

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



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 PARA OPTAR EL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE**

AUTORES

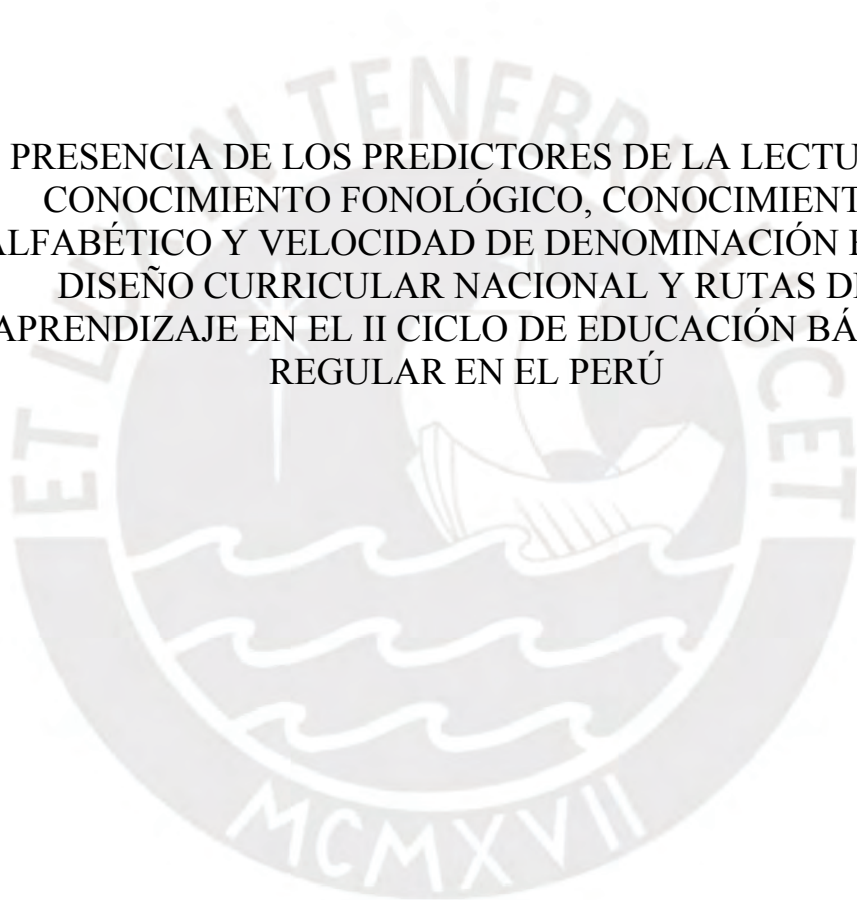
Daniela Arenas Garcés
Valeria Morán Martínez

ASESORES

Violeta Milagros Montes Rivera
Esperanza Bernaola Coria

JUNIO, 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



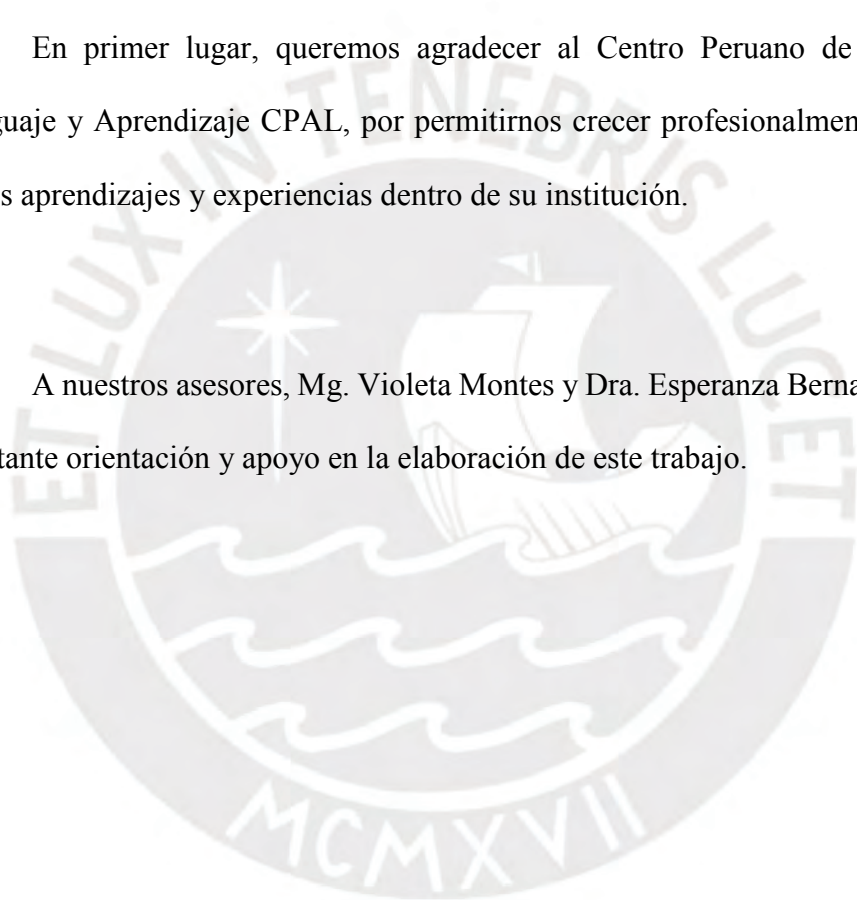
A Dios, a nuestras familias y a todas aquellas personas que nos acompañaron y apoyaron a lo largo de todo este proceso.



AGRADECIMIENTO

En primer lugar, queremos agradecer al Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje CPAL, por permitirnos crecer profesionalmente a través de los aprendizajes y experiencias dentro de su institución.

A nuestros asesores, Mg. Violeta Montes y Dra. Esperanza Bernaola, por su constante orientación y apoyo en la elaboración de este trabajo.



ÍNDICE DE CONTENIDO

CARÁTULA.....	i
TÍTULO.....	ii
DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTO.....	iv
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	v
INDICE DE TABLAS.....	vii
INDICE DE GRÁFICOS.....	viii
RESUMEN Y ABSTRACT.....	ix
INTRODUCCIÓN.....	xi
CAPITULO I PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	15
1.1 Planteamiento del problema:.....	15
1.2 Formulación del problema.....	17
1.3 Formulación de los Objetivos.....	18
1.3.1 Objetivo General.....	18
1.3.2 Objetivos Específicos.....	19
1.4 Importancia y justificación.....	19
1.5 Limitaciones de la investigación.....	20
CAPITULO II MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	22
2.1 Antecedentes de Estudio.....	22
2.1.1 Antecedentes internacionales.....	23
2.1.2 Antecedentes nacionales.....	26
2.2 Bases teóricas.....	29
2.2.1 Orígenes y evolución de la lectura.....	29
2.2.2 Definición de la lectura.....	34
2.2.3 Modelos de la enseñanza del proceso de la lectura.....	37
2.2.4 Políticas educativas.....	48
2.3 Definición de términos.....	51
CAPÍTULO III METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	54
3.1 Diseño de investigación.....	54
3.2 Población y muestra.....	70

3.3 Definición de categorías	70
3.3.1 Definición y representación de las categorías de análisis.....	72
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	73
3.5 Procedimiento.....	74
3.6 Procesamiento y análisis de datos	74
CAPÍTULO IV RESULTADOS.....	76
4.1 Presentación de los Resultados.....	76
4.2 Discusión de resultados	101
CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	108
5.1 Conclusiones	108
5.2 Recomendaciones.....	110
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	113
ANEXO.....	118



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Fases del diseño empleado	55
Tabla 2	Organización y codificación del Diseño Curricular Nacional	59
Tabla 3	Organización y codificación del documento de las Rutas de Aprendizaje	68
Tabla 4	Categorías, subcategorías y sus códigos	72
Tabla 5	Frecuencia de aparición de categorías y subcategorías en el Diseño Curricular Nacional	77
Tabla 6	Frecuencia de aparición de caegorías y subcategorías en Rutas de Aprendizaje	78
Tabla 7	Presentación de resultados Diseño Curricular Nacional	79
Tabla 8	Presentación de presencia de predictores de la lectura en el Diseño Curricular Nacional	84
Tabla 9	Presentación de resultados Rutas de Aprendizaje	87
Tabla 10	Presentación de predictores de la lectura en la Rutas de Aprendizaje	92
Tabla 11	Propuesta de indicadores que responden a los predictores de la lectura para el II ciclo de la Educación Básica Regular	96

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Sistema de Categorías	73
Gráfico 2	Sistema de categorías reducido	76



RESUMEN

El presente es un estudio cualitativo, el cual tiene como propósito identificar la presencia de los Predictores de la Lectura dentro del marco curricular de nuestras políticas de educación tales como son el Diseño Curricular Nacional (DCN) y las Rutas de Aprendizaje, enfocándonos en el II ciclo de Educación Básica Regular.

La recolección de datos se realizó a través del establecimiento de categorías y subcategorías las cuales se desprendieron de los Predictores de la Lectura, éstas fueron analizadas con ayuda de la técnica de Análisis Documental dentro de los dos documentos nacionales anteriormente mencionados.

Se concluyó que dichos documentos contaban con una presencia mínima de los Predictores de la Lectura en el área de Comunicación. Para contrarrestar esta situación, se diseñó una propuesta pedagógica en la cual se tomó algunas competencias y capacidades del marco curricular para insertar indicadores basados en los Predictores de la Lectura.

PALABRAS CLAVE: Predictores de la Lectura, Conocimiento Fonológico, Velocidad de Denominación, Conocimiento Alfabético, Educación Básica Regular.

ABSTRACT

The research presented below is a qualitative study, which aims to identify the presence of Reading Predictors in the curricular framework of our education policies such as the Diseño Curricular Nacional (DCN) and the Rutas de Aprendizaje, focusing in the Second cycle of Regular Basic Education.

The data collection was done through the establishment of categories which were derived from the Reading Predictors, these categories and subcategories were analyzed with the help of the Document Analysis technique within the two national documents mentioned above.

It was concluded that these documents had a minimum presence of Reading Predictors in the Communication area. To counter this situation, we designed a pedagogical proposal in which we take some skills and abilities of the curricular framework to insert indicators based on the Predictors of Reading.

KEY WORDS: Reading Predictors, Phonological Awareness, Speed at Naming. Alphabet Knowledge.



INTRODUCCIÓN

Desde el año 2000, en nuestro país existe un interés por mejorar las habilidades lectoras de los niños en edad escolar. Es así que en el año 2003 la educación peruana se declaró en emergencia, debido al bajo rendimiento que obtuvieron los niños que finalizaban el tercer ciclo de Educación Básica Regular en la pruebas estándares PISA a nivel mundial.

De igual manera en el mundo, el modelo cognitivo de la lectura ha tomado mayor fuerza, gracias al avance de la neurociencia. Tal es así que surge la teoría de los predictores de la lectura, como son el conocimiento fonológico, el

conocimiento alfabético y la velocidad de denominación (Bravo, 2005). Teoría que afirma que para que un niño posea un buen futuro lector, es necesario que domine dichos predictores antes de la enseñanza formal de la lectura a los 6 años de edad; es decir entre los 3 y 5 años, edades que corresponden al II ciclo de la educación básica regular en nuestro país.

Por ello, el presente trabajo tiene como objetivo identificar 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, con la finalidad de poder conocer cómo se encuentran las bases de las habilidades lectoras de nuestros niños.

La presente investigación está organizada en cinco capítulos que se desarrollan de la siguiente manera: en un primer capítulo, se explica el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación, la importancia y justificación de la investigación y algunas limitaciones del estudio; en el segundo capítulo, se mencionan los antecedentes de investigación (tanto a nivel internacional como nacional), la exposición del marco teórico de referencia que fundamenta la explicación del problema y las hipótesis; el tercer capítulo contiene el tipo y diseño de investigación, la población y muestra que en nuestro caso son los documentos que se han analizado, la definición de categorías, las técnicas e instrumentos de recolección de datos y el procedimiento y el análisis de los datos; en el cuarto capítulo, se presentan los

resultados y se desarrolla la discusión de la investigación; finalmente en el quinto capítulo, se redactan las conclusiones y recomendaciones desarrollándose la propuesta pedagógica para enriquecer la práctica de los predictores de la lectura en el Diseño Curricular Nacional (DCN).





CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

A lo largo del tiempo, en diversas investigaciones acerca del proceso de aprendizaje de la lectura, se resalta la importancia del conocimiento fonológico, el conocimiento alfabético y la velocidad de denominación como predictores de la lectura; es decir aquellas variables relacionadas con el niño o con su entorno que están vinculadas de manera directa con la adquisición de la lectura (Beltrán, López Escribano y Rodríguez 2006), siendo indispensable el trabajo de cada uno de estos desde temprana edad para promover un buen futuro lector.

Diferentes estudios internacionales corroboran la relevancia de los predictores de la lectura, como parte fundamental del desarrollo del adecuado aprendizaje de la misma; sin embargo no se han encontrado estudios nacionales que describan la presencia de predictores en el Diseño Curricular Nacional y Rutas de Aprendizaje.

En el Perú, contamos con un Diseño Curricular Nacional (DCN) que rige a la Educación Básica Regular; el cual contiene los aprendizajes fundamentales y básicos que deben desarrollar los estudiantes en cada nivel educativo, en cualquier ámbito del país, con calidad educativa y equidad (DCN, 2005).

Dicho documento abarca lineamientos de aprendizajes desde el I ciclo de Nivel de Inicial hasta el VII ciclo de Nivel Secundaria. La presente investigación se centra en el II ciclo de Nivel Inicial (3 a 5 años), edad óptima en la cual se deben trabajar los predictores de la lectura.

El Diseño Curricular Nacional fundamenta que en este ciclo, el desarrollo del pensamiento del niño le permitirá establecer relaciones lógico-matemáticas y desarrollar significativamente la capacidad de comunicación en diversos lenguajes (DCN, 2005). Así mismo resalta la importancia del control de movimiento, autonomía y habilidades sociales.

Con respecto a las Rutas de Aprendizaje, éstas “... son orientaciones pedagógicas y didácticas para una enseñanza efectiva de las competencias de cada área curricular” (MINEDU, 2015, p. 5). En dicho documento se describen capacidades e indicadores de logro, así como algunos ejemplos de cómo el docente puede acompañar y evaluar los aprendizajes de sus alumnos.

