

# PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

## Escuela de Posgrado



Conocimiento sobre los predictores de la lectura del docente del nivel inicial, primer y segundo grado de primaria en instituciones educativas públicas de la UGEL 2, Lima

Tesis para obtener el grado académico de Magíster en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje que presenta:

*Jacqueline **Del Rocio** Huerta Valiente  
Matthias Antonio Nitschack  
Estephania Quijada Tacuri*

Asesora:

*Mg. Roxana Silvia Bazalar Laos*

Co-asesora:

*Dr. Esperanza Bernaola Coria*


Lima, 2022

## INFORME DE SIMILITUD

Yo, Roxana Silvia Bazalar Laos, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado Conocimiento sobre los predictores de la lectura del docente del nivel inicial, primer y segundo grado de primaria en instituciones públicas de la UGEL 2, Lima, del/de la autor(a) / de los(as) autores(as) Huerta Valiente Jacqueline del Rocío, Nitschack Matthias Antonio, Quijada Tacuri Estephanie, de constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 26.%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 05/04/2022.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Santiago de Surco, 12 de diciembre de 2022

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Bazalar Laos Roxana Silvia	
DNI: 07546169	Firma: 
<b>ORCID:</b> 0000-0002-5629-6272	

## RESUMEN

En esta investigación de tipo descriptivo, se determina el nivel de conocimiento sobre los predictores de la lectura en docentes de inicial, primer y segundo grado de primaria en instituciones educativas públicas de la UGEL 2, Lima. Esto se logró mediante un cuestionario a 354 docentes sobre los conocimientos básicos y ejercicios aplicativos de los predictores de la lectura. Los resultados reflejan que: Los docentes del nivel inicial de 3 y 4 años presentan un nivel de conocimiento alto de los predictores a nivel general, mientras el resto de grados se mantuvo en un nivel medio. Por otro lado, los resultados según dimensiones nos muestran una gran concentración de mayores porcentajes en el nivel Medio, tanto en la dimensión de Conocimiento general relacionado con la lectura como en tres de los predictores (Conciencia Fonológica, Conocimiento Alfabético y Memoria Fonológica), observando esta misma concentración en el nivel Alto únicamente en el caso de la Velocidad de Denominación. Estos resultados fueron medidos en base a la muestra evaluada y no necesariamente son indicador de un buen conocimiento de los predictores de la lectura. Consideramos importante cimentar los fundamentos de la lectoescritura en los docentes para así, prevenir dificultades posteriores en el alumnado.

Palabras claves: Predictores de la lectura; Conciencia fonológica; Conocimiento alfabético; Velocidad de denominación; Memoria fonológica

## ABSTRACT

In this descriptive research, the level of knowledge about the predictors of reading in elementary, first and second grade teachers in public educational institutions of UGEL 2, Lima, is determined. This was achieved through a questionnaire to 354 teachers on the basic knowledge and application exercises of the reading predictors. The results reflect that: The teachers of the initial level of 3 and 4 years present a high level of knowledge of the predictors at a general level, while the rest of the grades remained at a medium level. On the other hand, the results according to dimensions show us a large concentration of higher percentages at the Medium level, both in the dimension of General knowledge related to reading and in three of the predictors (Phonological Awareness, Alphabetical Knowledge and Phonological Memory), observing this same concentration at the High level only in the case of the Denomination Rate. These results were measured based on the evaluated sample and are not necessarily an indicator of a good knowledge of the predictors of reading. We consider it important to cement the foundations of literacy in teachers to prevent later difficulties in students.

Keywords: Reading predictors; Phonological awareness; Alphabet knowledge; Naming speed; Phonological memory

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Página
RESUMEN	i
ABSTRACT	ii
ÍNDICE DE CONTENIDO	iii
ÍNDICE DE CUADROS	v
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	3
1.1 Planteamiento del Problema	3
1.1.1 Fundamentación del Problema	3
1.1.2 Formulación del Problema	5
1.2 Formulación de Objetivos	
1.2.1 Objetivo General	7
1.2.2 Objetivos Específicos	7
1.3 Importancia y Justificación del Estudio	7
1.4 Limitaciones de la Investigación	8
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	9
2.1 Antecedentes del Estudio	9
2.1.1 Antecedentes Nacionales	9
2.1.2 Antecedentes Internacionales	10
2.2 Bases Teóricas	16
2.2.1 Definición de la Lectura	16
2.2.2 Modelos de Enseñanza de la Lectura	17
2.2.2.1 Modelo Holístico	18
2.2.2.2 Modelo de Destrezas	19
2.2.2.3 Modelo Integral	20
2.2.3 El Enfoque Comunicativo dentro del Sistema Curricular Peruano	20
2.2.4 Predicción y Prevención	22
2.3 Definición de Términos Básicos	23
2.3.1 Predictores de la Lectura	23
2.3.2 Conciencia Fonológica	24
2.3.2.1 Factor Predictivo	25
2.3.3 Velocidad de Denominación	26
2.3.3.1 Factor Predictivo	27
2.3.4 Conocimiento Alfabético	27
2.3.4.1 Factor Predictivo	27

2.3.5 Memoria Fonológica	28
2.3.5.1 Factor Predictivo	29
CAPÍTULO III	
METODOLOGÍA	30
3.1 Enfoques de la Investigación	30
3.2 Tipo y Diseño de la Investigación	30
3.3 Población y Muestra	31
3.3.1. Población Objetivo	31
3.3.2. Muestra	31
3.4 Definición y Operacionalización de la Variable	34
3.4.1. Nivel de Conocimiento del Docente sobre los Predictores de la Lectura	34
3.4.2. Definición de Dimensiones de la Variable	34
3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	37
3.5.1 Técnica	37
3.5.2 Instrumentos	37
3.5.3 Procedimiento de Recolección de Datos	44
3.6 Técnicas de Procesamiento y Análisis de Datos	44
CAPÍTULO IV	
RESULTADOS	45
4.1 Presentación de Resultados	45
4.1.1 Análisis Descriptivo por Grado de Enseñanza	45
4.2 Discusión de Resultados	53
CAPÍTULO V	
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	61
5.1 Conclusiones	61
5.2 Recomendaciones	62
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
ANEXOS	68

## ÍNDICE DE CUADROS

		Página
Tabla 1	Muestra de docentes de educación inicial, 1er y 2do grado de primaria, de instituciones educativas públicas pertenecientes a la UGEL 2, Lima	31
Tabla 2	Distribución de los participantes por grado enseñado	32
Tabla 3	Distribución de los participantes por edad	33
Tabla 4	Distribución de los participantes por experiencia laboral	33
Tabla 5	Distribución de los participantes por grado alcanzado	34
Tabla 6	Operacionalización de las dimensiones que conforman la variable estudiada	36
Tabla 7	Descripción del cuestionario según dimensiones e ítems	38
Tabla 8	Valoración de la pertinencia de los ítems del instrumento	39
Tabla 9	Valoración de la relevancia de los ítems del instrumento	39
Tabla 10	Valoración de la claridad de los ítems del instrumento	40
Tabla 11	Análisis descriptivo y de dificultad de los ítems	42
Tabla 12	Análisis descriptivo de las dimensiones de la prueba	43
Tabla 13	Baremos de la prueba	43
Tabla 14	Nivel de conocimiento de la dimensión Conocimiento General Relacionado a la Lectura según grado de enseñanza	45
Tabla 15	Nivel de conocimiento de la dimensión Conciencia Fonológica según grado de enseñanza	46
Tabla 16	Nivel de conocimiento de la dimensión Memoria Fonológica según grado de enseñanza	46
Tabla 17	Nivel de conocimiento de la dimensión Conocimiento Alfabético según grado de enseñanza	47

Tabla 18	Nivel de conocimiento de la dimensión Velocidad de Denominación según grado de enseñanza	47
Tabla 19	Nivel de conocimiento total según grado de enseñanza	48
Tabla 20	Cuadro resumen del análisis descriptivo por grado de enseñanza	48
Tabla 21	Nivel de conocimiento de las dimensiones en docentes de 3 años	49
Tabla 22	Nivel de conocimiento de las dimensiones en docentes de 4 años	50
Tabla 23	Nivel de conocimiento de las dimensiones en docentes de 5 años	50
Tabla 24	Nivel de conocimiento de las dimensiones en docentes de 1er grado	51
Tabla 25	Nivel de conocimiento de las dimensiones en docentes de 2do grado	51



## INTRODUCCIÓN

Leer y escribir son dos procesos requeridos en nuestra sociedad actual altamente tecnológica, representan habilidades imprescindibles que cada niño debe aprender en sus primeros años escolares.

En las últimas décadas, el proceso de aprendizaje de la lectoescritura ha sido estudiado intensamente desde el enfoque psicolingüístico, el cual abarca investigaciones de índole pedagógico, psicológico y neurológico. Gracias a ello, hoy sabemos que se trata de un proceso complejo, el cual requiere el desarrollo de procesos cognitivos de bajo y de alto nivel. Beltrán manifiesta que; si bien la enseñanza generalmente es impartida en las escuelas, el proceso de aprendizaje de la lectoescritura inicia ya antes de ingresar el niño al colegio (2006:18) Por ejemplo, con la exposición a libros, carteles, letreros y su creciente noción sobre su propio lenguaje oral. Es entonces cuando se deben de consolidar las bases de la lectoescritura para su desarrollo exitoso. Omisiones y carencias en esta etapa temprana de aprendizaje pueden arrastrar dificultades que, posteriormente, son más difíciles de remediar. Para preparar bien a los profesionales de la educación y diseñar un currículo efectivo de enseñanza de la lectoescritura, resulta esencial identificar e intervenir en los factores cognitivos tempranos de la lectoescritura. Son ellos los tales llamados predictores.

La presente investigación tiene como objetivo evaluar y describir los niveles de conocimiento de docentes de inicial, primer y segundo grado de primaria de las instituciones educativas públicas de la UGEL 2, Lima sobre los predictores de la lectura. Para ello, en el Capítulo I, presentaremos el planteamiento y la fundamentación del problema, así como los objetivos y la justificación del estudio.

El Capítulo II, comprende los antecedentes de estudio y las bases teóricas que conforman el panorama de nuestra investigación: definición de lectura, los modelos de la enseñanza de la lectura. Esa información la contrarrestamos con las competencias enseñadas en el sistema curricular peruano e impartidas a través del *Enfoque Comunicativo*. Asimismo, se explica el valor del trabajo preventivo y la importancia de conocer los predictores. Finalmente, presentamos y definimos los predictores de la lectura que manejamos en esta investigación.

Luego de desplegar de esta manera el panorama teórico presentamos, en el Capítulo III, los enfoques, el tipo y diseño de la investigación, la población y muestra, la operacionalización de la variable, las técnicas e instrumentos de la recolección de datos y las técnicas de procesamiento y análisis de datos. En el Capítulo IV, presentamos; el análisis descriptivo por grado de enseñanza y la discusión de los resultados.

En el Capítulo V se presentarán las conclusiones, así como las recomendaciones propuestas considerando los hallazgos de la investigación.

# CAPÍTULO I

## PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

### 1.1 Planteamiento del problema

#### 1.1.1 *Fundamentación del Problema*

Leer y hablar son dos procesos íntimamente relacionados que el ser humano ha ido conquistando a través del tiempo. Según Bravo, el aprendizaje de la lectura en castellano, se basa en el sistema alfabético y representa la meta de un proceso que inicia antes de ingresar al colegio y se desarrolla según el niño avanza paralelamente con el lenguaje escrito. (2004:9).

La Evaluación Muestral (EM) es una evaluación estandarizada y representativa a nivel nacional peruano, que se aplica a una muestra de estudiantes para medir sus logros de aprendizaje. En la EM del año 2019, realizada a un segundo grado en el área de Comunicación, dió como resultado que el 37,6% de los estudiantes obtuvieron un porcentaje en el “nivel satisfactorio”, que describe los aprendizajes que todo estudiante de este ciclo debería lograr, según el Currículo Nacional de la Educación Básica (C.N.E.B.). El 58.6% de los alumnos se ubicó en el “nivel en proceso”, el cual corresponde a un logro parcial de los aprendizajes esperados. En el “nivel de inicio”, se encontró el 3,8 % de los alumnos evaluados, lo cual indica que no lograron los aprendizajes necesarios para el grado en el que se encuentran. Por el otro lado, el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes PISA (por sus siglas en inglés) evalúa a estudiantes de 15 años cuando están cerca de

finalizar sus estudios de educación básica regular, para conocer los conocimientos y habilidades que han adquirido a lo largo de su escolaridad. En el año 2018, la participación del Perú en cuanto a la lectura se encontró por debajo del promedio, alcanzando un puntaje de 401.

A raíz de estas evaluaciones podemos deducir la importancia de gestionar bien las prácticas pedagógicas que inciden en el desarrollo de las habilidades lectoras para lograr resultados respetables en la comprensión lectora de nuestros estudiantes.

Sélles menciona que, diversos autores sostienen que antes de empezar el aprendizaje formal de la lectura hay un conjunto de procesos cognitivos intrínsecos al desarrollo, que emergen y son determinantes para el éxito lector (2006:56). Son estos los llamados predictores de la lectura.

Al respecto, investigaciones como las realizadas por Hagg confieren gran importancia a aquellos factores que pueden predecir el éxito lector o contribuir a detectar e intervenir oportunamente para evitar dificultades futuras. Consideró cuatro predictores: la conciencia fonológica, la memoria fonológica, el conocimiento alfabético y la velocidad de denominación (2017:50).

Sobre el particular, Sélles considera como predictores de la lectura al Conocimiento fonológico, Conocimiento alfabético y Velocidad de denominación (2006:57). Adicionalmente, Aguayo, Pastor y Thijs manifiestan lo que Baddeley, sostiene que la Memoria Fonológica también debe de considerarse un predictor de la lectura, al ser ella el componente responsable de almacenar específicamente la información verbal (2013:65).

Al revisar en detalle lo que comprende cada uno de los predictores señalados, encontramos que numerosas investigaciones señalan que la conciencia fonológica, entendida como “la capacidad de llegar a manipular y reconocer la existencia de unidades lingüísticas básicas” (Pascual 2017:11) es el mejor predictor de la lectura.

Del mismo modo, Hogan y Thomson señalan que “la velocidad de denominación, es decir, la capacidad de nombrar de manera rápida estímulos visuales altamente familiares, tales como dígitos, letras, colores y objetos, es también un importante predictor de la lectura” (citado en Arenas y Morán 2018:46).

Gil, Sonia y Alfonso, hacen referencia sobre el conocimiento alfabético como el reconocimiento de las palabras escritas para lo cual es necesario convertir la ortografía en sonidos, analizar la estructura sonora del habla, representada por la escritura (2012:574). Finalmente, Etchepareborda y Abad mencionan que la memoria fonológica, también considerada como predictor de la lectura, es la encargada de mantener activa y manipular la información presentada por medio del lenguaje estando implícito en tareas como la comprensión, la lectoescritura o la conversación (citado en Escudero y Pineda 2017:15).

Dada la complejidad de los procesos cognitivos vinculados a la enseñanza de la lectura el rol de los docentes se torna estratégico, resultando imprescindible que conozcan y dominen los procesos involucrados en el desarrollo de las competencias y capacidades que los estudiantes necesitan para la construcción de sus aprendizajes, desde su primer contacto con el lenguaje escrito.

### **1.1.2 *Formulación del Problema***

Los resultados de estas evaluaciones son un llamado a gestionar bien las prácticas pedagógicas que inciden en el desarrollo de las habilidades lectoras. Dada la complejidad de los procesos cognitivos vinculados a la lectura y el alcance que puede tener un proceso de enseñanza disfuncional, el rol de los docentes de inicial y primaria se torna estratégico. Resulta imprescindible que conozcan las etapas y los procesos involucrados en la adquisición de la lectura y, en base a eso, tengan dominio sobre la exitosa intervención didáctica. Como sostienen Bishop, Malatesha y Aaron: “De hecho, la investigación en lectura y escritura demuestra que el primer paso para prevenir dificultades es la identificación e intervención efectiva y focalizada en las etapas más tempranas posibles” (citado en Hagg 2017:42).

Confrontándonos con esa urgencia pedagógica, formulamos los siguientes problemas:

#### Formulación General

¿Cuál es el nivel de conocimiento sobre los predictores de la lectura del docente de nivel inicial, primer y segundo grado de primaria en instituciones educativas públicas de la UGEL 2, Lima?

#### Formulaciones Específicas

¿Cuál es el nivel de conocimiento general relacionado con la lectura que tienen los docentes de inicial, primer y segundo grado de primaria en instituciones educativas públicas de la UGEL 2, Lima?

¿Cuáles es el nivel de conocimiento sobre la conciencia fonológica que tienen los docentes de inicial, primer y segundo grado de primaria en instituciones educativas públicas de la UGEL 2, Lima?

¿Cuál es el nivel de conocimiento sobre la memoria fonológica que tienen los docentes de inicial, primer y segundo grado de primaria en instituciones educativas públicas de la UGEL 2, Lima??

¿Cuál es el nivel de conocimiento sobre el conocimiento alfabético que tienen los docentes de inicial, primer y segundo grado de primaria en instituciones educativas públicas de la UGEL 2, Lima?

¿Cuál es el nivel de conocimiento sobre la velocidad de denominación que tienen los docentes de inicial, primer y segundo grado de primaria en instituciones educativas públicas de la UGEL 2, Lima?

## **1.2 Formulación de Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo General**

Determinar el nivel de conocimiento sobre los predictores de la lectura en docentes de inicial, primer y segundo grado de primaria en instituciones educativas públicas de la UGEL 2, Lima.

