabras propuestas	Ficha de trabajo
			Lee palabras con diferentes grupos consonánticos.	Lee con precisión y velocidad palabras con diferentes grupos consonánticos.	Lee palabras con fluidez.	Ficha de velocidad lectora Bingo de palabras Ludo



Sesiones “Divertilee”



CIERRE	Carteles papelote
Los alumnos juegan por grupos completando un panel con letras del abecedario.	



EL ABECEDARIO EN PROBLEMAS

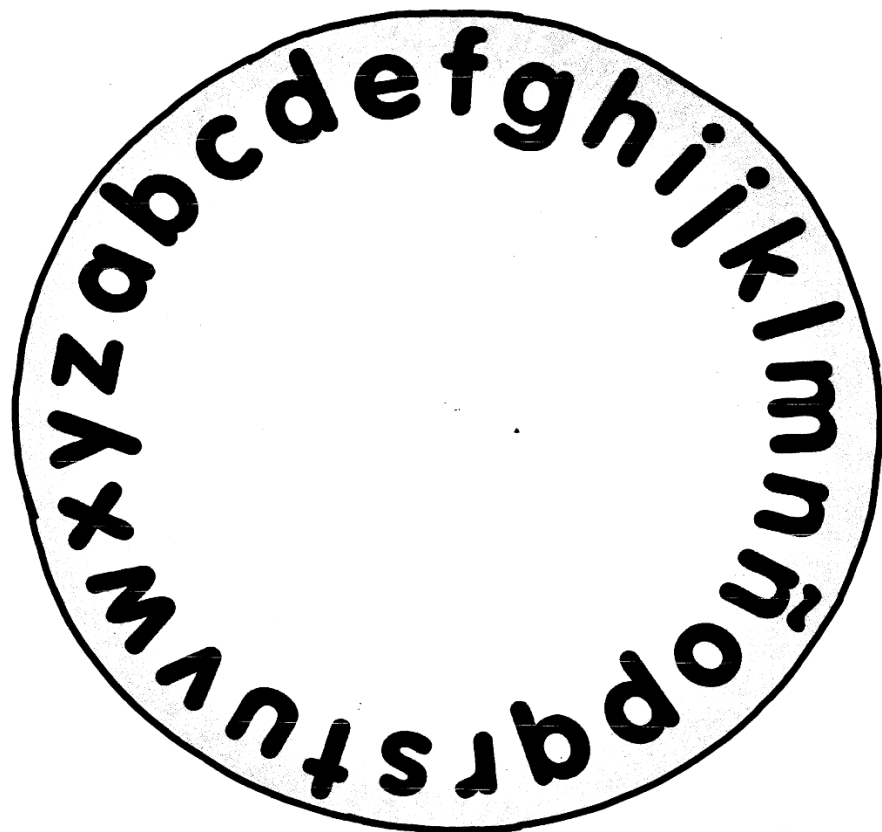


Un día, después de la salida de clases de los niños, se reunieron en el aula todas las letras del abecedario para discutir sobre quién de ellas era la más importante. La letra “A” dijo: Yo soy la más importante porque soy la primera de la lista, a lo que la “Z” respondió: No, yo soy la más importante porque voy al final y todos me recuerdan”. Así todas las letras hablaban de su importancia.

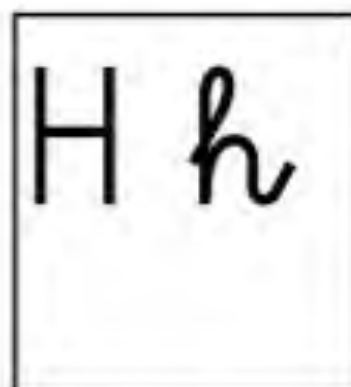
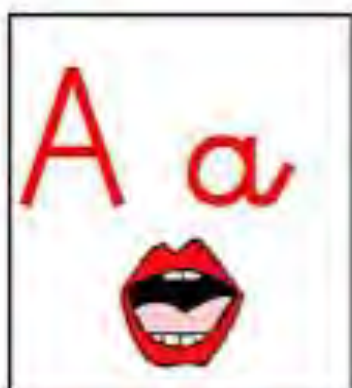
De pronto Carlitos, que había olvidado su cartuchera regresó al aula y escuchó la enorme discusión, entonces les dijo: ¡Cálmense, por favor!, tanto alboroto aquí todas ustedes son importantes y valiosas, sin ustedes nosotros, los niños, no podríamos escribir nuestros nombres y leer nuestros cuentos preferidos. Las letras impresionadas se miraron unas y otras, se abrazaron, se perdonaron y prometieron no pelear nunca más.

Mi ruleta de los sonidos

Nombre: _____



ABECEDARIO FONÉTICO

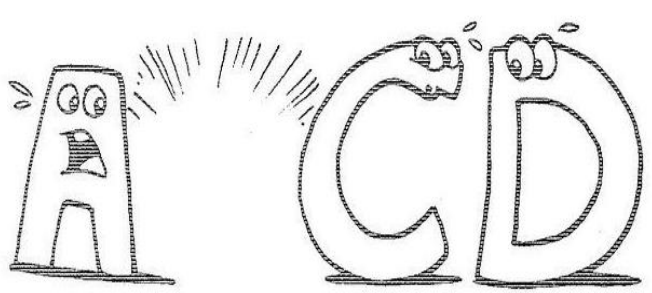






EL ABECEDARIO

Completa la letra que falta:

A		C			F
	H			K	
M					R
S				W	
Y					



SESIÓN N° 02 - PALABRAS CON “B”

I. PROPÓSITO Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE:

Competencias/capacidades	Desempeños	¿Qué nos dará evidencias de aprendizaje?
2. Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna. 2.1. Obtiene información del texto escrito.	<ul style="list-style-type: none"> Reflexiona sobre los textos que lee, opinando acerca de personas, personajes y hechos, y expresando sus preferencias cuando elige o recomienda textos a partir de su experiencia, necesidades e intereses 	Lee palabras con la consonante “B”, a través de los procesos perceptivos y léxicos de la lectura.

II. MOMENTOS DE LA SESIÓN:

INICIO	MATERIALES:
<ul style="list-style-type: none"> La maestra propone a la clase jugar a los piratas, los estudiantes imaginarán ser piratas y se sumergirán en el mar a buscar cosas perdidas, dentro del aula habrá algunos objetos como: barquitos de papel, biberón, babero, botellas y una bandera. Los estudiantes mencionan las cosas que encontraron. Se les menciona que el día de hoy leerán una lectura interesante ¿De qué creen que leeremos el día de hoy? 	objetos
DESARROLLO	:
<p><u>ANTES DE LA LECTURA:</u></p> <p>La maestra solicita que los estudiantes a observar la ficha de lectura “Aventuras de Bali y bambú”</p> <p>(Lectura Adaptada de alumnas de Cpal). y formula algunas preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué observan en la imagen? ✓ ¿Qué tipo de texto será? ✓ ¿De qué crees que tratará? <p><u>DURANTE LA LECTURA:</u></p> <p>La maestra realiza una lectura en sombra del texto. Se le formula algunas interrogantes durante lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ :¿De quiénes se habla en la lectura? ✓ ¿Qué buscaban en lo profundo del mar? ✓ ¿Qué encontraron? ✓ ¿Cómo regresaron a casa? 	Ficha de lectura <div style="text-align: center; margin-top: 20px;"> <p style="font-size: small;">LAS AVENTURAS DE BALI Y BAMBÚ</p> <p style="font-size: x-small;">En el fondo del mar vivía Bali, una linda ballena y Bambú un tiburón, ellos se divertían mucho buscando cosas en lo profundo del mar.</p> <p style="font-size: x-small;">Un día cuando estaban jugando, encontraron un barco muy viejo que se había hundido hace mucho tiempo, a los dos se les ocurrió la idea de buscar cosas allí. Bali encontró una botella, una bota y un biberón, mientras que Bambú encontró una bandera, un globo y un babero. Ambos se divertieron mucho y regresaron felices a casa.</p> </div>

✓ ¿Quién ganó?

tarjetas

DESPUÉS DE LA LECTURA:

- Los estudiantes subrayan las palabras con la consonante “B” en el texto leído.
- Leen tarjetas con las palabras resaltadas en el texto, luego resaltamos la consonante “B”

ballena

tiburón

barco

botella

biberón

bandera

Fichas

Bingo de palabras

• **PROCESOS PERCEPTIVOS:**

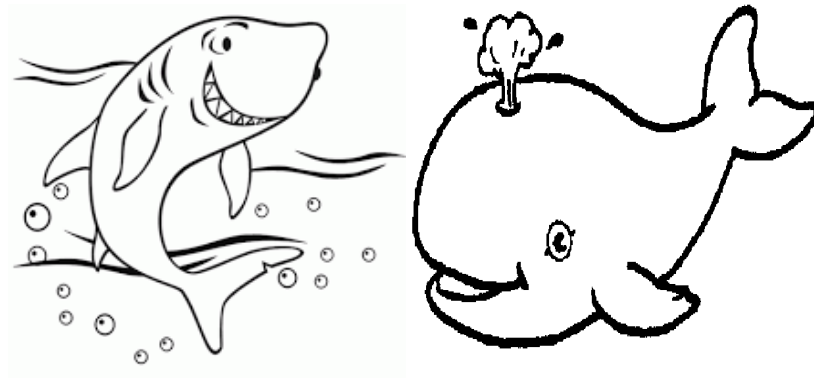
- ✓ Leen sílabas siguiendo la direccionalidad (izquierda a derecha)
- ✓ Leen palabras con “B”

• **PROCESOS LÉXICOS:**

- Nivel Silábico

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Separa en sílabas las palabras con el grupo consonántico ✓ Realiza ejercicios de omisión, sustitución y adición de sílabas, al seguir consignas según la alternativa que salga al jugar con un dado. ✓ Ejem: Quita la primera sílaba ¿ Qué dice? ✓ Quita la sílaba de en medio ✓ Quita la sílaba final <ul style="list-style-type: none"> • <u>Nivel Fonémico:</u> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Separa las palabras en sus respectivos fonemas. ✓ Completa las palabras con la consonante trabajada. • Juegan con un Bingo de palabras. 	
CIERRE	
<p>La maestra pregunta formula algunas preguntas: ¿Qué palabras nuevas conocimos? ¿Para qué nos sirve aprender nuevas palabras? ¿Te gustó el juego?</p>	

LAS AVENTURAS DE BALI Y BAMBÚ



En el fondo del mar vivía Bali, una linda ballena y Bambú un tiburón, ellos se divertían mucho buscando cosas en lo profundo del mar.

Un día cuando estaban jugando, encontraron un barco muy viejo que se había hundido hace mucho tiempo, a los dos se les ocurrió la idea de buscar cosas allí. Bali encontró una botella, una bota y un biberón, mientras que Bambú encontró una bandera, un globo y un babero. Ambos se divirtieron mucho y regresaron felices a casa.

PROCESOS PERCEPTIVOS



Lee siguiendo la dirección izquierda a derecha:



Ba → be → bi → Bo

Bu → bi → bo → Be

Ba → bu → bi → Bo

bi → be → bo → Ba

Bu → be → bi → Bo

bi → ba → be → Bu

Bo → be → ba → Bi



Lee las palabras de izquierda a derecha:

ballena → barco → tiburón → botella

tiburón → babero → globo → babero

barco → ballena → babero → tiburón

botella → globo → gorra → ballena

babero → tiburón → botella → barco

globo → botella → ballena → globo

Observa y encierra las palabras iguales al modelo:

ballena	ballena dallena ballena balleno
globo	glodo globo globol globo
babero	badero babero dabero babero
barco	barco darco barco parco
tiburón	tidurón tiburón tirburón tiburón
botella	botella dotella bortella botella

Fija tu vista en el punto central y lee:

ballena * botella

barco * babero

burro * globo

tiburón * bandera

barro * barril

bote * bonito



PROCESOS LÉXICOS



Lee la palabra completa y di el sonido de cada letra:

ballena

tiburón

barco

botella

Lee la palabra completa y di el sonido de cada letra:

biberón

bandera

globo

babero

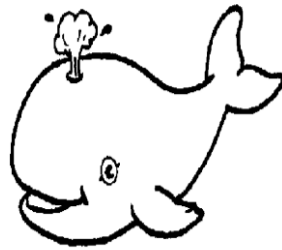
barro

barril

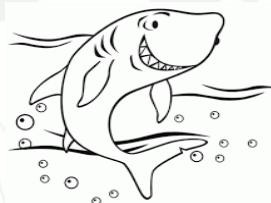
burro

bote

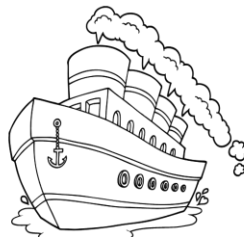
Separa en sílabas estas palabras:



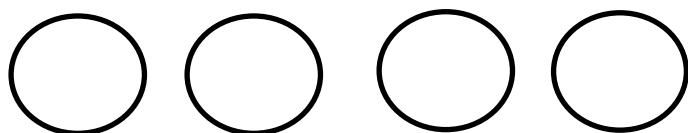
ballena



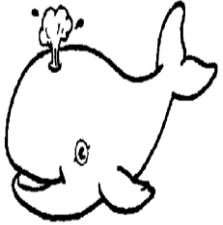
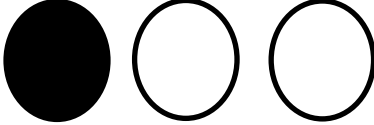
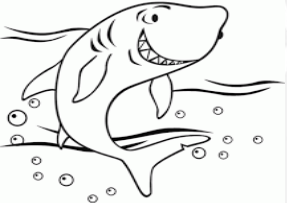




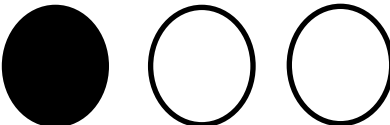
tiburón



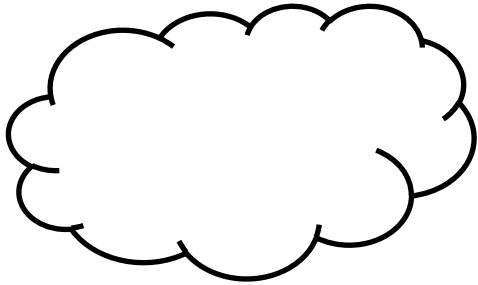
barco



Omite las sílabas que se indican, lee y escribe las palabras que se forman:

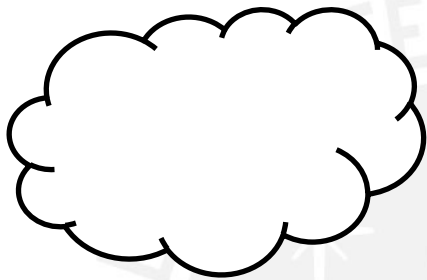
	 <input data-bbox="782 638 1157 716" type="text"/>
	 <input data-bbox="766 1041 1141 1108" type="text"/>
	 <input data-bbox="782 1366 1157 1444" type="text"/>
	 <input data-bbox="766 1736 1141 1814" type="text"/>

Lee las palabras, cambia las sílabas que se indican y escribe la palabra nueva:



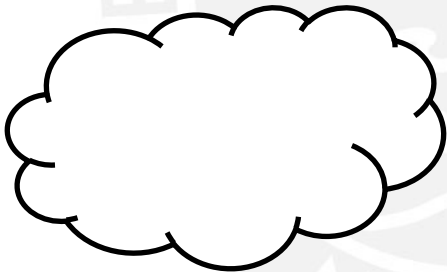
ballena

ba X sa



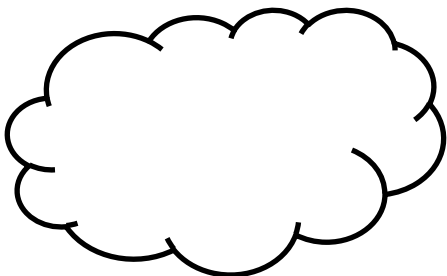
biberón

be X ce



botella

bo X do



barril

ba X ca

Une las sílabas de la primera columna con las de la segunda columna para formar palabras:

ballena	+	za	=	
globo	+	te	=	
bota	+	do	=	
billete	+	ra	=	
beso	+	te	=	
borra	+	dor	=	
bala	+	da	=	
barril	+	ete	=	
bala	+	zo	=	

Observa los dibujos y escribe sus nombres separándolos en fonemas:



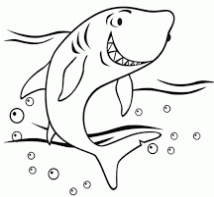
ballena

--	--	--	--	--	--	--



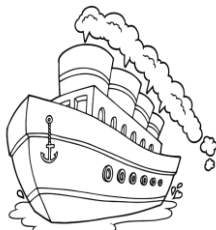
biberón

--	--	--	--	--	--	--



tiburón

--	--	--	--	--	--	--	--



barco

--	--	--	--	--	--

Quita una letra y lee la palabra que se forma:

~~b~~arco



~~b~~urro



~~b~~andera



~~b~~eso

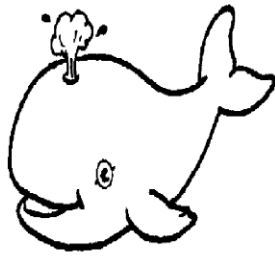


~~b~~ala

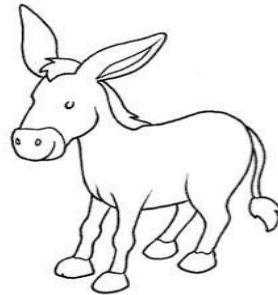




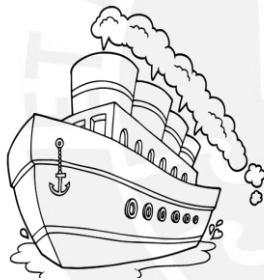
Completa las palabras con las letras que faltan:



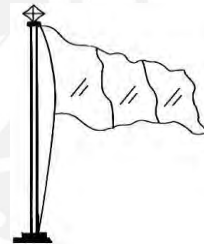
.....allena



.....urro



.....arco



.....andera



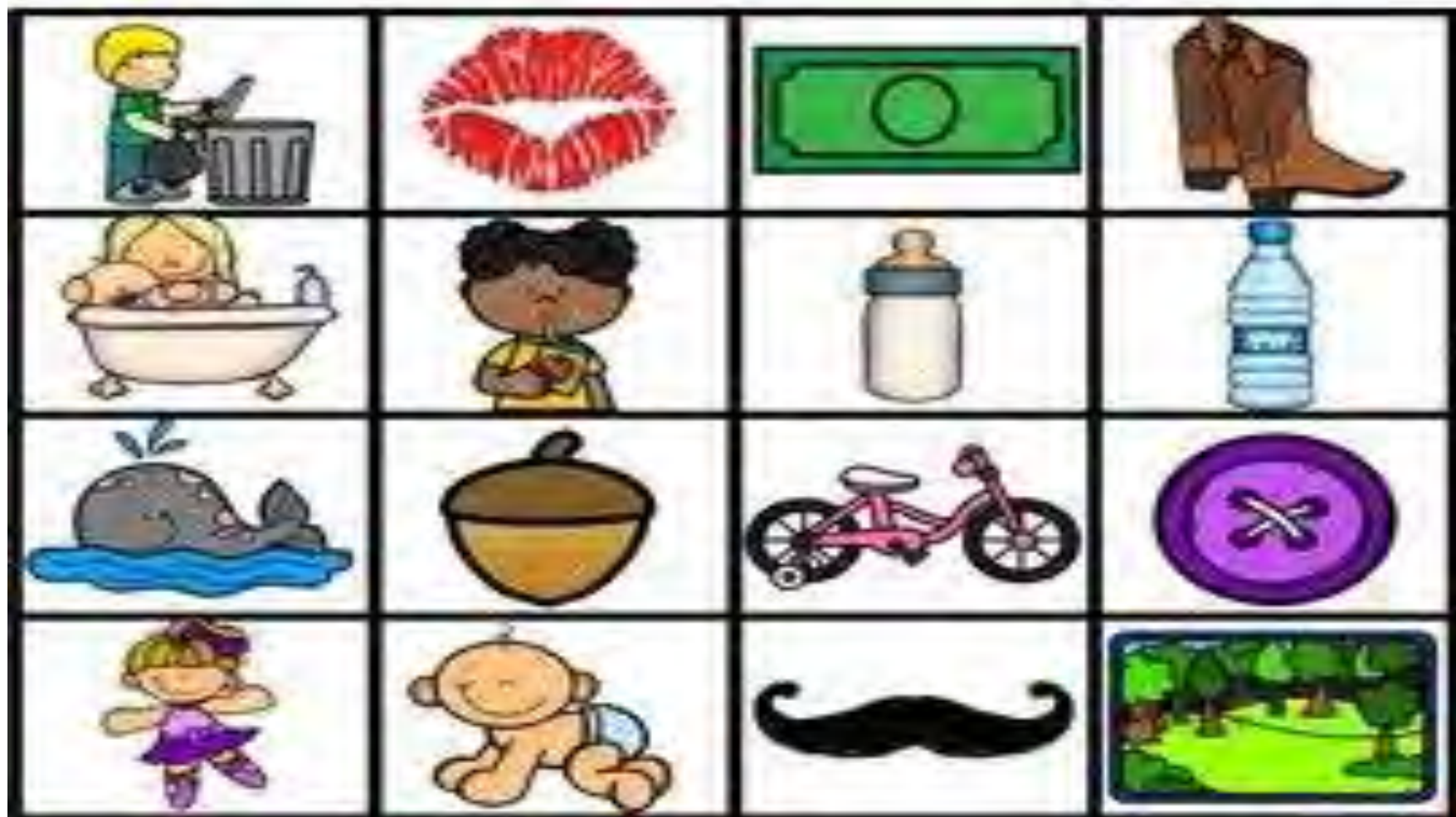
.....otella



.....arril

JUGUEMOS CON LAS PALABRAS





bailarina	bebé	beso	botella
bosque	baña	bicicleta	bellota
botón	biberón	beber	bigote
bota	billete	ballena	botas

SESIÓN N° 03 - PALABRAS CON “D”

I. PROPÓSITO Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE:

Competencias/capacidades	Desempeños	¿Qué nos dará evidencias de aprendizaje?
2.Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna. 2.1.Obtiene información del texto escrito.	<ul style="list-style-type: none"> Reflexiona sobre los textos que lee, opinando acerca de personas, personajes y hechos, y expresando sus preferencias cuando elige o recomienda textos a partir de su experiencia, necesidades e intereses 	Lee palabras con la consonante “D”, a través de los procesos perceptivos y léxicos de la lectura.

II. MOMENTOS DE LA SESIÓN:

INICIO	MATERIALES:
<ul style="list-style-type: none"> Se les muestra a los estudiantes rompecabezas de imágenes que deberán armarlo en grupos de a 4, en un tiempo señalado.(sombrilla, lentes oscuros, bloqueador, ropa de baño) Pegan las imágenes armadas en la pizarra y luego pregunta: ¿Qué pistas nos dan estas imágenes? ¿De qué creen que leeremos el día de hoy? 	Rompecabezas
DESARROLLO	:

ANTES DE LA LECTURA:

- La maestra solicita que los estudiantes a observar la ficha de lectura <https://webdel-maestro.com/wp-content/uploads/2016/08/Lectura-letra-D-Actividades.pdf> y luego se le formula algunas preguntas:
- ✓ ¿Qué observan en la imagen?
- ✓ ¿En qué lugar está la niña?
- ✓ ¿De qué crees que tratará la lectura?

DURANTE LA LECTURA:

- La maestra realiza una lectura en sombra del texto.
- Se le formula algunas interrogantes durante lectura
- ✓ ¿De quiénes se habla en la lectura?
- ✓ ¿Qué buscaban en lo profundo del mar?
- ✓ ¿Qué encontraron?
- ✓ ¿Cómo regresaron a casa?
- ✓ ¿Quién ganó

Las medusas



Es un día soleado.
Adela nada de espaldas.
Las olas saltan y saltan.
¡Ay! ¡las medusas!
en los dedos de las manos
y en los dedos de los pies
de Adela se han metido.

Ficha de lectura

DESPUÉS DE LA LECTURA:

- Los estudiantes subrayan las palabras que llevan “D” en el texto leído.
- Leen tarjetas con las palabras extraídas del texto, luego resaltamos la consonante “D”

Adela	medusas	soleado
espalda	nada	dedos

tarjetas

- **PROCESOS PERCEPTIVOS:**
 - ✓ Leen sílabas siguiendo la direccionalidad (izquierda a derecha)
 - ✓ Leen palabras con la consonante “D”
- **PROCESOS LÉXICOS:**
 - Nivel Silábico

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Separa en sílabas las palabras con el grupo consonántico ✓ Realiza ejercicios de omisión, sustitución y adición de sílabas, al seguir consignas según la alternativa que salga al jugar con un dado. ✓ Ejem: Quita la primera sílaba ¿ Qué dice? ✓ Quita la sílaba de en medio ✓ Quita la sílaba final <ul style="list-style-type: none"> • <u>Nivel Fonémico:</u> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Separa palabras en fonemas ✓ Completa las palabras con la consonante trabajada.. 	<p>Fichas</p> <p>Ludo</p>
CIERRE	
<p>Los alumnos refuerzan lo aprendido jugando con un dominó de palabras de la consonante aprendida.</p>	

Las medusas



Es un día soleado.
Adela nada de espaldas.
Las olas saltan y saltan.
¡Ay! ¡las medusas!
en los dedos de las manos
y en los dedos de los pies
de Adela se han metido.

PROCESOS PERCEPTIVOS



Lee siguiendo la dirección izquierda a derecha:



da → de → di → do

du → di → do → de

da → du → di → do

di → de → do → da

du → de → di → do

di → da → de → du

do → de → da → di

Lee las palabras de izquierda a derecha:

nada → me-
dusa → so-
leado → dedos

so-
leado → dedos → es-
palda → metido

es-
palda → nada → metido → me-
dusa

dedos → metido → me-
dusa → es-
palda

me-
dusa → es-
palda → dedos → nada

metido → so-
leado → nada → so-
leado

Observa y marca con un X las palabras iguales al modelo:

soleado

soleado soleabo soleado soleado

espalda

espalda espada espalda espaba

medusa

medusa mebusa medursa medusa

dedos

dedos debos dedos bebos

Fija tu vista en el punto central y lee:

espada * espalda

dedos * bebos

metido * medido

bebe * debe

nado * dado

lodo * lobo

PROCESOS LÉXICOS



Lee la palabra completa y di el sonido de cada letra:

soleado

medusa

nada

dedo

Lee la palabra completa y di el sonido de cada letra:

espalda

dado

espada

lodo

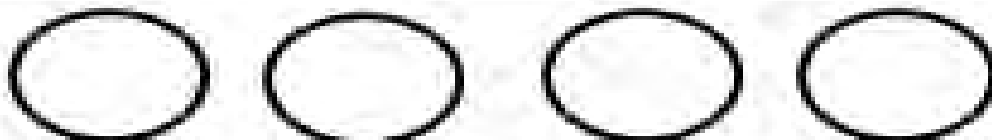
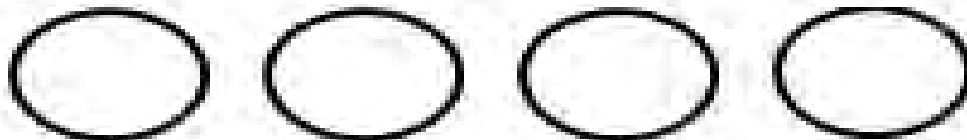
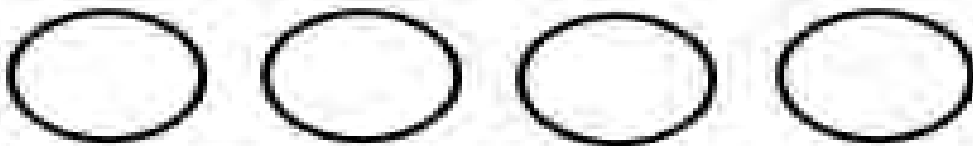
ducha

dominó


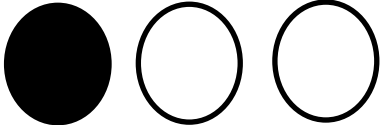
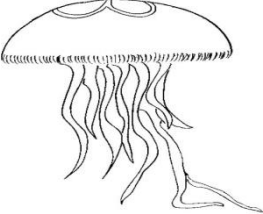

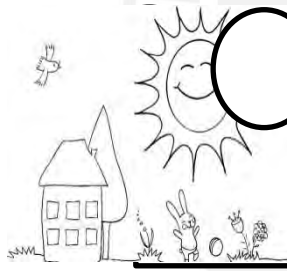
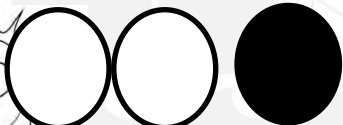


doce

cadena

Separa en sílabas estas palabras:



Omite las sílabas que se indican, lee y escribe las palabras que se forman:

	 <input data-bbox="778 526 1157 609" type="text"/>
	 <input data-bbox="762 929 1141 1003" type="text"/>
	 <input data-bbox="587 1265 805 1339" type="text"/>
	 <input data-bbox="454 1624 829 1697" type="text"/>

Cambia las sílabas que se indican y lee la palabra nueva:

medusa

du X lu

dado

da X la

cadena

de X te

nada

da X ta

Une las sílabas de la primera columna con las de la segunda columna para formar palabras:

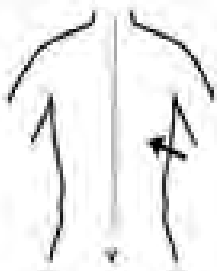
doma	+	dor	=	
dedo	+	te	=	
moda	+	les	=	
nada	+	dor	=	
nudo	+	te	=	
dora	+	do	=	
doce	+	avo	=	

Observa los dibujos y escribe sus nombres separándolos en fonemas:



medusa

--	--	--	--	--	--	--



espalda

--	--	--	--	--	--	--



cadena

--	--	--	--	--	--



soleado

--	--	--	--	--	--	--



Quita una letra y lee la palabra que se forma:

~~d~~ado



espal~~d~~a



~~d~~ucha



med~~u~~sa



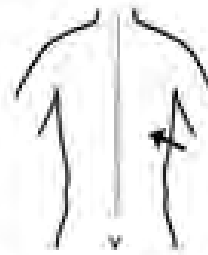
moned~~a~~



Encierra la letra con que se escribe:



b d
ca ____ ena



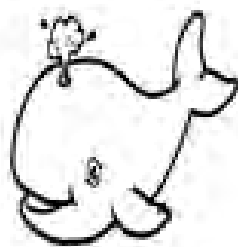
b d
espal ____ a



b d
____ ucha



b d
____ urro



b d
____ allena



b d
me ____ usa

JUGAMOS CON LOS DADOS

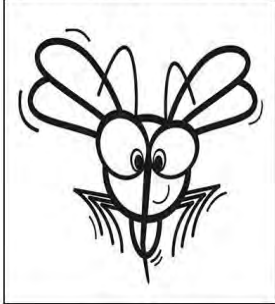


Nº 04 – PALABRAS CON QUE-QUI

I. PROPÓSITO Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE:

Competencias/capacidades	Desempeños	¿Qué nos dará evidencias de aprendizaje?
2. Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna. 2.1. Obtiene información del texto escrito.	<ul style="list-style-type: none"> Reflexiona sobre los textos que lee, opinando acerca de personas, personajes y hechos, y expresando sus preferencias cuando elige o recomienda textos a partir de su experiencia, necesidades e intereses 	Lee palabras con el grupo consonántico que y qui, a través de los procesos perceptivos y léxicos de la lectura.