Sabemos que en el año 2003, nuestro país fue declarado en emergencia educativa por los bajos resultados en las pruebas censales PISA realizadas en el año 2000. Dichos índices mostraron bajos niveles en la comprensión lectora y en el razonamiento matemático, por lo cual se generó el Decreto Supremo N°006.2004.ED, donde se incluye el Programa Nacional de Emergencia Educativa, que prioriza los aprendizajes de lectura y comunicación a nivel de la Educación Básica. Por este motivo, si la teoría de los predictores de la lectura son vigentes desde el año 1987, es de vital importancia considerar su presencia en el Diseño Curricular Nacional y las Rutas de Aprendizaje, ya que el desarrollo de éstos es lo que se debería fortalecer para potenciar el aprendizaje de la lectura y con ello mejorar del rendimiento en las pruebas censales, trabajando en conjunto con los docentes para que presten especial cuidado en el desarrollo de dichos predictores dentro de sus sesiones de aprendizaje.

1.2 Formulación del problema

La presente investigación determina un estudio sobre la presencia de los predictores de la lectura en el Diseño Curricular Nacional y Rutas de Aprendizaje;

ya que de acuerdo con la teoría estudiada, la cual se plantea en este trabajo, los predictores de la lectura son la base para un buen futuro lector. Por lo tanto, se considera importante la aparición de éstos en documentos curriculares nacionales por lo cual se plantea las siguientes interrogantes: ¿Existe 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?, ¿Existe la presencia de predictores de la lectura: conocimiento fonológico, conocimiento alfabético y velocidad de denominación en el Diseño Curricular Nacional, Rutas de Aprendizaje en las aulas de tres, cuatro y cinco años?

1.3 Formulación de los objetivos

1.3.1 Objetivo general

Identificar la presencia de los predictores de la lectura: conocimiento fonológico, conocimiento alfabético y velocidad de denominación en el Diseño Curricular Nacional, Rutas de Aprendizaje en el II ciclo de Educación Básica Regular.

1.3.2 Objetivos específicos

1) Señalar 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 para aulas de 3 años.

2) Señalar 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 para aulas de 4 años.

3) Señalar 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 para aulas de 5 años.

4) Elaborar una propuesta pedagógica a partir de los resultados obtenidos en nuestra investigación acerca de 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 para el II ciclo de Educación Básica Regular.

1.4 Importancia y justificación

Se sabe que la adquisición de las habilidades lectoras no se generan por sí solas, sino que se deben enseñar de manera explícita, tal es así que existe un

fundamento teórico que promueve la enseñanza de los predictores de la lectura para lograr un buen pronóstico lector.

Los resultados de las últimas evaluaciones censales, lamentablemente diagnostican un bajo rendimiento lector en un gran porcentaje de estudiantes peruanos que cursan el segundo grado de educación primaria.

De acuerdo a lo planteado anteriormente, se piensa que mediante el análisis del Diseño Curricular Nacional y Rutas de Aprendizaje buscando la presencia de los Predictores de la lectura en estos documentos, nos permitirá aclarar la relevancia de los mismos dentro del marco curricular nacional.

Esto permitirá conocer si existe la presencia de los predictores en los documentos nacionales y potenciar la propuesta pedagógica de manera que favorezcan el desarrollo de las habilidades lectoras en el estudiante peruano y puedan promover un mejor rendimiento y futuro lector.

1.5 Limitaciones de la investigación

Una limitación que se encontró en el proceso modificó el sistema de categorías ya que al momento de analizar los documentos no se encontraron la presencia de dichos predictores. Esto se debe a que el enfoque pedagógico descrito en los documentos oficiales del Ministerio de Educación: Diseño Curricular

Nacional y Rutas de Aprendizaje, no guardaban relación con la teoría de los predictores de la lectura.





CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes de Estudio

En el siguiente apartado se describen algunos antecedentes internacionales y nacionales, los cuales nos muestran investigaciones basadas en los predictores de la lectura, concluyendo que el desarrollo de los mismos, son importantes para el desarrollo de habilidades lectoras.

2.2.1 Antecedentes internacionales

Gonzales, López y colaboradores (2013) realizaron la investigación titulada “Estudio de los predictores de la lectura”, la cual tuvo como objetivos: analizar el presencia diferenciada de los predictores conciencia fonológica y velocidad de denominación de acuerdo a la edad de los grupos experimental y control; así como, el análisis diferencial en la precisión y la velocidad de la lectura de palabras y pseudopalabras en ambos grupos.

En dicha investigación experimental en donde participaron 326 alumnos entre 4 y 6 años pertenecientes a cuatro centros instituciones educativas, públicas y privadas, de zonas urbanas y periféricas de España.

La investigación llegó a concluir que el trabajo de predictores de la lectura es una estrategia educativa que mejora los resultados lectores, la cual de preferencia debe iniciarse a los cuatro años. Dichos predictores previenen dificultades de aprendizaje en la lectura y permiten la detección de futuras deficiencias, por lo tanto es necesario que los estudiantes se familiaricen con las letras y sus sonidos, para lograr el reconocimiento de las mismas.

González, López, Cuetos y Rodríguez- López (2009) realizaron un estudio denominado “Diferencias en los predictores de la lectura (Conciencia fonológica y velocidad de denominación) en alumnos españoles de educación infantil y primero de primaria”, que tuvo como objetivo general analizar y comparar los predictores

de la lectura (conciencia fonológica y velocidad en denominación) en los diferentes niveles de educación infantil y primero de primaria, en alumnos españoles.

Dicha investigación experimental en donde participaron 484 estudiantes entre los 3 y 6 años pertenecientes a los niveles de 1° a 3° de educación infantil y 1° de educación primaria de 5 centros educativo de zonas urbanas y periféricas de España.

Los resultados muestran que, a mayor nivel educativo, los niños muestran una velocidad de denominación más exacta y rápida, sobretodo en la denominación de sílabas y fonemas. Algunas conclusiones importantes de este estudio refieren que la velocidad de denominación se desarrolla e incrementa con la edad. Por otro lado, es importante prevenir e intervenir a los niños que presenten un perfil de riesgo.

De igual manera Sélles (2006), presenta un estudio descriptivo llamado “Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura”, el cual plantea dos objetivos: el primero delimitar los precursores tempranos que predicen el aprendizaje de la lectura y que se deben considerar a la hora de elaborar un batería predictiva del éxito lector y el segundo, analizar las pruebas españolas encargadas de evaluar la madurez lectora.

Este estudio de tipo descriptivo recoge y valora pruebas existentes sobre los diferentes predictores de la lectura y madurez lectora. Concluye que la mayoría de

pruebas predictoras de la lectura enfocan a los predictores de manera aislada y no de manera conjunta, en contra parte, las baterías que consideran medidas múltiples llegan a ser más exactas y pueden ser útiles para identificar a los niños que tienen mayor riesgo de sufrir problemas de lectura; por lo que es necesario diseñar pruebas que combinen varios factores.

Un estudio más antiguo es el de Scarborough (1989) llamado “Prediction of reading disability from familial and individual differences”, en donde 62 niños, fueron evaluados desde los 2 hasta los 8 años para evaluar su desarrollo lector. Posee relevancia ya que fue una investigación longitudinal, la cual utilizó pruebas para medir la competencia lingüística y el cociente intelectual y así comprobar su relación con la habilidad lectora.

Se encontró que los predictores de la lectura pueden ser identificados en edades muy tempranas. A la edad de 30 meses niños que mostraron una pobre estructura sintáctica y mayor cantidad de errores fonológicos en la producción espontánea del lenguaje, presentaron años más tarde, problemas lectores. A los 42 meses los niños que mostraron deficiencias de vocabulario, obtuvieron puntuaciones bajas en vocabulario, en el desarrollo de la conciencia fonológica y conocimiento de letras al cumplir los 5 años.

Se concluye, que a lo largo de la Educación Infantil, diferentes componentes del lenguaje están relacionadas a posteriores dificultades de lectura. En cambio la medida CI sólo mostró una correlación moderada con la habilidad lectora posterior.

2.2.2 Antecedentes nacionales

Dentro de la revisión realizada a nivel nacional, tampoco se encontró una investigación sobre los tres predictores de la lectura, más se encontró algunos documentos realizados por diferentes profesionales para adquirir su título de magister en trastornos de la comunicación y en dificultades de aprendizaje, donde presentan algunos de estos predictores, como son la Conciencia Fonológica y la Velocidad de denominación.

Aguayo, Pastor y Thijs du Puy Olea (2013) realizaron un estudio denominado “Conciencia fonológica, memoria fonológica y velocidad de denominación, en niños con problemas de aprendizaje de la lectura”. Este trabajo tuvo como objetivo general el análisis de las habilidades del procesamiento fonológico en niños con dislexia, como son la conciencia fonológica, la memoria de trabajo fonológica y la velocidad de denominación. Este estudio tiene un diseño no experimental; en el cual se trabajó con 35 niños y niñas de 2do grado de primaria que presentaban dificultades de aprendizaje en la lectura.

Se les evaluó en diferentes tareas de conciencia fonológica, y en tareas de denominación de imágenes y números. Los instrumentos que utilizaron fueron las pruebas: PROLEC-R y THM; obteniendo como resultados que el 77% de los niños tuvo dificultades para procesar pseudopalabras frecuentes y el 68.6% para

pseudopalabras no frecuentes. Por otro lado, el 85,7% presento lentitud en las tareas de denominación.

Se concluye que, en los niños con dislexia, se presentan limitaciones en la memoria de trabajo fonológica y lentitud para acceder a las representaciones almacenadas en la memoria a largo plazo. Así mismo, los niños con dificultades de aprendizaje en la lectura en 2do grado de primaria poseen un nivel adecuado de conciencia fonológica, memoria fonológica (repetición de pseudopalabras) y finalmente los niños con dificultades de aprendizaje en la lectura de 2do grado de primaria presentan lentitud en la denominación de estímulos (números, colores y dibujos) generando dificultades en la decodificación lectora puesto que son más lentos en el reconocimiento de letras y conversión de grafemas, ya que la velocidad en la denominación se relaciona con la rapidez para recuperar de la memoria de largo plazo el nombre y sonido de cada grafema.

En la investigación titulada “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” realizado por Cortez, Milla y Zúñiga (2011), se analiza la relación profesor – alumno con respecto al tema de la conciencia fonológica, tomando en cuenta para ello el nivel de conocimiento que maneja el profesor sobre la misma y el nivel de desarrollo que tienen sus alumnos de 5 años del nivel inicial.

Este estudio cuantitativo correlacional se trabajó con una población de 20 profesores y 10 de sus respectivos alumnos del salón de inicial de 5 años. Se utilizó como instrumento para conocer el nivel de desarrollo de conciencia fonológica de los niños la prueba del THM y a su vez a los profesores se les aplicó una encuesta para conocer sus conocimientos sobre la conciencia fonológica. De esta investigación se rescata que existe una alta correlación entre el conocimiento sobre la conciencia fonológica del profesor y el desarrollo de ésta en sus alumnos. Así mismo, mencionan que el nivel de conciencia fonológica se encuentra en un nivel silábico, mas no fonémico y mencionan que habiendo revisado el documento del Diseño Curricular Nacional, no han podido notar que éste cuente con actividades secuenciadas que permiten el desarrollo de la conciencia fonológica partiendo desde la sensibilidad fonológica, hasta el análisis y síntesis fonémico.

Balarezo (2007) realiza un estudio llamado “Nivel de conciencia fonológica en los niños y niñas de primer grado de Instituciones Educativas Públicas y Privadas del distrito de Pueblo Libre”. Estudio en el que revalora la importancia de la conciencia fonológica como una habilidad metalingüística fundamental para el aprendizaje de la lectura. En este estudio descriptivo – comparativo se obtuvo la participación de 1189 niños y niñas de primer grado de primaria de escuelas públicas y privadas. Se utilizó el Test de Habilidades Metacognitivas (THM) como instrumento para medir el nivel de conciencia fonológica, el cual obtuvo como resultado que existe una diferencia significativa en la habilidad de conciencia fonológica entre los niños y niñas de escuelas públicas y privadas. Esta desigualdad

podría deberse a la diferencia de experiencias ambientales en las que se desenvuelven los niños de ambos estratos socioeconómicos.

2.2 Bases teóricas

En el siguiente apartado se realizará la descripción de los orígenes de la lectura, la evolución del proceso de la lectura, también se explicará la definición de la lectura y sus procesos. Así mismo se describirá los modelos de la enseñanza de la lectura, como son el modelo holístico y el modelo por destrezas. Por otro lado, se detallarán las políticas educativas nacionales tales como son el Diseño Curricular Nacional y las Rutas de Aprendizaje

2.2.1 Orígenes y evolución de la lectura

En los siguientes párrafos se presenta el origen y evolución de la lectura, información que nos permitirá conocer cómo ha ido cambiando el proceso lector desde sus inicios hasta nuestros días.

2.2.1.1 Orígenes de la lectura

El hombre trabajó millones de años para establecer un sistema de signos que pudiera representar de manera precisa al lenguaje oral, lo que no resultó tan fácil.

Desde hace millones de años, en la era del Paleolítico los humanos dibujaban líneas y puntos en diversos planos para así transmitir algunos mensajes, los rastros de escritura de mayor antigüedad fueron encontrados en Mesopotamia.

Los orígenes de la lectura se remontan aproximadamente al año 3000 a.C. situándonos en Mesopotamia donde se observó un sistema de comunicación muy parecido a un sistema de escritura, el cual tuvo un precedente llamado: semasiografía, el cual "...expresa signos que se limitan a la representación de las ideas, sin vincularse necesariamente con los sonidos de alguna lengua en particular" (Valdivia, 2009, p. 226), es decir era un sistema ideográfico en donde cada dibujo o pictograma era utilizado para representar elementos básicos los cuales se puedan identificar con facilidad.

Aunque los orígenes datan de la época anteriormente manifestada, se puede decir que la lectura comenzó realmente con una serie de manifestaciones a lo largo de los años sucesivos, empezando como la decodificación de una representación simbólica, en donde existía un mayor grado de abstracción para generar conceptos en base a dibujos y lo que provocó la presencia de ideogramas. Estos dibujos no solo representaban elementos separados sino que ya se convertían en representaciones de ideas, en donde se podía establecer una correspondencia entre símbolo y palabra, estableciendo así un código léxico o también conocido como logográfico, el cual ya representaba conceptos. Un ejemplo de la transición de los símbolos pictográficos a los símbolos logográficos es la evolución de un idioma actual que es el chino (Wolf, 2008).