### **1.2.2 Objetivos Específicos**

1. Identificar el nivel de conocimiento general relacionado con la lectura en docentes de inicial, primer y segundo grado de primaria en instituciones educativas públicas de la UGEL 2, Lima.
2. Identificar el nivel de conocimiento sobre la Conciencia fonológica en docentes de inicial, primer y segundo grado de primaria en instituciones educativas públicas de la UGEL 2, Lima.
3. Identificar el nivel de conocimiento sobre la Memoria fonológica en docentes de inicial, primer y segundo grado de primaria en instituciones educativas públicas de la UGEL 2, Lima.
4. Identificar el nivel de conocimiento sobre el conocimiento alfabético en docentes de inicial, primer y segundo grado de primaria en instituciones educativas públicas de la UGEL 2, Lima.
5. Identificar el nivel de conocimiento sobre la velocidad de denominación en docentes de inicial, primer y segundo grado de primaria en instituciones educativas públicas de la UGEL 2, Lima.

## **1.3 Importancia y Justificación del Estudio**

La presente tesis es importante y se justifica a tres niveles: A nivel teórico, a nivel práctico y a nivel metodológico.

A nivel teórico, por cuanto permitirá contar con conocimientos actuales sobre el nivel de conocimiento sobre los predictores de la lectura que presentan los docentes de inicial, 1er y 2 grado de primaria de instituciones públicas de la UGEL 2 Lima.

A nivel práctico, los resultados ayudarán a detectar la presencia de posibles brechas sobre las cuales se deberá trabajar con los docentes, de modo que sus alumnos logren desarrollar capacidades y habilidades lectoras, contando con el docente en un rol eficaz de facilitador.

A nivel metodológico, el estudio determinará además las evidencias psicométricas del cuestionario que se creó para este fin.

#### **1.4 Limitaciones de la investigación**

La principal limitación que se encontró al realizar esta investigación corresponde a la escasa bibliografía que se encuentra que presente en conjunto los cuatro procesos predictores materia de esta Tesis.

Por otro lado, debe tenerse en cuenta que los baremos de calificación de esta investigación son válidos para la población estudiada. Si se deseara aplicar la prueba utilizada en otras poblaciones, tendría que elaborarse una baremación diferente.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL**

#### **2.1 Antecedentes del estudio**

##### **2.1.1 Antecedentes nacionales**

Cortez, Milla y Zúñiga (2011) investigaron el “Conocimiento de los profesores de la Conciencia fonológica y el desarrollo de la misma en alumnos de colegios públicos y privados de dos distritos de Lima”, con el propósito de determinar las diferencias y semejanzas en el nivel de desarrollo de Conciencia fonológica en niños de cinco años cuyos profesores tienen diferente nivel de conocimiento de Conciencia fonológica.

Los resultados obtenidos de esta investigación sugieren que no se encontró correlación entre el nivel de Conciencia fonológica de los profesores y el de sus alumnos. Es más, los niños de 5 años de colegios públicos y privados mostraron un desempeño similar en la mayoría de tareas sobre habilidades metalingüísticas, el cual corresponde a un nivel silábico, debido a que el diseño curricular nacional peruano contempla solo algunas de las habilidades que desarrollan la Conciencia fonológica.

Espinoza y Llosa (2015), presenta la investigación “Efectos de un Programa de Estimulación de los Predictores de la Lectura (PEPREL) en Niños de Cinco Años”. El programa incluye la aplicación de treinta sesiones de aprendizaje, cada sesión está dirigida a la estimulación de los predictores de la lectura: Memoria verbal, Conciencia

fonológica, Velocidad de denominación y Conocimiento alfabético. La muestra estuvo constituida por 18 niños de la población matriculada en las aulas de cinco años.

Los resultados de esta investigación mostraron que los niños del grupo experimental mejoraron significativamente su Conciencia fonológica, Memoria verbal, Velocidad de denominación y Conocimiento alfabético después de la aplicación del programa. Los niños del grupo control muestran diferencias significativas en su Memoria verbal, Velocidad de denominación y Conocimiento alfabético antes y después de aplicado el programa, siendo mejor su desempeño en la evaluación post test. Al comparar ambos grupos se pudo descubrir que el grupo experimental tenía mejores resultados que el grupo control.

Utilizando la técnica de análisis documental y con el propósito de conocer cómo son consideradas las bases de las habilidades lectoras en la enseñanza peruana, Arenas y Morán (2018) investigaron la “Presencia de los Predictores de la lectura: conocimiento fonológico, conocimiento alfabético y velocidad de denominación en el Diseño Curricular Nacional y Rutas de Aprendizaje en el II ciclo de Educación Básica Regular en el Perú”.

Los resultados de esta revisión indicaron que para niños de 3 años no se encontró algún predictor, en 4 años figuraban el conocimiento fonológico y conocimiento alfabético, al igual que para niños de 5 años. Sin embargo, no encontraron indicadores que responden al predictor de velocidad de denominación. En consideración a los hallazgos mencionados, en las conclusiones del estudio se señala la presencia mínima de los predictores de la lectura en el área de Comunicación en el II ciclo de educación básica regular.

### **2.1.2 Antecedentes internacionales**

Reig (2017) investigó sobre la “Estimulación de la Conciencia Fonológica en niños de 3 años” con el propósito de diseñar una propuesta didáctica para desarrollar la Conciencia fonológica en niños de 3-4 años y favorecer en un futuro el lenguaje oral

y escrito. La población estaba conformada por 19 niños del grupo P-3 (3-4 años) de un colegio público en la ciudad de Lleida.

Como resultados de esta investigación se realizó 13 sesiones en las cuales se introdujo a los niños al arte de escuchar de forma activa, atenta y analítica; también se desarrolló la atención hacia los sonidos del lenguaje, así como la estructura del lenguaje para facilitar la comprensión futura. La investigación resalta la variedad de actividades que se pueden trabajar en Conciencia fonológica siempre y cuando se respete el ritmo madurativo de cada niño y la colaboración del sistema que lo rodea (familia y colegio).

Querejeta (2017) investigó la “Conciencia fonémica y Memoria fonológica en niños en proceso de alfabetización” con el propósito de examinar las relaciones entre la Conciencia fonémica y la Memoria fonológica en dos tramos del trayecto inicial del aprendizaje de la lectura y la escritura: el principio y el final del primer grado escolar. Los participantes fueron dos grupos de 25 niños cada uno de 6 años de edad. Los niños fueron examinados en las habilidades de Conciencia fonológica y Memoria fonológica, un grupo a inicios de año y otro a finales del 1er grado.

Respecto de los resultados en las pruebas que exploran Conciencia fonémica se hallaron diferencias significativas en favor del grupo de niños de mayor edad, teniendo esta mayor facilidad. En cuanto al desempeño en las pruebas de Memoria fonológica, tanto en retención de palabras como de pseudopalabras resultó homogéneo en ambos grupos.

Gil y otros (2012) investigaron sobre formas en las que se puede facilitar el Conocimiento alfabético en preescolares a través del entrenamiento en codificación, grafomotricidad y lectura. El objetivo fue develar el efecto del entrenamiento en el inicio de la enseñanza lectora y la mejora de las habilidades lectoras (reconocimiento visual, identificación y nombramiento de las letras y lectura de palabras). El entrenamiento que se les hizo a los niños incluyó trabajar la codificación, la grafomotricidad y

habilidades combinadas (codificación + grafomotricidad + lectura) y evaluar el efecto en cada una de las habilidades lectoras según el año escolar.

Los resultados demostraron que la Codificación consiguió que el grupo entrenado en esa condición incrementase significativamente sus puntuaciones en las habilidades lectoras. Lo mismo consiguió el entrenamiento en Grafomotricidad para su grupo y lo mismo el grupo Combinado.

Durante esta investigación, se entrenó la habilidad de Identificación y Nombramiento de letras. Esta habilidad posibilita el análisis de la estructura del habla representada por la escritura. El desarrollo de los procesos de codificación (categorización, discriminación, ensamblaje) y decodificación (análisis, secuenciación) constituyen la base para el aprendizaje de la Identificación y Nombramiento de letras.

Los niños preescolares requieren practicar el análisis de la estructura sonora del habla representada por la escritura, es por ello que, en la Educación Infantil, lo ideal es trabajar la habilidad de Identificación y Nombramiento de letras, de no hacerlo podría suponer que los niños preescolares pasen a primaria sin la suficiente base y requieran luego una nivelación.

Finalmente, los autores mencionan que no hay una forma única para el aprendizaje de la Identificación y Nombramiento de Letras. Sugieren que al entrenar la Codificación y la Grafomotricidad también se puede llegar al mismo objetivo que un entrenamiento combinado.

En otro estudio, Bravo (2004), investigó sobre “La conciencia fonológica como una *zona de desarrollo próximo* para el aprendizaje de la lectura inicial”. El objetivo fue describir y analizar la conciencia fonológica de los niños preescolares y escolares básicos como una “zona de desarrollo próximo” (ZDP) para el aprendizaje convencional de la lectura. El concepto de ZDP implica dos componentes para el niño que está aprendiendo a leer: el nivel de conciencia fonológica oral y la interacción de

los elementos escuchados con el lenguaje escrito. Ambos procesos se trabajaron con la ayuda del profesor.

Los resultados demostraron que los esfuerzos instruccionales deben coincidir con el grado de desarrollo de los niños en los procesos fonológicos y utilizarlos como trampolín para el reconocimiento de las sílabas y fonemas que componen el lenguaje oral y la decodificación. Hay una estrecha relación entre el desarrollo de la conciencia fonológica y el inicio de ella. La intervención a edad preescolar cumpliría un papel importante para un éxito en la lectura inicial. El autor menciona que hay estudios de seguimiento de niños entre Kindergarten y primeros años básicos, estos muestran que los procesos fonológicos mantienen su predictividad sobre el aprendizaje de la lectura durante varios años.

Bravo (2004) menciona que la activación de los procesos fonológicos en la enseñanza preescolar cumpliría el papel de detonador de la decodificación, ya que instruye a los niños en el dominio de los componentes fónicos del lenguaje oral y facilita su asociación con la escritura.

El mismo autor, recalca que la conciencia fonológica no es el único proceso cognitivo implicado en el aprendizaje de la lectura inicial. Las investigaciones señalan también que los procesos visual-ortográficos, la identificación de las letras del alfabeto, la velocidad de nominar y el desarrollo del lenguaje oral contribuyen a conformar un “umbral” sobre el cual se aprende a leer.

La determinación del nivel de desarrollo de los procesos fonológicos es importante para elaborar estrategias de enseñanza de la lectura inicial. Si no se trabajan pueden generar problemas en los primeros años de educación primaria, ya que habría un desfase entre los esfuerzos de los maestros para enseñar y las posibilidades de los niños para aprender. Finalmente, Bravo, menciona que el desarrollo de la conciencia fonológica debería ser un objetivo de los Programas de

Jardín Infantil, de modo que al ingresar al primer año los niños tengan un desarrollo fonológico satisfactorio para aprender a decodificar.

Pascual (2017) investigó los “Predictores de éxito lector, un estudio de caso en educación infantil” con el propósito de conocer el trabajo que realizan los maestros de educación infantil con respecto a los predictores de lectura y las habilidades que la facilitan. La población estaba conformada por doce niños de 3 a 4 años.

Como resultado de esta investigación se pudo demostrar que, si bien los niños mejoran con una intervención temprana de los predictores de lectura, se debe tener en cuenta las diferencias particulares de los estudiantes al enfrentar la lectura. Además, se rescató que la mayoría de los docentes trabaja los predictores de lectura desde el Conocimiento alfabético y la Conciencia fonológica, y estimula menos la Velocidad de denominación.

González López, Vilar y Rodríguez (2013) publicaron la investigación “Estudio de los predictores de la lectura”, en el cual analizó el papel diferencial de los predictores Conciencia fonológica y Velocidad de denominación según la edad en los grupos experimental y control. La población estuvo conformada por 326 estudiantes de 4, 5 y 6 años; de 4 colegios, 2 estatales y 2 particulares. 171 estudiantes del grupo experimental recibieron instrucción en Conciencia fonológica y en Velocidad de denominación y 155 del grupo control siguieron el plan curricular. Los estudiantes de 4 años recibieron instrucción durante tres años, los de 5 durante dos años y los de 6 durante un año.

Los resultados obtenidos de esta investigación permitieron concluir que todos los niños del grupo experimental adquirieron mayor Velocidad de denominación que los niños del grupo control. Además, en los niños que recibieron tres años de instrucción con el programa se encontraron diferencias relevantes en identificación de fonemas, adición de sílabas y fonemas y omisión de fonemas.

En su tesis doctoral “Predictores de la Lectura y Escritura en Sujetos Mexicanos de Educación Primaria”, Hagg (2017) analiza la relación entre la lectura y la escritura en niños mexicanos de siete años, con especial atención en las cuatro variables cognitivas: Conocimiento de las letras, Conocimiento fonológico, Memoria fonológica y Denominación rápida.

El objetivo general de esta investigación fue analizar en niños de segundo grado (7 años) la contribución específica y conjunta de ciertas variables cognitivas (Conocimiento de las letras, Conocimiento fonológico, Memoria fonológica, Denominación rápida alfanumérica y no alfanumérica) en la lectura (exactitud, velocidad y eficiencia) y la escritura (exactitud) de palabras y pseudopalabras. Asimismo, se quiso investigar la contribución de la lectura (exactitud y velocidad) de palabras y pseudopalabras en la escritura (exactitud) de palabras y pseudopalabras y viceversa.

Con lo que respecta a los resultados relacionados con la Lectura, la investigación revela que el Conocimiento de las letras es la variable que más impacto tiene sobre el desarrollo lector en sujetos mexicanos a los 6 años, seguido del Conocimiento fonológico y la Denominación rápida alfanumérica. La Denominación rápida alfanumérica a los 6 y 7 años explica la velocidad lectora de palabras y pseudopalabras y la eficiencia lectora de palabras, mientras la Denominación rápida no alfanumérica (objetos y colores) a los 6 y 7 años no impacta en ninguna de las variables lectoras consideradas (exactitud, velocidad y eficiencia).

Por otro lado, se concluyó que el Conocimiento fonológico a los 6 años explica la velocidad lectora de palabras y la eficiencia lectora de palabras y pseudopalabras, mientras que a los 7 años solo guarda relación con la exactitud lectora de pseudopalabras y la eficiencia lectora de palabras (en porcentajes más bajos que a los 6 años). Cabe resaltar el hecho de que las habilidades fonológicas muestran especial importancia en los momentos iniciales de la lectura y pierden valor en la medida que la Denominación rápida incrementa su valor predictivo.

En esta misma investigación, el Conocimiento de las letras explica con mayor precisión la exactitud lectora de palabras y pseudopalabras a los 7 años. A esta edad, son el Conocimiento de las letras y la Denominación rápida alfanumérica las variables que mejor explican algunas variables lectoras, seguido del Conocimiento fonológico y Memoria fonológica. Esta última es una habilidad que se adquiere más tarde y, por tanto, influye en edades más avanzadas pues a los 6 años no explica ninguna variable lectora a los 7 años, y solo explica a los 7 años a la eficiencia lectora de pseudopalabras.

## **2.2 Bases Teóricas**

### **2.2.1 Definición de la Lectura**

Guzmán sostiene que “La lectura [...] puede considerarse la interpretación de varios símbolos en la que intervienen dos tipos de información: la visual y la no visual, que están en relación inversamente proporcional, pues cuanto más información no visual se tenga, menor información visual se requerirá, y viceversa” (citado en Arrieta 2019:11). La relación que describe Arrieta entre la información visual y no visual en el proceso de lectura, resulta central para los modelos de enseñanza de la lectura, que vamos a referir a continuación: el Modelo holístico y el Modelo de destrezas. Podemos adelantar, que el Modelo holístico da énfasis en las asociaciones que genera el estímulo de las letras sobre el lector, incluyendo de esta manera la información no visual en el proceso de lectura.

Al mismo contexto también apunta Aguirre de Ramírez, cuando pone de manifiesto la definición sobre “la lectura: Es más que una simple actividad de decodificación. Es un proceso en el cual el lector a medida que se enfrenta al texto escrito va construyendo el significado intentado por el escritor, utilizando para ello todos los conocimientos que posee sobre el tema las pistas que le brinda el texto, como una serie de estrategias y operaciones mentales que ponen en marcha al leer” (Citado en Pascual 2017:63)

Ruiz presenta la definición: “La lectura es un sistema complejo que aparece como continuidad del lenguaje oral y necesita del desarrollo de una serie de procesos cognitivos y habilidades psicolingüísticas como la Conciencia fonológica, Velocidad de denominación, Conocimiento alfabético y Memoria fonológica; que deben ser adquiridas por el niño antes de ingresar a la educación básica regular.” (2017: xi). En su definición, rescata la continuidad entre el lenguaje oral y la lectura, y la necesidad de desarrollar las habilidades precursoras de la lectura. Estos precursores son centrales en la presente investigación, como vamos a detallar posteriormente.

Burns sostiene que “leer es un proceso complejo y multifacético, donde se necesita la ayuda adecuada para entender, aprender y utilizar las convenciones del sistema de escritura, así como entender la información del texto que se está leyendo y disfrutar de la lectura” (citando en Arenas y Morán 2018:34). Además de mencionar el vínculo con la escritura, Arenas resalta la complejidad del proceso de adquisición lectora, el cual requiere de una instrucción guiada “ayuda adecuada” para ser exitoso e incentivar la motivación intrínseca del lector. Nuestra investigación, justamente, pone el foco sobre la pregunta, cuál es la “ayuda adecuada” para el proceso de la adquisición lectora y cuánto se acercan los conocimientos de nuestra muestra –docentes de la UGEL 02, Lima, inicial, primero y segundo grado de primaria– a esta expectativa pedagógica.