II. MOMENTOS:

INICIO		MATERIALES:
<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes participan de la Dinámica: “Carrera de globos”, en la cual los globos irán de mano en mano al ritmo de la música y al parar la música el niño que tenga el globo lo reventará. Dentro de los globos se encuentran algunas palabras escondidas que las irán descubriendo como: patas, pica, insecto y calor. Se escribe estas palabras en la pizarra y luego se les pregunta: ¿De qué creen que leeremos el día de hoy? Se escucha las propuestas planteadas. 		globos USB Radiograbadora rótulos de palabras
DESARROLLO		:
<p>ANTES DE LA LECTURA:</p> <p>La maestra solicita que los estudiantes observen en silencio la ficha de lectura https://webdelmaestro.com/lectura-letras-qui/ y formula algunas preguntas:</p> <p>¿Qué observan en la imagen? ¿Qué tipo de texto será? ¿De qué crees que tratará?</p> <p>DURANTE LA LECTURA:</p> <ul style="list-style-type: none"> La maestra realiza una lectura en sombra del texto. Se le formula algunas interrogantes durante lectura: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿De quién habla en la lectura? ✓ ¿Qué hace el mosquito? ✓ ¿A quién quiere picarle? ✓ ¿Dónde se ha escondido? 	<p>El mosquito Picarrón</p>  <p>El mosquito Picarrón acude con el calor. ¿Querrá picarle a Quique? ¿Querrá picarle a Ramón? ¡El mosquito Picarrón!... ¿Querrá picarle a Leonor? Se siente aquí su ruido y se ha escondido en la esquina. ¡No te duermas Catalina!</p>	Ficha de lectura Hojas de colores Tarjetas Ficha

✓ ¿Quién es Catalina?

DESPUÉS DE LA LECTURA:

- Los estudiantes subrayan las palabras que llevan que y qui, en el texto leído.
- Leen tarjetas con las palabras resaltadas en el texto, luego resaltamos las sílabas que y qui.

mosquito

esquina

Quique

- **PROCESOS PERCEPTIVOS:**

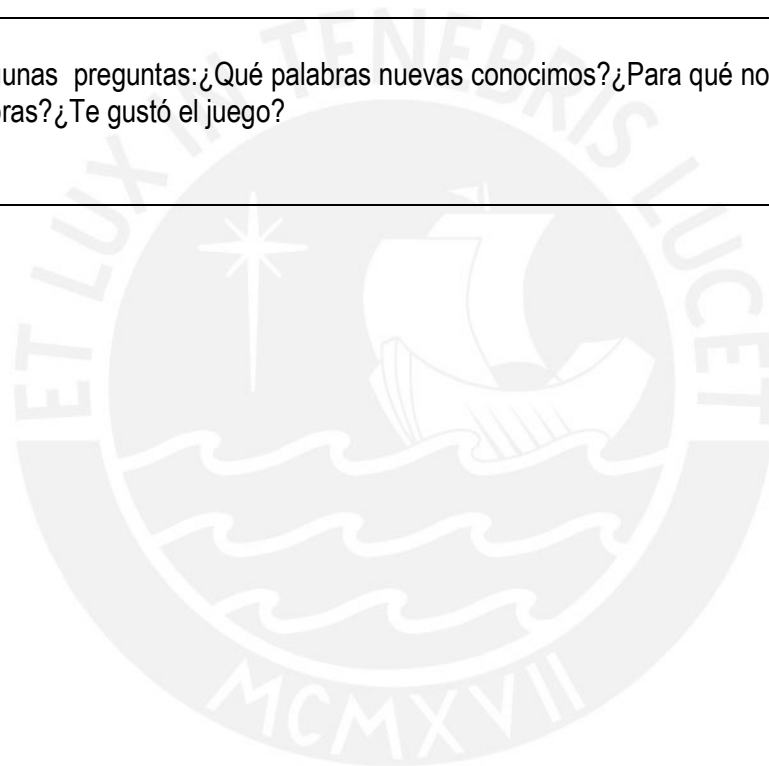
- ✓ Leen sílabas siguiendo la direccionalidad (izquierda a derecha)
- ✓ Leen palabras con que y qui

- **PROCESOS LÉXICOS:**

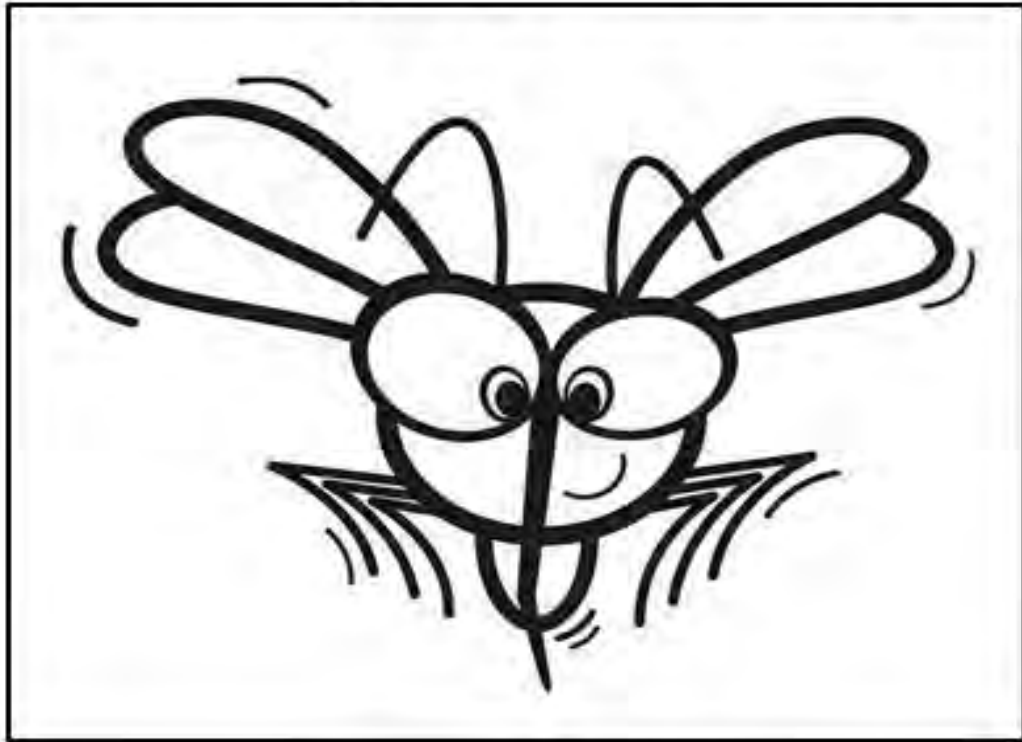
- Nivel Silábico

- ✓ Separa en sílabas las palabras con el grupo consonántico que y qui.

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realiza ejercicios de omisión, sustitución y adición de sílabas, al seguir consignas según la alternativa que salga al jugar con un dado. ✓ Ejem: Quita la primera sílaba ¿Qué dice? ✓ Quita la sílaba de en medio ✓ Quita la sílaba final • <u>Nivel Fonémico:</u> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Separa las palabras en fonemas ✓ Completa las palabras con el grupo consonántico que y qui. • Los estudiantes juegan con Bingo de palabras, para lo cual la maestra dicta las palabras , colocan las fichas correspondientes y gana el que las completa todas. 	
CIERRE	
<p>La maestra formula algunas preguntas: ¿Qué palabras nuevas conocimos? ¿Para qué nos sirve aprender nuevas palabras? ¿Te gustó el juego?</p>	



El mosquito Picarrón[♥]



El mosquito Picarrón

acude con el calor.

¿Querrá picarle a Quique?

¿Querrá picarle a Ramón?

¡El mosquito Picarrón!...

¿Querrá picarle a Leonor?

Se siente aquí su ruido

y se ha escondido en la esquina.

¡No te duermas Catalina!

PROCESOS PERCEPTIVOS



Lee siguiendo la dirección izquierda a derecha:



que → qui → co → que

cu → que → ca → co

qui → ca → qui → ca

cu → qui → co → que

ca → co → que → cu

cu → que → co → qui

qui → cu → que → ca

Lee las palabras de izquierda a derecha:



mosquito

quemado

esquina

buque

buque

picarón

paquete

mosquito

quemado

quita

buque

paquete

esquina

paquete

quita

caqui

paquete

quinua

mosquito

picarón

quita

esquina

caqui

quinua

picarón

caqui

quemado

esquina

quinua

mosquito

quinua

quita

caqui

buque

paquete

quemado

Observa y encierra la palabra diferente al modelo:

buque	buque buque duque buque boque
paquete	paquete pauquete paquete paquete
mosquito	mosquito mosqueto mosquito mosquita
quinua	quinua queina quinua quinua quenua
picarón	picarón picaro picaron piucaro picarón
quemado	quenado quemado queumado quemado

Fija tu vista en el punto central y lee:

quita * queso

quemado * paquete

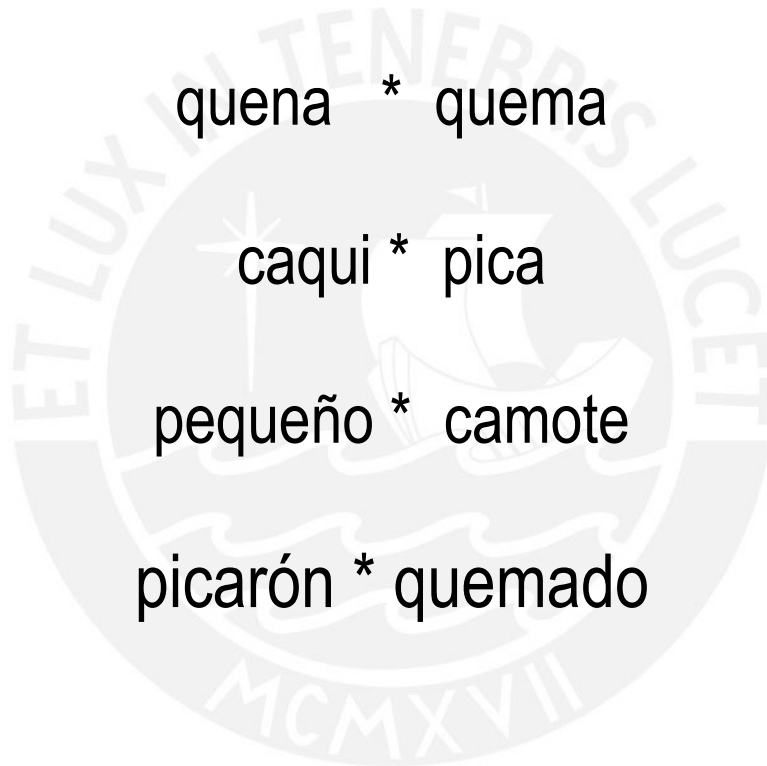
quinua * buque

quena * quema

caqui * pica

pequeño * camote

picarón * quemado



PROCESOS LÉXICOS



Lee la palabra completa y di el sonido de cada letra:

mosquito

esquina

paquete

queso

Lee la palabra completa y di el sonido de cada letra:

pequeño

quinua

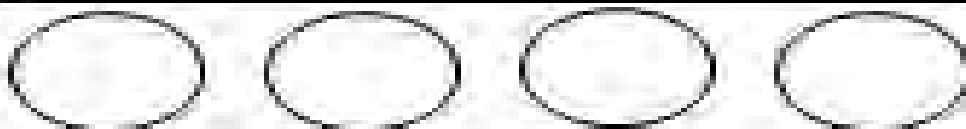
quemado

buque

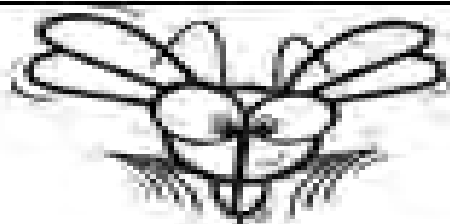
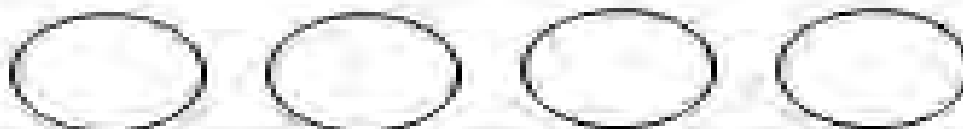
Separa en sílabas estas palabras:



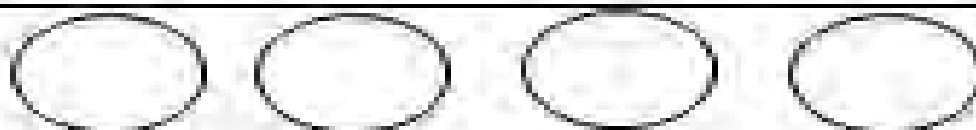
queso



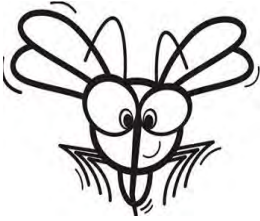
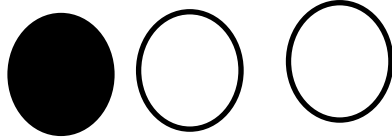
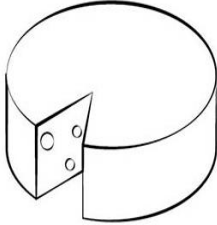




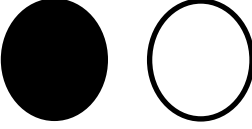
paquete



mosquito



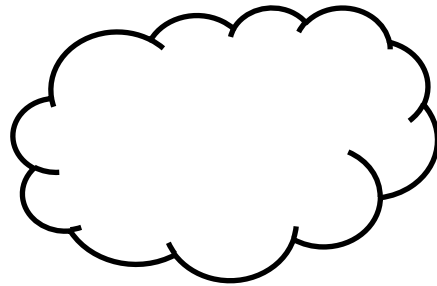
Omite las sílabas que se indican, lee y escribe las palabras que se forman:

	 <input data-bbox="767 555 1142 633" type="text"/>
	 <input data-bbox="767 994 1142 1072" type="text"/>
	 <input data-bbox="767 1388 1142 1467" type="text"/>
	 <input data-bbox="767 1792 1142 1870" type="text"/>

Lee las palabras, cambia las sílabas que se indican y escribe la palabra nueva:

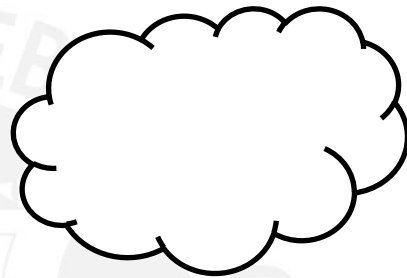
mosquito

qui X gui



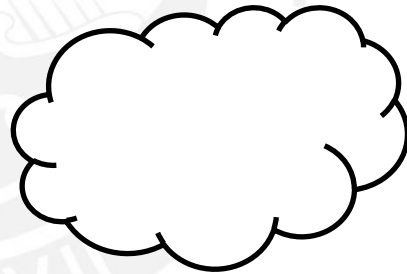
pequeño

que X te



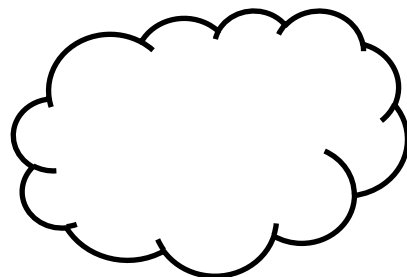
paquete

que X le



queso

que X be



Une las sílabas de la primera columna con las de la segunda columna para formar palabras:

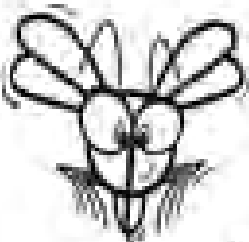
quema	+	do	=	
quita	+	sol	=	
queso	+	te	=	
peque	+	ña	=	
mosquito	+	te	=	
esquina	+	za	=	
piqui	+	to	=	
queque	+	ra	=	
quinua	+	les	=	

Observa los dibujos y escribe sus nombres separándolos en fonemas:



queso

--	--	--	--	--



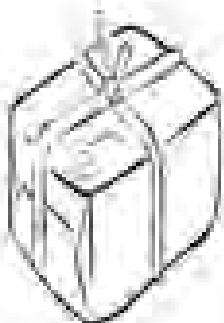
mosquito

--	--	--	--	--	--	--	--



quena

--	--	--	--	--



paquete

--	--	--	--	--	--	--

Quita una letra y lee la palabra que se forma:

~~q~~ueso → ueso

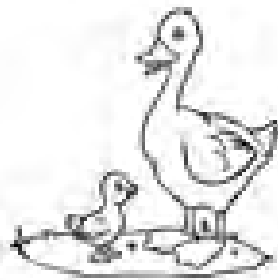
~~q~~uena → uena

~~p~~equeño → equeño

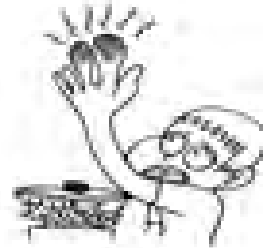
periquito → periuito

~~m~~eñique → eñique

Completa las palabras con que o qui:



pe ____ ño



____ madura



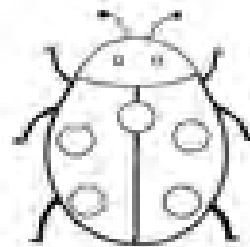
____ nua



par ____



peri ____ to



mari ____ ta

BINGO



queso <input type="radio"/>	queque <input type="radio"/>	quemado <input type="radio"/>	quinua <input type="radio"/>	mosquito <input type="radio"/>
quena <input type="radio"/>	paquete <input type="radio"/>	quetzal <input type="radio"/>	periquito <input type="radio"/>	pequeño <input type="radio"/>
quipus <input type="radio"/>	equipaje <input type="radio"/>	quemadura <input type="radio"/>	quita <input type="radio"/>	bloque <input type="radio"/>
poquito <input type="radio"/>	quesillo <input type="radio"/>	Quico <input type="radio"/>	Quique <input type="radio"/>	esquina <input type="radio"/>

El juego de la Rana para niños

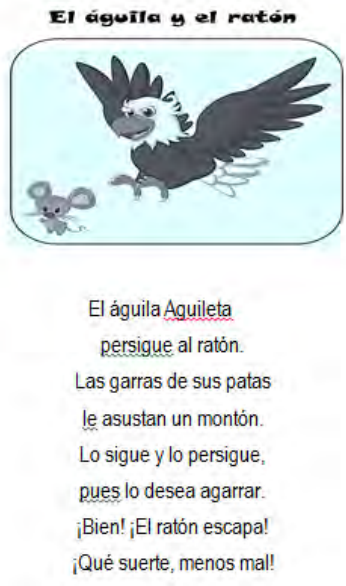


SESIÓN N° 05 - PALABRAS CON “GUE-GUI”

I. PROPÓSITO Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE:

Competencias/capacidades	Desempeños	¿Qué nos dará evidencias de aprendizaje?
2. Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna. 2.1. Obtiene información del texto escrito.	<ul style="list-style-type: none"> Reflexiona sobre los textos que lee, opinando acerca de personas, personajes y hechos, y expresando sus preferencias cuando elige o recomienda textos a partir de su experiencia, necesidades e intereses. 	Lee palabras con el grupo consonántico “Gue-Gui”, a través de los procesos perceptivos y léxicos de la lectura.

II. MOMENTOS DE LA SESIÓN:

INICIO	MATERIALES:
<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes participan de la dinámica de “Simón dice”, en la que se imitarán el sonido y el movimiento de diversos animales. La maestra menciona que el día de hoy Leeremos una lectura sobre animales. 	
DESARROLLO	:
<p><u>ANTES DE LA LECTURA:</u></p> <p>La maestra solicita que los estudiantes a observar la ficha de lectura https://webdelmaestro.com/lecturas-infantiles y luego se le formula algunas preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué observan en la imagen? ✓ ¿Qué animales son? ✓ ¿De qué creen que trata la lectura? <p><u>DURANTE LA LECTURA:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes leen en silencio. La maestra realiza una lectura en sombra del texto. Se le formula algunas interrogantes durante lectura: <ul style="list-style-type: none"> ✓ :¿De quiénes se habla en la lectura? ✓ ¿Cómo se llama el águila? ✓ ¿Qué hace el águila? ✓ ¿Qué le asusta al ratón? ✓ ¿Qué hace el ratón? 	 <p style="text-align: center;">Ficha de lectura</p>

DESPUÉS DE LA LECTURA:

- Los estudiantes subrayan las palabras que llevan “Gue -Gui” en el texto leído.
- Leen tarjetas con las palabras extraídas del texto, luego resaltamos la consonante “Gue y Gui”

águila

Aguileta

sigue

persigue

- **PROCESOS PERCEPTIVOS:**

- ✓ Leen sílabas siguiendo la direccionalidad (izquierda a derecha)
- ✓ Leen palabras con “Gue-Gui”

- **PROCESOS LÉXICOS:**

- Nivel Silábico

- ✓ Separa en sílabas las palabras con el grupo consonántico
- ✓ Realiza ejercicios de omisión, sustitución y adición de sílabas, al seguir consignas según la alternativa que salga al jugar con un dado.
- ✓ Ejem: Quita la primera sílaba ¿ Qué dice?
- ✓ Quita la sílaba de en medio
- ✓ Quita la sílaba final

- Nivel Fonémico:

- ✓ Separa palabras en fonemas.
- ✓ Completa las palabras con la consonante trabajada.

tarjetas

Fichas
de
trabajo

CIERRE

Los alumnos refuerzan lo aprendido jugando con un dominó de palabras de la consonante aprendida.

El águila y el ratón



El águila Aguileta
persigue al ratón.

Las garras de sus patas
le asustan un montón.

Lo sigue y lo persigue,
pues lo desea agarrar.

¡Bien! ¡El ratón escapa!

¡Qué suerte, menos mal!

PROCESOS PERCEPTIVOS



Lee siguiendo la dirección izquierda a derecha:



gue → go → ga → gu

gue → gui → ga → go

ga → gu → gui → gue

gui → gue → go → ga

gu → go → gui → gue

ga → gue → ga → gui

go → gue → ga → gu

Lee las palabras de izquierda a derecha:

águila → guiño → gui-
sado → sigue

sigue → águila → guiño → ho-
guera

guiso → ho-
guera → águila → sigue

gui-
sado → sigue → ho-
guera → guiño

guiño → guiso → gui-
sado → águila

ho-
guera → gui-
sado → sigue → guisado

Observa y marca con un X las palabras iguales al modelo:

<p>águila</p> <p>águila ágilá águila árguila</p>
<p>sigue</p> <p>sigue sigue siger siguer</p>
<p>guiso</p> <p>guiso gisor gniso guiso</p>
<p>hoguera</p> <p>hoguera horguera hoguerra hoguera</p>

Fija tu vista en el punto central y lee:

águila * aguilucho

sigue * guerra

guiso * guisado

hoguera * manguera

guerra * guiño

guitarra * guerrero

PROCESOS LÉXICOS



Lee la palabra completa y di el sonido de cada letra:

águila

aguilucho

hoguera

guitarra

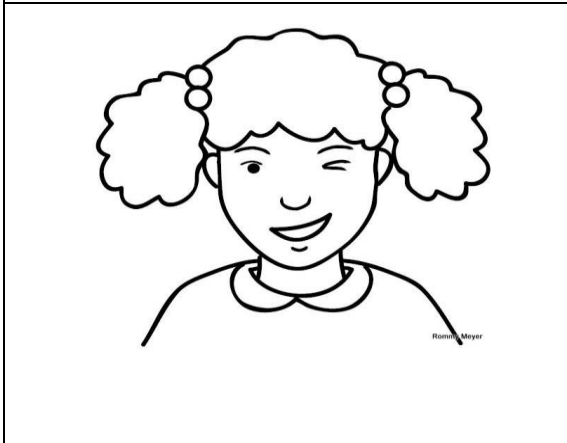
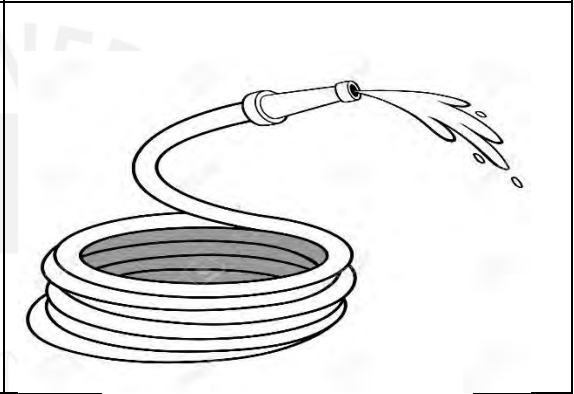
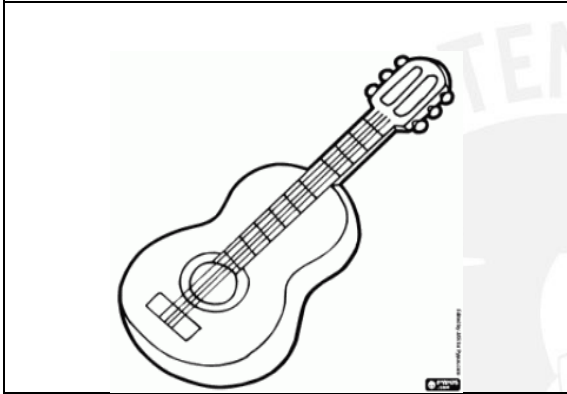
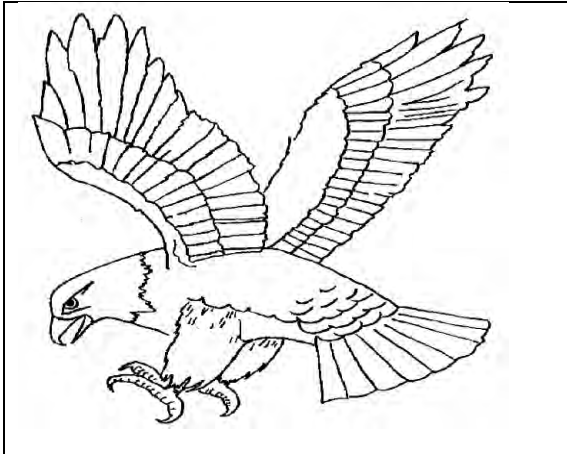
Lee la palabra completa y di el sonido de cada letra:

manguera

guiso

juguetes

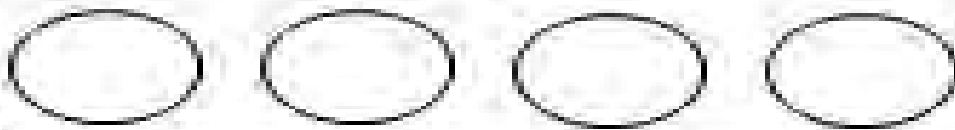
guiño



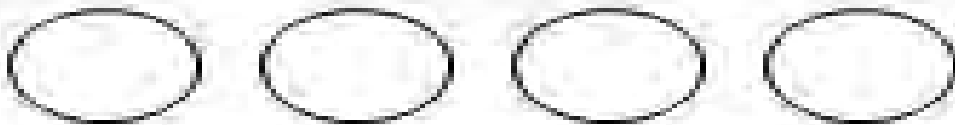
Separa en sílabas estas palabras:



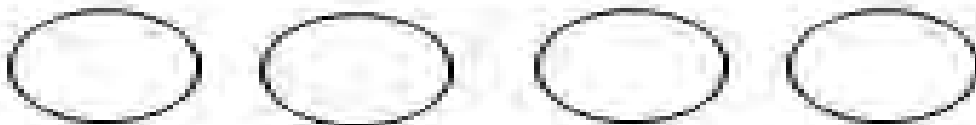
águila



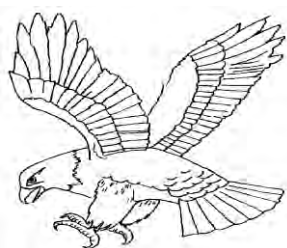
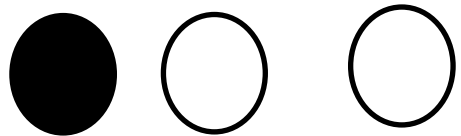




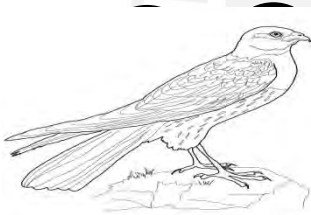


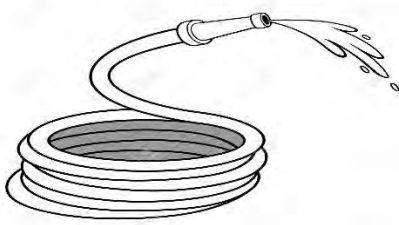

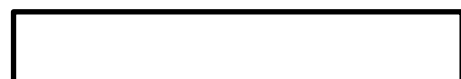
manguera



hoguera



Omite las sílabas que se indican, lee y escribe las palabras que se forman:

Cambia las sílabas que se indican y lee la palabra nueva:

águila

gui X mi

aguilucho

gui X ti

manguera

gue X de

guitarra

gui X cha

Une las sílabas de la primera columna con las de la segunda columna para formar palabras:

guisa	+	do	=	
juguete	+	ría	=	
manguera	+	zo	=	
perseguido	+	res	=	
guia	+	do	=	
guita	+	rra	=	
guin	+	da	=	

Observa los dibujos y escribe sus nombres separándolos en fonemas:



manguera

--	--	--	--	--	--	--	--



hoguera

--	--	--	--	--	--	--



águila

--	--	--	--	--	--

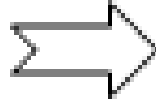


guiso

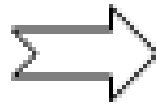
--	--	--	--	--

Quita una letra y lee la palabra que se forma:

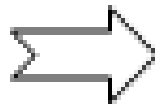
~~guitarra~~



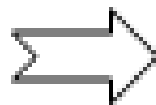
~~guiso~~



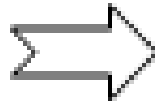
~~águila~~



~~juguete~~



~~manguera~~



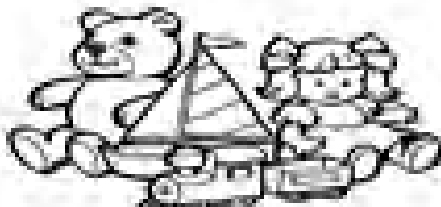
Completa las palabras:



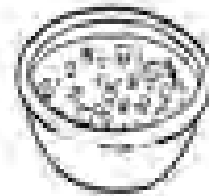
.....tarra



man.....ra



ju.....tes



.....so



ho.....ra





á.....la

SESIÓN N° 06 - PALABRAS CON “GE-GI”

I. PROPÓSITO Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE:

Competencias/capacidades	Desempeños	¿Qué nos dará evidencias de aprendizaje?
<p>2. Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna.</p> <p>2.1. Obtiene información del texto escrito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Reflexiona sobre los textos que lee, opinando acerca de personas, personajes y hechos, y expresando sus preferencias cuando elige o recomienda textos a partir de su experiencia, necesidades e intereses. 	<p>Lee palabras con ge y gi a través de los procesos perceptivos y léxicos de la lectura.</p>

II. MOMENTOS DE LA SESIÓN:

INICIO	MATERIALES:
<ul style="list-style-type: none"> Se inicia la clase, con una adivinanza: http://www.ele.com.ec/swf/adivinanzas/ La maestra pregunta a la clase ¿De qué creen que leeremos el día de hoy? 	
DESARROLLO	:
<p><u>ANTES DE LA LECTURA:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> La maestra solicita que los estudiantes a observar la ficha de lectura y luego se le formula algunas preguntas: ✓ ¿Qué observan en la imagen? ✓ ¿En qué lugar está la niña? ✓ ¿De qué crees que tratará la lectura? <p><u>DURANTE LA LECTURA:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> La maestra realiza una lectura en sombra del texto. Se le formula algunas interrogantes durante lectura: ✓ ¿De quién se habla en la lectura? ✓ ¿Cómo es Gerardo? ✓ ¿Qué hace Gerardo después de salir del colegio? ✓ ¿Cómo se llama su abuelita? ✓ ¿Qué hacen Gerardo y su hermano los días sábados? ✓ ¿Qué quieren hacer con sus ganancias? <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p style="text-align: center;">Gerardo y los girasoles</p>  <p>Gerardo es un niño muy generoso, todos los días después de salir del colegio, saca de su jardín unos hermosos girasoles y geranios para llevárselas a su abuelita Regina, que vive en la avenida Argentina cerca de su casa.</p> <p>Los días sábados Gerardo sale al mercado a vender girasoles, acompañado de Ángel, su hermano gemelo. Ellos están juntando dinero para comprarle un regalo en Navidad a su abuelita, que está en una silla de ruedas.</p> </div>	<p>Ficha de lectura</p>

DESPUÉS DE LA LECTURA:

- Los estudiantes subrayan las palabras que llevan “Ge -Gi” en el texto leído.
- Leen tarjetas con las palabras extraídas del texto, luego resaltamos la consonante “Ge y Gi”

Gerardo

girasoles

geranios

generoso

gelatina

gemelo

- **PROCESOS PERCEPTIVOS:**

- ✓ Leen sílabas siguiendo la direccionalidad (izquierda a derecha)
- ✓ Leen palabras con “Ge-Gi”

- **PROCESOS LÉXICOS:**

- Nivel Silábico

- ✓ Separa en sílabas las palabras con el grupo consonántico
- ✓ Realiza ejercicios de omisión, sustitución y adición de sílabas, al seguir consignas según la alternativa que salga al jugar con un dado.
- ✓ Ejem: Quita la primera sílaba ¿Qué dice?
- ✓ Quita la sílaba de en medio
- ✓ Quita la sílaba final

- Nivel Fonémico:

- ✓ Separa palabras en fonemas.
- ✓ Completa las palabras con la consonante trabajada.

tarjetas

Fichas

Ludo

CIERRE

Los alumnos refuerzan lo aprendido jugando con un dominó de palabras de la consonante aprendida.

Gerardo y los girasoles



Gerardo es un niño muy generoso, todos los días después de salir del colegio, saca de su jardín unos hermosos girasoles y geranios para llevárselas a su abuelita Regina, que vive en la avenida Argentina cerca de su casa.

Los días sábados Gerardo sale al mercado a vender girasoles, acompañado de Ángel, su hermano gemelo. Ellos están juntando dinero para comprarle un regalo en navidad a su abuelita, que está en una silla de ruedas.

PROCESOS PERCEPTIVOS



Lee siguiendo la dirección izquierda a derecha:

ge → gi → ge → gi

gue → ge → gui → gi

ge → gue → gi → gui

gi → gui → ge → gue

ge → gue → gi → gui

gi → gui → ge → gue

ge → gue → gi → gui

Lee las palabras de izquierda a derecha:

gene-roso → gela-tina → gera-nios → girasoles

girasoles → geme-los → colegio → gelatina

gera-nios → colegio → geme-los → geranios

geme-los → gene-roso → gela-tina → gene-roso

colegio → giraso-les → gene-roso → colegio

gela-tina → gera-nios → giraso-les → gemelos

Observa y marca con un X las palabras iguales al modelo:

gemelos

gemelos guemelos germelos gemelos

girasoles

girasoles guirasoles girasoles girasoles

geranios

geranios geranios geraniso geranios

gelatina

gelatina gelatina guelatina gerlatina

Fija tu vista en el punto central y lee:

gelatina * geranio

gemelo * generoso

girasol * gente

gentil * gigante

ángel * girar

colegio * genio

PROCESOS LÉXICOS



Lee la palabra completa y di el sonido de cada letra:

generoso

colegio

girasoles

gelatina

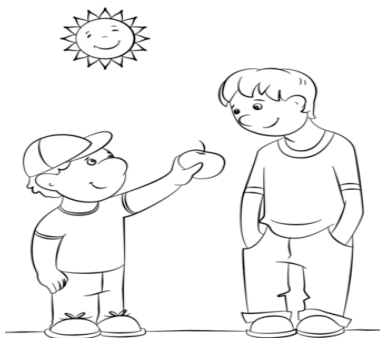
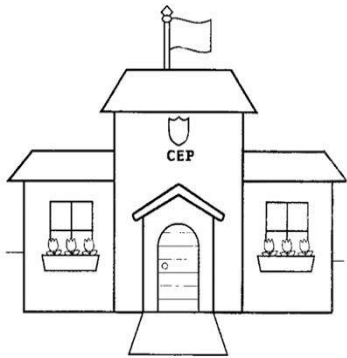
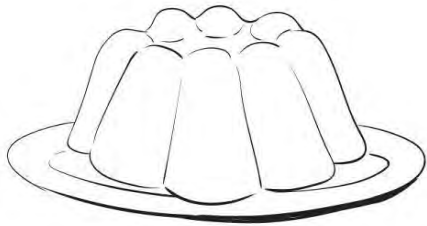
Lee la palabra completa y di el sonido de cada letra:

geranios

gemelos

gente

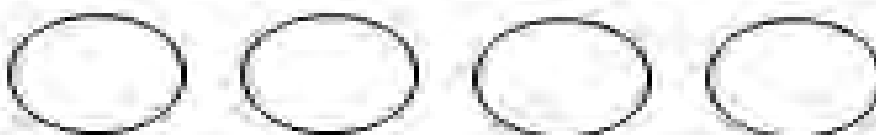
gigante



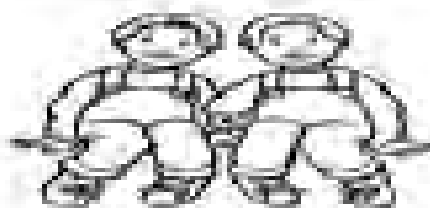
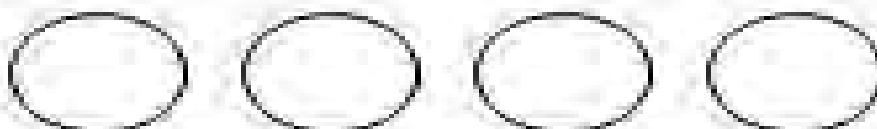
Separa en sílabas estas palabras:



girasoles



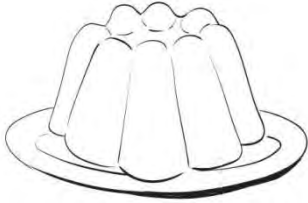
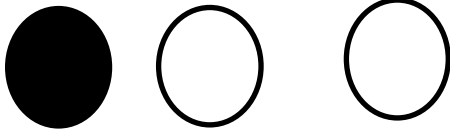







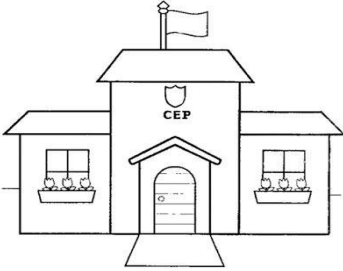
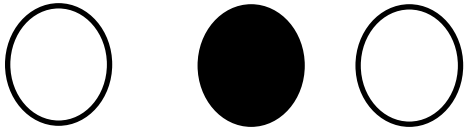

gelatina



gemelos



Omite las sílabas que se indican, lee y escribe las palabras que se forman:

Cambia las sílabas que se indican y lee la palabra nueva:

girasol

gi X mi

gemelos

ge X ga

geranio

ge X u

colegio

gi X ni

Une las sílabas de la primera columna con las de la segunda columna para formar palabras:

gigantes	+	co	=	
girato	+	rio	=	
vigilan	+	te	=	
gira	+	sol	=	
angel	+	ito	=	
genera	+	la	=	
imagina	+	ción	=	

Observa los dibujos y escribe sus nombres separándolos en fonemas:



colegio

--	--	--	--	--	--	--	--



geranio

--	--	--	--	--	--	--	--



gelatina

--	--	--	--	--	--	--	--



generoso

--	--	--	--	--	--	--	--

Quita una letra y lee la palabra que se forma:

~~g~~ gemelos →

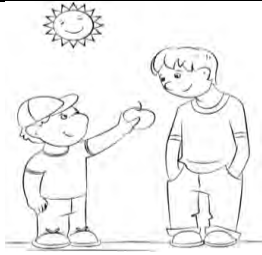
girasol ~~/~~ →

colegio ~~/o~~ →

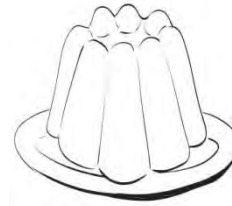
generoso ~~/o~~ →

gigante ~~e~~ →

Completa las palabras :



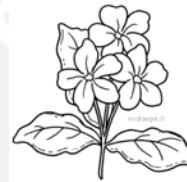
....enesoro



.....elatina



cole...io



....eranio



.....emelos




.....irasoles

SESIÓN N° 07 - PALABRAS CON R- RR

I. PROPÓSITO Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE:

Competencias/capacidades	Desempeños	¿Qué nos dará evidencias de aprendizaje?
2. Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna. 2.1. Obtiene información del texto escrito.	<ul style="list-style-type: none"> Reflexiona sobre los textos que lee, opinando acerca de personas, personajes y hechos, y expresando sus preferencias cuando elige o recomienda textos a partir de su experiencia, necesidades e intereses 	Lee palabras con el grupo consonántico que y qui, a través de los procesos perceptivos y léxicos de la lectura.

II. MOMENTOS DE LA SESIÓN:

INICIO	MATERIALES:
<ul style="list-style-type: none"> La maestra muestra a los estudiantes una caja sorpresa y pregunta: ¿Qué creen que habrá aquí adentro?, se solicita algunos niños que saquen los objetos que hay dentro: peluche de un perrito, tela marrón y un tenedor. Se les menciona que pistas nos darán estos objetos, ¿De qué tratará la lectura de hoy? 	caja sorpresa objetos
DESARROLLO	:
<p><u>ANTES DE LA LECTURA:</u></p> <p>La maestra solicita que los estudiantes observen en silencio la ficha de lectura webdelmaestro.com/wp-content/uploads/2016/08/Lectura-letra-R-rr</p> <p>Luego se les formula algunas preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué observan en la imagen? ¿Qué tipo de texto será? ¿De qué crees que tratará? <p><u>DURANTE LA LECTURA:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> La maestra realiza una lectura en sombra del texto. Se le formula algunas interrogantes durante lectura: <ul style="list-style-type: none"> ¿De quién se habla en la lectura? ¿Cómo se llama el perro? ¿De qué color es? 	<div style="text-align: center;"> <p>El perro Ramón</p>  <p>Ramón tiene un perro llamado Ruidoso. El es marrón y muy juguetón. Un día Ruidoso estaba en el parque y vio una tortuga esto le dio picazón. Rasca que rasca estuvo Ruidoso, pero nada le calmaba. Así que cogió un tenedor y con este se rascó. De pronto llegó Ramón y un caramelo le dio. Creo que esta, fue la mejor solución.</p> </div> <p style="text-align: center;">Ficha de lectura</p>

- ¿Por qué le dio picazón?
- ¿Qué usó para rascarse?
- ¿Qué le dio Ramón?
- ¿Con qué le calmó la picazón?