Es así que comenzaron a desarrollarse variedades de sistemas de escritura. Partiendo del año 2700 a.C., ya los sonidos llegan a ser representados creándose así los fonogramas, es decir que la escritura ya empezaba a fonetizarse, es entonces donde aparecen los “jeroglíficos”. Sin embargo la escritura jeroglífica fue un sistema de escritura mixto en donde se compenetraban los signos logográficos y los fonogramas.

A partir de este momento comienza a producirse la alfabetización, la cual fomenta la adquisición del lenguaje basado en la experiencia directa. Por lo que, las primeras alfabetizaciones fueron observadas en la escuela sumeria, en donde se impartía la escritura cuneiforme. Por esta razón las escuelas se convierten en los pilares de la enseñanza de la lectura y escritura.

La siguiente transición de los sistemas de escritura es hacia los sistemas silábicos presentes en el hebreo, el fenicio o el araceno. En la actualidad aún se puede observar este sistema silábico en el idioma japonés. En todas estas escrituras cada carácter representa una sílaba.

Luego de los sistemas silábicos es importante el paso a la escritura basada en el alfabeto, una de las primeras escrituras alfabéticas que se encontraban relacionadas con el sistema silábico, fue el sistema ugarítico el cual surge en la ciudad de Ugarit (Tusón, 1997).

El primer alfabeto que se estudia es el griego, el cual es una adaptación del sistema silábico utilizado en los fenicios, logrando así establecer todas las condiciones para generar un alfabeto auténtico. Es así que dicho alfabeto demostró ser un sistema de escritura el cual podía ser leído con rapidez y había una mayor accesibilidad para descifrar los significados. El alfabeto griego representa cada sonido de su lengua en signos distintos (vocálicos y consonánticos).

De esta manera, la escritura alfabética se basa en la correspondencia fonema-grafema, aunque en ocasiones existen irregularidades de esta correspondencia debido a las reglas gramaticales de la propia lengua.

2.2.1.2 Evolución del proceso de lectura

La evolución del proceso de lectura se basa en el estudio del paso de la letra o grafema hasta la palabra, ya que esto constituye la esencia del aprendizaje de la lectura.

Algunos autores han tratado de esquematizar esta evolución en diferentes etapas o fases las cuales el niño deberá pasar a lo largo del aprendizaje. Cuetos (2008), menciona que los modelos de aprendizaje de la lectura proliferaron mucho en las décadas ochenta y noventa a partir de un modelo pionero, el cual fue propuesto por Uta Frith en el año 1985, el cual investigó dicho aprendizaje en niños

ingleses, los cuales deberían pasar por tres etapas para convertirse en buenos lectores.

a) Etapa logográfica, esta etapa se lleva a cabo antes de aprender a leer en sentido estricto, quiere decir antes de que el niño pueda convertir cada signo gráfico en significado. El niño dentro de la primera infancia es capaz de reconocer grupos de palabras familiares debido a la exposición directa de él con las mismas, logrando su reconocimiento de forma global, basándose en la forma del contorno de la palabra, y el contexto en la que se presentan.

b) Etapa alfabética, es la enseñanza sistemática de las reglas de conversión grafema-fonema. El niño inicia la fase alfabética siendo capaz de poder segmentar las palabras en unidades lingüísticas, asignando a cada letra un sonido correspondiente. Así mismo, el niño deberá de ser consciente de que los sonidos dentro de cada palabra siguen un orden determinado y que el orden de pronunciación resulta indistinto para cada palabra según corresponda.

c) Etapa ortográfica, una vez que el niño ya aprende las reglas de conversión grafema – fonema, se puede decir que ya aprendió a leer, pero aún no se puede manifestar si el niño es un buen lector, ya que un buen lector se caracteriza por:

“...reconocer directamente un buen número de palabras sin tener que ir traduciendo cada uno de sus grafemas en fonemas. Esta nueva y última fase de la lectura se consigue y perfecciona a medida que el lector lee las palabras una y otra vez (a través de la vía subléxica), ya que finalmente termina formando una representación léxica de esas palabras” (Cuetos, 2008, p. 176).

2.2.2 Definición de la lectura

Según Burns et al.(2000), 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.

Desde niños es necesario aprender sobre el vocabulario y la estructura de las oraciones del lenguaje escrito para sí poder desarrollar estrategias de comprensión. La práctica con gran variedad de textos, es la que permitirá alcanzar una mejor fluidez, a fin de que la identificación de las palabras y la comprensión de la lectura sean cada vez más rápidas, precisas y bien coordinadas.

En ese sentido, se considera tres aspectos fundamentales en un buen lector: entender el funcionamiento del sistema alfabético, poseer y utilizar un bagaje de conocimientos y estrategias para captar el significado de lo impreso y leer con fluidez. Si la enseñanza es buena, estas tres características no solo se logran sino que van debidamente integradas, lo que hace posible que los niños sigan avanzando hacia el dominio de todas ellas.

2.2.2.1 Procesos de la lectura

La lectura es un proceso cognitivo complejo en el que el lector decodifica signos escritos para interpretar un texto. En ese proceso el lector mantiene una

actitud activa y afectiva, donde pone en práctica sus conocimientos del mundo para poder interpretar la información, regula su atención y motivación, y realiza predicciones y preguntas sobre lo que está leyendo.

En ese sentido, el modelo cognitivo de la lectura propuesto por Cuetos (2008), reconoce que existen cuatro procesos implicados en la lectura: procesos perceptivos y léxicos, considerados procesos de bajo nivel ya que se debe lograr una automatización de los mismos; y procesos sintácticos y semánticos, considerados procesos de alto nivel, ya que para su ejecución es necesario aplicar operaciones mentales de mayor complejidad y requieren de una mayor atención del lector.

a) Procesos perceptivos

Cuetos (2008) menciona que los procesos perceptivos de la lectura se relacionan con la identificación y extracción de la información de los signos gráficos (letras o contornos) que se plasman por un breve instante en nuestra memoria icónica, para analizar visualmente los rasgos de las letras y distinguirlas del resto.

Este análisis visual se realiza mediante los movimientos saccádicos y las fijaciones. Los movimientos saccádicos se refiere al traslado de los ojos de derecha a izquierda y de arriba hacia abajo y las fijaciones a los lugares a los que se dirigen los ojos en cada movimiento saccádico para recoger información.

Como se menciona, en este proceso interviene la memoria icónica que permite realizar un análisis pre categorial del símbolo reconociendo los rasgos característicos del mismo (tiene líneas, tiene curvas, es una letra mayúscula o minúscula, script o cursiva, etc.) y una vez que se ha identificado la letra, entra a tallar la memoria operativa, haciendo un análisis categorial al reconocer la representación conceptual de la letra, recuperándola del almacén de representación de letras.

b) Proceso léxicos

Los procesos léxicos de la lectura se refieren a la recuperación de la información del significado de la palabra que se lee, utilizando el código de correspondencia grafema- fonema.

Según Cuetos (2008) existe un modelo dual para el reconocimiento de las palabras y acceso a su significado. La ruta indirecta o fonológica, en la que para leer la palabra se realiza un análisis fonológico siguiendo las normas de reconocimiento grafema- fonema; y la ruta directa o visual, en la que se lee la palabra directamente, ya que se tiene una representación de ésta en el almacén léxico ortográfico.

c) Procesos sintácticos

Los procesos sintácticos tienen que ver con cómo se relacionan las palabras, ya que las palabras aisladas no transmiten nada, es en la relación entre ellas que podremos encontrar un mensaje (Cuetos, 2008).

Se puede definir los procesos sintácticos como el rápido desciframiento de la estructura y acceso al significado de la oración escrita. Dentro del análisis de la estructura se debe considerar el orden de las palabras, que se refiere a la agrupación o categorización de las palabras (artículos, verbos, pronombres, sustantivos, etc.); y las conexiones jerárquicas entre ellas, que se refiere a las reglas específicas de cada lengua para agrupar estas palabras y que den como resultado un mensaje con cohesión y coherencia (La niña come).

d) Procesos semánticos

Se refiere a la construcción de una representación mental del contenido del texto y de integrarla con sus propios conocimientos. Es más complejo ya que en este caso debemos recuperar información de nuestra memoria para realizar conexiones y relaciones semánticas entre la información extraída del texto y nuestro propio conocimiento.

2.2.3 Modelos de la enseñanza del proceso de lectura

Goodman y Vellutino (1982) representantes de la corriente psicolingüística, citado por Gonzáles, López, et al. (2013); definieron a la lectura como un proceso

verbal que busca la comprensión del signo percibido para realizar una reconstrucción activa del mensaje representado por símbolos.

Existen dos modelos que van acorde a esta perspectiva de la lectura, el primero basado en el lenguaje y en su interacción con el mismo; y el segundo que considera necesario el desarrollo de un conjunto de habilidades y destrezas complejas, las cuales deben ser identificadas y secuenciadas, hasta la concepción de lectura como un proceso interactivo entre el lector y el texto.

Para Condemarín (1989), el término “modelo” es aplicado a una estructura o diseño elaborado para evidenciar una representación teórica del proceso lector, quiere decir, que intenta describir su esencia, funciones y la relación entre las partes y todo.

A continuación, se describen dos modelos teóricos frente al proceso lector: el modelo holístico y el modelo de destrezas.

2.2.3.1 Modelo holístico

Este modelo considera que los procesos de escuchar, hablar, leer y escribir, los cuales forman parte del lenguaje, se enriquecen mutuamente en la medida que se desarrollan y practican. Por lo tanto, el aprendizaje del código es por

descubrimiento a través de la inmersión del niño en el lenguaje y especialmente en la literatura a través de su interacción con el mundo letrado.

Este modelo postula que el niño aprende mejor cuando se involucra con textos reales relacionados a su entorno, adaptados a su nivel de comprensión y no a través de ejercicios aislados.

Para Caron (2009), en el modelo holístico no pueden ser descuidados los factores del medio ambiental y lingüístico, ya que ambos factores influyen en el proceso cognitivo de adquisición del lenguaje oral y después en el de la lectura y escritura. Por lo tanto, este método es comunicacional; el maestro debe proponer al estudiante situaciones concretas, en las que la lectura tenga un valor social significativo.

“Los aportes de la psicolinguística, que pone énfasis en el lector como sujeto activo del aprendizaje que construye el significado del texto basándose en la competencia lectora, deberán ser considerados primordialmente en un enfoque holístico” (Caron, 2009, p.80).

A partir de este modelo de enseñanza de la lectura, se desprende el enfoque comunicativo – textual, el cual rige el Diseño Curricular Nacional y las Rutas de Aprendizaje utilizadas en aulas a nivel nacional.

- Enfoque comunicativo textual

Este enfoque considera dentro de su posición comunicativa, la funcionalidad del lenguaje oral o escrito, la cual es establecer comunicación; promueve el intercambio y compartir de ideas, saberes, sentimientos y experiencias, en situaciones auténticas y motivadas por una necesidad real.

De igual manera, en torno a su posición textual, estipula que el contexto comunicativo brinda al niño la idea de “texto”; ya que la construcción de significados es personal, propia de cada niña o niño en función del texto que lee.

Para este enfoque, el trabajo aislado de letras, sílabas o palabras sueltas, muestran dificultad el entendimiento del lenguaje escrito, por eso es importante que la escuela plantee actividades basadas en las mismas dimensiones de uso que otorga la vida cotidiana tanto para la lectura como para la escritura.

En este sentido, el niño será capaz de abstraer el funcionamiento del lenguaje oral por estar rodeado de él; y de la misma manera el contacto del niño con los textos le facilitará el descubrimiento de las reglas que rigen el lenguaje escrito con un propósito claro y definido.

Por lo tanto, Jolibert y Glotón (1999) mencionan que para este enfoque, el lector brinda significado al texto en función de su experiencia previa, esquemas y motivaciones personales. Es comunicativo, ya que el lenguaje oral y escrito permite

la comunicación y es textual, porque la unidad lingüística con significado completo es el texto.

2.2.3.2 Modelo de destrezas

Este modelo se basa en el aprendizaje progresivo de la lectura, en la que se enseña explícitamente las letras (fonemas), tipos de sílabas, palabras, oraciones y finalmente textos; iniciando en el dominio del código hasta la comprensión de textos más elaborados. Por lo que, se dice que es un proceso de lectura basado en la decodificación.

Para el desarrollo de este modelo, se necesita de una instrucción profunda, la cual se basa en descomponer el lenguaje y el texto en una serie de subdestrezas definidas por su contenido específico.

“El modelo de destrezas básicamente propone que la lectura y escritura son consideradas como un proceso de lenguaje que debe ser aprendido por medio de una enseñanza sistemática y progresiva, es decir, “paso a paso” en sus habilidades, destrezas y componentes. Este es un proceso de decodificación, donde se utiliza la instrucción directa de parte de los profesores, partiendo de lo más sencillo: la letra (unidad mínima significativa) hacia lo de mayor complejidad: la palabra (unidad máxima significativa)” (Condemarin, Galdamés y Medina, 1998, p.14)

A partir del modelo de destrezas se plantean los predictores de la lectura, en el cual se desarrollan habilidades previas las cuales el niño debe adquirir para obtener un buen futuro lector.

- Predictores de la lectura

Para Sélles (2006), una línea de investigación básica en el ámbito de la lectura va relacionado con el aprendizaje de la misma. Muchos autores han puesto en cuestión cuales son las habilidades previas que el niño debe tener adquiridas para aprender a leer de manera eficaz, y de ser así cual es el momento apropiado para hacerlo.

En un inicio Dowing (1963), adoptó el término “readiness” como consecuencia del concepto de “madurez lectora”, ya que para él dicha madurez era definida como el momento idóneo en que cada niño de manera indistinta posee todos los requisitos necesarios para aprender a leer con facilidad, sin presiones ni tensiones en el proceso.

Con el paso de los años el término acotado de Dowing fue desapareciendo ya que no contaba con la fundamentación teórica, es decir, las evaluaciones y tratamientos llevados a cabo a partir de este concepto no fueron efectivos.

Si bien es cierto no existe un tiempo de madurez definida en el niño para el aprendizaje de la lectura, sí es cierto que no existen razones para que dicho aprendizaje se posponga hasta después de los 6 años, por lo que resulta necesario que el niño posea ciertos requisitos o factores los cuales son necesarios para el aprendizaje de la lectura llamados “predictores”.