### ***2.2.2 Modelos de Enseñanza de la Lectura***

El enfoque psicolingüístico conoce básicamente dos modelos para la adquisición de la lectura: el Modelo de destrezas y el Modelo holístico. Ambos modelos parten de una postura opuesta y durante años hubieron fuertes debates sobre las ventajas y desventajas del Modelo holístico y el Modelo de destrezas. En la práctica, sin embargo, muchos profesores aplicaron desde siempre una combinación entre ambos modelos. Y sus resultados positivos a la hora de enseñar la lectura, finalmente,

llevaron a los científicos a formular un compromiso: el Modelo integrado.<sup>1</sup> (Hudson 2013:103).

#### *2.2.2.1 Modelo Holístico*

El Modelo holístico se ve respaldado por las teorías constructivistas de la psicología. Las teorías constructivistas le consideran un rol determinante a la creatividad del sujeto a la hora de constituir aprendizaje y ensamblar la realidad. Según este enfoque, el lector es sujeto activo y construye el significado de lo que lee según sus experiencias previas y motivaciones personales.

Dentro del modelo holístico, el texto al igual que el lenguaje oral se comprenden desde la teoría de la comunicación, siendo su principal función transmitir un mensaje subjetivo. Su metodología a la hora de enseñar a leer se enfoca en desarrollar de la manera más natural posible la relación entre el sujeto y el texto, facilitando que se genere comprensión. Una estrategia es la intensa y temprana inmersión del aprendiz en el mundo del lenguaje y la literatura, con el fin de incentivar y saciar su curiosidad por las letras. El profesor tiene más el rol de facilitador que de instructor. Con su ayuda se analiza cuáles son los conocimientos previos sobre el tema en relación, las expectativas hacia la lectura y, finalmente, lo comprendido posterior a la confrontación con el texto. Beltrán López Escribano y Rodríguez ponen de manifiesto que, para esta aproximación global a la lectura “decodificar no es leer [...] leer es comprender”. (2006:19)

El proceso de enseñanza dentro del Modelo holístico tiene como ventaja que el alumno aprende palabras y hasta frases relacionadas con su realidad particular. La desventaja es que requiere una gran capacidad de memoria para almacenar las distintas palabras correctamente. Los libros que operan con este modelo solo pueden introducir una cantidad muy limitada de vocabulario nuevo.

---

<sup>1</sup> Corresponde también al modelo promocionado por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, Plan Nacional Fomento a la lectura, 2010)

A causa de la evolución del aprendizaje de la lectura desde los procesos cognitivos de alto nivel (procesos cognitivos que requieren un esfuerzo mental mayor y dirigido, p.ej. los procesos semánticos) hacia los procesos cognitivos de bajo nivel (los procesos mentales automatizados, p.ej. la percepción), este modelo también se determina Modelo de arriba hacia abajo o el Modelo analítico.

#### *2.2.2.2 Modelo de Destrezas*

El Modelo de destrezas proviene de la corriente conductista. El conductismo surgió en el siglo XX con el objetivo de introducir el paradigma científico en la psicología. Metodológicamente, parte por estudiar las conductas y los factores cognitivos del hombre que son medibles y experimentales para, desde ahí, tratar de explicar su comportamiento más complejo.

En relación a la lectura, el Modelo de destrezas sostiene que se trata de una habilidad adquirida progresiva- y sistemáticamente en base al desarrollo de las diferentes destrezas cognitivas que componen la actividad. La hipótesis, que el aprendizaje de las reglas de conversión de grafema y fonema –ósea la identificación de las letras por su sonido– hace posible la adquisición de la lectura, es determinante para este modelo.

En resumen, el Modelo de destrezas considera el desarrollo de las siguientes capacidades cognitivas para el aprendizaje de la lectura: Empezando por las capacidades perceptivas y fonológicas para identificar las letras y su sonido –tareas que representan un bajo nivel cognitivo–, en dónde se recomiendan comenzar por la enseñanza de los vocales y los consonantes más frecuentes. Continúa por la capacidad de sintetizar letras en sílabas y ensamblar palabras. Culminando, finalmente, en la función de alto nivel cognitivo representado por la comprensión lectora.

El Modelo de destrezas es, entonces, justamente opuesto al Modelo holístico y también se le determina el Modelo de abajo hacia arriba o el Modelo sintético.

La ventaja de este modelo de aprendizaje es que, a través de la composición de fonemas, habilita a leer palabras desconocidas. Sin embargo, no garantiza una real comprensión en la lectura. Además, el proceso de aprendizaje parte por leer sílabas aisladas sin mayor sentido (“ma”, “me”, “mi”, “mo”, “mu”, etc.) lo cual puede causar desmotivación en el aprendiz.

### *2.2.2.3 Modelo Integral*

La ventaja del Modelo integral es que no se delimita a ninguno de los dos enfoques psicológicos: el conductismo y el constructivismo. En cambio, combina elementos de los dos modelos y se preocupa por ser lo más pragmático y eficiente posible.

Su característica es que desde el inicio del aprendizaje de la lectura se van introduciendo tanto palabras como también letras. De forma que el proceso de aprendizaje de la lectura se realiza, por un lado, a través de la comprensión general del mensaje reconociendo logografías y representaciones ortográficas, según el rol activo del lector, su motivación y sus conocimientos previos lo permitan. Y, por el otro lado, a través de la repetición de las reglas de conversión de grafema y fonema.

Este modelo de aprendizaje de la lectura convence por ser más flexible y diverso. En la práctica trae buenos resultados, pues capacita a los alumnos de primer grado a leer ya pequeños textos.

### **2.2.3 El Enfoque Comunicativo dentro del Sistema Curricular Peruano**

La Educación Básica Regular (E.B.R) se divide en 3 niveles (Educación Inicial, Primaria y Secundaria) y a su vez en siete ciclos. En el II Ciclo de la EBR (3-5 años), el Currículo Nacional de Educación Básica (C.N.E.B) propone dentro del área de comunicación, la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”. Para esta competencia el estándar al finalizar el II ciclo es una “lectura no convencional”, quiere decir “leer sin saber leer”, al no haber adquirido todavía el sistema de escritura alfabética. En cambio, los niños deben “elaborar hipótesis o

predicciones” sobre la información del texto, “expresar sus gustos y preferencias” y “relacionar sus conocimientos previos con elementos como imágenes, símbolos escritos, etc.” (2016:160). Según el documento “Rutas del aprendizaje” para iniciar la enseñanza de la lectura, los docentes deben considerar que los niños “pueden tener ideas o formular hipótesis sobre qué puede decir en los textos porque los conocen mediante la lectura “de otros” por ejemplo los niños son capaces de reconocer que en la etiqueta del envase de leche debe decir “leche” porque está el “dibujo” (2015:30).

Si bien podemos reconocer las exigencias y expectativas del Modelo Holístico detrás de estas competencias previas de lectura, en ninguna parte del sistema curricular peruano nombran el Modelo Holístico como referencia teórica y metodológica, sino utilizan como referencia el Enfoque Comunicativo: “es comunicativo porque parte de situaciones reales de comunicación y es textual porque considera al texto como unidad fundamental de uso en un contexto determinado con una finalidad y dirigido a un destinatario real.” (C.N.E.B, 2016:145)

Este enfoque parte del valor práctico del lenguaje como medio comunicativo que se despliega dentro de un determinado contexto sociocultural. Considera que, es el contexto sociocultural lo que forma los conocimientos previos de la persona. Además, a través de la interacción social con otros sujetos con distinto nivel de conocimiento, la persona termina produciendo nuevas y mejores habilidades cognoscitivas. El estudiante debe, entonces, ser capaz de involucrarse activamente, ser consciente del propósito de la lectura y desarrollar una postura frente a ella, desarrollando cada vez más su autonomía.

El docente, en cambio, debe generar situaciones comunicativas significativas, auténticas y variadas. También debe plantear estrategias en la cual los estudiantes interactúen con el proceso lector, vivenciando los usos y posibilidades del lenguaje a través de la lectura.

En resumen, el Enfoque Comunicativo considera a los estudiantes no como codificadores y decodificadores de palabras, frases y oraciones, sino, más bien, promueve la promoción del trabajo en equipo, la cooperación y la autorregulación.

#### **2.2.4 Predicción y Prevención**

Las investigaciones científicas en el ámbito de la neurociencia, psicología y educación reafirman el alto valor del trabajo preventivo en comparación a la intervención y subsanación posterior. Además de representar el trabajo preventivo la alternativa más humana, también es atractiva por ser, a mediano y largo plazo, la alternativa más económica, pues resulta menos complicado y más económico invertir en la prevención que en programas remediales.

Para la gestión de las medidas preventivas adecuadas en relación al proceso de aprendizaje de la lectura, es necesario identificar las variables –ya sean sociales o biológicas– que influyen sobre su desarrollo y definir los factores imprescindibles para cada etapa evolutiva. Secuenciar el proceso de aprendizaje de la lectura de esta manera permite identificar los factores imprescindibles para el desarrollo inicial de la lectura, los tal denominados predictores de la lectura.

Teniendo en cuenta que no se trata de una adquisición evolutiva, sino que las habilidades de la lectura tienen que ser reforzadas y entrenadas conscientemente, mediante el conocimiento sobre los predictores de la lectura relativos al estudiante – quiere decir de los predictores biológicos de la lectura– los pedagogos y otros profesionales de la educación temprana tienen una guía sobre cuáles son las destrezas que deben reforzar principalmente en sus estudiantes. Además, pueden estar mucho más preparados a la hora de identificar a aquellos alumnos que presentan un desarrollo diferente y requieren de intervención temprana para prevenir posibles dificultades posteriores. Es importante considerar al respecto, tal como señalan Bravo, Villalón, y Orellana: “resulta fundamental ser conscientes de este valor predictivo, para incluir estrategias psicopedagógicas que disminuyan o evitan el fracaso escolar.” (citando en Hagg 2017:46)

Beltrán, López y Rodríguez afirman que dentro de los principales predictores biológicos de la lectura se encuentran: la audición, el lenguaje, la atención y la capacidad cognitiva (2011:20). La labor de identificar a los alumnos con patrones diferentes de desarrollo de la lectura se hace más difícil cuando las alteraciones no son graves y, en definitiva, en muchas ocasiones las dificultades de lectura se asocian con problemas sutiles en el lenguaje que no se detectan en las interacciones verbales diarias. Como mencionan Ritchey, Silverman, Schatschneider, y Spece: “Estas dificultades pueden tener un “efecto acumulativo a lo largo del tiempo [...] acumulando exponencialmente las consecuencias y alejándose cada vez más de la posibilidad de éxito en la escuela y el trabajo futuro, con un alto impacto social, emocional y académico en su seguridad económica y el bienestar general.” (citado en Hagg, 2017:46)

Estas declaraciones tienen gran relevancia para la labor del personal de inicial y los profesores de primaria, pues refuerzan su rol en el trabajo preventivo en cara de posibles problemas posteriores, no solo de lectura.

En resumen, la estimulación temprana del niño es sumamente significativa para amortiguar déficits debido a factores tanto socioculturales como neurobiológicos.

## **2.3 Definición de Términos Básicos**

### **2.3.1 *Predictores de la Lectura***

Dentro de los predictores del lenguaje relacionados a la lectura, la gran masa de los investigadores como Sélles (2006) Beltrán (2011), así como Arenas y Morán (2018) y Hagg (2017) proponen que los más considerados son la Conciencia fonológica (CF), la Memoria fonológica (MF), la Velocidad de numeración (VD) y el Conocimiento alfabético (CA), siendo estos lo que evaluaremos para la presente investigación.

### **2.3.2 Conciencia Fonológica**

Fernández menciona que la conciencia fonológica (CF) es “la capacidad de llegar a manipular y reconocer la existencia de unidades lingüísticas básicas” (citado en Pascual, 2017). Se trata del conocimiento metalingüístico sobre los sonidos del lenguaje hablado. Comprende los procesos de identificación, segmentación y manipulación de una palabra, una sílaba o un fonema. La CF se desarrolla entre los 4 y 8 años.

Wagner y Torgensen consideran que, “el conocimiento fonológico es uno de los predictores más importantes” al momento de aprender a leer. Lo definen como la toma de conciencia de los sonidos del lenguaje. Permite comprender cómo un sistema ortográfico basado en el alfabeto como lo es el español tiene una representación fonológica (Arenas y Morán 2018:43).

Por su parte, Beltrán López y Rodríguez indican en su artículo que el conocimiento fonológico es la habilidad para pensar en cómo suenan las palabras, independientemente si significan algo. (2006:21)

La Conciencia fonológica propicia el uso de la ruta fonológica para la lectura. Ello genera que el niño posea precisión al momento de decodificar, evitando los errores propios de una pobre manipulación de los sonidos como la sustitución, adición, omisión, inversión de sílabas o fonemas que puedan modificar el significado y la forma de la palabra.

La Conciencia fonológica se evalúa identificando y manipulando segmentos fonológicos a diferentes niveles que el niño va alcanzando a medida que progresa en sus habilidades fonológicas:

- Conciencia léxica: segmenta y manipula palabras que componen frases
- Conciencia silábica: implica identificar y manipular las sílabas que componen las palabras

- Conciencia fonémica: habilidad para segmentar y manipular las unidades más pequeñas del habla, los fonemas.

Según Defior, la conciencia fonémica del niño se va desarrollando cuando inicia el aprendizaje de la lectura (citado en De la Calle 2016:24)

### 2.3.2.1 Factor Predictivo de la Conciencia Fonológica

En el discurso neurolingüístico de los años 90 se discutía sobre la pregunta, si las capacidades fonológicas son condición o consecuencia del aprendizaje de las reglas de conversión grafema-fonema.<sup>2</sup> Pues bien, hay investigaciones como las de Defior, que observan que el aprendizaje de la lectoescritura influye en el desarrollo de las habilidades fonológicas (citado en Hagg, 2017:55). Investigaciones más actuales se alejan de la disputa, si es condición o consecuencia, y refuerzan la importancia de estimular ya desde temprana edad (3 a 5 años) las habilidades fonológicas en los niños (Aguayo, Pastor y Thijs 2013), hecho que puede ser interpretando a la luz de la plasticidad del cerebro.

La CF forma la base para consolidar las reglas de conversión grafema-fonema, imprescindibles para la lectura. Por este simple hecho ya se puede afirmar que el nivel de dominio de la CF es un buen predictor para la habilidad lectora de los niños. La Conciencia silábica e intrasilábica, predicen posteriores logros de la lectura (De la Calle 2016:25).

Como Suárez, García y Cuetos señalan, “la CF es el mejor predictor de la lectura en los primeros años de aprendizaje y, el conocimiento de los fonemas el mejor predictor en la exactitud lectora para todos los niveles” (citado en Ysla, 2015:30).<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Suárez, García y Cuetos (2013: 80): “mientras que algunos investigadores consideran que estas habilidades son la causa del aprendizaje lector (Bryant, Bradley, MacLean y Crossland, 1989; Bryant, MacLean, Bradley y Crossland, 1990), otros consideran que es la consecuencia de dicho aprendizaje (Alegria y Morais, 1979).”

<sup>3</sup> Suárez, García y Cuetos (2012: 4): “Se ha comprobado que en idiomas de ortografía profunda como el inglés, danés, noruego, sueco o checo, la CF consigue predecir tanto la exactitud como la velocidad lectora (Caravolas, Volin y Hulme, 2005; Furnes y Samuelson, 2009, 2010; Patel, Snowling y Jong, 2004), en cambio en ortografías transparentes como el griego o alemán, la CF no parece ser un predictor tan importante (Georgiou, Parrila y Papodopulos, 2008; Mann y Wimmer, 2002).”

Defior y Serrano lo denominan “el predictor más consistente del aprendizaje de la lectura”.

### **2.3.3 Velocidad de Denominación**

Según Hogan y Thomson, la Velocidad de Denominación (VD) o Denominación Rápida (DR) es la capacidad de recuperar etiquetas verbales con la mayor precisión y lo más rápido que sea posible de la memoria de largo plazo. Los estímulos visuales que se aplican para la evaluación de la VD son números, letras, colores y objetos que todos tienen que ser altamente familiares. Estas vienen a ser las cuatro dimensiones que la conforman (citado en Arenas y Morán 2018:25). En la tarea, los estímulos serán presentados y repetidos varias veces en orden aleatorio. La VD es, entonces, “el tiempo que tarda el niño en nombrar aquello que se le presenta” (Sellés, 2006:58).

Algunos autores, consideran la VD como parte de las habilidades fonológicas, específicamente como “la habilidad de acceder rápidamente a la información fonológica almacenada en la memoria a largo plazo”. (Hagg 2017:27), en cambio, afirma que es de naturaleza diferente a los procesos fonológicos de la CF y MF, y capaz de explicar la varianza que queda sin resolver por la CF. Mientras la CF se asocia con la precisión en la lectura, algunos investigadores demuestran que – la VD es el predictor principal de la fluidez y automatización lectora. (Hagg, 2017:80). Ella involucra procesos léxicos (no fonológicos) y de memoria de largo plazo (Hagg, 2017:78). También resalta que “la velocidad de denominación correlaciona con el desempeño en tareas de identificación de palabras, en su lectura y comprensión”. (Hagg, 2017:83).

Por ejemplo, un déficit en la VD puede explicar el fenómeno que se presenta en algunos niños que, si pueden decodificar adecuadamente, pero no llegan a reconocer la palabra y asociarla con su respectivo significado como es el caso en la Dislexia, que su síntoma principal es la lentitud, no la inexactitud.