DESPUÉS DE LA LECTURA:

- Los estudiantes subrayan las palabras que llevan r y rr en el texto leído.
- Leen tarjetas con las palabras resaltadas en el texto, luego resaltamos la consonante “R”

Ramón

perro

rascó

Ruidoso

marrón

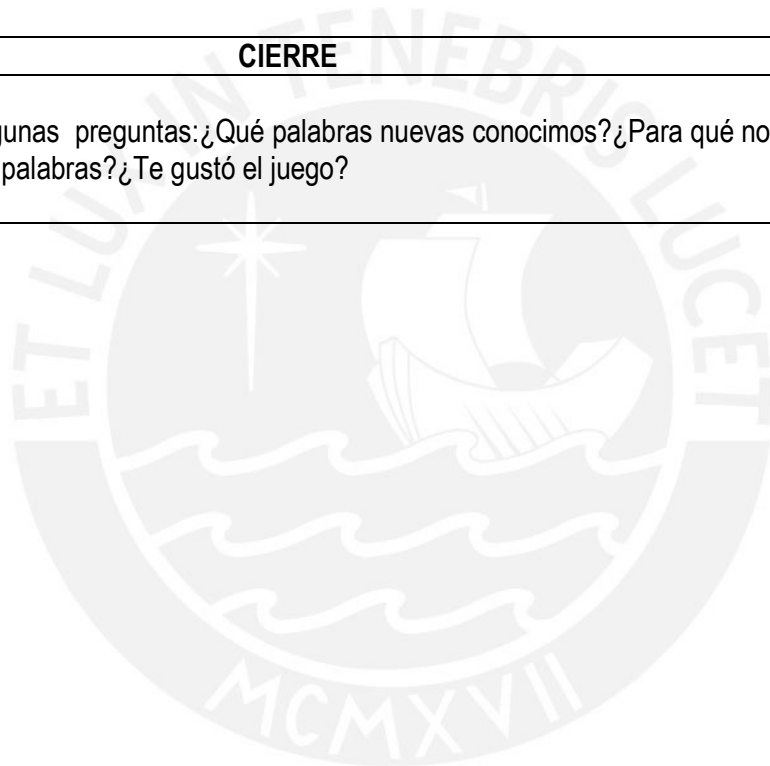
rasca

- **PROCESOS PERCEPTIVOS:**
 - ✓ Leen sílabas siguiendo la direccionalidad (izquierda a derecha)
 - ✓ Leen palabras con “r” al inicio y doble “rr”
- **PROCESOS LÉXICOS:**

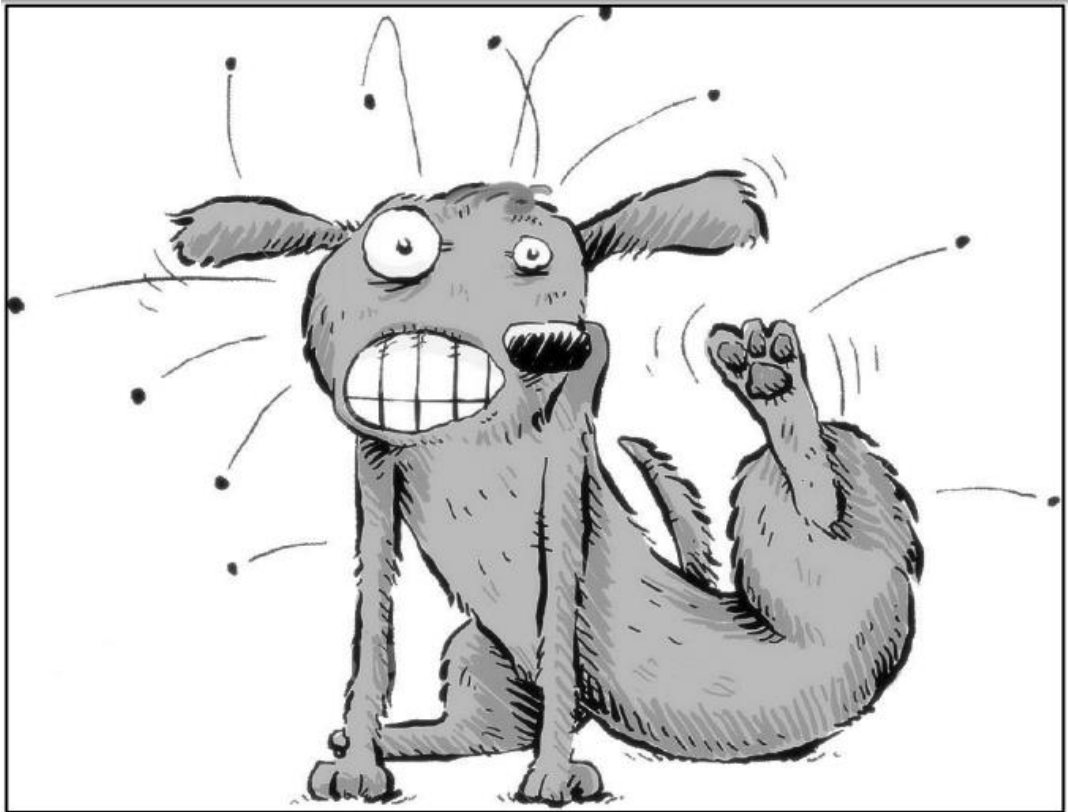
tarjetas
léxicas

Fichas
de
trabajo

<ul style="list-style-type: none"> • <u>Nivel Silábico</u> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Separa en sílabas las palabras con el grupo consonántico ✓ Realiza ejercicios de omisión, sustitución y adición de sílabas, al seguir consignas según la alternativa que salga al jugar con un dado. ✓ Ejem: Quita la primera sílaba ¿Qué dice? ✓ Quita la sílaba de en medio ✓ Quita la sílaba final • <u>Nivel Fonémico:</u> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Separa las palabras en fonemas y completan los ejercicios en la ficha de trabajo. ✓ Completa palabras con la consonante trabajada. • Juegan en parejas con el ludo de palabras, gana aquel que llega a la meta. 	<p>Ludo</p> <p>Fichas</p> <p>Dado</p>
CIERRE	
<p>La maestra formula algunas preguntas: ¿Qué palabras nuevas conocimos? ¿Para qué nos sirve aprender nuevas palabras? ¿Te gustó el juego?</p>	



El perro Ramón



Ramón tiene un perro llamado Ruidoso. Él es marrón y muy juguetón. Un día Ruidoso estaba en el parque y vio una tortuga esto le dio picazón. Rasca que rasca estuvo Ruidoso, pero nada le calmaba. Así que cogió un tenedor y con este se rascó. De pronto llegó Ramón y un caramelo le dio. Creo que esta, fue la mejor solución.

PROCESOS PERCEPTIVOS



Lee siguiendo la dirección izquierda a derecha:



ro → re → ra → re

re → ri → rro → re

rra → ru → ri → ru

ri → re → ro → ra

ru → re → rri → ro

ri → rra → re → rri

ro → re → ra → re

Lee las palabras de izquierda a derecha: 

rasca ➡ carro ➡ rana ➡ garra

perro ➡ gorra ➡ reloj ➡ gorra

reloj ➡ rana ➡ go-
rra ➡ perro

rascó ➡ rasca ➡ go-
rra ➡ rana

gorra ➡ perro ➡ reloj ➡ rasca

rana ➡ reloj ➡ pe-
rro ➡ gorra

Observa y encierra la palabra diferente al modelo:

perro	perro perro perror perro perro
reloj	reloj reloj reloj rreloj reloj
marrón	marrón marrón maorn maroón
gorra	gorra gorra gurra gorrog gorra
rana	rana rana ranar rana rana
rasca	rasca racas rasca rasca rarasca

Fija tu vista en el punto central y lee:

perro * rana

ruidoso * rosado

raspado * raqueta

marrón * rasca

carro * gorra

ruleta * reloj

Lee la palabra completa y di el sonido de cada letra:

perrito

marrón

rasca

gorra

Lee la palabra completa y di el sonido de cada letra:

raqueta

carro

reloj

rana

carreta

carretera

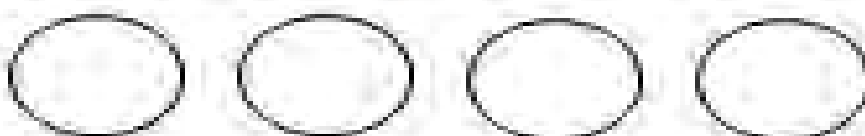
ratón

burro

Separa en sílabas estas palabras:



raqueta




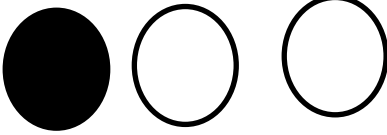








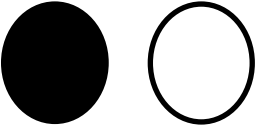

perrito



reloj



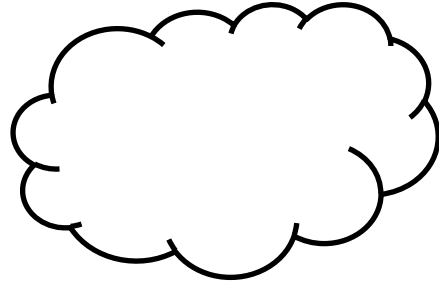
Omite las sílabas que se indican, lee y escribe las palabras que se forman:

Lee las palabras, cambia las sílabas que se indican y escribe la palabra nueva:

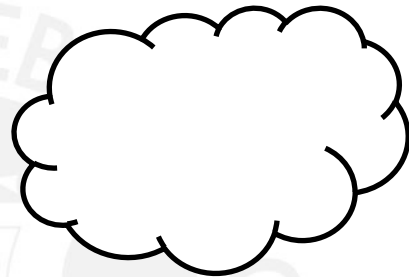
perrito

rri X si



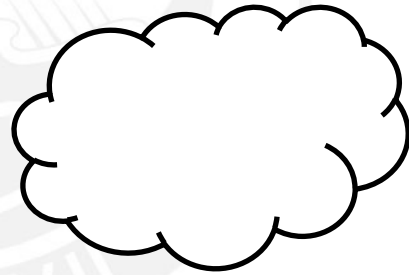
ranita

ra X ca



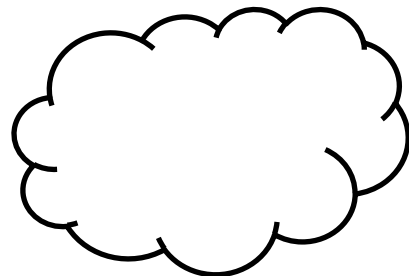
carretera

rre X fe



raqueta

ra X cha



Une las sílabas de la primera columna con las de la segunda columna para formar palabras:

rosa	+	do	=	
risa	+	do	=	
borra	+	dor	=	
perro	+	te	=	
carro	+	za	=	
rema	+	te	=	
ramo	+	na	=	
corredor	+	es	=	
torre	+	ón	=	

Observa los dibujos y escribe sus nombres separándolos en fonemas:



reloj

--	--	--	--	--



perrito

--	--	--	--	--	--	--



raqueta

--	--	--	--	--	--	--



gorra

--	--	--	--	--

Quita una letra y lee la palabra que se forma :

~~f~~anita



burro~~o~~



gorra~~a~~



~~r~~ama



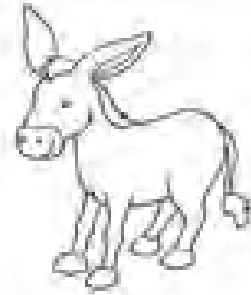
~~r~~osado



Completa las palabras con las letras que faltan:



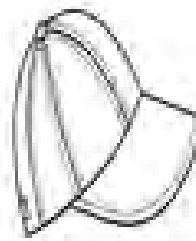
.....atón



bu.....o



.....aqueta



go.....a



ca.....etera




ca.....ito

SESIÓN N° 08 - PALABRAS CON “PL”

I. PROPÓSITO Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE:

Competencias/capacidades	Desempeños	¿Qué nos dará evidencias de aprendizaje?
2. Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna. 2.1. Obtiene información del texto escrito.	<ul style="list-style-type: none"> Reflexiona sobre los textos que lee, opinando acerca de personas, personajes y hechos, y expresando sus preferencias cuando elige o recomienda textos a partir de su experiencia, necesidades e intereses. 	Lee palabras con el grupo consonántico “PL”, a través de los procesos perceptivos y léxicos de la lectura.

II. MOMENTOS DE LA SESIÓN:

INICIO	MATERIALES:
<ul style="list-style-type: none"> Los niños participan del juego, “Ritmo Ago-gó”, en la cual mencionarán nombres de los animales de la sierra y la selva.. La maestra pregunta: ¿De qué creen que leeremos el día de hoy? 	Rompecabezas
DESARROLLO	:
<p><u>ANTES DE LA LECTURA:</u></p> <p>La maestra solicita que los estudiantes a observar la ficha de lecturas y luego se le formula algunas preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué observan en la imagen? ✓ ¿En qué lugar está el niño? ✓ ¿De qué crees que tratará la lectura? <p><u>DURANTE LA LECTURA:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> La maestra realiza una lectura en sombra del texto. Se le formula algunas interrogantes durante lectura ✓ :¿De quién se habla en la lectura? ✓ ¿A quién alimenta el niño? ✓ ¿Qué le gusta al guacamayo? ✓ ¿Cómo son las plumas del guacamayo? 	<div style="text-align: center;"> <p>PLÁCIDO Y EL GUACAMAYO</p>  <p>Plácido alimenta a su <u>guacamayo</u>. Le da un plátano. Le lleva agua en un plato de <u>plástico</u>. A Plácido le gusta mucho las <u>plumas</u> del guacamayo.</p> </div> <p style="text-align: center;">Ficha de lectura</p>

PLÁCIDO Y EL GUACAMAYO



Plácido alimenta a su
guacamayo.

Le da un plátano.

Le lleva agua en un plato de
plástico.

A Plácido le gusta mucho las
plumas del guacamayo.