Según Sélles (2006) los predictores son: Conocimiento fonológico, Conocimiento alfabético y Velocidad de denominación. A continuación describimos cada uno de ellos:

a) El conocimiento fonológico

Para Wagner y Torgensen (1987), el conocimiento fonológico es uno de los predictores más importantes para el aprendizaje de la lectura. Este predictor puede ser definido como la toma de conciencia de la estructura de los sonidos del lenguaje. El conocimiento fonológico permite comprender la forma en la que un sistema de ortografía basado en el alfabeto se representa en el nivel fonológico del lenguaje. Sélles (2006), expone que la lectura es un proceso en el cual se requiere la automatización de las estructuras fonológicas del lenguaje oral, por lo que muchas investigaciones coinciden en la relación estrecha que posee la adquisición de las habilidades fonológicas y el aprendizaje de la lectura.

“El conocimiento fonológico hace referencia a la estructura del sonido del lenguaje o a la habilidad para pensar en cómo suenan las palabras, independientemente de lo que significan. Esta habilidad metalingüística implica considerar el lenguaje como un objeto de pensamiento, además de un objeto de comunicación. Dada la importancia de la correspondencia grafema-fonema del sistema alfabético de nuestra lengua, se espera que la conciencia fonológica sea un excelente predictor de la habilidad lectora posterior de los niños en educación infantil” (Beltrán, López & Rodríguez, 2006, p.19).

Este predictor, motiva a que los niños desarrollen un buen funcionamiento de la ruta fonológica de la lectura, lo que permitirá que el niño posea precisión al

momento de decodificar en la lectura y codificar en la escritura, evitando errores tales como: sustitución, omisión, adición, inversión de fonemas o sílabas que alteren la composición de la palabra.

Consta de un pre requisito y 3 componentes que son:

- Conciencia léxica, este pre requisito se refiere a la primera reflexión sobre la producción verbal. Es la toma de conciencia que la oración es la unidad de expresión de ideas, por ello es importante mantener un orden en su construcción para que la oración tenga cohesión. Pretende que el niño manipule las palabras dentro de una oración efectuando tareas de segmentación, identificación, omisión y adición.
- Sensibilidad fonológica, se refiere a la sensibilidad de sílabas y fonemas semejantes. Esta habilidad se desarrolla antes de la enseñanza formal de la lectura a través de juegos verbales tales como: adivinanzas, trabalenguas, retahílas y rimas. Dentro de las rimas se pueden desarrollar tareas como: reconocer una rima, seleccionar una palabra que rima con otra, reconocer la palabra que no rima, aislar la sílaba o término que rima y crear una rima.

Según Condemarin (1989), los niños son conscientes de rimas y aliteraciones en sus cantos y juegos verbales, por lo que existen buenas razones para decir que las habilidades que poseen los niños para captar

la rima y aliteración, influyen directamente en el éxito del niño en aprender a leer y escribir.

- Conciencia fonológica analítica, hace referencia a la capacidad para manipular las sílabas y los fonemas de una palabra realizando un análisis fonológico. Incluyen las tareas de segmentación, identificación, aislamiento, sustitución y omisión de los elementos sub-léxicos.
- Conciencia fonológica sintética, se refiere a la capacidad para manipular las sílabas y los fonemas de una palabra realizando una síntesis o adición fonológica. Incluyen las tareas de unión de sílabas y fonemas para formar palabras bisílabas, trisílabas y tetrasílabas, unión de sílabas y fonemas de diferente estructura (CV, VC, CCV), inserción de sílabas y fonemas de acuerdo a su posición (al final, al inicio o al medio de la palabra) y unión de sílabas y fonemas de acuerdo al tipo (directas e inversas).

Cabe resaltar que todos estos componentes y tareas se desarrollan de manera oral o con apoyo de imágenes.

“La habilidad de niños preescolares en tareas de conocimiento fonológico correlaciona años más tarde con un buen aprendizaje de la lectura, es decir, que los niños que mostraban en sus años pre lectores altas puntuaciones en pruebas que evaluaban el nivel en conciencia fonológica, correspondían a ser buenos lectores cursos después” (Clemente, 2008, p.126).

b) La velocidad de denominación

Según Hogan y Thomson (2010), la velocidad de denominación es la capacidad de nombrar de manera rápida estímulos visuales altamente familiares, tales como dígitos, letras, colores y objetos; y es un predictor de lectura muy importante, sobre todo en idiomas semitransparentes como es el castellano. Esto debido a que el nombre de las letras proporciona información clara y consistente de los sonidos que le corresponden (Kim & Pallante, 2012).

Estudios realizados demuestran que niños con mejor velocidad de denominación de letras durante la educación infantil han tenido una evolución más rápida en habilidades de lectura de palabras (Kim & Pallante, 2012).

En otro estudio longitudinal como el de Gómez-Velásquez, González-Garrido, Zarabozo y Amano (2010) concluyeron que la velocidad de denominación de letras es el mejor predictor para la ejecución lectora; y como consecuencia, mencionan que la velocidad lectora es el rasgo distintivo de la dislexia en español. Así mismo, determinaron que la presencia de un déficit en la velocidad de denominación, podría representar una dificultad en la integración de algunas áreas cerebrales, impidiendo asociaciones entre un estímulo visual (letra) y un estímulo auditivo (fonema), lo que no permite la automatización de la correspondencia grafema-fonema.

Por lo tanto, la velocidad de denominación, predice que el niño posea una buena fluidez lectora; puesto que tiene altas correlaciones con el desempeño en tareas de identificación de palabras y mejoran la comprensión.

c) El conocimiento alfabético

El conocimiento alfabético se refiere a la identificación o reconocimiento de las letras (nombre y/o sonido de las letras); y es considerado uno de los mejores predictores del futuro rendimiento lector (Sellés, 2006).

Villalón (2011), menciona que la función de las letras (grafemas), es representar los fonemas de las palabras de manera sistemática, lo que quiere decir que los nombres de las letras ayudarán en el aprendizaje de la lectura a realizar una asociación correcta entre fonema y grafema.

Debido a la alta correspondencia que existe entre el signo gráfico y sonido de la letra en idiomas semitransparentes como el español, al conocer el sonido se puede realizar una decodificación de palabras por la ruta fonológica. Por eso estudios han demostrado que la relación entre el conocimiento del nombre y sonido de las letras favorece al desarrollo de habilidades fonológicas (Share, 2004).

2.2.4 Políticas educativas

“La política educativa es la teoría y la práctica del estado dentro de la educación pública; la cual determina la actuación del Estado para preparar la educación a las nuevas generaciones en el uso de los bienes culturales y para fomentar el desarrollo de la personalidad individual y colectiva del pueblo según las leyes, cómo también crea y regula la organización de los establecimientos escolares para la realización de tales fines.” (Ghioldi, 1972, p.26).

A continuación presentaremos algunos documentos que normativizan la política educativa nacional y son el sustento de la intervención docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que son los que guían y estandarizan la educación nacional.

2.2.4.1 Diseño Curricular Nacional

Es un documento de política nacional que contiene los aprendizajes fundamentales y básicos que deben desarrollar los estudiantes en cada nivel educativo, en cualquier ámbito del país, con calidad y equidad. (Diseño Curricular Nacional, 2005) En el que se expresan las intenciones del sistema educativo, los aprendizajes y las orientaciones para la formación de los estudiantes peruanos necesarios para su vida presente y futura (Ministerio de Educación, 2016).

Este documento es clave para direccionar los esfuerzos de los diferentes actores que intervienen en la educación y con ello pretende cumplir una función pedagógica que acompañe al docente en su labor cotidiana (Ministerio de Educación, 2016).

Fue validado en el año 2005 mediante la resolución Ministerial N° 0667-2005-ED, cuando se encontraba de Ministro de Educación el Sr. Javier Sota Nadal, en el que decretó que todas las instituciones públicas y privadas del país deberían utilizar dicho documento para asegurar que todos los niños, niñas y adolescentes de los niveles de inicial, primaria y secundaria del país, reciban una educación equitativa en capacidades, conocimientos, valores y actitudes, sin importar la riqueza social y cultural, ni los recursos de los pueblos y comunidades (Diseño Curricular Nacional, 2006).

En el año 2015 se realizó una modificatoria parcial de este documento en conformidad con la resolución ministerial N° 199- 2015 – MINEDU, en el que se resolvió la modificación de algunas competencias y capacidades e indicadores de algunas áreas curriculares, ya que se vio necesario realizar algunas actualizaciones basados en estudios y recomendaciones que realizó el Consejo Nacional de Educación, como encargado de velar por una educación competente y de formular herramientas pedagógicas curriculares que señalen las competencias y capacidades que deben lograr los estudiantes de la Educación Básica Regular (EBR) y la viabilidad de su aplicación en el plan de estudios.

a) Modelo pedagógico del Área de Comunicación

El Currículo de Comunicación de la Educación Básica Regular se basa en el desarrollo de la comunicación oral, y “en la promoción de diferentes

experiencias educativas reales y útiles, buscando que los niños y niñas sean capaces tanto de expresar como de comprender mensajes orales y escritos, así como aquellos mensajes a través de la imagen, el sonido o el movimiento” (Diseño Curricular Nacional, 2005, p.96).

En el caso de la preparación para la lectura pretende realizar un abordaje funcional, es decir permitiendo al niño interpretar títulos, subtítulos, ilustraciones; según la forma del texto y sus carátulas, de manera que pueda realizar anticipaciones e hipótesis del mensaje que se pretende comunicar. Por lo que podríamos decir que responde al enfoque comunicativo textual basado en el modelo holístico de enseñanza de la lectura.

2.2.4.2 Rutas de aprendizaje

Las Rutas del aprendizaje son un material emitido por el Ministerio de Educación cuyo objetivo es el de proporcionar orientaciones a los docentes para apoyar su trabajo pedagógico en el aula (Rutas del Aprendizaje, 2013).

a) Pedagogía del Área de Comunicación

Las Rutas del Aprendizaje, de igual manera que el Diseño Curricular Nacional promueven un enfoque comunicativo textual, el cual responde al método modelo holístico de enseñanza de la lectura.

En ese sentido pretende conseguir que los niños disfruten de la lectura en contacto con los libros y sus imágenes, si bien ellos no pueden interactuar con los textos directamente, si pueden interactuar con los textos que otra persona les lee. Este modelo les permite interactuar a los niños como verdaderos lectores y no como meros descifradores, para que posteriormente puedan aprender a leerlo por sí mismos (Rutas del Aprendizaje, 2013).

2.3 Definición de términos

a) Predictores de la lectura

Son aquellas habilidades y destrezas previas necesarias para que se pueda iniciar y desarrollar con éxito y eficacia el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

b) Conocimiento fonológico

Es la toma de conciencia acerca del conocimiento implícito o explícito que los niños tienen de la estructura de los sonidos de la lengua, así como de la manipulación de los distintos elementos que constituyen el lenguaje oral.

c) Velocidad de denominación

Es la capacidad de nombrar tan rápidamente como sea posible los estímulos visuales altamente familiares, tales como dígitos, letras, colores y objetos (González, 2012).

d) Conocimiento alfabético

Se refiere a la identificación o reconocimiento de las letras (nombre y/o sonido de las letras); y es considerado uno de los mejores predictores del futuro rendimiento lector (Sellés, 2006).

e) Educación Básica Regular

El Ministerio de Educación presenta esta modalidad como aquella que abarca los estándares educativos de la educación inicial, primaria y secundaria; la cual está dirigida a los niños y adolescentes que pasan oportunamente dentro de su edad cronológica por el proceso educativo (Ministerio de Educación, 2016).

f) II ciclo de Educación Básica Regular

Es aquel ciclo que corresponde al nivel inicial que considera a los estudiantes desde los 3 a 5 años.

g) Áreas curriculares

El Ministerio de Educación (2009), las describe como los organizadores del currículo que, al momento de realizar su programación, toman en cuenta las características particulares de los y las estudiantes, sus necesidades, sus creencias, valores, cultura y lengua.

h) Área de Comunicación

Esta área organiza sus capacidades en cuatro competencias, las cuales son: Comprende textos orales, Se expresa oralmente, Comprende textos escritos y Produce textos escritos (Diseño Curricular Nacional, 2016).

i) Competencias

Son aquellas que expresan un saber actuar en un contexto particular, en función de un objetivo o de la solución de un problema. Se encuentran divididas en capacidades más específicas, las cuales describen lo que se espera que los niños logren al término de la Educación Básica Regular (Diseño Curricular Nacional, 2016).

j) Capacidades

Hacen referencia a las habilidades o conocimientos que tiene una persona para realizar algo en un campo delimitado. Pueden ser de tipo cognitivo, actitudinal, aptitudinal, interactivo o manual. El conjunto de capacidades determina una competencia (Diseño Curricular Nacional, 2016).

k) Indicadores

Son aquellos enunciados que describen señales o manifestaciones en el desempeño del estudiante, que evidencian con claridad sus progresos y logros respecto a una determinada capacidad (Diseño Curricular Nacional, 2016).



CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Diseño de investigación

La presente investigación es de tipo cuanti-cualitativo o mixto, se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos que acontecen una realidad desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Dentro del estudio se hizo uso de técnicas e instrumentos cualitativos. En la presente investigación se realizó un análisis de documentos oficiales emitidos por el Ministerio de Educación para identificar la presencia de los predictores de la lectura. Dicho análisis se efectuó en paralelo, es decir, se

analizaron ambos documentos paralelamente en base a un sistema de categorías, para que al culminar el análisis se formulara una propuesta de aplicación.

Tiene como diseño de investigación la teoría fundamentada, este diseño tiene por objeto la identificación de procesos sociales básicos como punto central de la teoría (Strauss & Corbin, 1990), lo que permitió la revisión de los documentos mencionados.