### *2.3.3.1 Factor Predictivo de la Velocidad de Denominación*

Según Pascual, la VD es un predictor muy poco considerado en la educación inicial y la mayoría de los docentes de inicial trabajan los predictores desde la CF y el CA. (2017:247). Varios estudios científicos, sin embargo, comprueban la excelente capacidad predictora de la VD para la detección temprana de dificultades que se relacionan con la lectura de palabras como la Dislexia. Hagg especifica que no se puede hablar de un constructo unitario, puesto que la denominación rápida no alfanumérica (dimensiones de colores y objetos) no contribuye a explicar el desempeño lector (2017:154)

### **2.3.4 Conocimiento Alfabético**

Lundberg sustenta que el Conocimiento alfabético (CA): “Es dominar el Principio del Alfabeto, es decir, el nombre, sonido y símbolo de las letras, reconocerlas en un texto y producirlas por escrito”. También se menciona en esta investigación a Lonigan explica que, además del reconocimiento de las letras, el Conocimiento alfabético implica “conocer la diferencia entre letras y números y entre mayúsculas y minúsculas” (citado en Hagg 2017:86).

Dentro del proceso de conversión de grafema-fonema, el CA representa la contraparte a la CF. De hecho, hay estudios que confirman el desarrollo favorecido de las habilidades fonológicas por el CA.

En cuanto a la evaluación del CA, Hagg señala que “el CL (Conocimiento de letras) sea evaluado a través de la relación entre las letras y sus sonidos”. También sostiene que “el CL está frecuentemente asociado al CF, especialmente cuando se mide a través de los sonidos de las letras”. Se puede concluir que es difícil evaluar esta habilidad aislada de otras (2017:97).

#### *2.3.4.1 Factor Predictivo del Conocimiento Alfabético*

Bravo manifiesta que antes de la enseñanza formal de la lectura, la CA es un excelente predictor, tanto a corto como a largo plazo. También encontramos en esta

investigación lo propuesto por Riley quien, “mostró la importancia que tiene el conocimiento ortográfico alcanzado por los niños para identificar las letras y para escribir su propio nombre, antes de la instrucción escolar formal” (Bravo 2006:11).

En cuanto a la predictibilidad, la investigación de Compton realiza un estudio correlacional, haciendo un seguimiento de niños entre el kindergarten y el primer año primario, encontrando un mejor desempeño lector en los niños que identificaron el fonema inicial y en el conocimiento del nombre y la pronunciación de algunas letras. Bravo (2006:5). Bravo también ponen de manifiesto la capacidad de predicción del conocimiento de las letras en la fase de transición de inicial al colegio: “Encontramos que los niños que conocían al menos 5 letras del alfabeto cuando ingresaron al primer curso, tuvieron posteriormente un nivel lector significativamente superior al resto de sus compañeros” (Pascual 2017:100)

### **2.3.5 Memoria Fonológica**

La Memoria Fonológica (MF) es la capacidad para retener información auditiva del lenguaje (palabras o frases) en la memoria de corto plazo. En referencia al primer Modelo de la Memoria de Trabajo, propuesto por Baddeley y Hitch en dónde el órgano responsable de mantener información auditiva accesible por corto plazo lleva el nombre de Bucle fonológico (almacén fonológico) también se le entiende como la capacidad auditiva de la Memoria de Trabajo (citado en Escudero y Pineda, 2017:21). Está implícito en tareas como la conversación, la comprensión como lo manifiesta Escudero y es de suma importancia para el lenguaje oral y la lectura: retiene los fonemas (de los signos escritos) para pronunciar toda la palabra, tiene componentes de almacenaje y procesamiento de información (2017:88). Además, lleva una gran relación con la CF, puesto que para almacenar la información oída se implica el procesamiento fonológico (Hagg, 2017:71). La información es almacenada antes de acceso al léxico. Es un proceso cognitivo que se puede entrenar y, de esta manera, mejorar el procesamiento de la información y liberar capacidades para atender otros procesos. Varios estudios confirman el impacto positivo que tiene el entrenamiento de

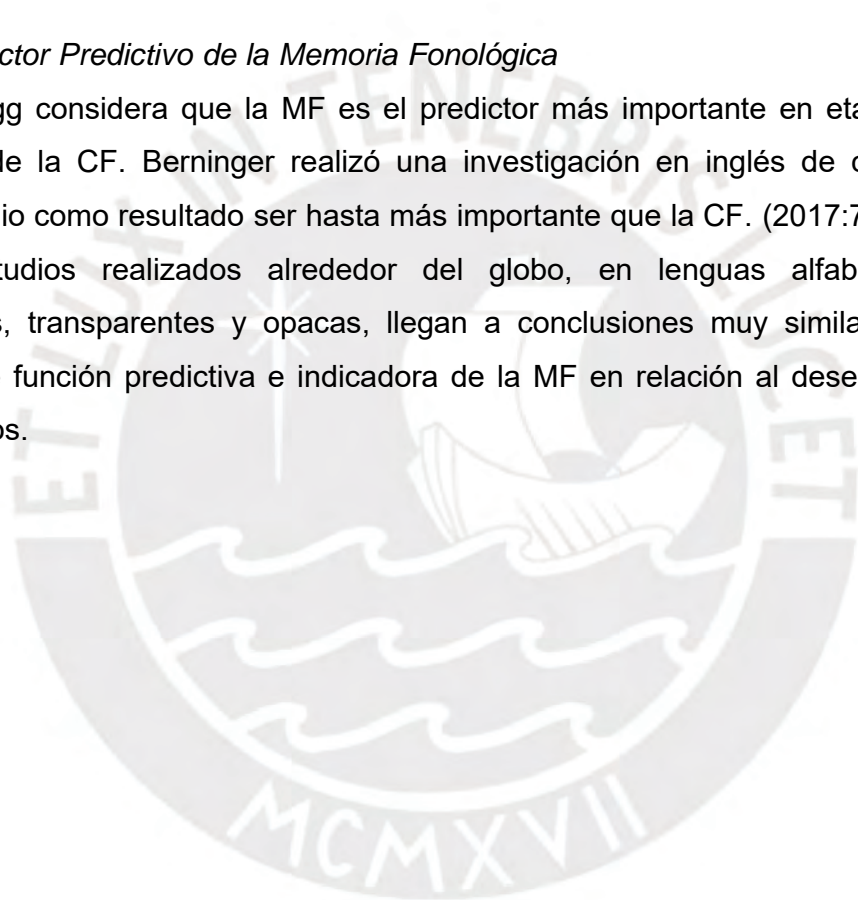
la MF sobre las dificultades de lectura. Desarrolla toda su capacidad entre los 4 y los 12 años de edad.

Las dimensiones con las que se puede evaluar la MF son la repetición de oraciones de complejidad creciente, la repetición de serie de palabras, dígitos y letras, así como la repetición de pseudopalabras para evitar el efecto de la Memoria de largo plazo o la semántica.

#### *2.3.5.1 Factor Predictivo de la Memoria Fonológica*

Hagg considera que la MF es el predictor más importante en etapas iniciales después de la CF. Berninger realizó una investigación en inglés de con niños de primaria, dio como resultado ser hasta más importante que la CF. (2017:73)

Estudios realizados alrededor del globo, en lenguas alfabéticas y no alfabéticas, transparentes y opacas, llegan a conclusiones muy similares sobre la importante función predictiva e indicadora de la MF en relación al desempeño lector de los niños.



## **CAPÍTULO III METODOLOGÍA**

### **3.1 Enfoques de la Investigación**

La investigación sigue el enfoque cuantitativo, ya que, usa la recolección de datos para conocer el nivel de conocimiento de los predictores de la lectura en los docentes. Asimismo, se hace uso de la medición numérica y cuantificación, como el análisis estadístico de los datos recolectados para describir la situación actual de la muestra investigada (Hernández 2010:7).

### **3.2 Tipo y Diseño de la Investigación**

El tipo de investigación es descriptivo, ya que, el estudio busca especificar las características y perfiles de las personas evaluadas, en este caso específico, el nivel de conocimiento que los docentes poseen, describiendo así las tendencias del grupo, independientemente de las variables que intervinieron o de la correlación que pueda haber entre estas.

El diseño de la investigación es no experimental puesto que, no se realiza la manipulación de variables y sólo se analizan los fenómenos en su ambiente natural. Asimismo, es transversal descriptivo debido a que la recopilación de los datos se realiza en un solo momento e indaga la incidencia de los niveles de conocimiento sobre los predictores de la lectura que poseen los docentes (Hernández 2010:152).

### 3.3 Población y Muestra

#### 3.3.1. Población objetivo

La población objetivo está compuesta por 1 552 docentes de educación inicial y 1,040 docentes de 1er y 2do grado de primaria, de instituciones educativas públicas pertenecientes a la UGEL 2, Lima (Escale, 2020).

#### 3.3.2. Muestra

El muestreo fue no probabilístico respecto a los maestros, ya que, la elección de los participantes no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación (Hernández 2010:176).

Cabe resaltar que sólo se consideraron a los docentes que, de manera voluntaria, mostraron conformidad con el llenado de la encuesta.

La muestra está compuesta por 354 docentes de educación inicial, 1er y 2do grado de primaria, de instituciones educativas públicas pertenecientes a la UGEL 2, Lima.

**Tabla 1**

*Muestra de docentes de educación inicial, 1er y 2do grado de primaria, de instituciones educativas públicas pertenecientes a la UGEL 2, Lima.*

Instituciones	Docentes	Instituciones	Docentes	Instituciones	Docentes
Institución 1	4	Institución 18	9	Institución 35	9
Institución 2	1	Institución 19	15	Institución 36	14
Institución 3	3	Institución 20	12	Institución 37	5
Institución 4	13	Institución 21	6	Institución 38	5
Institución 5	12	Institución 22	12	Institución 39	5
Institución 6	6	Institución 23	4	Institución 40	6
Institución 7	5	Institución 24	5	Institución 41	8
Institución 8	2	Institución 25	13	Institución 42	7
Institución 9	10	Institución 26	3	Institución 43	1

Institución 10	9	Institución 27	13	Institución 44	10
Institución 11	2	Institución 28	7	Institución 45	6
Institución 12	4	Institución 29	1	Institución 46	15
Institución 13	8	Institución 30	4	Institución 47	1
Institución 14	12	Institución 31	8	Institución 48	14
Institución 15	15	Institución 32	7	Institución 49	4
Institución 16	6	Institución 33	3		
Institución 17	8	Institución 34	2	<b>Total</b>	<b>354</b>

Los resultados obtenidos después de la aplicación del instrumento y el análisis de datos fueron los siguientes con respecto a la muestra evaluada:

La distribución de los encuestados se concentró en docentes de primaria (68.9%), con una menor participación de docentes de inicial (31.1%), tal como se aprecia en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Distribución de los participantes por grado enseñado*

Grado enseñado	f	%
Inicial 3 años	30	8.5
Inicial 4 años	35	9.9
Inicial 5 años	45	12.7
Primer grado	121	34.2
Segundo grado	123	34.7

Las edades de los participantes oscilaron entre los 21 y 70 años, siendo el grupo más numeroso el que corresponde al grupo ubicado entre los 41 y 50 años (38.7%), tal como se observa en la Tabla 3.

**Tabla 3**

*Distribución de los participantes por edad.*

Rangos	f	%
De 21 a 30 años	11	3.1
De 31 a 40 años	78	22.0
De 41 a 50 años	<b>137</b>	<b>38.7</b>
De 51 a 60 años	118	33.3
De 61 a 70 años	10	2.8

Respecto de su experiencia laboral, varió entre 1 y 40 años, siendo el grupo más numeroso el que corresponde a 16 a 20 años de labor docente (19.5%) (Ver tabla 4).

**Tabla 4**

*Distribución de los participantes por experiencia laboral*

Años de experiencia	f	%
De 1 a 5 años	36	10.2
De 6 a 10 años	65	18.4
De 11 a 15 años	52	14.7
De 16 a 20 años	<b>69</b>	<b>19.5</b>
De 21 a 25 años	54	15.3
De 26 a 30 años	41	11.6
De 31 a 35 años	29	8.2
De 36 a 40 años	8	2.3

En cuanto a grados y títulos, el 72% declaró haber alcanzado el grado de bachiller, seguido por un 27.1% que alcanzó el grado de Magíster y menos del 1% obtuvo el grado de Doctor (Ver tabla 5).

**Tabla 5**

*Distribución de los participantes por grado alcanzado*

Grado	f	%
Bachiller	<b>255</b>	<b>72.0</b>
Magister	96	27.1
Doctor	3	0.8

### **3.4 Definición y Operacionalización de la Variable**

#### **3.4.1. Nivel de Conocimiento del Docente sobre los Predictores de la Lectura**

Nivel de información y manejo teórico que tiene el docente con respecto a los predictores de la lectura, siendo calificado entre los niveles muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto.

Para conocer el nivel que poseen los docentes sobre los predictores de la lectura se ha elaborado un cuestionario. Su calificación oscila entre 0 a 20, siendo 20 la máxima puntuación y 0 la mínima. Cada ítem respondido correctamente por el docente se valora como 1 punto. La puntuación total se obtiene sumando la cantidad de aciertos realizados por el docente en cada una de las dimensiones.

#### **3.4.2. Definición de Dimensiones de la Variable**

A continuación, presentaremos las definiciones en las cuales nos basamos para las dimensiones:

a. Conciencia Fonológica (CF)

Esta dimensión habla sobre la capacidad de llegar a manipular y reconocer la existencia de unidades lingüísticas básicas. Comprende los procesos de identificación, segmentación y manipulación de una palabra, una sílaba o un fonema.

Para esta investigación se usaron las siguientes subdimensiones:

- Conciencia léxica: segmenta y manipula palabras que componen frases.
- Conciencia silábica: identifica y manipula las sílabas que componen las palabras.
- Conciencia fonémica: segmenta y manipula las unidades más pequeñas del habla, los fonemas.

b. Velocidad de denominación (VD)

Esta dimensión consiste en nombrar de manera rápida los estímulos visuales altamente familiares. Estos pueden ser números, letras, colores y objetos.

Para esta investigación se usaron las siguientes subdimensiones:

- Números: Denominación rápida de números.
- Colores: Denominación rápida de colores.
- Objetos: Denominación rápida de objetos.

c. Conocimiento alfabético (CA)

Esta categoría hace referencia al reconocimiento de las palabras escritas para lo cual es necesario convertir la ortografía en sonidos.

Para esta investigación se usaron las siguientes subdimensiones:

- Nombre de las letras: Conocimiento del nombre de las letras.
- Sonido de las letras: Conocimiento del sonido de las letras.

d. Memoria fonológica (MF)

Esta dimensión es definida como la capacidad para retener información auditiva del lenguaje (palabras o frases).

Para esta investigación se usaron las siguientes subdimensiones:

- Oraciones de complejidad creciente: Oraciones que van creciendo en dificultad y tamaño según se vayan mencionando.
- Repetición de series: Repetición de palabras, pseudopalabras, dígitos y letras.

e. Conocimiento General Relacionado con la Lectura (CGRL)

Esta dimensión hace referencia al manejo de la información que los docentes poseen sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje lector al inicio de la escolaridad, así como el nombre de los predictores y su importancia para la futura adquisición de la lectura.

Para esta investigación se usaron las siguientes subdimensiones:

- Nombre de los predictores de la lectura: Conocimiento de los nombres de los 4 predictores de la lectura.
- Aprendizaje inicial de la lectura: Conocimiento general sobre el aprendizaje de la lectura en el niño.

**Tabla 6***Operacionalización de las dimensiones que conforman la variable estudiada*

Variable	Dimensión	Subdimensiones	Indicadores	Nº Ítem
Nivel de Conocimiento de los Predictores de la Lectura	Conciencia fonológica	Definición	Definición correcta del predictor	17
		Palabras	Capacidad para identificar palabras	3
		Sílabas	Capacidad para manipular las sílabas	19
		Fonemas	Capacidad para manipular los fonemas	10
	Memoria fonológica	Oraciones de complejidad creciente	Capacidad para retener y repetir información verbal	2
		Serie de palabras, pseudopalabra, dígitos y letras		7,13,18
	Velocidad de Denominación	Definición	Definición correcta del predictor	14
		Números	Reconocimiento rápido de número	20
		Colores	Reconocimiento rápido de colores	8
		Objetos	Reconocimiento rápido de objetos	11
	Conocimiento alfabético	Nombre de las letras	Identifica el nombre de las letras	5,9,12,16
		Sonido de las letras	Identifica el sonido de las letras	12
Conocimiento General Relacionado con la Lectura	Nombre de los predictores de la lectura	Conocimiento de los nombres de los predictores de la lectura	1	
	Aprendizaje inicial de la lectura	Conocimiento general sobre el aprendizaje de la lectura	4, 6,15	

### **3.5 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos**

#### **3.5.1 Técnica**

Para la recolección de datos se utilizaron dos técnicas indirectas: el cuestionario y la técnica de análisis documental. La primera es un documento con preguntas diversas relacionadas con el objetivo de estudio, mientras que la técnica de análisis documental es el estudio detallado de los documentos que constituyen fuentes de datos vinculadas con la variable estudiada (Sánchez 2015).

Para fines de recolectar la información requerida en esta investigación, se creó el Cuestionario para Docentes sobre Predictores de Lectura.

#### **3.5.2. Instrumento**

Ficha técnica

Nombre original: Cuestionario para Docentes sobre Predictores de la Lectura

Autores: Huerta Jacqueline, Nitschack Matthias y Quijada Estephanie

Procedencia: Lima, Perú

Año: 2020

Aplicación: Individual

Ámbito de aplicación: Docentes de inicial, 1er y 2do grado de primaria.

Duración: 25 minutos

Finalidad: Identificar el nivel de conocimiento sobre los predictores de la lectura en docentes de inicial, primer y segundo grado de primaria.

Materiales: Cuestionario online, escala con niveles de conocimiento sobre los predictores de la lectura.

##### **a) Breve descripción del instrumento**

El cuestionario mide 5 dimensiones a través de 20 preguntas con opciones múltiples, las cuales se encuentran distribuidas de la siguiente manera (véase tabla 7).