PROCESOS PERCEPTIVOS



Lee siguiendo la dirección izquierda a derecha:



ple → pli → plo → plu

pla → plo → ple → pli

ple → pla → pli → plo

pli → plu → ple → pla

plu → plo → pli → ple

plo → plu → plo → ple

plu → pla → pli → plo

Lee las palabras de izquierda a derecha:

plátano → gela-
tina → gera-
nios → girasoles

plato → geme-
los → colegio → gelatina

plástico → colegio → geme-
los → geranios

plumas → gene-
roso → gela-
tina → gene-
roso

plata → giraso-
les → gene-
roso → colegio

plumero → gera-
nios → giraso-
les → gemelos

Observa y marca con un X las palabras iguales al modelo:

<p>plátano</p>			
plátano	páltano	plátano	plátamo
<p>plumas</p>			
plumas	plumas	pulmas	plumas
<p>plástico</p>			
plástico	plástilco	plástico	pláslico
<p>plumero</p>			
plumero	pulmero	plumerdo	plumero

Fija tu vista en el punto central y lee:

plátano * pluma

plato * plástico

plata * plano

planeta * plumero

playa * aplausos

plastilina * plancha

PROCESOS LÉXICOS



Lee la palabra completa y di el sonido de cada letra:

plátano

plumas

plato

plástico



Lee la palabra completa y di el sonido de cada letra:

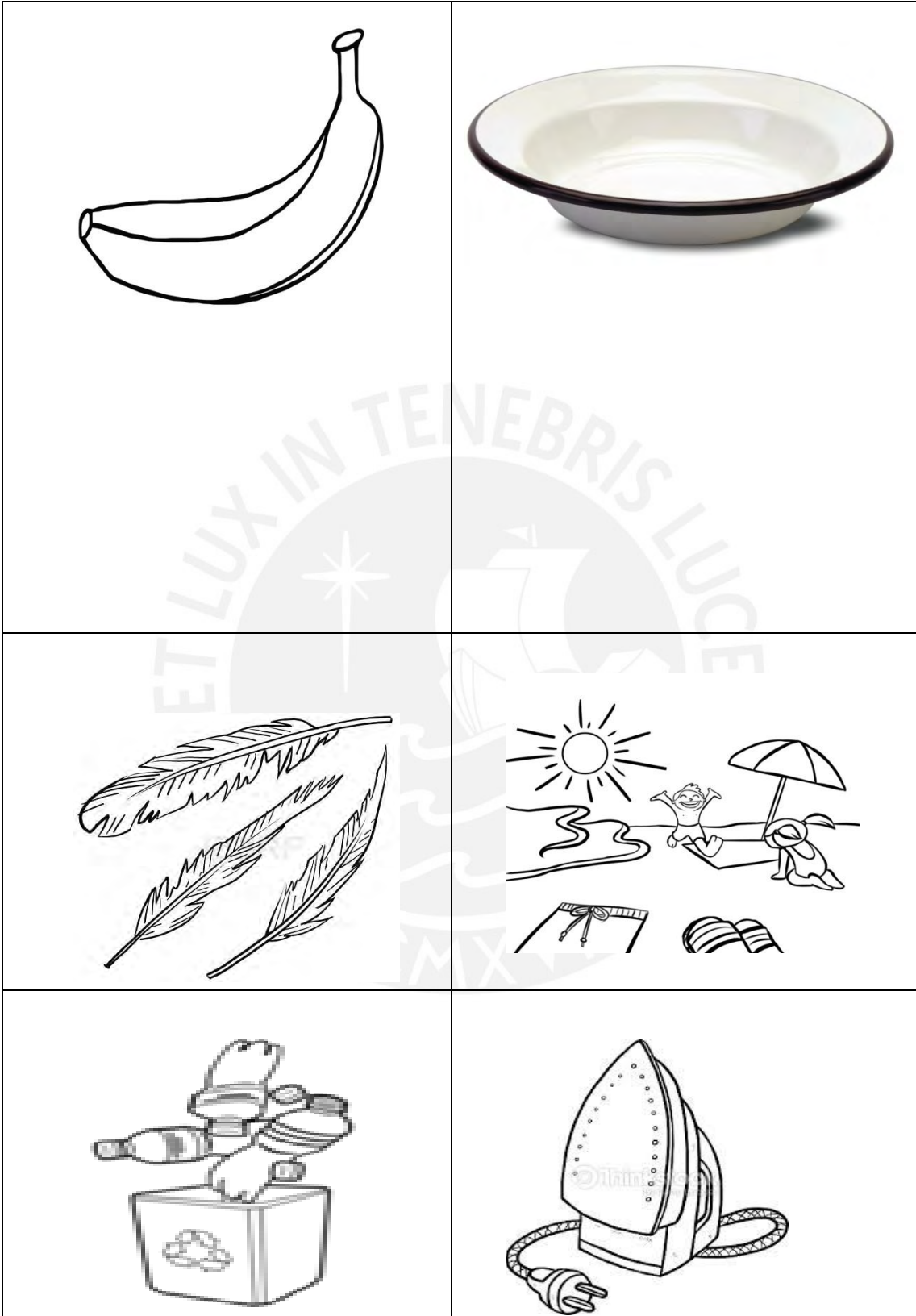
plumero

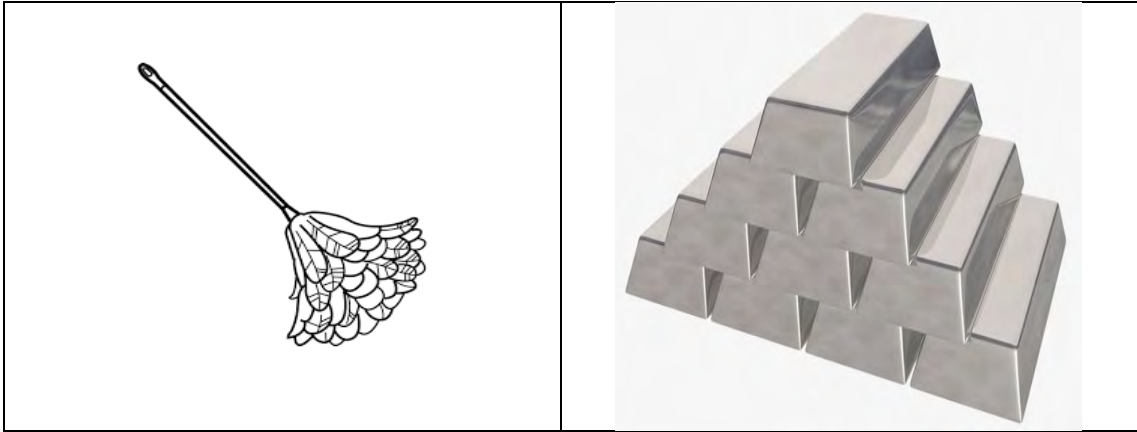
plata

playa

plancha



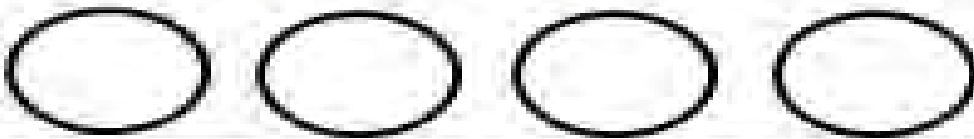




Separa en sílabas estas palabras:



plumas



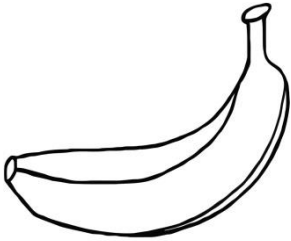
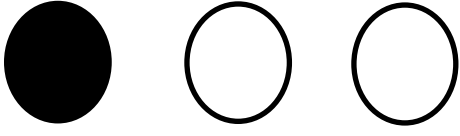
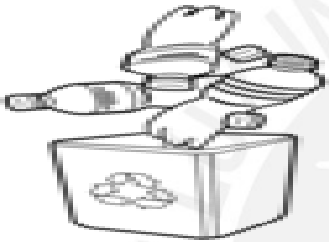



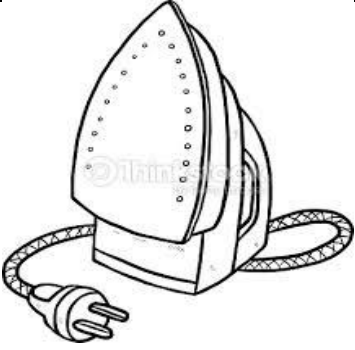
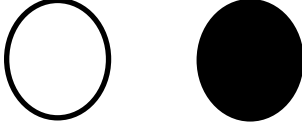
plumero



plátano



Omite las sílabas que se indican, lee y escribe las palabras que se forman:

	 <input data-bbox="798 548 1268 622" type="text"/>
	 <input data-bbox="798 918 1284 1019" type="text"/>
	 <input data-bbox="638 1344 837 1422" type="text"/>
	 <input data-bbox="782 1736 1276 1825" type="text"/>

Cambia las sílabas que se indican y lee la palabra nueva:

plumero

plu X nú

plancha

plan X ta

plátano

pla X pan

plumas

plu X su

Une las sílabas de la primera columna con las de la segunda columna para formar palabras:

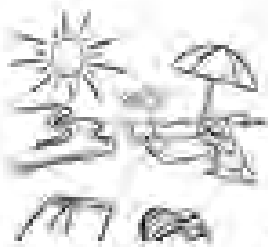
plan	+	cha	=	
pluma	+	je	=	
cumple	+	años	=	
plata	+	nazo	=	
aero	+	plano	=	
sopla	+	do	=	
aplau	+	sos	=	

Observa los dibujos y escribe sus nombres separándolos en fonemas:



plancha

--	--	--	--	--	--	--	--



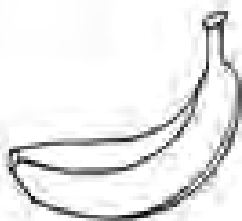
playa

--	--	--	--	--	--	--	--



plumero

--	--	--	--	--	--	--	--

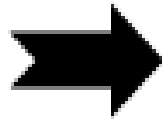


plátano

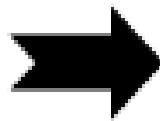
--	--	--	--	--	--	--	--

Quita una letra y lee la palabra que se forma:

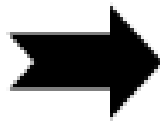
~~p~~lancha



~~p~~lumero



~~p~~lumas



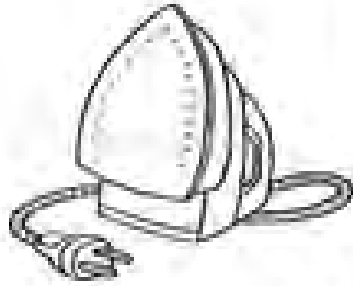
~~p~~lástico



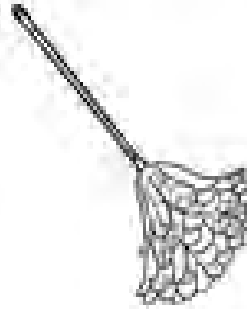
~~p~~lato



Completa las palabras:



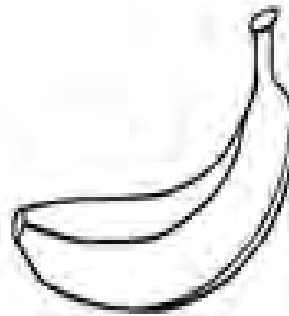
.....**ancha**



.....**umero**



.....**aya**



.....**átano**



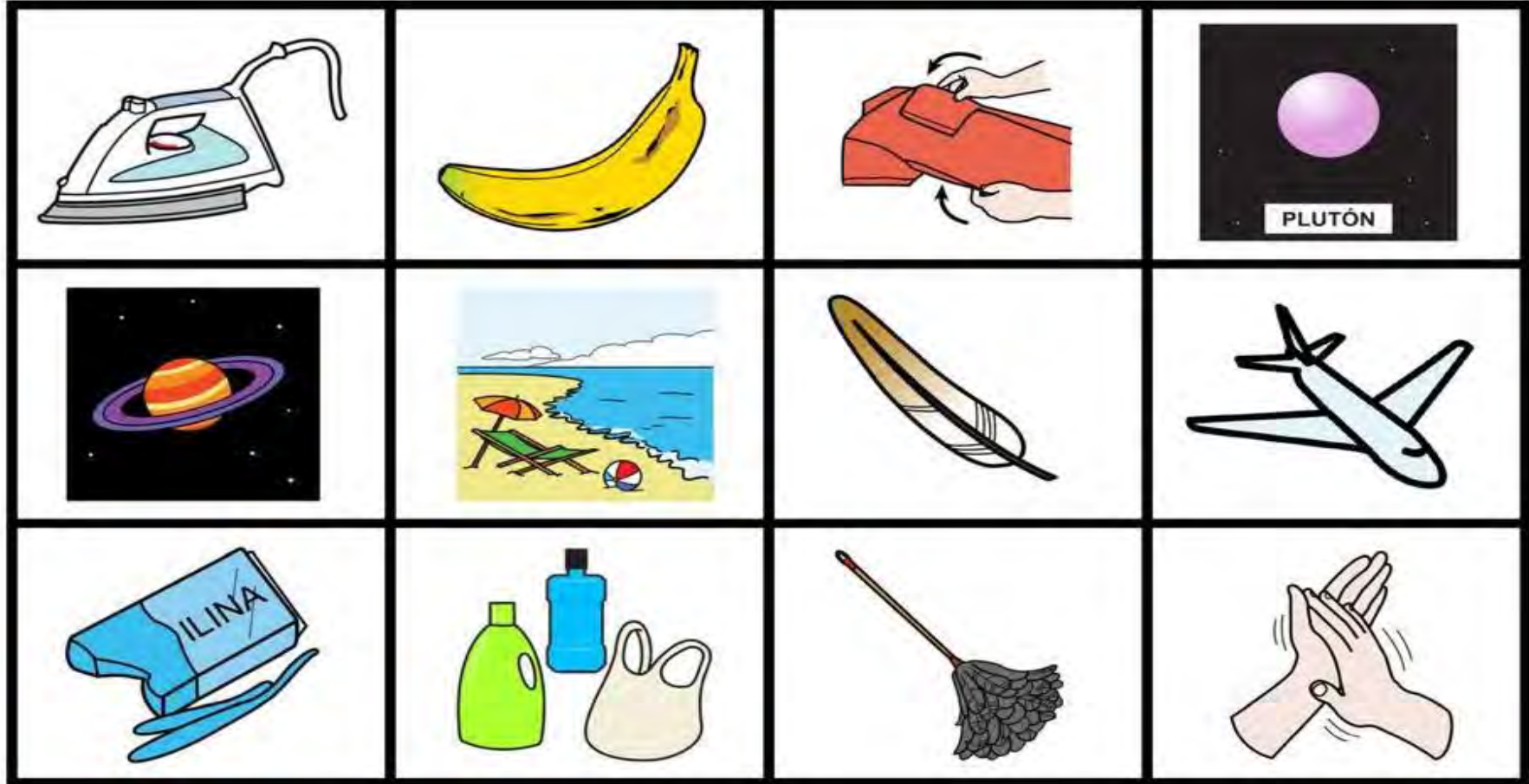
.....**ato**



.....**umas**

BINGO

plancha	plátano	Plutón	planeta
playa	pluma	plumero	plastilina
plástico	aplausos	planchado	aeroplano



SESIÓN N°09 - PALABRAS CON “BR”

I. PROPÓSITO Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE:

Competencias/capacidades	Desempeños	¿Qué nos dará evidencias de aprendizaje?
2. Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna. 2.1. Obtiene información del texto escrito.	<ul style="list-style-type: none"> Reflexiona sobre los textos que lee, opinando acerca de personas, personajes y hechos, y expresando sus preferencias cuando elige o recomienda textos a partir de su experiencia, necesidades e intereses 	Lee palabras con el grupo consonántico “BR”, a través de los procesos perceptivos y léxicos de la lectura.

II. MOMENTOS DE LA SESIÓN:

INICIO	MATERIALES:
<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes juegan al tesoro escondido, para ello encontrarán palabras escondidas debajo de sus sillas. en un tiempo señalado.(libros, niña, biblioteca, papá) Pegan las imágenes armadas en la pizarra y luego pregunta: ¿Qué pistas nos dan estas palabras? ¿De qué creen que leeremos el día de hoy? 	Rótulos
DESARROLLO	

<p><u>ANTES DE LA LECTURA:</u></p> <p>La maestra solicita que los estudiantes a observar la ficha de lectura https://webdelmaestro.com/lecturas-infantiles y luego se le formula algunas preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué observan en la imagen? ✓ ¿Qué está haciendo la niña? ✓ ¿Qué dice en el título? ✓ ¿De qué crees que tratará la lectura? <p><u>DURANTE LA LECTURA:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes leen en silencio la lectura, luego se realiza una lectura en sombra. • Se le formula algunas interrogantes durante lectura: ✓ ¿De quién se habla en la lectura? ✓ ¿Cómo es Sabrina? ✓ ¿Por qué le gusta leer frente al mar? ✓ ¿Qué quiere ser de grande? ✓ ¿Cómo es su padre? 	<p>Ficha de lectura</p>
<p><u>DESPUÉS DE LA LECTURA:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes subrayan las palabras que se escriben con “BR” en el texto leído. • Leen tarjetas con las palabras extraídas del texto, luego resaltamos las palabras con el grupo consonántico “BR” <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">Sabrina</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">bromista</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 20px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">abraza</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">libros</div> </div> <ul style="list-style-type: none"> • PROCESOS PERCEPTIVOS: ✓ Leen sílabas siguiendo la direccionalidad (izquierda a derecha) ✓ Leen palabras con el grupo consonántico “BR” • PROCESOS LÉXICOS: 	<p>tarjetas léxicas</p> <p>Fichas</p>

<ul style="list-style-type: none"> • <u>Nivel Silábico</u> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Separa en sílabas las palabras con el grupo consonántico ✓ Realiza ejercicios de omisión, sustitución y adición de sílabas, al seguir consignas según la alternativa que salga al jugar con un dado. ✓ Ejem: Quita la primera sílaba ¿Qué dice? ✓ Quita la sílaba de en medio ✓ Quita la sílaba final • <u>Nivel Fonémico:</u> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Separa palabras en fonemas. ✓ Completa las palabras con la consonante trabajada. 	Ludo
CIERRE	
Los alumnos refuerzan lo aprendido jugando con un dominó de palabras con el grupo consonántico aprendido.	