A continuación se presentan las fases del diseño:

Tabla 1
Fases del diseño empleado

FASE I: Selección del tema de investigación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Búsqueda de información para establecer el tema de estudio 2. Delimitación del foco de estudio <ul style="list-style-type: none"> - Determinación del tema de estudio. - Planteamiento del problema - Elaboración de los objetivos 3. Búsqueda bibliográfica del tema seleccionado y elaboración del marco teórico 4. Establecimiento de categorías
FASE II: Recogida de información	<ol style="list-style-type: none"> 1. Selección y construcción de instrumentos <ul style="list-style-type: none"> - Técnicas <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de documentos 2. Aplicación de instrumentos <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de recojo de datos.
FASE III: Análisis e interpretación de los datos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis de datos cualitativos <ul style="list-style-type: none"> - Identificación y clasificación de unidades: Establecimiento de categorías de análisis. - Disposición de datos - Obtención y verificación de conclusiones <ul style="list-style-type: none"> • Proceso para extraer conclusiones • Verificación de conclusiones 2. Análisis cuantitativo
FASE IV: Discusión de los resultados y elaboración de las conclusiones	

Adaptación del modelo de Hernández, Fernández & Baptista (2010)

Como primera fase se realizó la búsqueda de información para establecer el tema de estudio, plantear el problema y los objetivos de la investigación, posteriormente se pasó a realizar una búsqueda bibliográfica para la elaboración del marco teórico que nos permitió determinar las categorías de conocimiento fonológico, conocimiento alfabético y velocidad de denominación, de las cuales se desprenden diferentes subcategorías.

En una segunda fase se realizó la selección de las técnicas, eligiéndose la técnica de análisis de documentos, mediante la cual se revisaron los documentos del Diseño Curricular Nacional (DCN) y Rutas del Aprendizaje del Área de Comunicación correspondiente al II ciclo de educación básica regular. Después de dicha revisión se procedió a la construcción y aplicación del instrumento (ficha de recojo de datos), acto seguido se procedió a cotejar la presencia de dichas categorías y subcategorías en las diferentes competencias, capacidades e indicadores que poseen los documentos antes mencionados.

En cuanto a la tercera fase que corresponde al análisis e interpretación de los datos, primero se eligió la unidad de análisis, en nuestro caso, el párrafo, luego se procedió a codificar, teniendo en consideración el sistema de categorías y subcategorías planteadas para la investigación. Se analizaron y codificaron las competencias, capacidades e indicadores del DCN, así como de las Rutas de Aprendizaje. En cuanto a la disposición de datos se organizaron en una matriz de frecuencia, que nos permitió concentrar las categorías y subcategorías que se encontraron en los documentos del DCN y de las Rutas de Aprendizaje.

Posteriormente se procedió a realizar una interpretación de los resultados obtenidos a la luz de nuestro marco teórico.

Finalmente en la cuarta fase se realizó la discusión de los resultados para generar las conclusiones respectivas y desarrollar nuestra propuesta pedagógica.

Tabla 2
Organización y codificación del Diseño Curricular Nacional

COMPETENCIA	CICLO	II		
	EDAD	3 años	4 años	5 años
	CAPACIDAD			
Comprende textos orales DCO1	Escucha activamente diversos textos orales. DCO1_C1		Incorpora normas culturales que permiten la comunicación oral. DA	Usa normas culturales que permiten la comunicación oral. DB
		Presta atención activa dando señales verbales y no verbales según el texto oral. DC		
	Recupera y organiza información de diversos textos orales. DCO1_C2	Identifica información en los textos de estructura simple y temática cotidiana. DD	Identifica información en los textos orales de estructura simple y temática variada. DE	
		Dice con sus propias palabras lo que entendió del texto escuchado. DF		
	Infiere el significado de los textos orales. DCO1_C3		Explica las relaciones de causa-efecto sobre ideas escuchadas. DG	
		Menciona las características de		Menciona las características

		animales, objetos, personas y personajes del texto escuchado. DH	de animales, objetos, personas, personajes y lugares del texto escuchado. DI	
			Dice de que trata el texto escuchado. DJ	
			Interpreta el texto oral a partir de los gestos, expresiones corporales y el mensaje del interlocutor. DK	
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos orales. DCO1_C4	Dice lo que le gusta o disgusta del texto escuchado. DL	Opina sobre lo que le gusta o disgusta de los personajes y hechos del texto escuchado. DM	
Se expresa oralmente DCO2	Adecua sus textos orales a la situación comunicativa. DCO2_C1		Adopta, según normas culturales, su texto oral al oyente de acuerdo con su propósito. DN	
	Expresa con claridad sus ideas. DCO2_C2		Desarrolla sus ideas en torno a temas de interés. DO	
		Utiliza vocabulario de uso frecuente. DP		
	Utiliza estratégicamente variados recursos expresivos. DCO2_C3			Pronuncia con claridad, de tal manera que el oyente lo entiende. DQ
		Se apoya en gestos y movimientos al decir algo. DR		
Reflexiona sobre la forma.				

	DCO2_C4			
	Interactúa colaborativamente manteniendo el hilo temático. DCO2_C5	Responde preguntas. DS	Responde preguntas en forma pertinente. DT	
		Interviene espontáneamente sobre los temas de la vida cotidiana. DU	Interviene para aportar en torno al tema de conversación DV	
			Incorpora a su expresión normas de cortesía sencillas y cotidianas. DW	
Comprende textos escritos DCO3	Se apropia del sistema de escritura. DCO3_C1			Explica por qué se usan los textos socialmente en su entorno. DX
			Identifica qué dice en textos escritos de su entorno relacionando elementos del mundo escrito. DY	
		Aplica las convenciones asociadas a la lectura: posición del texto para "leer". DZ	Aplica las convenciones asociadas a la lectura: orientación y direccionalidad. DAA	
			Diferencia las palabras escritas de las imágenes y los números en los textos escritos. DAB	
	Recupera información de diversos textos escritos. DCO3_C2		Localiza información en textos que combinan imágenes y palabras. DAC	
	Reorganiza información de	Dice con sus propias palabras lo	Dice con sus propias palabras el contenido de	

	diversos textos escritos. DCO3_C3	que entendió del texto que le leen. DAD	diversos tipos de textos que le leen. DAE		
		Representa, a través de otros lenguajes, lo que más le gusto del texto que le leen. DAF	Representa, a través de otros lenguajes, algún elemento o hecho que más le ha gustado del texto que le leen. DAG		
				Menciona las diferencias entre los personajes, hechos y lugares en los textos que le leen. DAH	
	Infiere el significado de los textos escritos. DCO3_C4	Formula hipótesis sobre el contenido del texto a partir de algunos indicios: imágenes. DAI	Formula hipótesis sobre el contenido del texto a partir de algunos indicios: título, imágenes, siluetas, palabras significativas. DAJ		
		Deduce las características de las personas, animales y objetos del texto que le leen. DAK	Deduce las características de las personas, personajes, animales, objetos y lugares del texto que le leen. DAL		
				Explica las relaciones de causa-efecto entre ideas que	

				escucha de un texto que le leen. DAM	
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos. DCO3_C5	Dice lo que le gusta o disgusta del texto que le leen. DAN		Opina sobre lo que le gusta o disgusta de los personajes y hecho del texto que le leen. DAO	
PRODUCE TEXTOS ESCRITOS DCO4	Se apropia del sistema de escritura. DCO4_C1	Escribe a su manera. DAP	Escribe a su manera siguiendo la linealidad y direccionalidad de la escritura. DAQ		
	Planifica la producción de diversos textos escrito. DCO4_C2			Menciona, con ayuda del adulto, el destinatario, el tema y el propósito de los textos que va a producir. DAR	
	Textualiza sus ideas según las convenciones de la escritura. DCO4_C3			Dicta textos a su docente o escribe a su manera, según su nivel de escritura, indicando el tema, el destinatario y el propósito. DAS	
			Desarrolla sus ideas en torno a un tema con la intención de transmitir un mensaje. DAT	Mantiene el tema, aunque puede presentar algunas digresiones y repeticiones. DAU	
				Usa un vocabulario de su ambiente familiar y local. DAV	
	Reflexiona sobre la forma, contenido y				Revisa el escrito que ha dictado, en

	contexto de sus textos escritos. DCO4_C4			función de lo que quiere comunicar. DAW
			Menciona lo que ha escrito en sus textos a partir de los grafismos o letras que se ha usado. DAX	

A continuación se explicará el significado de los códigos utilizados para las competencias, capacidades e indicadores del Diseño Curricular Nacional.

- DCO1 ⇒ Diseño Competencia 1 (la numeración continuará de acuerdo a la cantidad de Competencias)
- DCO1_C1 ⇒ Diseño Competencia 1_ Capacidad 1 (la numeración continuará de acuerdo a la cantidad de capacidades que tenga dicha competencia)
- DA ⇒ Diseño Indicador 1 (A, la numeración de los indicadores continuará duplicándose AA, AB, AC, etc.)

Tabla 3

Organización y codificación del documento de las Rutas de Aprendizaje

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	3 años	4 años	5 años
Comprende críticamente diversos tipos de textos orales en diferentes situaciones comunicativas, mediante procesos de escucha activa, interpretación y reflexión RCO1	Escucha activamente mensajes en distintas situaciones de interacción oral. RCO1_C1	Hace preguntas y responde sobre lo que le interesa saber. RA	Hace preguntas y responde sobre lo que le interesa saber o lo que no sabe. RB	Hace preguntas y responde sobre lo que le interesa saber, lo que no sabe o no ha comprendido. RC
	Identifica información en diversos tipos de textos orales. RCO1_C2	Habla de sus juegos, de situaciones de su vida familiar o de las historias que escucha. RD	Habla de las situaciones que vive y/o de los personajes o hechos ocurridos en las historias que escucha, siguiendo el orden en que se presentan. RE	
	Reorganiza la información de diversos tipos de textos orales. RCO1_C3	Dice con sus propias palabras lo que entiende de aquello que escucha: noticias, canciones, cuentos, diálogos, conversaciones, y demuestra su comprensión con gestos. RF		
		Sigue una indicación oral sencilla recordando lo que ha escuchado. RG	Sigue hasta dos indicaciones sencillas recordando lo que ha escuchado. RH	Sigue hasta tres indicaciones sencillas recordando lo que ha escuchado. RI
	Infiere el significado del texto oral. RCO1_C4		Establece relaciones de causa – efecto entre dos ideas que escucha. RJ	
		Deduce las características de personas, animales,		Deduce las características de personas, animales,

		objetos y personajes de una historia que escucha. RK	objetos y personajes y lugares de una historia que escucha. RL
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto del texto oral. RCO1_C5	Dice lo que le gusta o le disgusta de los personajes de una historia o aquella que ha vivido o escuchado. RM	
Produce de forma coherente diversos tipos de textos orales según su propósito comunicativo, de manera espontánea o planificada, usando variados recursos expositivos RCO2	Organiza su texto oral, tanto planificado como espontáneo, según su propósito, auditorio y contexto. RCO2_C1		
	Expresa con claridad mensajes empleando las convenciones del lenguaje oral. RCO2_C2	Interviene espontáneamente para aportar en torno a temas de la vida cotidiana. RN	
		Usa palabras conocidas por el niño, propias de su ambiente familiar y local. RO	
		Desarrolla sus ideas en torno a temas de su interés, como juegos, necesidades y deseos. RP	Desarrolla sus ideas en torno a temas de su interés y según la ocasión. RG
			Crea oralmente rimas, adivinanzas, historias. RR
			Se mantiene, por lo general, en el tema, aunque en ocasiones puede salirse hasta una vez del

			tema o repetir la misma información. RS.
	Aplica variados recursos expresivos según distintas situaciones comunicativas. RCO2_C3	Se apoya en gestos y movimientos cuando quiere decir algo. RT	
			Se expresa con pronunciación entendible adecuándose a la situación. RU
		Incorpora normas de la comunicación: pide la palabra para hablar, pide por favor y de las gracias. RV	Incorpora normas de la comunicación: pide la palabra para hablar, no interrumpe cuando otra persona habla. RW
		Canta o repite canciones, rimas, dichos propio de la expresión o la literatura oral de su región. RX	
	Evalúa el proceso de producción de su texto para mejorarlo de forma continua. RCO2_C4		
Comprende críticamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas según su propósito de lectura, mediante procesos	Se apropia del sistema de escritura. RCO3_C1		Explica para qué sirven algunos textos que forman parte de su entorno cotidiano. RY

de interpretación y reflexión RCO3		Identifica dónde está escrito y qué puede decir en carteles, etiquetas, marcas comerciales y textos de su entorno letrado, relacionando elementos del mundo escrito. RZ.	Identifica algunas palabras conocidas, como su propio nombre, marcas comerciales y textos de su entorno letrado, relacionando elementos del mundo escrito. RAA.	Identifica textos de su entorno cotidiano incluyendo los tecnológicos. RAB
			Aplica las convenciones asociadas a la lectura, como la posición del libro para leer, entre otras. RAC	Aplica las convenciones asociadas a la lectura: orientación (de izquierda a derecha) y direccionalidad (de arriba abajo) RAD
			Diferencia las palabras escritas de las imágenes y los números en diversos tipos de textos. RAE	
	Toma decisiones estratégicas según su propósito de lectura. RCO3_C2	Escoge el texto que le interesa explorar o que quiere que le lean según su propósito lector. RAF		
	Identifica información en diversos tipos de textos según el propósito. RCO3_C3		Localiza información, en diversos tipos de textos que combinan imágenes y palabras. RAG	
	Reorganiza información de diversos textos escritos. RCO3_C4	Dice, con sus propias palabras, el contenido de diversos tipos de textos leídos o narrados por un adulto. RAH		
		Representa, mediante el dibujo, algún elemento o hecho que más le ha gustado de los textos leídos o narrados por un adulto. RAI		

			Relaciona personajes de diversos textos leídos o narrados por un adulto u nombra las diferencias que encuentra. RAJ
	Infiere el significado del texto. RCO3_C5	Anticipa el contenido del texto a partir de algunos indicios: imágenes. RAK	Anticipa el contenido del texto a partir de algunos indicios: títulos, imágenes, siluetas, palabras significativas. RAL
		Deduce las características de los personajes, personas, animales y objetos en diversos tipos de textos que escucha, RAM	
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto del texto. RCO3_C6	Dice si le gusta o no el texto que ha escuchado. RAP	Expresa sus gustos y preferencias con respecto a hechos o personajes que más le llaman la atención, en textos de estructura simple, con imágenes. RAQ
Produce reflexivamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas, con coherencia y cohesión, utilizando vocabulario	Se apropia del sistema de escritura. RCO4_C1	Escribe a su manera, siguiendo la linealidad y direccionalidad de la escritura. RAR	
	Planifica la producción de diversos tipos de textos. RCO4_C2		Menciona, con ayuda de un adulto, el destinatario, el tema y el propósito de los textos

pertinente y las convenciones del lenguaje escrito, mediante procesos de planificación, textualización y revisión, con la finalidad de utilizarlos en distintos contextos. RCO4			que va a escribir. RAS
	Textualiza experiencias, ideas, sentimientos, empleando las convenciones del lenguaje escrito. RCO4_C3		Dicta textos a su docente o escribe a su manera, según su nivel de escritura, indicando qué va a escribir, a quién y qué le quiere decir. RAT
			Desarrolla sus ideas en torno a un tema con la intención de transmitir un mensaje. RAU
	Reflexiona sobre el proceso de producción de su texto para mejorarlo. RCO4_C4	Menciona lo que ha escrito en sus textos a partir de los grafismos o letras que ha usado. RAV	
			Revisa el escrito que ha dictado, en función de lo que quiere comunicar. RAW

A continuación se explicará el significado de los códigos utilizados para las competencias, capacidades e indicadores de las Rutas de Aprendizaje.