**Tabla 7**

*Descripción del cuestionario según dimensiones e ítems*

Dimensiones	Ítems
Conciencia Fonológica	17, 3, 19 y 10
Memoria Fonológica	2, 7, 13 y 18
Velocidad de Denominación	14, 20, 8 y 11
Conocimiento Alfabético	5,9,12 y16
Conocimiento General relacionado con la Lectura	1,4, 6 y 15

b) Materiales

Encuesta virtual para docentes.

c) Administración

La Encuesta para Docentes sobre Predictores de la Lectura se administra de forma individual y se brindan 25 minutos para su desarrollo. Posee instrucciones precisas en la primera parte del cuestionario. En la segunda parte del cuestionario se le pide información personal para poder realizar el análisis según categorías.

d) Calificación e interpretación

Las puntuaciones oscilan entre 0 y 20, siendo 20 la máxima puntuación y 0 la mínima. Cada ítem respondido correctamente por el docente se valora como 1 punto. La puntuación total se obtiene sumando la cantidad de aciertos realizados por la docente en cada una de las dimensiones.

e) Validez y Confiabilidad

Se cuantificó la validez de contenido del instrumento utilizado a través del coeficiente V de Aiken. Para ello, se contó con la participación de 6 jueces expertos en el tema, quienes evaluaron los ítems en torno a su pertinencia, relevancia y claridad. A nivel de toda la escala, se encontraron coeficientes de .98 para el criterio de pertinencia, de .99 para el de relevancia y de .83 para claridad. Según lo indicado por Ecurra (1988), para valores de V de Aiken mayores o iguales a 0.8, se considera al

ítem como válido. Se puede observar que, en el caso de la valoración de la pertinencia, solo el ítem 2 no cumple con este criterio (.67) (Ver tabla 8). Por otro lado, en la valoración de la claridad, son 5 ítems los cuales no llegan al punto de corte establecido: los ítems 1, 4, 5, 11 y 14.

**Tabla 8**

*Valoración de la pertinencia de los ítems del instrumento*

	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6	Suma de calificaciones de todos los jueces (S)	V de Aiken
Ítem 1	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 2	0	1	1	1	1	0	4	.67
Ítem 3	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 4	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 5	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 6	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 7	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 8	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 9	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 10	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 11	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 12	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 13	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 14	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 15	0	1	1	1	1	1	5	.83
Ítem 16	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 17	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 18	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 19	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 20	1	1	1	1	1	1	6	1
	<b>V de Aiken Total</b>							<b>.98</b>

**Tabla 9**

*Valoración de la relevancia de los ítems del instrumento*

	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6	Suma de calificaciones de todos los jueces (S)	V de Aiken
Ítem 1	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 2	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 3	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 4	1	1	1	1	1	1	6	1

Ítem 5	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 6	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 7	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 8	1	1	1	1	0	1	5	.83
Ítem 9	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 10	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 11	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 12	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 13	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 14	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 15	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 16	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 17	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 18	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 19	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 20	1	1	1	1	1	1	6	1
<b>V de Aiken Total</b>								<b>.99</b>

**Tabla 10**

*Valoración de la claridad de los ítems del instrumento*

	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6	Suma de calificaciones de todos los jueces (S)	V de Aiken
Ítem 1	1	0	1	1	0	0	3	.50
Ítem 2	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 3	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 4	0	1	1	1	0	0	3	.50
Ítem 5	0	1	1	1	0	1	4	.67
Ítem 6	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 7	1	1	1	1	1	0	5	.83
Ítem 8	1	1	1	1	0	1	5	.83
Ítem 9	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 10	0	1	1	1	1	1	5	.83
Ítem 11	1	0	1	1	0	1	4	.67
Ítem 12	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 13	1	1	1	1	1	0	5	.83
Ítem 14	0	1	1	1	0	1	4	.67
Ítem 15	1	1	1	1	1	1	6	1
Ítem 16	1	1	1	1	0	1	5	.83
Ítem 17	1	1	1	1	0	1	5	.83
Ítem 18	1	1	1	1	0	1	5	.83
Ítem 19	1	1	1	1	0	1	5	.83
Ítem 20	1	1	1	1	1	1	6	1
<b>V de Aiken Total</b>								<b>.83</b>

Asimismo, se realizó el análisis de confiabilidad a través del Alfa de Cronbach, para el que se encontró un nivel de 0.47 para la escala total. Según Ruiz una fiabilidad de 0.41 a 0.60 es aceptable para propósitos de investigación (citado en Vargas y Hernández, 2010:103), incluso Rosenthal propone con este propósito un valor mínimo de 0.50 (citado en Barraza 2007:08). El coeficiente que hemos obtenido de 0.47 puede ser tipificado de aceptable con el objetivo de realizar estudios de investigación, como es la presente tesis.

f) Análisis Descriptivo del Instrumento

Los resultados obtenidos después de la aplicación del cuestionario y el análisis de datos fueron los siguientes con respecto al instrumento:

Se tomaron en cuenta las dimensiones teóricas establecidas para realizar el análisis de dificultad de los ítems. Se puede observar que, en total, se cuenta con 6 ítems catalogados como fáciles ( $Dificultad < -0.5$ ), 10 ítems catalogados como nivel medio ( $-0.5 < Dificultad < 0.5$ ), y 4 ítems identificados como difíciles ( $Dificultad > 0.5$ ). Estos niveles también pueden ser comprobados a través de la cantidad de respuestas correctas e incorrectas a cada ítem. A partir de esto, se puede identificar que la dificultad media de la escala fue de nivel medio, y que los ítems más demandantes para los participantes fueron los ítems 1 ( $Dificultad=4.51$ ), 10 ( $Dificultad=0.52$ ), 13 ( $Dificultad=1.56$ ), 14 ( $Dificultad=1.14$ ) y 20 ( $Dificultad=0.77$ ).

**Tabla 11***Análisis descriptivo y de dificultad de los ítems*

Dimensión	Ítems	Incorrecto		Correcto		Dificultad			
		f	%	f	%	Valor	EE	Z	Nivel
Conocimiento General Lectura	Ítem1	348	98.3%	6	1.7%	4.510	0.422	10.691	Difícil
	Ítem4	182	51.4%	172	48.6%	0.066	0.128	0.513	Medio
	Ítem6	91	25.7%	263	74.3%	-1.259	0.142	-8.859	Fácil
	Ítem15	95	26.8%	259	73.2%	-1.191	0.141	-8.474	Fácil
Conciencia Fonológica	Ítem3	192	54.2%	162	45.8%	0.202	0.128	1.581	Medio
	Ítem10	215	60.7%	139	39.3%	0.518	0.130	3.986	Difícil
	Ítem17	182	51.4%	172	48.6%	0.068	0.128	0.529	Medio
	Ítem19	177	50.0%	177	50.0%	0.000	0.128	0.003	Medio
Memoria Fonológica	Ítem2	204	57.6%	150	42.4%	0.366	0.129	2.840	Medio
	Ítem7	100	28.2%	254	71.8%	-1.103	0.139	-7.953	Fácil
	Ítem13	280	79.1%	74	20.9%	1.563	0.150	10.395	Difícil
	Ítem18	150	42.4%	204	57.6%	-0.366	0.129	-2.839	Medio
Conocimiento Alfabético	Ítem5	189	53.4%	165	46.6%	0.163	0.128	1.271	Medio
	Ítem9	207	58.5%	147	41.5%	0.408	0.129	3.159	Medio
	Ítem12	122	34.5%	232	65.5%	-0.761	0.133	-5.731	Fácil
	Ítem16	200	56.5%	154	43.5%	0.312	0.129	2.426	Medio
Velocidad de denominación	Ítem8	214	60.5%	140	39.5%	0.509	0.130	3.912	Medio
	Ítem11	131	37.0%	223	63.0%	-0.633	0.132	-4.810	Fácil
	Ítem14	256	72.3%	98	27.7%	1.141	0.139	8.184	Difícil
	Ítem20	232	65.5%	122	34.5%	0.768	0.133	5.774	Difícil

Para el análisis descriptivo de las dimensiones, se tuvo en cuenta tanto las medidas de tendencia central (media y desviación estándar) como los percentiles (25, 50 y 75). El puntaje máximo de cada dimensión fue de 4 puntos, mientras que el de la prueba total fue de 20. Se puede apreciar que en, en general, el puntaje medio en las dimensiones ( $M=1.84-1.97$ ) fue menor al de la media teórica ( $M=2.00$ ). La misma situación fue hallada en el puntaje total, donde el puntaje medio fue de 9.36 ( $DE=2.80$ ) (Ver tabla 12).

**Tabla 12***Análisis descriptivo de las dimensiones de la prueba*

	Mínimo	Máximo	M	DE	Asimetría	Curtosis	Percentiles		
							25	50	75
Conocimiento General	0	4	1.98	0.84	-0.30	-0.28	1.00	2.00	3.00
Conciencia Fonológica	0	4	1.84	1.08	0.13	-0.60	1.00	2.00	3.00
Memoria Fonológica	0	4	1.93	0.99	0.02	-0.46	1.00	2.00	3.00
Conocimiento Alfabético	0	4	1.97	1.07	-0.04	-0.67	1.00	2.00	3.00
Velocidad de denominación	0	4	1.65	1.06	0.13	-0.60	1.00	2.00	2.00
<b>Puntaje total</b>	<b>2</b>	<b>18</b>	<b>9.36</b>	<b>2.80</b>	<b>-0.01</b>	<b>-0.16</b>	<b>7.00</b>	<b>9.00</b>	<b>11.25</b>

A partir del análisis de los percentiles, se elaboraron los baremos de la prueba. Para esto se tomaron en cuenta 5 niveles: Muy bajo (0-25%), Bajo (26-40%), Medio (41-75%), Alto (76-90%) y Muy Alto (91-100%). El detalle puede ser observado en la tabla 13.

**Tabla 13***Baremos de la prueba*

	Niveles				
	Muy bajo (0-25%)	Bajo (26-40%)	Medio (41-75%)	Alto (76-90%)	Muy Alto (91-100%)
Conocimiento General	0	1	2	3	4
Conciencia Fonológica	0	1	2	3	4
Memoria Fonológica	0	1	2	3	4
Conocimiento Alfabético	0	1	2	3	4
Velocidad de denominación	0	1	-	2-3	4
<b>Puntaje total</b>	<b>0-6</b>	<b>7-8</b>	<b>9-10</b>	<b>11-12</b>	<b>13-20</b>

### **3.5.3. Procedimiento de Recolección de Datos**

- 1) Se elaboró un cuestionario sobre el nivel de conocimiento de los predictores de la lectura para docentes del nivel inicial, 1er y 2do grado de primaria.
- 2.) Se sometió el cuestionario a la validación de 6 expertos.
- 3) Se realizaron cambios en los ítems que los expertos observaron y se mandó a una segunda revisión con los mismos expertos.
- 4) Se solicitó el permiso para la aplicación del cuestionario a los directivos de la UGEL 2.
- 5) Se coordinó con las encargadas de la UGEL 2 el día y hora de la aplicación del cuestionario creado para la investigación.
- 6) En la reunión con los docentes, se les explicó el objetivo del cuestionario y se solicitó su consentimiento el cual debieron marcar al inicio del cuestionario.
- 7) Se aplicó el cuestionario en una capacitación virtual organizada por la UGEL 2 para sus docentes sobre Predictores de la Lectura. La aplicación fue individual y voluntaria.
- 8) Se elaboró la base de datos en Excel y luego se subió la información al SPSS.
- 9.- Finalmente, se realizó el análisis de los datos recolectados.

### **3.6 Técnicas de Procesamiento y Análisis de Datos**

Se elaboraron tablas que se analizaron estadísticamente en función a los objetivos de estudio. Se utilizó el programa SPSS v. 26 para la realización de los análisis estadísticos. Para análisis relacionados a la dificultad de los ítems, se utilizó los complementos STATS\_35 y SPSSINC\_RASCH para SPSS. Se realizó un análisis descriptivo (medidas de tendencia central y frecuencias) tanto de los ítems como de sus dimensiones teóricas. Se evaluó la normalidad de las distribuciones de los puntajes a partir del análisis de la asimetría y de la curtosis. Por último, se utilizaron pruebas ANOVA para evaluar las diferencias en torno a las variables demográficas.

Finalmente, los datos recolectados en el estudio fueron analizados y discutidos en función del marco teórico y las categorías creadas por los datos generales, generando los resultados de la investigación.

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS

#### 4.1 Presentación de Resultados

##### 4.1.1 Análisis Descriptivo por Grado de Enseñanza

Respecto al nivel de Conocimiento General Relacionado a la Lectura, se observan los mejores resultados en el grupo de docentes de 4 y 5 años, así como los de 1er y 2do grado de primaria que están en el nivel medio y los menores puntajes fueron encontrados en los docentes de 3 años estando en el nivel bajo (40%), tal como se aprecia en la Tabla 14.

**Tabla 14**

*Nivel de conocimiento de la dimensión Conocimiento General Relacionado a la Lectura según grados de enseñanza*

Dimensiones	Niveles	Inicial 3 años		Inicial 4 años		Inicial 5 años		Primer grado		Segundo grado	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Conocimiento General Lectura	Muy bajo	0	0.0%	2	5.7%	3	6.7%	10	8.3%	1	0.8%
	Bajo	<b>12</b>	<b>40.0%</b>	7	20.0%	12	26.7%	16	13.2%	31	25.2%
	Medio	10	33.3%	<b>19</b>	<b>54.3%</b>	<b>18</b>	<b>40.0%</b>	<b>62</b>	<b>51.2%</b>	<b>53</b>	<b>43.1%</b>
	Alto	7	23.3%	6	17.1%	12	26.7%	32	26.4%	37	30.1%
	Muy Alto	1	3.3%	1	2.9%	0	0.0%	1	0.8%	1	0.8%

Con relación a la Conciencia fonológica, en la Tabla 15 se observa que la mayoría de los docentes se ubicó en el nivel medio, a excepción de los que tienen a su cargo a los niños de 3 años y de los docentes de 1er grado cuyos resultados oscilan

entre medio y bajo. Se observa, por otro lado, que a medida que los docentes tienen a su cargo niños cada vez mayores, el porcentaje que se ubica en el nivel muy bajo se incrementa.

**Tabla 15**

*Nivel de conocimiento de la dimensión Conciencia fonológica según grados de enseñanza*

Dimensiones	Niveles	Inicial 3 años		Inicial 4 años		Inicial 5 años		Primer grado		Segundo grado	
		F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Conciencia Fonológica	Muy bajo	0	0.0%	3	8.6%	4	8.9%	15	12.4%	17	13.8%
	Bajo	<b>10</b>	<b>33.3%</b>	10	28.6%	6	13.3%	<b>35</b>	<b>28.9%</b>	38	30.9%
	Medio	9	30.0%	<b>14</b>	<b>40.0%</b>	<b>21</b>	<b>46.7%</b>	<b>35</b>	<b>28.9%</b>	<b>42</b>	<b>34.1%</b>
	Alto	7	23.3%	5	14.3%	9	20.0%	27	22.3%	23	18.7%
	Muy Alto	4	13.3%	3	8.6%	5	11.1%	9	7.4%	3	2.4%

En la dimensión de Memoria fonológica los resultados de la mayoría de docentes se ubicó dentro del rango medio en todos los grados, aunque debe observarse que los profesores de 4 años alcanzan un mejor rendimiento al sumar los niveles alto y muy alto (34.3%) (Ver tabla 16).

**Tabla 16**

*Nivel de conocimiento de la dimensión Memoria Fonológica según grados de enseñanza*

Dimensiones	Niveles	Inicial 3 años		Inicial 4 años		Inicial 5 años		Primer grado		Segundo grado	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Memoria Fonológica	Muy bajo	6	20.0%	1	2.9%	4	8.9%	3	2.5%	11	8.9%
	Bajo	6	20.0%	3	8.6%	13	28.9%	41	33.9%	31	25.2%
	Medio	<b>9</b>	<b>30.0%</b>	<b>19</b>	<b>54.3%</b>	<b>23</b>	<b>51.1%</b>	<b>44</b>	<b>36.4%</b>	<b>40</b>	<b>32.5%</b>
	Alto	7	23.3%	<b>10</b>	<b>28.6%</b>	4	8.9%	31	25.6%	30	24.4%
	Muy Alto	2	6.7%	<b>2</b>	<b>5.7%</b>	1	2.2%	2	1.7%	11	8.9%

Con respecto a la dimensión de Conocimiento alfabético, la mayoría se ubicó en el nivel medio, a excepción de los docentes de 2do grado. Debe observarse

también, que los mayores porcentajes ubicados entre los niveles alto y muy alto corresponden a los docentes de Inicial 4 años (45.7%) (Ver tabla 17).

**Tabla 17**

*Nivel de conocimiento de la dimensión Conocimiento Alfabético según grados de enseñanza*

Dimensiones	Niveles	Inicial 3 años		Inicial 4 años		Inicial 5 años		Primer grado		Segundo grado	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Conocimiento Alfabético	Muy bajo	3	10.0%	1	2.9%	5	11.1%	14	11.6%	8	6.5%
	Bajo	9	30.0%	6	17.1%	10	22.2%	27	22.3%	<b>37</b>	<b>30.1%</b>
	Medio	<b>10</b>	<b>33.3%</b>	<b>12</b>	<b>34.3%</b>	<b>18</b>	<b>40.0%</b>	<b>42</b>	<b>34.7%</b>	35	28.5%
	Alto	6	20.0%	<b>12</b>	<b>34.3%</b>	10	22.2%	33	27.3%	32	26.0%
	Muy Alto	2	6.7%	<b>4</b>	<b>11.4%</b>	2	4.4%	5	4.1%	11	8.9%

En la dimensión de Velocidad de denominación, el mayor porcentaje de la muestra se encuentra en el nivel alto, observando además el mejor rendimiento en los docentes de Inicial 3 años, quienes alcanzan el 66.7% entre los niveles alto y muy alto (Ver tabla 18).