SABRINA Y LOS LIBROS



SABRINA Y LOS LIBROS



Sabrina es una niña muy inteligente y bromista, le gusta leer sus libros frente al mar, porque siente que la brisa la relaja.

Cuando ella sea grande, quiere ser una buena lectora como su padre y tener una enorme biblioteca en casa. Su padre siempre le compra libros interesantes y la abraza fuertemente por querer ser como él.

Sabrina es una niña muy inteligente y bromista, le gusta leer sus libros frente al mar, porque siente que la brisa la relaja. Cuando ella sea grande, quiere ser una buena lectora como su padre y tener una enorme biblioteca en casa. Su padre siempre le compra libros interesantes y la abraza fuertemente por querer ser como él.

PROCESOS PERCEPTIVOS



Lee siguiendo la dirección izquierda a derecha:



bre → bri → bro → bru

bra → bro → bre → bri

bre → bra → bri → bro

bri → bru → bre → bra

bru → bro → bri → bre

bro → bru → bro → bre

bru → bra → bri → bro

Fija tu vista en el punto central y lee:

libro * brisa

sobre * odre

abrazo * abrir

broma * brinco

cubre * brillo

cebra * brocha



PROCESOS LÉXICOS



Lee la palabra completa y di el sonido de cada letra:

libros

alfombra

abrazo

broma

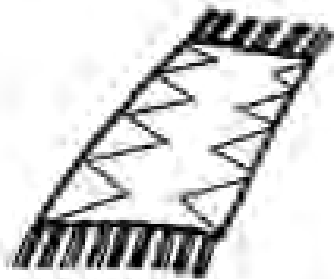
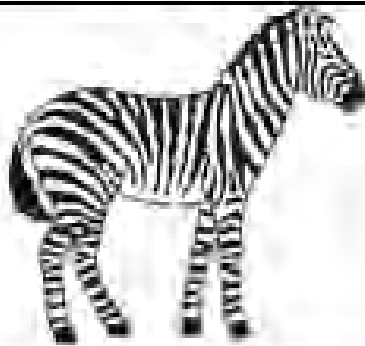
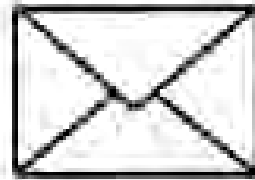
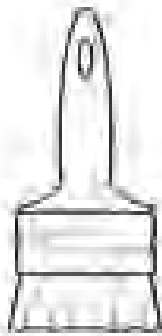
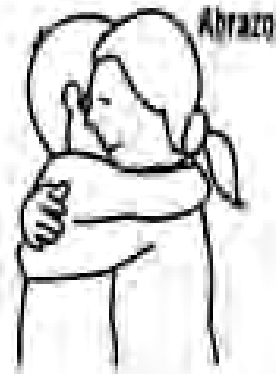
Lee la palabra completa y di el sonido de cada letra:

sobre


brocha

brazo

cebra



Separa en sílabas estas palabras:



Cebra

○ ○ ○ ○



abrazo

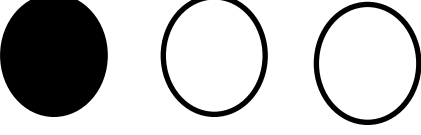


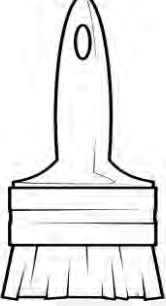






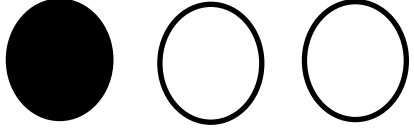

○ ○ ○ ○



Broma

○ ○ ○ ○

Omite las sílabas que se indican, lee y escribe las palabras que se forman:

 	
	 
	 
 Abrazo	 

Cambia las sílabas que se indican y lee la palabra nueva:

brocha

bro X du

brazo

bra X tra

cebra

bra X ro

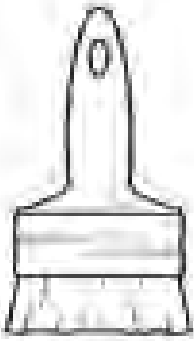
broma

bro X to

Une las sílabas de la primera columna con las de la segunda columna para formar palabras:

bro	+	cha	=	
brillo	+	so	=	
breve	+	Te	=	
abrocha	+	dor	=	
cobra	+	dor	=	
sobra	+	do	=	
bravo	+	Te	=	

Observa los dibujos y escribe sus nombres separándolos en fonemas:



brocha

--	--	--	--	--	--



abrazo

--	--	--	--	--	--



cebra

--	--	--	--	--



brazo

--	--	--	--	--

Quita una letra y lee la palabra que se forma:

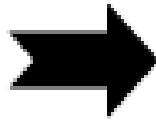
~~b~~rocha



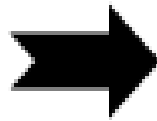
~~a~~brazo



al~~f~~ombra



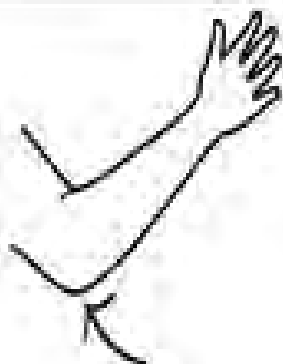
lib~~r~~os



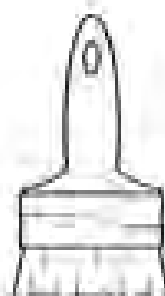
ce~~b~~ra



Completa:



.....azo



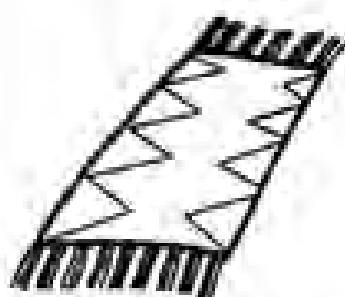
.....ocha



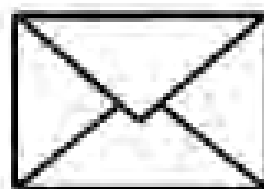
ce.....a



.....oma



alfom.....a




so.....e

SESIÓN N° 10 - PALABRAS CON “PR”

I. PROPÓSITO Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE:

Competencias/capacidades	Desempeños	¿Qué nos dará evidencias de aprendizaje?
Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna. 2.1. Obtiene información del texto escrito.	<ul style="list-style-type: none"> Reflexiona sobre los textos que lee, opinando acerca de personas, personajes y hechos, y expresando sus preferencias cuando elige o recomienda textos a partir de su experiencia, necesidades e intereses 	Lee palabras con el grupo consonántico “PR” a través de los procesos perceptivos y léxicos de la lectura.

II. MOMENTOS DE LA SESIÓN:

INICIO	MATERIALES:
<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes participan de un juego “Descubriendo el cuento”, para ello jugarán en dos grupos hombres y mujeres, se les presentará carteles con nombres claves de los personajes de cuentos y ellos tendrán que descubrir con que cuento se relacionan. (gato -El gato con botas, bella – La bella y la bestia)) La maestra mencionará que el día de hoy leeremos algo muy interesante. 	Carteles con nombres de personajes
DESARROLLO	
<p><u>ANTES DE LA LECTURA:</u></p> <p>La maestra solicita que los estudiantes a observar la ficha de lectura “La princesa Priscila” y luego se le formula algunas preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué observan en la imagen? ✓ ¿En qué lugar está la princesa? ✓ ¿Por qué crees que estará allí? ✓ ¿De qué crees que tratará el texto? <p><u>DURANTE LA LECTURA:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La maestra realiza una lectura en sombra del texto. • Se le formula algunas interrogantes durante lectura ✓ ¿De quiénes se habla ? ✓ ¿Por qué la princesa sale al balcón del palacio? ✓ ¿A quién espera? ✓ ¿Cómo se llama el príncipe? 	<div style="text-align: center;"> <p>La princesa Priscila</p>  </div> <p>Todas las mañanas, muy temprano, la princesa Priscila sale al balcón de su palacio. Espera muy ansiosa la llegada de su príncipe amado, que muy lejos ha viajado.</p> <p>Priscila no se imagina que Prudencio, el príncipe, está de regreso y que le sorprenderá con un precioso anillo que le ha comprado.</p>

✓ ¿Con qué le sorprenderá el príncipe?

tarjetas
léxicas

DESPUÉS DE LA LECTURA:

- Los estudiantes subrayan las palabras que llevan el grupo consonántico "PR" en el texto leído.
- Leen tarjetas con las palabras extraídas del texto, luego resaltamos el grupo consonántico "PR "

princesa

Priscila

precioso

Prudencio

sorprenderá

comprado

Fichas
de
trabajo

• **PROCESOS PERCEPTIVOS:**

- ✓ Leen sílabas siguiendo la direccionalidad (izquierda a derecha)
- ✓ Leen palabra "PR"

• **PROCESOS LÉXICOS:**

<ul style="list-style-type: none"> • <u>Nivel Silábico</u> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Separa en sílabas las palabras con el grupo consonántico ✓ Realiza ejercicios de omisión, sustitución y adición de sílabas, al seguir consignas según la alternativa que salga al jugar con un dado. ✓ Ejem: Quita la primera sílaba ¿ Qué dice? ✓ Quita la sílaba de en medio ✓ Quita la sílaba final • <u>Nivel Fonémico:</u> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Separa palabras en fonemas. ✓ Completa las palabras con la consonante trabajada.. 	
CIERRE	
Los alumnos refuerzan lo aprendido vuelven a leer la lectura inicial.	Papelógrafo

La princesa Priscila



Todas las mañanas, muy temprano, la princesa Priscila sale al balcón de su palacio. Espera muy ansiosa la llegada de su príncipe amado, que muy lejos ha viajado. Priscila no se imagina que Prudencio, el príncipe, está de regreso y que le sorprenderá con un precioso anillo que le ha comprado.

PROCESOS PERCEPTIVOS



Lee siguiendo la dirección izquierda a derecha:

pre → pri → pro → pru

pra → pro → pre → pri

pre → pra → pri → pro

pri → pru → pre → pra

pru → pro → pri → pre

pro → pru → pro → pre

pru → pra → pri → pro

Lee las palabras de izquierda a derecha:



princesa → prado → príncipe → príncipe

temprano → com-
prado → com-
prado → prado

precioso → príncipe → prado → com-
prado

com-
prado → temprano → princesa → precioso

prado → precioso → temprano → princesa

príncipe → princesa → precioso → temprano

Observa y marca con un X las palabras iguales al modelo:

<p style="text-align: center;">prado</p> <p style="text-align: center;">prado prado pardo prado</p>
<p style="text-align: center;">precioso</p> <p style="text-align: center;">precioso preciorso precioso preciosor</p>
<p style="text-align: center;">princesa</p> <p style="text-align: center;">princesa princersa princesa princesa</p>
<p style="text-align: center;">temprano</p> <p style="text-align: center;">temprarno temprano tenpramo temprano</p>

Fija tu vista en el punto central y lee:

princesa * príncipe

precios * precioso

compra * comprado

temprano * privado

prado * privado

preso * prisa

PROCESOS LÉXICOS



Lee la palabra completa y di el sonido de cada letra:

princesa

precioso

príncipe

prado

Lee la palabra completa y di el sonido de cada letra:

prisa

temprano

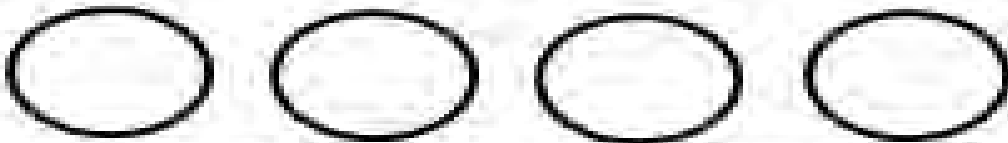
primero

preso

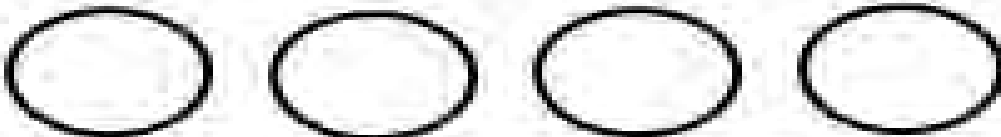
Separa en sílabas estas palabras:



princesa

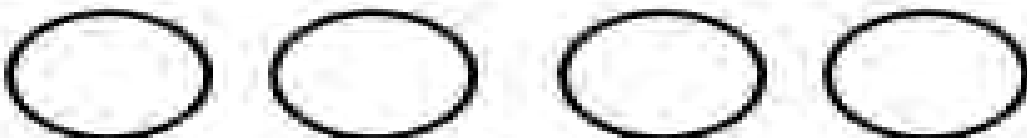


principe



1°

primero



Omite las sílabas que se indican, lee y escribe las palabras que se forman:

princesa

prin X pro

príncipe

pe X pio

precioso

pre X o

temprano

tem X so

Cambia las sílabas que se indican y lee la palabra nueva:

princesa

prin **X** pro

príncipe

pe **X** pio

precioso

pre **X** o

temprano

tem **X** so

Une las sílabas de la primera columna con las de la segunda columna para formar palabras:

prima	+	vera	=	
precio	+	so	=	
compra	+	do	=	
prende	+	dor	=	
profesor	+	a	=	
preocupa	+	do	=	
prima	+	ria	=	

Lee y separa sus nombres en fonemas:

princesa

--	--	--	--	--	--	--	--

temprano

--	--	--	--	--	--	--	--

precioso

--	--	--	--	--	--	--	--

príncipe

--	--	--	--	--	--	--	--

Quita una letra y lee la palabra que se forma:

~~p~~rincesa →

tempr~~a~~no →

~~p~~recioso →

~~p~~reso →

~~p~~rado →

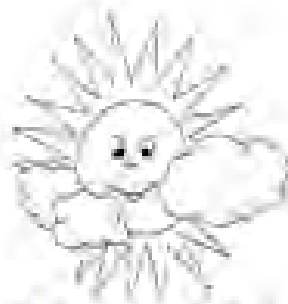
Completa las palabras:



.....incesa



.....íncipe



tem....ano

....ecioso

1°

...imero



....eso