RCO1 ⇒ Rutas Competencia 1 (la numeración continuará de acuerdo a la cantidad de Competencias)

RCO1_C1 ⇒ Rutas Competencia 1_ Capacidad 1 (la numeración continuará de acuerdo a la cantidad de capacidades que tenga dicha competencia)

RA ⇒ Rutas Indicador 1 (A, la numeración de los indicadores continuará duplicándose AA, AB, AC, etc.)

3.2 Población y muestra

La muestra estuvo comprendida por dos documentos oficiales emitidos por el Ministerio de Educación.

Los documentos a revisar y analizar son:

- Diseños Curricular Nacional (R.M 199 - 2015)
- Guía de Rutas de Aprendizaje del Área de Comunicación 3 a 5 años (2015)

3.3 Definición de categorías

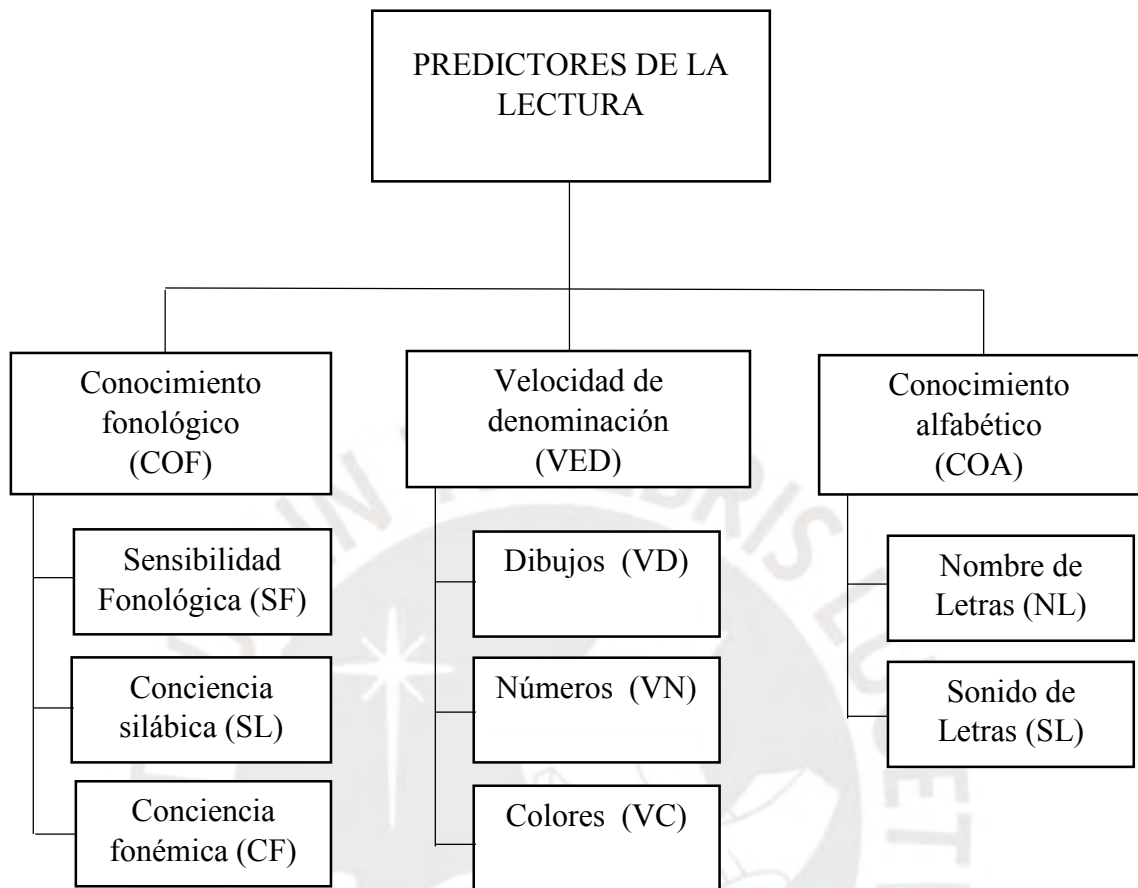
A continuación se presenta un cuadro donde se presentarán las categorías y subcategorías con sus respectivos códigos.

Tabla 4
Categorías – Subcategorías y sus códigos

CATEGORÍAS	CÓDIGOS
Conocimiento fonológico	COF
Conocimiento alfabético	COA
Velocidad de Denominación	VED
SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS
Sensibilidad fonológica	SF
Conciencia silábica	CS
Conciencia fonémica	CF
Nombre de las letras	NL
Sonido de las letras	SL
Dibujos	VD
Números	VN
Colores	VC

Se elaboró un sistema conceptual de categorías de análisis de los predictores de la lectura, está constituido por 3 categorías y 8 subcategorías. El cual se encuentra representado en el siguiente gráfico, quedando el sistema de esta manera:

Gráfico 1: Sistema de categorías



3.3.1 Definición y representación de las categorías de análisis

En este punto se realizará la definición de las categorías y subcategorías las cuales se representarán en gráficos para su mejor visualización.

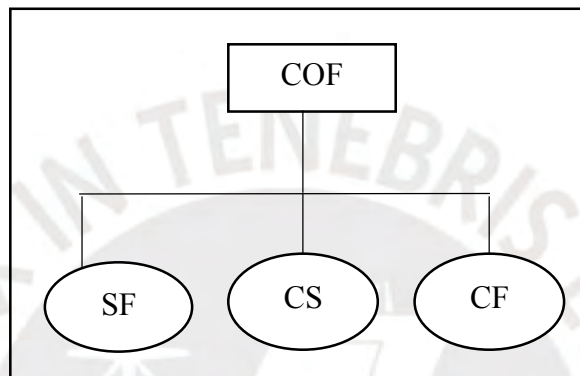
a) Conocimiento fonológico (COF)

Esta categoría hace referencia al predictor necesario para el manejo de la conciencia estructural de los sonidos de la lengua.

- Sensibilidad fonológica (SF): Basada en juegos verbales y rimas

- Conciencia silábica (CS): Capacidad para manipular de manera analítica y sintética las sílabas de una palabra
- Conciencia fonémica (CF): Capacidad para manipular de manera analítica y sintética los fonemas de la lengua

Agrupamiento de categoría COF

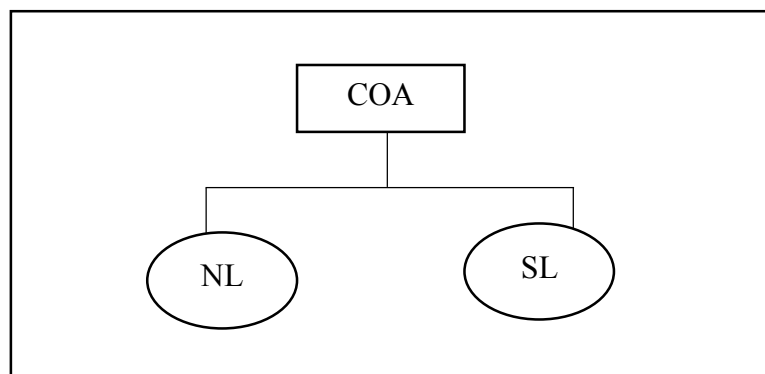


b) Conocimiento alfabético (COA)

Esta categoría hace referencia al predictor referente al manejo del nombre o sonido de las letras que componen el abecedario.

- Nombre de las letras (NL): Conocimiento del nombre de las letras
- Sonido de las letras (SL): Conocimiento del sonido de las letras

Agrupamiento de categoría COA

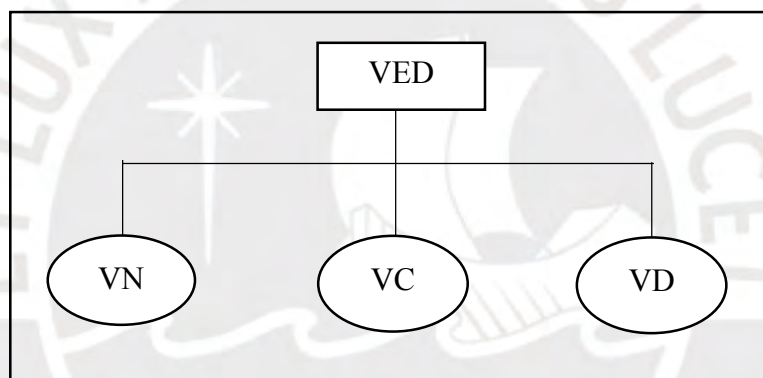


c) Velocidad de denominación (VD)

Dicha categoría consiste en nombrar de manera rápida estímulos visuales tales como: colores, números y letras.

- Colores (VC): Denominación rápida de colores
- Números (VN): Denominación rápida de números
- Dibujos (VD): Denominación rápida de dibujos

Agrupamiento de categoría VD



3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica utilizada para la recolección de datos fue la técnica de análisis documental, la cual fue desarrollada en los dos documentos revisados: Diseño Curricular Nacional y Rutas de Aprendizaje.

El instrumento utilizado fue una ficha de recolección de datos para cada uno de los documentos revisados, en ambos casos la ficha contiene los siguientes

criterios: nombre del documento, competencia, capacidad, indicador, predictores de la lectura (conocimiento fonológico, conocimiento alfabético y velocidad de denominación) y observaciones. (ANEXO)

3.5 Procedimiento

Se desarrolló un análisis cualitativo de los documentos Diseño Curricular Nacional y Rutas del Aprendizaje, utilizando para ello el sistema de categorías elaborado previamente. Dichas categorías sirvieron para hacer el análisis de la presencia de los predictores en diferentes indicadores para 3, 4 y 5 años que se desprendían de las competencias y capacidades correspondientes al área de comunicación.

Debido a un primer análisis se debió hacer un cambio en el cuadro de las categorías, ya que se encontró poca presencia de algunas categorías y subcategorías..

3.6 Procesamiento y análisis de datos

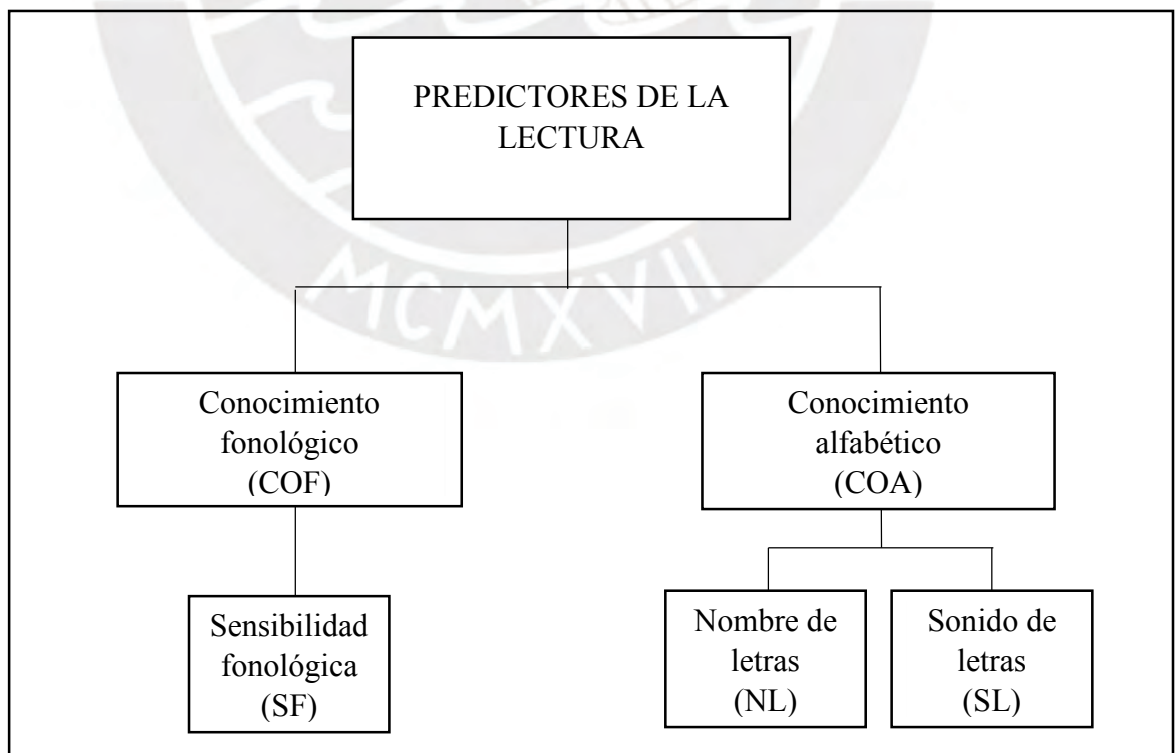
En primer lugar, se estableció un sistema de categorías, el cual respondía a los predictores de la lectura: conocimiento fonológico, conocimiento alfabético y velocidad de denominación, de los cuales surgieron sub categorías que respondían a las edades de 3, 4 y 5 años.

Para establecer el análisis de datos se elaboró la codificación respectiva de las competencias, capacidades e indicadores del área de comunicación correspondiente al II ciclo de Educación Básica Regular, tanto en el Diseño Curricular Nacional como en las Rutas de Aprendizaje.

Se realizó el análisis respectivo en ambos documentos, el cual se basa en encontrar las categorías y subcategorías establecidas dentro de los párrafos codificados en cada documento, para lo cual se trabajaron cuadros de doble entrada en donde se ingresaba el código del párrafo que respondía a cada categoría establecida.

Una vez terminado el análisis se observó una variación en el sistema de categorías y subcategorías, puesto que la presencia de éstas dentro de los párrafos codificados fue escasa, teniendo como resultado el siguiente sistema:

Gráfico 2: Sistema de categorías reducido



CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Presentación de los Resultados

A continuación presentaremos las matrices que muestran la frecuencia de los predictores encontrados en los documentos nacionales.