**Tabla 18**

*Nivel de conocimiento de la dimensión Velocidad de Denominación según grados de enseñanza*

Dimensiones	Niveles	Inicial 3 años		Inicial 4 años		Inicial 5 años		Primer grado		Segundo grado	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Velocidad de Denominación	Muy bajo	3	10.0%	2	5.7%	6	13.3%	23	19.0%	23	18.7%
	Bajo	7	23.3%	13	37.1%	10	22.2%	30	24.8%	38	30.9%
	Alto	<b>18</b>	<b>60.0%</b>	<b>18</b>	<b>51.5%</b>	<b>27</b>	<b>60.0%</b>	<b>64</b>	<b>52.9%</b>	<b>58</b>	<b>47.1%</b>
	Muy Alto	<b>2</b>	<b>6.7%</b>	2	5.7%	2	4.4%	4	3.3%	4	3.3%

Con respecto a los puntajes totales de la prueba se puede observar que los docentes de Inicial de 4 y 3 años se ubican con mayores porcentajes (alto + muy alto),

correspondiendo a los de 4 años (48.5%) y 3 años (40%). El resto de los grupos ubica sus mayores porcentajes en el nivel medio (Ver tabla 19).

**Tabla 19**

*Nivel de conocimiento total según grados de enseñanza*

Dimensiones	Niveles	Inicial 3 años		Inicial 4 años		Inicial 5 años		Primer grado		Segundo grado	
		f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
Puntaje Total	Muy bajo	5	16.7%	3	8.6%	8	17.8%	18	14.9%	21	17.1%
	Bajo	7	23.3%	5	14.3%	10	22.2%	30	24.8%	24	19.5%
	Medio	6	20.0%	10	28.6%	<b>12</b>	<b>26.7%</b>	<b>35</b>	<b>28.9%</b>	<b>35</b>	<b>28.5%</b>
	Alto	<b>8</b>	<b>26.7%</b>	<b>11</b>	<b>31.4%</b>	11	24.4%	25	20.7%	29	23.6%
	Muy Alto	<b>4</b>	<b>13.3%</b>	<b>6</b>	<b>17.1%</b>	4	8.9%	13	10.7%	14	11.4%

A continuación, mostraremos el cuadro resumen con los niveles alcanzados según dimensión y grado. Desde una mirada general, se puede apreciar que en casi todas las dimensiones la población se encuentra en un nivel medio de conocimiento, apreciándose variaciones en Velocidad de denominación. El detalle puede ser observado en la tabla 20.

**Tabla 20**

*Cuadro resumen del análisis descriptivo por grado de enseñanza*

Dimensiones	Niveles	Inicial 3 años		Inicial 4 años		Inicial 5 años		Primer grado		Segundo grado	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Conocimiento General Lectura	Muy bajo	0	0.0%	2	5.7%	3	6.7%	10	8.3%	1	0.8%
	Bajo	12	40.0%	7	20.0%	12	26.7%	16	13.2%	31	25.2%
	<b>Medio</b>	<b>10</b>	<b>33.3%</b>	<b>19</b>	<b>54.3%</b>	<b>18</b>	<b>40.0%</b>	<b>62</b>	<b>51.2%</b>	<b>53</b>	<b>43.1%</b>
	Alto	7	23.3%	6	17.1%	12	26.7%	32	26.4%	37	30.1%
	Muy Alto	1	3.3%	1	2.9%	0	0.0%	1	0.8%	1	0.8%
Conciencia Fonológica	Muy bajo	0	0.0%	3	8.6%	4	8.9%	15	12.4%	17	13.8%
	<b>Bajo</b>	<b>10</b>	<b>33.3%</b>	10	28.6%	6	13.3%	<b>35</b>	<b>28.9%</b>	38	30.9%
	<b>Medio</b>	9	30.0%	<b>14</b>	<b>40.0%</b>	<b>21</b>	<b>46.7%</b>	<b>35</b>	<b>28.9%</b>	<b>42</b>	<b>34.1%</b>
	Alto	7	23.3%	5	14.3%	9	20.0%	27	22.3%	23	18.7%
	Muy Alto	4	13.3%	3	8.6%	5	11.1%	9	7.4%	3	2.4%
Memoria Fonológica	Muy bajo	6	20.0%	1	2.9%	4	8.9%	3	2.5%	11	8.9%
	Bajo	6	20.0%	3	8.6%	13	28.9%	41	33.9%	31	25.2%
	<b>Medio</b>	<b>9</b>	<b>30.0%</b>	<b>19</b>	<b>54.3%</b>	<b>23</b>	<b>51.1%</b>	<b>44</b>	<b>36.4%</b>	<b>40</b>	<b>32.5%</b>

	Alto	7	23.3%	10	28.6%	4	8.9%	31	25.6%	30	24.4%
	Muy Alto	2	6.7%	2	5.7%	1	2.2%	2	1.7%	11	8.9%
Conocimiento Alfabético	Muy bajo	3	10.0%	1	2.9%	5	11.1%	14	11.6%	8	6.5%
	Bajo	9	30.0%	6	17.1%	10	22.2%	27	22.3%	<b>37</b>	<b>30.1%</b>
	<b>Medio</b>	<b>10</b>	<b>33.3%</b>	<b>12</b>	<b>34.3%</b>	<b>18</b>	<b>40.0%</b>	<b>42</b>	<b>34.7%</b>	35	28.5%
	Alto	6	20.0%	12	34.3%	10	22.2%	33	27.3%	32	26.0%
	Muy Alto	2	6.7%	4	11.4%	2	4.4%	5	4.1%	11	8.9%
Velocidad de Denominación	Muy bajo	3	10.0%	2	5.7%	6	13.3%	23	19.0%	23	18.7%
	Bajo	7	23.3%	13	37.1%	10	22.2%	30	24.8%	38	30.9%
	<b>Alto</b>	<b>18</b>	<b>60.0%</b>	<b>18</b>	<b>51.5%</b>	<b>27</b>	<b>60.0%</b>	<b>64</b>	<b>52.9%</b>	<b>58</b>	<b>47.1%</b>
	Muy Alto	2	6.7%	2	5.7%	2	4.4%	4	3.3%	4	3.3%
Puntaje Total	Muy bajo	5	16.7%	3	8.6%	8	17.8%	18	14.9%	21	17.1%
	Bajo	7	23.3%	5	14.3%	10	22.2%	30	24.8%	24	19.5%
	Medio	6	20.0%	10	28.6%	<b>12</b>	<b>26.7%</b>	<b>35</b>	<b>28.9%</b>	<b>35</b>	<b>28.5%</b>
	<b>Alto</b>	<b>8</b>	<b>26.7%</b>	<b>11</b>	<b>31.4%</b>	11	24.4%	25	20.7%	29	23.6%
	Muy Alto	4	13.3%	6	17.1%	4	8.9%	13	10.7%	14	11.4%

Con el fin de enriquecer el análisis de los resultados, teniendo en cuenta la diferencia del valor predictor de las variables a medida que el niño avanza en su escolaridad, se consideró también observar y analizar las dimensiones en cada uno de los grados. De este modo, en la Tabla 21 se puede apreciar que un gran porcentaje de los docentes de 3 años se encuentran en un nivel alto y muy alto en velocidad de denominación (66.7%) y conciencia fonológica (36.6%).

**Tabla 21**

*Nivel de conocimiento de las dimensiones en docentes de 3 años*

	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto	Alto+Muy Alto
Conocimiento General	0.00%	40.00%	33.30%	23.30%	3.30%	26.60%
Conciencia Fonológica	0.00%	33.30%	30.00%	23.30%	13.30%	<b>36.60%</b>
Memoria Fonológica	20.00%	20.00%	30.00%	23.30%	6.70%	30.00%
Conocimiento Alfabético	10.00%	30.00%	33.30%	20.00%	6.70%	26.70%
Velocidad de Denominación	10.00%	23.30%	-	60.00%	6.70%	<b>66.70%</b>
Puntaje total	16.70%	23.30%	20.00%	<b>26.70%</b>	13.30%	40.00%

En la tabla 22 se puede apreciar que un gran porcentaje de los docentes de 4 años se encuentran en un nivel alto y muy alto en Velocidad de denominación (57.2%) y Conocimiento alfabético (45.7%).

**Tabla 22***Nivel de conocimiento de las dimensiones en docentes de 4 años*

	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto	Alto+Muy Alto
Conocimiento General	5.70%	20.00%	54.30%	17.10%	2.90%	20.00%
Conciencia Fonológica	8.60%	28.60%	40.00%	14.30%	8.60%	22.90%
Memoria Fonológica	2.90%	8.60%	54.30%	28.60%	5.70%	34.30%
Conocimiento Alfabético	2.90%	17.10%	34.30%	34.30%	11.40%	<b>45.70%</b>
Velocidad de Denominación	5.70%	37.10%	-	51.50%	5.70%	<b>57.20%</b>
Puntaje total	8.60%	14.30%	28.60%	<b>31.40%</b>	17.10%	48.50%

En la tabla 23 se puede apreciar que un gran porcentaje de los docentes de 5 años se encuentran en un nivel alto y muy alto en Velocidad de denominación (64.4%) y Conciencia fonológica para el grado (31.1%).

**Tabla 23***Nivel de conocimiento de las dimensiones en docentes de 5 años*

	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto	Alto+Muy Alto
Conocimiento General	6.70%	26.70%	40.00%	26.70%	0.00%	26.70%
Conciencia Fonológica	8.90%	13.30%	46.70%	20.00%	11.10%	<b>31.10%</b>
Memoria Fonológica	8.90%	28.90%	51.10%	8.90%	2.20%	11.10%
Conocimiento Alfabético	11.10%	22.20%	40.00%	22.20%	4.40%	26.60%
Velocidad de Denominación	13.30%	22.20%	-	60.00%	4.40%	<b>64.40%</b>
Puntaje total	17.80%	22.20%	<b>26.70%</b>	24.40%	8.90%	33.30%

En la tabla 24 se observa que un gran porcentaje de los docentes 1er grado se encuentran en un nivel alto y muy alto en Velocidad de denominación (56.2%) y Conocimiento alfabético (31.4%).

**Tabla 24***Nivel de conocimiento de las dimensiones en docentes de 1er grado*

	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto	Alto+Muy Alto
Conocimiento General	8.30%	13.20%	51.20%	26.40%	0.80%	27.20%
Conciencia Fonológica	12.40%	28.90%	28.90%	22.30%	7.40%	29.70%
Memoria Fonológica	2.50%	33.90%	36.40%	25.60%	1.70%	27.30%
Conocimiento Alfabético	11.60%	22.30%	34.70%	27.30%	4.10%	<b>31.40%</b>
Velocidad de Denominación	19.00%	24.80%	-	52.90%	3.30%	<b>56.20%</b>
Puntaje total	14.90%	24.80%	<b>28.90%</b>	20.70%	10.70%	31.40%

En la tabla 25 se puede apreciar que un gran porcentaje de los docentes de 2do grado se encuentran en un nivel alto y muy alto en Velocidad de denominación (50.4%) y Conocimiento alfabético (34.9%).

**Tabla 25***Nivel de conocimiento de las dimensiones en docentes de 2do grado*

	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy Alto	Alto+Muy Alto
Conocimiento General	0.80%	25.20%	43.10%	30.10%	0.80%	30.90%
Conciencia Fonológica	13.80%	30.90%	34.10%	18.70%	2.40%	21.10%
Memoria Fonológica	8.90%	25.20%	32.50%	24.40%	8.90%	33.30%
Conocimiento Alfabético	6.50%	30.10%	28.50%	26.00%	8.90%	<b>34.90%</b>
Velocidad de Denominación	18.70%	30.90%	-	47.10%	3.30%	<b>50.40%</b>
Puntaje total	17.10%	19.50%	<b>28.50%</b>	23.60%	11.40%	35.00%

A la luz de estos resultados, observamos que los mejores porcentajes tanto de Velocidad de Denominación como Conciencia Fonológica fueron alcanzados por los docentes a cargo de los niños de 3 años. Por otro lado, los mejores resultados en Memoria Fonológica y Conocimiento Alfabético corresponden a docentes de niños de 4 años.

Al revisar los resultados de los docentes de 5 años, se observa que los mejores resultados se aprecian en Conciencia Fonológica y Velocidad de Denominación.

Respecto de los docentes de 1er. y 2do grado se observa que, en ambos casos, los mejores resultados se encuentran en Conocimiento Alfabético y Velocidad de Denominación.



## 4.2 Discusión de Resultados

Una buena habilidad lectora es crucial en nuestra sociedad moderna y altamente tecnológica. Estudios psicolingüísticos de los últimos veinte años corroboraron que el aprendizaje de la lectura es un proceso complejo que involucra tanto procesos de bajo como de alto nivel cognitivo e inicia antes de ingresar el niño al colegio. Básicamente, existen dos modelos que parten su propuesta de enseñanza de la lectura desde polos opuestos: el Modelo Holístico, que primero estimula los procesos de alto nivel cognitivo, y el Modelo de Destrezas, que prioriza los procesos de bajo nivel cognitivo. Explicar esta diferencia entre los modelos resulta fundamental a la hora de evaluar el conocimiento de los docentes peruanos sobre los predictores de la lectura, ya que el C.N.E.B -por el cual se rige su docencia- se acerca más al Modelo Holístico que poco considera los procesos de bajo nivel cognitivo, ósea los predictores -como ya demuestran Arenas y Morán (2018:103) para el Diseño Curricular Peruano (versión anterior al C.N.E.B).

Sin embargo, hemos observado que existen una gran cantidad de estudios psicolingüísticos que señalan el alto valor de consolidar bien los predictores de la lectura a temprana edad, pues representan un indicador importante para el posterior desarrollo no solo lector sino, además, académico y, a la mano con eso, psico-emocional del estudiante (Hagg 2017:47). Esta labor, justamente, corresponde a los docentes de Inicial y primeros grados de primaria que han sido evaluados en esta investigación.

Cabe señalar que, si bien no hemos evaluado la práctica docente sino su conocimiento, inferimos que un docente con mayor conocimiento sobre cada predictor tendrá también una perspectiva más atenta sobre el desarrollo de la lectura de sus alumnos, de esta forma, sabrá detectar posibles dificultades del aprendizaje más tempranamente y podrá ofrecer ejercicios puntuales para fomentar su desarrollo.

Por ello, el cuestionario desarrollado para los docentes, justamente presentaba preguntas de índole práctico y ejercicios concretos para evaluar su conocimiento de

los predictores respecto a su realidad en el aula. Cabe señalar que, durante la elaboración del instrumento que se utilizó para la evaluación de los conocimientos de los docentes, se recibió la asesoría de especialistas en el área de dificultades de aprendizaje, así como la validación de 6 jueces expertos en el tema, sin embargo, se encontró dificultades al determinar la confiabilidad del mismo. Creemos que esto se debe a la forma en cómo se presentaron las preguntas y las alternativas, así como por la poca cantidad de ítems que se elaboró para medir las dimensiones que conformaron el cuestionario. A pesar de ello, se han encontrado resultados interesantes para evaluar y discutir en base a la población evaluada.

Respecto del Conocimiento total de los predictores según grado de enseñanza, se puede apreciar que tanto el curso de 3 y 4 años salió con un nivel de conocimiento alto de los predictores a nivel general, mientras el resto de grados se mantuvo en un nivel medio. Como bien menciona González, los predictores de la lectura son aquellas variables relacionadas con el niño o con su entorno que están vinculadas de manera directa con la adquisición de la lectura por lo que encontrar estos resultados en la muestra evaluada es esperanzador e infiere un dominio de las actividades que implican los predictores (citado en Hagg 2017:46). Cabe señalar que, según las respuestas mostradas en una de las preguntas del cuestionario, los docentes evaluados no manejan la terminología “predictor” o incluso el nombre de los mismos (Conciencia Fonológica, Velocidad de Denominación, Conocimiento Alfabético y Memoria Fonológica), sin embargo, en las otras preguntas que eran de índole aplicativo, pudieron demostrar cierto manejo sobre estas habilidades previas.

En lo que respecta al Conocimiento General relacionado con la lectura, los resultados son bastante homogéneos, reflejando para la gran parte de los docentes un nivel de conocimiento medio con tendencia creciente entre Inicial, 3 años, y 2do grado de Primaria. Así, los docentes demuestran tener cierta noción de los predictores, pero en todos los grados se observa una considerable cantidad de profesores que todavía les falta consolidar conocimientos generales.

En la Conciencia Fonológica, los resultados también fueron homogéneos entre los profesores de 4 años a 2do de primaria estando todos en un nivel medio de conocimiento. Lo que nos da a interpretar que los docentes conocen la importancia del procesamiento fonológico como precursor necesario para las habilidades de descodificación y poseen manejo de las dimensiones que lo componen (léxico, silábico y fonémico). Asimismo, Cuetos afirma que, en el español, lo primero que los niños enfrentan durante el aprendizaje de la lectura es el conseguir identificar las letras que componen el alfabeto y aprender su sonido correspondiente, corroborando la importancia del dominio de los docentes evaluados sobre este predictor tan importante (Gutiérrez-Fresneda 2017:18). Tal vez su conocimiento no sea teórico propiamente dicho, pero sí aplicativo como se pudo observar en las respuestas al cuestionario creado.