Tabla 5
Frecuencia de aparición de categorías y subcategorías en el Diseño Curricular Nacional

	3 años	4 años	5 años
Conocimiento Fonológico (COF)			
Sensibilidad Fonológica (SF)	0	0	0
Conciencia Silábica (CS)	-	0	0
Conciencia Fonémica (CF)	-	0	0

Velocidad de Denominación (VED)			
Denominación de Dibujos (VD)	-	0	0
Denominación de Colores (VC)	-	0	0
Denominación de Números (VN)	-	0	0
Conocimiento Alfabético (COA)			
Nombre de las letras (NL)	-	1	1
Sonido de las letras (SL)	-	1	1

(Los espacios con guión significan que no se requiere dicho criterio para esa edad.)

En la tabla 5 luego del análisis del Diseño Curricular Nacional se aprecian los siguientes resultados: respecto a las subcategorías nombres de letras (NL) y sonido de letras (SL), la cual responde al predictor de conocimiento alfabético (COA), se encuentra presente en un indicador de la currícula de 4 y 5 años.

No se encontró presencia de indicadores que responden a las subcategorías pertenecientes a los predictores de conocimiento fonológico y velocidad de denominación.

Tabla 6
Frecuencia de aparición de categorías y subcategorías en Rutas de Aprendizaje

	3 años	4 años	5 años
Conocimiento Fonológico (COF)			
Sensibilidad Fonológica (SF)	0	1	2
Conciencia Silábica (CS)	0	0	0

Conciencia Fonémica (CF)	0	0	0
Velocidad de Denominación (VED)			
Denominación de Dibujos (VD)	0	0	0
Denominación de Colores (VC)	0	0	0
Denominación de Números (VN)	0	0	0
Conocimiento Alfabético (COA)			
Nombre de las letras (NL)	0	1	0
Sonido de las letras (SL)	0	1	0

(Los espacios con guion significan que no se requiere dicho criterio para esa edad)

En la tabla 6 luego del análisis de las Rutas de Aprendizaje se aprecian los siguientes resultados: la subcategoría sensibilidad fonológica (SF) perteneciente a al predictor de conocimiento fonológico (COF), se encuentra presente en un indicador de la currícula de 4 años y en dos indicadores de la currícula de 5 años.

Respecto a las subcategorías nombres de letras (NL) y sonido de letras (SL), la cual responde al predictor de conocimiento alfabético (COA), se encuentra presente en un indicador de la currícula de 4 años.

No se encontró presencia de indicadores que responden a las subcategorías pertenecientes al predictor de velocidad de denominación.

Tabla 7
Presentación de resultados Diseño Curricular Nacional

COMPETENCIA A	CICLO	II		
	EDAD	3 años	4 años	5 años
	CAPACIDAD			
Comprende textos orales DCO1	Escucha activamente diversos textos orales. DCO1_C1		Incorpora normas culturales que permiten la comunicación oral. DA	Usa normas culturales que permiten la comunicación oral. DB
		Presta atención activa dando señales verbales y no verbales según el texto oral. DC		
	Recupera y organiza información de diversos textos orales. DCO1_C2	Identifica información en los textos de estructura simple y temática cotidiana. DD		Identifica información en los textos orales de estructura simple y temática variada. DE
		Dice con sus propias palabras lo que entendió del texto escuchado. DF		
	Infiere el significado de los textos orales. DCO1_C3		Explica las relaciones de causa-efecto sobre ideas escuchadas. DG	
			Menciona las características de animales, objetos, personas y personajes del texto escuchado. DH	Menciona las características de animales, objetos, personas, personajes y lugares del texto escuchado. DI
			Dice de que trata el texto escuchado. DJ	
			Interpreta el texto oral a partir de los gestos, expresiones	

			corporales y el mensaje del interlocutor. DK	
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos orales. DCO1_C4	Dice lo que le gusta o disgusta del texto escuchado. DL		Opina sobre lo que le gusta o disgusta de los personajes y hechos del texto escuchado. DM
COMPENIA	CAPACIDAD	3 AÑOS	4 AÑOS	5 AÑOS
Se expresa oralmente DCO2	Adecua sus textos orales a la situación comunicativa. DCO2_C1			Adopta, según normas culturales, su texto oral al oyente de acuerdo con su propósito. DN
	Expresa con claridad sus ideas. DCO2_C2		Desarrolla sus ideas en torno a temas de interés. DO	
		Utiliza vocabulario de uso frecuente. DP		
	Utiliza estratégicamente variados recursos expresivos. DCO2_C3			Pronuncia con claridad, de tal manera que el oyente lo entiende. DQ
		Se apoya en gestos y movimientos al decir algo. DR		
	Reflexiona sobre la forma. DCO2_C4			
	Interactúa colaborativamente manteniendo el hilo temático. DCO2_C5	Responde preguntas. DS		Responde preguntas en forma pertinente. DT
Interviene espontáneamente sobre los temas de la vida cotidiana. DU			Interviene para aportar en torno al tema de conversación DV	

			Incorpora a su expresión normas de cortesía sencillas y cotidianas. DW	
COMPETENCIA	CAPACIDAD	3 AÑOS	4 AÑOS	5 AÑOS
Comprende textos escritos DCO3	Se apropia del sistema de escritura. DCO3_C1			Explica por qué se usan los textos socialmente en su entorno. DX
			Identifica qué dice en textos escritos de su entorno relacionando elementos del mundo escrito. DY	
		Aplica las convenciones asociadas a la lectura: posición del texto para "leer". DZ	Aplica las convenciones asociadas a la lectura: orientación y direccionalidad DAA	
		Diferencia las palabras escritas de las imágenes y los números en los textos escritos. DAB		
	Recupera información de diversos textos escritos. DCO3_C2		Localiza información en textos que combinan imágenes y palabras. DAC	
	Reorganiza información de diversos textos escritos. DCO3_C3	Dice con sus propias palabras lo que entendió del texto que le leen. DAD	Dice con sus propias palabras el contenido de diversos tipos de textos que le leen. DAE	
Representa a través de otros lenguajes, lo que más le		Representa, a través de otros lenguajes, algún elemento o hecho que más le ha gustado del texto que le leen. DAG		

		gusto del texto que le leen. DAF	
		3 AÑOS	4 AÑOS
			5 AÑOS
			Menciona las diferencias entre los personajes, hechos y lugares en los textos que le leen. DAH
	Infiere el significado de los textos escritos. DCO3_C4	Formula hipótesis sobre el contenido del texto a partir de algunos indicios: imágenes. DAI	Formula hipótesis sobre el contenido del texto a partir de algunos indicios: título, imágenes, siluetas, palabras significativas. DAJ
		Deduce las características de las personas, animales y objetos del texto que le leen. DAK	Deduce las características de las personas, personajes, animales, objetos y lugares del texto que le leen. DAL
			Explica las relaciones de causa-efecto entre ideas que escucha de un texto que le leen. DAM
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de	Dice lo que le gusta o disgusta del texto que le leen. DAN	Opina sobre lo que le gusta o disgusta de los personajes y

	los textos escritos. DCO3_C5		hecho del texto que le leen. DAO	
COMPETENCIA	CAPACIDAD	3 AÑOS	4 AÑOS	5 AÑOS
PRODUCE TEXTOS ESCRITOS DCO4	Se apropia del sistema de escritura. DCO4_C1	Escribe a su manera. DAP	Escribe a su manera siguiendo la linealidad y direccionalidad de la escritura. DAQ	
	Planifica la producción de diversos textos escrito. DCO4_C2			Menciona, con ayuda del adulto, el destinatario, el tema y el propósito de los textos que va a producir. DAR
	Textualiza sus ideas según las convenciones de la escritura. DCO4_C3		Dicta textos a su docente o escribe a su manera, según su nivel de escritura, indicando el tema, el destinatario y el propósito. DAS	
			Desarrolla sus ideas en torno a un tema con la intención de transmitir un mensaje. DAT	Mantiene el tema, aunque puede presentar algunas digresiones y repeticiones. DAU
			Usa un vocabulario de su ambiente familiar y local. DAV	
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos escritos. DCO4_C4			Revisa el escrito que ha dictado, en función de lo que quiere comunicar. DAW
			Menciona lo que ha escrito en sus textos a partir de los grafismos o letras que se ha usado. DAX	

Se ha mantenido la estructura y organización del Diseño Curricular Nacional.

En la tabla 7 se presenta resaltado del indicador del Diseño Curricular Nacional que responde al predictor de conocimiento fonológico, como se puede observar en la siguiente tabla resumen.

Tabla 8
Presentación de presencia de Predictores de la Lectura en el Diseño Curricular Nacional

CATEGORÍAS	3 AÑOS	4 AÑOS	5 AÑOS
CONOCIMIENTO FONOLÓGICO	-	-	-
VELOCIDAD DE DENOMINACIÓN	-	-	-
CONOCIMIENTO ALFABÉTICO	-	DCO3: Comprende textos escritos DCO3_C1: Se apropia del sistema de escritura. DY: Identifica qué dice en textos escritos de su entorno relacionando elementos del mundo escrito. (NL) – (SL)	DCO3: Comprende textos escritos DCO3_C1: Se apropia del sistema de escritura. DY: Identifica qué dice en textos escritos de su entorno relacionando elementos del mundo escrito. (NL) – (SL)

En la tabla 8 se presenta el resumen del análisis realizado al Diseño Curricular Nacional correspondiente al II ciclo de Educación Básica Regular en el Área de Comunicación, donde se observa que se encuentra dividido en cuatro competencias.

Los resultados muestran que en la competencia: “Comprende textos escritos”, se divide en cinco capacidades. En la capacidad “Se apropia del sistema de escritura” se encontró presencia de las subcategorías nombre de letras (NL) y sonido de letras (SL) pertenecientes al predictor conocimiento alfabético (COA) en el indicador DY: “Identifica qué dice en textos escritos de su entorno relacionando elementos del mundo escrito”, para las aulas de 4 y 5 años.

Se considera dicho indicador puesto que dentro de él se trabaja diversas tareas que permiten el reconocimiento del nombre y/o sonidos de las letras.

Tabla 9
Presentación de resultados Rutas de Aprendizaje

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	3 años	4 años	5 años
Comprende críticamente diversos tipos de textos orales en diferentes situaciones comunicativas, mediante procesos de escucha activa, interpretación y reflexión RCO1	Escucha activamente mensajes en distintas situaciones de interacción oral. RCO1_C1	Hace preguntas y responde sobre lo que le interesa saber. RA	Hace preguntas y responde sobre lo que le interesa saber o lo que no sabe. RB	Hace preguntas y responde sobre lo que le interesa saber, lo que no sabe o no ha comprendido. RC
	Identifica información en diversos tipos de textos orales. RCO1_C2	Habla de sus juegos, de situaciones de su vida familiar o de las historias que escucha. RD	Habla de las situaciones que vive y/o de los personajes o hechos ocurridos en las historias que escucha, siguiendo el orden en que se presentan. RE	
	CAPACIDAD	3 AÑOS	4 AÑOS	5 AÑOS

	Reorganiza la información de diversos tipos de textos orales. RCO1_C3	Dice con sus propias palabras lo que entiende de aquello que escucha: noticias, canciones, cuentos, diálogos, conversaciones, y demuestra su comprensión con gestos. RF	Sigue una indicación oral sencilla recordando lo que ha escuchado. RG	Sigue hasta dos indicaciones sencillas recordando lo que ha escuchado. RH	Sigue hasta tres indicaciones sencillas recordando lo que ha escuchado. RI
	Infiere el significado del texto oral. RCO1_C4		Establece relaciones de causa – efecto entre dos ideas que escucha. RJ		
		Deduce las características de personas, animales, objetos y personajes de una historia que escucha. RK	Deduce las características de personas, animales, objetos y personajes y lugares de una historia que escucha. RL		
Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto del texto oral. RCO1_C5	Dice lo que le gusta o le disgusta de los personajes de una historia o aquella que ha vivido o escuchado. RM				

COMPETENCIA	CAPACIDAD	3 AÑOS	4 AÑOS	5 AÑOS
Produce de forma coherente diversos tipos de textos orales según su propósito comunicativo, de manera espontánea o	Organiza su texto oral, tanto planificado como espontáneo, según su propósito, auditorio y contexto.			

planificada, usando variados recursos expositivos RCO2	RCO2_C1			
	Expresa con claridad mensajes empleando las convenciones del lenguaje oral. RCO2_C2	Interviene espontáneamente para aportar en torno a temas de la vida cotidiana. RN		
		Usa palabras conocidas por el niño, propias de su ambiente familiar y local. RO		
		Desarrolla sus ideas en torno a temas de su interés, como juegos, necesidades y deseos. RP	Desarrolla sus ideas en torno a temas de su interés y según la ocasión. RG	
		Crea oralmente rimas, adivinanzas, historias. RR		
				Se mantiene, por lo general, en el tema, aunque en ocasiones puede salirse hasta una vez del tema o repetir la misma información. RS.
	Aplica variados recursos expresivos según distintas situaciones comunicativas. RCO2_C3	Se apoya en gestos y movimientos cuando quiere decir algo. RT		Se expresa con pronunciación entendible adecuándose a la situación. RU
			Incorpora normas de la comunicación: pide la palabra para hablar, pide por favor y de las gracias.	