El promedio de docentes de 3 años mostró un nivel bajo de conocimiento en Conciencia Fonológica. Estos resultados preocupan al ser la edad de 3 años una etapa en la que se puede iniciar a trabajar esta habilidad con empeño. Reig, investigó sobre cómo un programa de estimulación en niños de estas edades puede ser muy beneficioso para su futuro aprendizaje lector. La investigación resalta la variedad de actividades que se pueden trabajar en conciencia fonológica siempre y cuando se respete el ritmo madurativo de cada niño y la colaboración del sistema que lo rodea (familia y colegio) (2017:6).

Sin embargo, este mismo grupo de docentes fue el que tuvo el mayor porcentaje en un nivel alto+muy alto de conocimiento en comparación a los otros grados, según lo cual podríamos inferir que hay una variación en los conocimientos de los evaluados. Estos resultados pueden deberse a que la Conciencia Fonológica no es considerada formalmente como predictor en el C.N.E.B (2016) – ni en su versión anterior el DCN- y, por ello, los docentes conocen su influencia futura que el trabajo y la manipulación de los sonidos tienen en el aprendizaje de la lectoescritura, pero no como un predictor explícito, sino como parte de un currículum en donde se desarrollan varias habilidades orales a la vez.

Como mencionan Cortez, Milla Y Zúñiga en las conclusiones de su tesis manifiesta sobre el documento oficial -en ese entonces el Diseño Curricular Nacional (DCN)- en el cual se basan los docentes para elaborar toda su planificación y programación anual, contemplaba algunas de las habilidades que desarrollan la Conciencia Fonológica, aunque sin considerar la totalidad de las tareas que se requieren para trabajar con este predictor. (2011:97). En la actualidad tenemos otro documento oficial que guía el trabajo de los docentes, el C.N.E.B (2016), y luego de una revisión que hicimos del mismo, pudimos concluir que aún persiste esta brecha entre el proceso de enseñanza-aprendizaje inicial de la lectura y la enseñanza de los predictores. Sin embargo, queda a disposición de las futuras investigaciones que profundicen este análisis y disgreguen la presencia de los predictores en el documento vigente.

En relación con la Velocidad de Denominación, se encontró que todos los docentes salieron en niveles altos y muy altos en el nivel de conocimiento. A pesar de que, según indican Arenas y Morán, en el Diseño Curricular Nacional y Rutas de Aprendizaje en el II ciclo de Educación Básica Regular en el Perú no se encontraron indicadores referidos a este predictor. (2018:109) Sería conveniente realizar una investigación adicional con el documento actual que dirige la enseñanza de los docentes en el Perú, el C.N.E.B. (2016) y evaluar si la ausencia de los predictores se sigue manteniendo.

Adicionalmente, Hagg confirmó en su investigación que la denominación rápida no alfanumérica (objetos y colores) a los seis y siete años no contribuye a explicar el buen rendimiento lector, por lo que un conocimiento en los docentes o trabajo de este predictor en los alumnos no es requerido como prioridad en comparación de otros predictores como el Conocimiento Fonológico (2017:153), Sin embargo, menciona que el trabajo de la denominación rápida alfanumérica es importante, ya que, explica la velocidad lectora de palabras y pseudopalabras. Estos resultados nos indican la importancia que los docentes evaluados le dan al conocimiento de este predictor, puesto que es uno de los potenciadores principales para que sus alumnos aprendan a leer.

Como demuestran Espinoza y Llosa, la aplicación de un programa de intervención que trabaje los predictores, en este caso la Velocidad de Denominación, ayuda a mejorar las habilidades de los niños permitiéndoles acercarse con mayor rapidez y exactitud a sus representaciones fonológicas en la memoria lo que les permitirá una mejor ejecución lectora (2015:208). El que los docentes evaluados tengan un buen resultado en este predictor nos alienta a pensar que poseen el manejo de distintas herramientas que podrían aplicar en clase y así detectar oportunamente posibles problemas de aprendizaje en sus alumnos.

Dentro de nuestros resultados encontramos que los docentes de 3 y 5 años son los que obtuvieron el mejor puntaje en este predictor (alto + muy alto). Según las Rutas de Aprendizaje - ciclo II, parte de los aprendizajes que se espera lograr es que los niños puedan escuchar, recuperar y organizar la información de los distintos textos orales y escritos y la forma en cómo adquieren esta información es a través de la interacción constante que tienen con su entorno (2015:33). En la casa y el colegio se fomenta que los niños le pongan nombre a las cosas que los rodean, siendo estos estímulos altamente familiares los que contribuye a la denominación rápida. Sin embargo, es la labor específica del colegio el trabajar el reconocimiento y nombramiento de las letras y dígitos (denominación alfanumérica), ya que, como mencionan Kim y Pallante: los alumnos que poseen una mayor velocidad de denominación en letras durante la etapa de educación inicial, tienen una mejor evolución en las habilidades de lectura de palabras durante los primeros años de escolaridad (citado en González, López, Vilar y Rodríguez 2013:100).

Al analizar los resultados con relación al tercer objetivo: Identificar el nivel de conocimiento sobre el Conocimiento alfabético en docentes de inicial, primer y segundo grado de primaria en instituciones educativas públicas de la UGEL 2, Lima, observamos que el nivel medio recibe constantemente mayor puntuación en todos los grados, menos en docentes de segundo grado, grupo que recibe menor puntuación. En lo general, como describe Pascual, los docentes suelen recurrir para la enseñanza de la lectura al predictor de Conocimiento alfabético, por lo que se podría esperar

buenos resultados. Sin embargo, en este predictor solo alcanzaron un nivel alto y muy alto los docentes de niños de 4 años (2017:97). Ya Arenas y Morán logra identificar en su investigación el predictor de Conocimiento alfabético en el Diseño Curricular Nacional para niños de 4 y 5 años (2018:47). Adicionalmente, según Rutas de aprendizaje, es precisamente alrededor de los 4 años cuando el docente debe de iniciar a concientizar a los niños sobre las letras (2015: 33-36).

El valor de entrenar el Conocimiento Alfabético a los niños de Educación Inicial también es corroborado por Gil, quien rescata la importancia de practicar con los niños de edad preescolar la identificación y nombramiento de letras con el fin de entrenar su estructura sonora del habla sin, todavía, pasar a la lectura de palabras (2012:575).

Puede extrañar el decaimiento del conocimiento del docente en 2do grado, puesto que en todo este primer trayecto escolar el alumno está en proceso de consolidar sus habilidades de la lectura. De hecho, Hagg sostiene que el Conocimiento Alfabético es la variable con influencia más consistente en el desempeño lector (2017:85).

Por otro lado, se puede explicar con Bravo Villalón y Orellana, que en la medida que los alumnos van avanzando en su escolaridad (1ro a 3ero de primaria), también va disminuyendo la fuerza predictiva de los predictores y empiezan a influir otros procesos cognitivos más complejos (2006:4). Entonces, podría suceder que los docentes de estos grados ya no se concentran tanto en reforzar el Conocimiento Alfabético y su propio conocimiento sobre este predictor decae, lo que explicaría los resultados obtenidos. Esta situación, en la que el docente ya no entiende bien a qué se pueden deber algunas dificultades de la lectura, resulta problemática justo para aquellos niños que padecen de una dificultad, pues corren peligro de perder la guía para cimentar bien los fundamentos y ser agobiados por tareas demasiado retadoras.

Con referencia a la Memoria Fonológica, todos los docentes manifestaron un conocimiento medio. Para Gathercole y Baddeley “la memoria fonológica juega un papel importante en el desarrollo de la estrategia de recodificación fonológica que es necesaria en las etapas iniciales del aprendizaje de la lectura” (citado en Espinoza y Llosa 2015:89). Por lo que obtener estos resultados alienta mucho sobre el dominio que los docentes poseen de este predictor, ya que, ellos al entender de manera implícita que la palabra escrita se descompone en sus componentes sonoros al ser leída y que se mantiene en la memoria de corto plazo (para después pasar a la de largo plazo), pueden reforzar a través de diversas herramientas pedagógicas como las rimas, canciones, juegos de palabras, etc, la retención sonora en sus alumnos. Cabe precisar que estos resultados no indican que el docente ejecute adecuadamente -o si quiera lo haga- ejercicios de memoria fonológica con sus alumnos, pero el reconocimiento de su importancia está presente.

Velarde, Canales, Meléndez y Lingán mencionan sobre “el buen inicio de la lectura, es fundamental que esta memoria verbal esté bien trabajada, ya que, al momento del aprendizaje de la lectoescritura se trabaja mucho con la retención de estímulos verbales como fonemas, palabras, oraciones o textos más amplios” (citado en Espinoza y Llosa 2015:89). Como muestra del manejo de este conocimiento, tenemos los resultados obtenidos por los docentes de 4 años de educación inicial que obtuvieron los mejores puntajes en alto+muy alto. Este resultado no es de sorprender, ya que, según las Rutas de Aprendizaje para el ciclo II, se espera lograr una Comprensión de Textos Orales en las que los niños tendrán que escuchar activamente y recuperar la información organizada de la información oral mencionada (2015:54). Asimismo, se menciona en la competencia de Comprende Textos Escritos, una apropiación del sistema de escritura para también su posterior recuperación y reorganización de la información. Esto es una muestra clara de cómo los docentes del ciclo II incluyen dentro de su trabajo pedagógico actividades que requieren constantemente el uso de la memoria en sus alumnos, muchas veces sin saber que se trata específicamente del predictor de Memoria Fonológica.

Por otro lado, es bueno que los docentes puedan conocer sobre la memoria verbal, ya que, como menciona Ehri, algún retraso en este predictor podría ser un indicador de posteriores dificultades para el aprendizaje lector, ya que, mencionan que “la retención en la memoria de las letras y palabras no se realizan independientemente de la discriminación de sus fonemas y sílabas, eso quiere decir que los alumnos necesitan recordar el significado y pronunciación si quieren recordar una palabra” (citado en Espinoza y Llosa 2015:204). Que los docentes tengan claro esto para la oportuna detección de dificultades en sus alumnos es un agregado muy valioso para su avance.

Como se mencionó en párrafos anteriores, con el objetivo de ampliar el conocimiento en esta investigación, se analizó el C.N.E.B con la mira de encontrar algún indicador que manifieste los predictores de la lectura, siendo nuestra indagación infructuosa, ya que, estas habilidades previas aún no son implícitas en el C.N.E.B.

Asimismo, en una breve revisión a las mallas de enseñanza de otras universidades tampoco se encontró una enseñanza de los predictores propiamente dichos. A pesar de ello, los docentes muestran cierto conocimiento de ellos. Esto nos llevaría a suponer que el conocimiento de los predictores de parte de los docentes es el resultado de su interés en continuar capacitándose constantemente, más allá de su educación formal.

De hecho, como profesionales de la educación podemos nosotros corroborar la actitud de la mayoría de docentes que invertimos activamente sobre todo tiempo en seguir formándonos casi diariamente. Podemos observar, desde nuestra práctica laboral, que existe una mentalidad de compartir y fomentar el conocimiento no solo ante los alumnos, sino también entre los docentes. Este hecho también se puede observar en un sinnúmero de foros de internet tal como “De profe a profe” (Facebook), en donde existe una dinámica activa de preguntar y apoyar con consejos y material concreto entre sus miembros.

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

#### **5.1 Conclusiones**

- Los docentes del nivel inicial de 3 y 4 años presentan un nivel de conocimiento alto de los predictores a nivel general, mientras el resto de grados se mantuvo en un nivel medio.
- Los resultados según dimensiones nos muestran una gran concentración de mayores porcentajes en el nivel Medio, tanto en la dimensión de Conocimiento General Relacionado con la Lectura como en tres de los predictores (Conciencia Fonológica, Conocimiento Alfabético y Memoria Fonológica), observando esta misma concentración en el nivel Alto únicamente en el caso de la Velocidad de Denominación.
- Si bien, no recibieron una capacitación sistemática y explícita de los predictores, los docentes de inicial, primer y segundo grado de primaria de la UGEL 02, poseen cierto conocimiento sobre ellos.
- Profesores que no están bien capacitados sobre los predictores corren el peligro de pasar por encima de alumnos con dificultades de aprendizaje, exigirles demasiado e iniciar un círculo vicioso, en dónde el alumno pretende cumplir las expectativas del profesor, pero siente su incapacidad. De esta manera, sufre su autoestima y su motivación por el curso disminuye. En cambio, un profesor

capacitado que reconoce las dificultades, puede brindarle al alumno el tiempo y el apoyo tanto emocional como pedagógico necesario para que este pueda salir adelante.

## **5.2 Recomendaciones**

- Incluir en el marco curricular peruano la práctica educativa de los docentes de II y III ciclo la enseñanza inicial de la lectura la enseñanza de destrezas a partir de los predictores de la lectura de una manera explícita, secuencial y sistemática complementando con el enfoque comunicativo en la que está basado el área de comunicación del C.N.E.B. (2016) y Rutas de Aprendizaje (2015) y de esta manera detectar y evitar futuras dificultades de aprendizaje de la lectura.
- Revisar el cuestionario elaborado para medir el Nivel de Conocimiento de los Predictores de la Lectura en caso se quiera utilizar para futuras investigaciones con el fin de mejorar su confiabilidad y tener una información más precisa.
- Ahondar en el análisis sobre la presencia de predictores de la lectura en el documento oficial que guía las enseñanzas de los docentes, el C.N.E.B. (2016) con el objetivo de desarrollar una mirada crítica sobre los indicadores de aprendizaje por cada ciclo y aumentar la información de referencia para futuras investigaciones en el tema.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUAYO, Natalia y Thijs PASTOR

2013 Conciencia fonológica, memoria fonológica y velocidad de denominación en niños con problemas de aprendizaje de la lectura. Tesis de Magister en Educación con mención en dificultades de aprendizaje. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Área de Educación. Consulta: 28 de julio de 2020.

[http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5156/AGUAYO\\_PASTOR\\_THIJS\\_CONCIENCIA\\_LECTURA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5156/AGUAYO_PASTOR_THIJS_CONCIENCIA_LECTURA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

ARENAS, Daniela y Valeria MORAN

2018 Presencia de los Predictores de la Lectura: conocimiento fonológico, conocimiento alfabético y velocidad de denominación en el Diseño Curricular Nacional y Rutas de Aprendizaje en el II ciclo de Educación Básica Regular en el Perú. Tesis de Magister en Educación con mención en dificultades de aprendizaje. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Área de Educación. Consulta: 13 de setiembre de 2020:

[http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/15445/ARENAS\\_GARC%c3%89S\\_MOR%c3%81N\\_MARTINEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/15445/ARENAS_GARC%c3%89S_MOR%c3%81N_MARTINEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

ARRIETA, Martha

2019 El fomento de niños lectores y escritores: Propuesta de un manual para el aprendizaje de la lectoescritura. Tesis de Grado en Magister en Matrimonio y Familia. Pamplona: Universidad de Navarra, Facultad de Educación y Psicología. Consulta: 06 de abril de 2021

[https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/57908/4/2018-2019\\_ARRIETA%20GUTIERREZ%2C%20MARTHA.pdf](https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/57908/4/2018-2019_ARRIETA%20GUTIERREZ%2C%20MARTHA.pdf)

BARRAZA, Arturo

2007 “¿Cómo valoro un coeficiente de confiabilidad?” Investigación Educativa Duranguense. Universidad Pedagógica de Durango, N° 6, pp. 6-10. Consulta: 06 de abril de 2021.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2292993>

BELTRÁN Llera, Jesús, Carmen LÓPEZ-ESCRIBANO y Esther RODRÍGUEZ QUINTANA

2006 “Precursos tempranos de la lectura”. En GALLARDO, Beatriz, Carlos HERNÁNDEZ y Verónica MORENO (Eds.) Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del I Congreso Nacional de Lingüística Clínica. Valencia: Universitat de Valencia, pp. 18-26. Consulta: 15 de diciembre de 2020

<https://www.uv.es/perla/2%5B02%5D.BeltranLopezRodriguez.pdf>

BRAVO Valdivieso, Luis

2004 La conciencia fonológica como una posible "zona de desarrollo próximo" para el aprendizaje de la lectura inicial", Revista Latinoamericana de Psicología, Bogotá, Vol. 36, N° 1, pp. 21-32. Consulta: 04 de agosto de 2020.  
<https://www.redalyc.org/pdf/805/80536103.pdf>

BRAVO Valdivieso, Luis, VILLALON, Malva y ORELLANA, Eugenia

2006 Diferencias en la Predictividad de la Lectura Entre Primer Año y Cuarto Año Básicos. Psykhe. Santiago, 2006, Vol. 15, N° 1, pp. 3-11. Consulta: 25 de julio de 2020.

[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282006000100001](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282006000100001)

CORTEZ, Rosa María, Prisca MILLA y Katherine ZÚÑIGA

2011 Conocimiento de los profesores de la conciencia fonológica y el desarrollo de la misma en alumnos de colegios públicos y privados de dos distritos de Lima. Tesis de Grado Magister en Educación con Mención en Dificultades de Aprendizaje. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Área de Educación. Consulta: 06 de abril de 2021

<http://hdl.handle.net/20.500.12404/7184>

DE LA CALLE, Ana María y otros

2016 Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica: ¿Cómo se relaciona con la competencia lectora posterior?. Revista de investigación en logopedia (en línea).2016(1),22-41[fecha de consulta 27 de octubre de 2020]

<https://www.redalyc.org/pdf/3508/350846066002.pdf>

ESCUADERO, Cabarcas y Pineda ALHUCEMA

2017 Memoria de Trabajo: El modelo multicomponente de Baddeley, otros modelos y su rol en la práctica clínica\* Estudios actuales en psicología Perspectivas en clínica y salud-Capítulo I. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla-Colombia Consulta: 10 de abril de 2021.

[https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/1120/Cap\\_1\\_Memoria\\_Trabajo.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/1120/Cap_1_Memoria_Trabajo.pdf?sequence=6&isAllowed=y)

ESPINOZA Villanueva, Andrea y María Gracia LLOSA BALDWIN

2015 Efectos de un Programa de Estimulación de los Predictores de la Lectura (PEPREL) en Niños de Cinco Años. Tesis magister en Educación con mención en Problemas de Aprendizaje. Lima: Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Facultad de Educación. Consulta: 06 de abril de 2021.

<http://hdl.handle.net/20.500.11955/168>

GALLARDO, Beatriz, Carlos HERNÁNDEZ y Verónica MORENO.

2006 Precursores tempranos de la lectura. Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del I Congreso Nacional de Lingüística Clínica. Valencia: Universitat de Valencia, pp. 18-26. Consulta: 15 de diciembre de 2020  
<https://www.uv.es/perla/2%5B02%5D.BeltranLopezRodriguez.pdf>

GIL, Sonia Alfonso y otros

2012 Facilitación del conocimiento alfabético en preescolar a través del entrenamiento en codificación, grafomotricidad y lectura. Psicothema. Universidad de Oviedo, 2012. Vol. 24, N° 4, pp. 573-580. Consulta: 06 de noviembre de 2020  
<https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/9706/9450>

GONZÁLEZ, Rosa María y otros

2013 “Estudio de los predictores de la lectura”. Revista de Investigación en Educación, Universidade de Vigo, N° 11 (2), pp. 98-110. Consulta: 05 de enero 2021  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4734781.pdf>

GUTIÉRREZ-FRESNEDA, Raúl

2017 Efecto de la lectura compartida y las habilidades prelectoras en el aprendizaje lector. Ocnos. Revista de Estudios Sobre Lectura. Ciudad Real, Vol. 16, N° 2, pp. 17-26. Consulta: 03 de enero del 2021  
[https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos\\_2017.16.2.1356/pdf](https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2017.16.2.1356/pdf)

HAGG, Carime

2017 Predictores de la lectura y escritura en sujetos mexicanos de educación primaria. Tesis doctoral en Psicología Evolutiva y Educación. Málaga: Universidad de Málaga, Facultad de Psicología. Consulta: 10 de agosto de 2020.  
[https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/15162/TD\\_HAGG\\_HAGG\\_Carime.pdf?sequence=1](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/15162/TD_HAGG_HAGG_Carime.pdf?sequence=1)

HERNÁNDEZ, Roberto y otros

2014 Metodología de la investigación. México: Mc Graw-Hill. Consulta: 04 de enero de 2021  
<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

HUDSON Perez, Maria Cecilia y otros

2013 Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar. Perfiles Educativos, Ciudad de México, Vol. XXXV, N° 140, pp. 100-118. Consulta: 25 de julio de 2020.  
<https://www.redalyc.org/pdf/132/13226156007.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2020 Magnitudes de la educación. Estadística de la Calidad Educativa (Escale).  
Consulta: 09 de febrero de 2021  
<https://escale.minedu.gob.pe/magnitudes>

2015 Rutas del Aprendizaje. Comunicación. Ciclo II. Consulta: 15/05/2021  
<http://recursos.perueduca.pe/rutas/documentos/Inicial/Comunicacion-II.pdf>

2013 Mapas de progreso del aprendizaje. Comunicación: Lectura. Lima. Consulta: 2 de enero de 2021.  
[https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2014/10/MapasProgreso\\_Comunicacion\\_Lectura.pdf](https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2014/10/MapasProgreso_Comunicacion_Lectura.pdf)

2013 Mapas de Progreso del Aprendizaje. Comunicación: Escritura. Lima. Consulta:  
[https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2014/10/MapasProgreso\\_Comunicacion\\_Escritura.pdf](https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2014/10/MapasProgreso_Comunicacion_Escritura.pdf)

PASCUAL Rosselló, Bárbara

2017 Predictores de Éxito Lector. Un Estudio de Caso en Educación Infantil. Tesis doctoral en Educación Inclusiva. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, Facultad de Educación. Consulta: 10 de agosto de 2020.  
[https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/148875/Pascual%20Rosello\\_Barbara\\_TESIS%20DEF.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/148875/Pascual%20Rosello_Barbara_TESIS%20DEF.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

QUEREJETA, Maira

2017 “Conciencia fonémica y memoria fonológica en niños en proceso de alfabetización”. Revista De Psicología, Buenos Aires, Vol. 16, pp. 13-29.  
Consulta: 06 de abril de 2021  
<https://doi.org/10.24215/2422572Xe003>

REIG Castells, Maria Alba

2017 Estimulación de la Conciencia Fonológica en niños de 3 años. Tesis de Grado de Maestro en Educación Infantil, Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Educación. Consulta: 05 de enero de 2021  
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4953/REIG%20CASTELLS%20C%20MARIA%20ALBA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

RUIZ, Trevejo, Teresa y otros

2017 Conocimientos sobre la dislexia que caracterizan al docente de 3° y 4° grado de primaria de escuelas públicas y privadas de Lima Metropolitana. Tesis de Magister en Educación con mención en dificultades de aprendizaje. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Área de Educación. Consulta: 03 de diciembre del 2020.  
[http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/10241/Ruiz%20Trevejo\\_Vaz%20Galvao%20Guardia\\_Conocimiento\\_dislexia\\_caracterizan1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/10241/Ruiz%20Trevejo_Vaz%20Galvao%20Guardia_Conocimiento_dislexia_caracterizan1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

SÁNCHEZ Carlessi, Hugo y Carlos REYES Romero  
2015 Metodología y Diseños en la Investigación Científica. Lima: Editorial Bussines Suport

SELLÉS, Pilar  
2006 "Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura". Aula abierta. Universidad de Oviedo, N° 88, pp.53-72. Consulta:18 de enero de 2021.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2684202>

VARGAS Porras, Carolina y Luz Mery HERNÁNDEZ MOLINA  
2010 "Validez y confiabilidad del cuestionario "Prácticas de cuidado que realizan consigo mismas las mujeres en el posparto". Avances en Enfermería. Universidad Nacional de Colombia, Vol. 28(1), pp. 96-106. Consulta: 06 de abril de 2021.  
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/avenferm/article/view/15659>

YSLA, Liz  
2015 La intervención en las habilidades de inicio a la lectura en la educación infantil y su relación con los procesos lectores en niños de primer grado de primaria. Tesis doctoral en Psicología Evolutiva y de la Educación. Valencia: Universidad de Valencia, Facultad de Psicología de la Educación y Desarrollo Humano. Consulta: 16 de diciembre de 2020.  
[https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/47987/TESIS\\_Liz\\_Ysla\\_Almonaci\\_d.pdf?sequence=1](https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/47987/TESIS_Liz_Ysla_Almonaci_d.pdf?sequence=1)



## Encuesta para Docentes Sobre los Predictores de la Lectura (2020)



Sección 1 de 3

### ENCUESTA PARA DOCENTES SOBRE PREDICTORES DE LA LECTURA

Estimados/as docentes:

El presente cuestionario es parte del trabajo de tesis por parte de los autores, en la "Maestría en Educación con mención en Dificultades del Aprendizaje" de la Pontificia Universidad Católica del Perú en conjunto con el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje (CPAL). La tesis lleva el título: "Conocimiento sobre los predictores de la lectura del docente de nivel inicial, primer y segundo grado de primaria en instituciones educativas públicas de la UGEL 2, Lima".

Nuestra investigación se desarrollará teniendo en cuenta el resultado de diversas publicaciones, según las cuales ha quedado en evidencia la importancia de consolidar adecuada y oportunamente las bases de la lectura para prevenir posteriores dificultades de aprendizaje.

Por ello, el objetivo de este instrumento es recoger información anónima acerca de los conocimientos de los/las docentes sobre las habilidades previas a la lectura (llamados aquí: predictores de la lectura). Los resultados ayudarán a detectar necesidades de formación en el profesorado relacionadas con la enseñanza inicial de la lectura y la escritura.

¡Muchas gracias por su colaboración!

#### Consentimiento Informado

Respetando las consideraciones éticas de la investigación, solicitamos su consentimiento para la aplicación del cuestionario que a continuación presentamos. Sus respuestas sólo serán utilizadas por los investigadores, por lo cual, nos comprometemos a guardar la confidencialidad de sus respuestas y datos requeridos.

¿Acepto participar en la investigación a través del llenado del cuestionario? \*

Sí

No

## Información del docente

Descripción (opcional)

Edad: \*

de respuesta corta

Grado que enseña el 2020: \*

- 3 años (inicial)
- 4 años (inicial)
- 5 años (inicial)
- 1er grado de primaria
- 2do grado de primaria

Años de experiencia como docente: \*

de respuesta corta

Nombre del colegio en el que labora en la actualidad: \*

de respuesta corta

Mayor grado alcanzado: \*

- Bachiller
- Magister
- Doctor

Mayor título alcanzado: \*


Licenciado

Especialista

Otra...

Sección 3 de 3

## Encuesta sobre Predictores de la Lectura

 Instrucciones:

A continuación se presentarán una serie de preguntas que debe leer cuidadosamente y responder con la mayor precisión posible. El cuestionario le tomará aproximadamente unos 25 minutos en resolver.

1. Investigaciones recientes nos presentan una serie de habilidades que predicen un buen rendimiento lector. ¿Cuáles son estos predictores? Marque todas las respuestas que considere **CORRECTAS**:

Percepción visual

Velocidad de denominación

Memoria fonológica

Memoria de largo plazo

Conciencia fonológica

Vocabulario

Conocimiento alfabético

2.¿Cuál es una actividad que demanda del uso de la memoria fonológica?

MARQUE LA OPCIÓN CORRECTA: \*

- a) Trabajar con oraciones de complejidad creciente y pedirle al estudiante que las repita. Ejemplo: El niño se fue a la playa. El niño se fue a la playa con toda su familia. El niño se fue a la playa con toda su familia y llevaron almuerzo.
- b) Mostrar al estudiante una serie de imágenes en un orden determinado, luego se mezclan los dibujos y se le pide al alumno que las vuelva a poner en el orden original.
- c) Pedirle al estudiante que nombre lo más rápido que pueda los objetos de una determinada categoría (ejemplo: muebles).
- d) Indicarle al estudiante que cuente en voz alta todos los números hasta el 100.

3. Al segmentar una frase oral en las palabras que lo conforman, estoy desarrollando: \*

- a) Conciencia léxica
- b) Velocidad de denominación
- c) Conciencia fonémica
- d) Sentido de ritmo

4. Marque la afirmación CORRECTA con respecto al aprendizaje inicial de la lectura: \*

- a) La relación entre los nombres de las letras y sus sonidos NO facilita la adquisición de la correspondencia grafema/fonema.
- b) En un sistema alfabético como el español, la primera tarea de los niños durante el aprendizaje de la lectura es conseguir identificar las letras que componen el alfabeto y aprender su sonido correspondiente.
- c) El desarrollo de la conciencia fonémica NO es necesaria para el buen aprendizaje de la lectura.
- d) Cuanto más temprana sea la edad en que aprenda a leer un niño, su futura precisión y fluidez lectora serán mejor.

5. ¿Qué habilidad predictora se está trabajando con el siguiente ejercicio?: \*

**"Señala con tu dedo las palabras que tengan la letra A"**

		
OJO	ESPAÑA	AGUA
		
ANCLA	UNIR	AJO

- a) Conciencia intrasilábica
- b) Procesamiento fonológico
- c) Conocimiento alfabético
- d) Conciencia silábica

6. ¿Qué afirmación se acerca más a lo que significa aprender a leer?: \*

- a) La lectura es un acto que está biológicamente determinado y que se adquiere de manera espontánea.
- b) Es un proceso de decodificación (transformar letras en sonidos) y comprensión del significado de las palabras escritas.
- c) La identificación del nombre y el sonido de las palabras escritas.
- d) Identificar los sonidos vocálicos y consonánticos al inicio, medio y final de una palabra.

7. ¿Qué habilidad desarrolla la siguiente actividad?: \*

**"Escucha con atención. Luego, repite las palabras en el orden inverso que las menciono":**

- 1. Auto - Fútbol**
- 2. Manzana - Zapato - Ballena**
- 3. Llave - Fresas - Sol - Paraguas**

- a) Recuperar etiquetas verbales con la mayor precisión posible de manera automática.
- b) Retener información auditiva del lenguaje (palabras o frases).
- c) Identificar, segmentar y manipular una palabra.
- d) Trabajar el alfabeto correspondiente a la lengua del niño.

8. ¿Qué habilidad se logra desarrollar con el siguiente ejercicio?: \*

**Menciona lo más rápido que puedas cada uno de los colores a continuación:**



- a) Distinguir los colores primarios y secundarios
- b) Nombrar, de manera ágil, los estímulos visuales familiares.
- c) Mantener el foco atencional en una actividad o estímulo durante un largo periodo de tiempo.
- d) Almacenar los nombres de los colores más usados en la memoria de largo plazo.



9. ¿Cuál de los predictores es el que trabaja esta tarea? \*

“Tacha todas las letras que encuentres y menciona el nombre de cada una de las que vayas tachando”



- a) Velocidad de denominación
- b) Conocimiento fonológico
- c) Memoria fonológica
- d) Conocimiento alfabético

10. ¿Cuál de los ejercicios trabaja la conciencia fonológica? \*

- a) Pronunciar una palabra omitiendo su último fonema.
- b) Cambiar la estructura gramatical conservando el sentido.
- c) Identificar el verbo, sujeto y objeto directo.
- d) Encerrar todas las palabras escritas que inicien con "A".



13. ¿Cuál es el objetivo de este ejercicio?: \*

**"Escucha con atención esta serie de números y letras que te voy a decir. Luego me vas a repetir primero los números y luego las letras en orden"**

2 - A - 4  
8 - E - 6  
5 - F - 1  
9 - G - C - 2  
D - 1 - 3 - H  
T - 5 - Y - Z - 2 - Q

- a) Activar conocimientos previos sobre números y letras.
- b) Almacenar información escuchada en la memoria de largo plazo.
- c) Integrar el nombre de las letras con sus sonidos.
- d) Conservar y trabajar la información verbal.

14. Marque la afirmación CORRECTA con respecto a la velocidad de denominación: \*

- a) La velocidad de denominación está relacionada con la fluidez al nombrar los estímulos altamente familiares, tales como dígitos, letras, colores y objetos.
- b) La velocidad de denominación NO es un predictor confiable de futuros problemas en el aprendizaje de la lectura.
- c) La velocidad de denominación está relacionada con la precisión y fluidez al nombrar los estímulos altamente familiares, tales como dígitos, letras, colores y objetos.
- d) Para trabajar la velocidad de denominación NO es necesario que el niño mencione en voz alta los estímulos/ imágenes mostradas.

15. Marque la afirmación CORRECTA con respecto a los predictores de la lectura:

\*

- a) Los predictores no pueden ser medidos y sólo se observan a través del éxito lector del alumno.
- b) Los predictores son habilidades previas necesarias para el buen inicio y desarrollo con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.
- c) Los predictores son habilidades innatas al ser humano que no se pueden entrenar en la educación formal.
- d) Los predictores son estrategias para mejorar la comprensión lectora.

16. ¿Qué predictor se está trabajando con el siguiente ejercicio?: \*

**“Traza la forma de la letra y di en voz alta su nombre”**



- a) Conocimiento alfabético
- b) Conciencia fonológica
- c) Memoria de largo plazo
- d) Motricidad gruesa.

17. ¿Cuál de las siguientes alternativas corresponde a la definición de conciencia fonológica?: \*

- a) Es una habilidad metalingüística relacionada con la manipulación explícita de las palabras, sílabas y fonemas.
- b) Es la habilidad metalingüística que identifica las funciones gramaticales de letras, de pre- y de sufijos.
- c) Es la habilidad de leer bien una palabra con letras en orden cambiado.
- d) Es una habilidad básica a nivel de comprensión lectora relacionada con el orden de letras, sílabas y fonemas.

18. ¿Qué predictor trabaja el siguiente ejercicio? \*

***“Voy a leerte un grupo de palabras inventadas. Escucha atentamente, cuando yo acabe, quiero que tú me repitas las palabras lo más exacto que puedas.”***



- a) Velocidad de denominación
- b) Memoria fonológica
- c) Conocimiento alfabético
- d) Memoria episódica

19. ¿Cuál de las actividades corresponde a una tarea de conciencia silábica?: \*



Opción 1: Une con una línea las sílabas para formar las palabras de las imágenes.



Opción 2: Da una palmada por cada trocito de la palabra y marca su número de sílabas.



Opción 3: Colorea las sílabas con color azul y gris.

20. ¿Cuál de las actividades corresponde a una tarea de Velocidad de Denominación? \*

"Nombra los números en orden y hazlo lo más rápido que puedas"

2	5	9	6	7	5	9	2	4	7
4	8	7	5	2	1	2	9	9	8
9	3	4	1	5	3	4	1	7	3
5	5	2	6	4	3	7	9	6	5
7	4	3	2	3	4	5	7	2	9

Opción 1: Nombra los números en orden y hazlo lo más rápido que puedas.

"Lee las palabras dentro de los recuadros lo más rápido que puedas"

De	los	prezumbos	alguna	ve	volv	en	el	corro	de	aberraciones
contando	con	algunos	una	de	importantes	recuerdo	de	que		
según	los	datos	a	alguna	que	recuerda	de	que	se	estaban
y	hizo	una	de	afirmación	de	que	había	mucho	de	trabajo
que	hizo	a	parte	de	su	producción	de	trabajo		
de	los	datos								

Opción 2: Lee las palabras dentro de los recuadros lo más rápido que puedas.

Jueves	1	
Sábado	2	
Viernes	3	
Lunes	4	
Domingo	5	
Miércoles	6	
Martes	7	

Opción 3: Ordena los días de la semana empezando por lunes lo más rápido que puedas.