			RV	RW
				Canta o repite canciones, rimas, dichos propio de la expresión o la literatura oral de su región. RX
	Evalúa el proceso de producción de su texto para mejorarlo de forma continua. RCO2_C4			
COMPETENCIA	CAPACIDAD	3 AÑOS	4 AÑOS	5 AÑOS
Comprende críticamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas según su propósito de lectura, mediante procesos de interpretación y reflexión RCO3	Se apropia del sistema de escritura. RCO3_C1			Explica para qué sirven algunos textos que forman parte de su entorno cotidiano. RY
		Identifica dónde está escrito y qué puede decir en carteles, etiquetas, marcas comerciales y textos de su entorno letrado, relacionando elementos del mundo escrito. RZ.	Identifica algunas palabras conocidas, como su propio nombre, marcas comerciales y textos de su entorno letrado, relacionando elementos del mundo escrito. RAA.	Identifica textos de su entorno cotidiano incluyendo los tecnológicos. RAB

			Aplica las convenciones asociadas a la lectura, como la posición del libro para leer, entre otras. RAC	Aplica las convenciones asociadas a la lectura: orientación (de izquierda a derecha) y direccionalidad (de arriba abajo) RAD
			Diferencia las palabras escritas de las imágenes y los números en diversos tipos de textos. RAE	
	Toma decisiones estratégicas según su propósito de lectura. RCO3_C2	Escoge el texto que le interesa explorar o que quiere que le lean según su propósito lector. RAF		
	CAPACIDAD	3 AÑOS	4 AÑOS	5 AÑOS
	Identifica información en diversos tipos de textos según el propósito. RCO3_C3		Localiza información, en diversos tipos de textos que combinan imágenes y palabras. RAG	
	Reorganiza información de diversos textos escritos. RCO3_C4	Dice, con sus propias palabras, el contenido de diversos tipos de textos leídos o narrados por un adulto. RAH		
		Representa, mediante el dibujo, algún elemento o hecho que más le ha gustado de los textos leídos o narrados por un adulto. RAI		
			Relaciona personajes de diversos textos leídos o narrados por un adulto u nombra las diferencias que encuentra. RAJ	

	Infiere el significado del texto. RCO3_C5	Anticipa el contenido del texto a partir de algunos indicios: imágenes. RAK	Anticipa el contenido del texto a partir de algunos indicios: títulos, imágenes, siluetas, palabras significativas. RAL		
		Deduce las características de los personajes, personas, animales y objetos en diversos tipos de textos que escucha, RAM			
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto del texto. RCO3_C6	Dice si le gusta o no el texto que ha escuchado. RAP	Expresa sus gustos y preferencias con respecto a hechos o personajes que más le llaman la atención, en textos de estructura simple, con imágenes. RAQ		
COMPETENCIA	CAPACIDAD	3 AÑOS	4 AÑOS	5 AÑOS	
Produce reflexivamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas, con coherencia y cohesión, utilizando vocabulario pertinente y las convenciones del lenguaje escrito, mediante procesos de planificación, textualización y revisión, con la finalidad de utilizarlos en distintos contextos. RCO4	Se apropia del sistema de escritura. DCO4_C1	Escribe a su manera, siguiendo la linealidad y direccionalidad de la escritura. RAR			
	Planifica la producción de diversos tipos de textos. RCO4_C2				Menciona, con ayuda de un adulto, el destinatario, el tema y el propósito de los textos que va a escribir. RAS
	Textualiza experiencias, ideas, sentimientos, empleando las convenciones del lenguaje escrito. RCO4_C3		Dicta textos a su docente o escribe a su manera, según su nivel de escritura, indicando qué va a escribir, a quién y qué le quiere decir. RAT		
			Desarrolla sus ideas en torno a un tema con la intención de transmitir un mensaje. RAU		

	Reflexiona sobre el proceso de producción de su texto para mejorarlo. RCO4_C4	Menciona lo que ha escrito en sus textos a partir de los grafismos o letras que ha usado. RAV
		Revisa el escrito que ha dictado, en función de lo que quiere comunicar. RAW

Se ha mantenido la estructura y organización de las Rutas de Aprendizaje.

En la tabla 9 se presentan resaltados los indicadores de las Rutas del Aprendizaje que responden a los predictores de conocimiento fonológico.

Tabla 10
Presentación de presencia de Predictores de la Lectura en las Rutas de Aprendizaje

CATEGORÍAS	3 AÑOS	4 AÑOS	5 AÑOS
CONOCIMIENTO FONOLÓGICO		RCO2: Produce de forma coherente diversos tipos de textos orales según su propósito comunicativo, de manera espontánea o planificada, usando variados recuerdos expositivos.	RCO2: Produce de forma coherente diversos tipos de textos orales según su propósito comunicativo, de manera espontánea o planificada, usando variados recuerdos expositivos.

		<p>RCO2_C2: Expresa con claridad mensajes empleando las convenciones del lenguaje oral. RR: Crea oralmente rimas, adivinanzas, historias. (SF)</p>	<p>RCO2_C2: Expresa con claridad mensajes empleando las convenciones del lenguaje oral. RR: Crea oralmente rimas, adivinanzas, historias. (SF)</p>
VELOCIDAD DE DENOMINACIÓN	-	-	-
CONOCIMIENTO ALFABÉTICO	-	<p>RCO3: Comprende críticamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas según su propósito de lectura mediante procesos de interpretación y reflexión. RCO3_C1: Se apropia del sistema de escritura. RAA: Identifica algunas palabras conocidas, como su propio nombre, marcas comerciales y textos de su entorno letrado, relacionando elementos del mundo escrito. (NL) – (SL)</p>	-

En la tabla 10 se presenta el resumen del análisis realizado a las Rutas del Aprendizaje correspondiente al II ciclo de Educación Básica Regular en el Área de Comunicación, donde se observa que se encuentra dividido en cuatro competencias.

Los resultados indican que la competencia: “Produce de forma coherente diversos tipos de textos orales según su propósito comunicativo, de manera espontánea o planificada, usando variados recursos expositivos”, se divide en cuatro capacidades. En dos de ellas, “Expresa con claridad mensajes empleando las convenciones del lenguaje oral” y “Aplica variados recursos expresivos según distintas situaciones comunicativas” se encontró la presencia de la sub categoría sensibilidad fonológica (SF), perteneciente al predictor de Conciencia Fonológica (COF), en los siguientes indicadores:

RR, “Crea oralmente rimas, adivinanzas, historias”, para las aulas de 4 y 5 años.

RX, “Canta o repite canciones, rondas, rimas, dichos propios de la expresión o la literatura oral de su región”, para aulas de 5 años.

Se consideraron dichos indicadores ya que en ambos se pueden desarrollar tareas de sensibilidad fonológica tales como las rimas y aliteraciones.

Por otro lado, la competencia: “Comprende críticamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas según su propósito de lectura mediante procesos de interpretación y reflexión”, se divide en seis capacidades. En una de ellas, “Se apropia del sistema de escritura”, se encontró la presencia de las

sub categorías nombre de letras (NL) y sonido de letras (SL) pertenecientes al predictor conocimiento alfabético (COA), en el siguiente indicador:

RAA. “Identifica algunas palabras conocidas, como su propio nombre, marcas comerciales y textos de su entorno letrado, relacionando elementos del mundo escrito”, para la currícula de 4 años.

Se considera dicho indicador puesto que dentro de él se pueden trabajar diversas tareas que permitan el reconocimiento del nombre y/o sonidos de las letras.

En base a los resultados obtenidos se desarrolla una propuesta en la cual se despliegan indicadores que se pueden aplicar para la enseñanza de los Predictores de la Lectura tanto en el Diseño Curricular Nacional como en las Rutas de Aprendizaje en el área de Comunicación para el II ciclo de Educación Básica Regular.

Tabla 11
Propuesta de Modelo Integrado basado en el Diseño Curricular Nacional para el II ciclo de Educación Básica Regular.

COMPETENCIA	CICLO	II		
	EDAD	3 años	4 años	5 años
	CAPACIDAD			
	Escucha activamente diversos textos orales. DCO1_C1		Incorpora normas culturales que permiten la comunicación oral. DA	Usa normas culturales que permiten la comunicación oral. DB

		3 AÑOS	4 AÑOS	5 AÑOS
Comprende textos orales DCO1		Presta atención activa dando señales verbales y no verbales según el texto oral. DC		
	Recupera y organiza información de diversos textos orales. DCO1_C2	Identifica información en los textos de estructura simple y temática cotidiana. DD	Identifica información en los textos orales de estructura simple y temática variada. DE	
		Dice con sus propias palabras lo que entendió del texto escuchado. DF		
	Infiere el significado de los textos orales. DCO1_C3		Explica las relaciones de causa-efecto sobre ideas escuchadas. DG	
		Menciona las características de animales, objetos, personas y personajes del texto escuchado. DH	Menciona las características de animales, objetos, personas, personajes y lugares del texto escuchado. DI	
			Dice de que trata el texto escuchado. DJ	
			Interpreta el texto oral a partir de los gestos, expresiones corporales y el mensaje del interlocutor. DK	
		Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos orales. DCO1_C4	Dice lo que le gusta o disgusta del texto escuchado. DL	Opina sobre lo que le gusta o disgusta de los personajes y hechos del

			texto escuchado. DM
	CAPACIDAD	3 AÑOS	4 AÑOS
	Diferencia los distintos sonidos que conforman las palabras escuchadas en su entorno inmediato. DCO1_C5	Escucha y repite canciones, rimas, trabalenguas, adivinanzas propios de la expresión o literatura oral de su región.(SF)	Reconoce y crea rimas a partir un texto escuchado. (SF)
			Reconoce que las palabras están formadas por sílabas, identifica el número de sílabas y distingue aquellas que inician o terminan con la misma sílaba. (CS)
			Identifica los sonidos vocálicos al inicio y final de una palabra. (CF)
Se expresa oralmente DCO2	Adecua sus textos orales a la situación comunicativa. DCO2_C1		Adopta, según normas culturales, su texto oral al oyente de acuerdo con su propósito. DN
	Expresa con claridad sus ideas. DCO2_C2		Desarrolla sus ideas en torno a temas de interés. DO
		Utiliza vocabulario de uso frecuente. DP	
	Utiliza estratégicamente variados recursos expresivos. DCO2_C3		Pronuncia con claridad, de tal manera que el oyente lo entiende. DQ

		Se apoya en gestos y movimientos al decir algo. DR		
	CAPACIDAD	3 AÑOS	4 AÑOS	5 AÑOS
	Reflexiona sobre la forma. DCO2_C4			
	Interactúa colaborativamente manteniendo el hilo temático. DCO2_C5	Responde preguntas. DS		Responde preguntas en forma pertinente. DT
		Interviene espontáneamente sobre los temas de la vida cotidiana. DU		Interviene para aportar en torno al tema de conversación DV
		Incorpora a su expresión normas de cortesía sencillas y cotidianas. DW		
Comprende textos escritos DCO3	Se apropia del sistema de escritura. DCO3_C1			Explica por qué se usan los textos socialmente en su entorno. DX
			Identifica qué dice en textos escritos de su entorno relacionando elementos del mundo escrito. DY	
			Reconoce sílabas y letras familiares para él en palabras, logos y/o anuncios. (SL – NL)	Reconoce sílabas y letras familiares para él en palabras, oraciones y/o textos cortos. (SL – NL)
		Aplica las convenciones asociadas a la lectura: posición del texto para “leer”.		Aplica las convenciones asociadas a la lectura:

		DZ	orientación y direccionalidad DAA	
		3 AÑOS	4 AÑOS	5 AÑOS
			Diferencia las palabras escritas de las imágenes y los números en los textos escritos. DAB	
		Nombra rápidamente de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo colores y dibujos familiares presentados en una grilla. (VD)	Nombra rápidamente de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo colores, dibujos y números familiares presentados en una grilla. (VD)	Nombra rápidamente de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo colores, dibujos, números y letras familiares presentados en una grilla. (VD) (NL-SL)
	Recupera información de diversos textos escritos. DCO3_C2		Localiza información en textos que combinan imágenes y palabras. DAC	
	Reorganiza información de diversos textos escritos. DCO3_C3	Dice con sus propias palabras lo que entendió del texto que le leen. DAD	Dice con sus propias palabras el contenido de diversos tipos de textos que le leen. DAE	
		Representa, a través de otros lenguajes, lo que más le gusto del texto que le leen. DAF	Representa, a través de otros lenguajes, algún elemento o hecho que más le ha gustado del texto que le leen. DAG	
				Menciona las diferencias

				entre los personajes, hechos y lugares en los textos que le leen. DAH
	CAPACIDAD	3 AÑOS	4 AÑOS	5 AÑOS
	Infiere el significado de los textos escritos. DCO3_C4	Formula hipótesis sobre el contenido del texto a partir de algunos indicios: imágenes. DAI	Formula hipótesis sobre el contenido del texto a partir de algunos indicios: título, imágenes, siluetas, palabras significativas. DAJ	
		Deduce las características de las personas, animales y objetos del texto que le leen. DAK		Deduce las características de las personas, personajes, animales, objetos y lugares del texto que le leen. DAL
				Explica las relaciones de causa-efecto entre ideas que escucha de un texto que le leen. DAM
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos. DCO3_C5	Dice lo que le gusta o disgusta del texto que le leen. DAN		Opina sobre lo que le gusta o disgusta de los personajes y hecho del texto que le leen. DAO
PRODUCE TEXTOS ESCRITOS DCO4	Se apropia del sistema de escritura. DCO4_C1	Escribe a su manera. DAP	Escribe a su manera siguiendo la linealidad y direccionalidad de la escritura. DAQ	

	Planifica la producción de diversos textos escrito. DCO4_C2			Menciona, con ayuda del adulto, el destinatario, el tema y el propósito de los textos que va a producir. DAR
	CAPACIDAD	3 AÑOS	4 AÑOS	5 AÑOS
	Textualiza sus ideas según las convenciones de la escritura. DCO4_C3		Dicta textos a su docente o escribe a su manera, según su nivel de escritura, indicando el tema, el destinatario y el propósito. DAS	
			Desarrolla sus ideas en torno a un tema con la intención de transmitir un mensaje. DAT	Mantiene el tema, aunque puede presentar algunas digresiones y repeticiones. DAU
			Usa un vocabulario de su ambiente familiar y local. DAV	
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos escritos. DCO4_C4			Revisa el escrito que ha dictado, en función de lo que quiere comunicar. DAW
			Menciona lo que ha escrito en sus textos a partir de los grafismos o letras que se ha usado. DAX	

En la tabla 11 se presenta nuestra propuesta, la cual se basa en la distribución de indicadores del Diseño Curricular Nacional para el II ciclo de Educación Básica Regular.

Dentro de esta propuesta, se han considerado las competencias ya establecidas y se han incorporado capacidades e indicadores para desarrollar los predictores de la lectura de manera gradual en tres, cuatro y cinco años; dejando espacios en aquellas tareas que no son requisito para la edad o las que ya se debieron desarrollar en una edad anterior.

Para esta propuesta se revisaron diversos Currículos de otros países de Latinoamérica y se tomó en cuenta las tareas que permiten el desarrollo de la Conciencia Fonológica según los aportes de González Séijas & otros (2009).

4.2 Discusión de resultados

A la luz del marco teórico revisado para la presente investigación, sabemos que el desarrollo temprano de los predictores de la lectura: conocimiento fonológico, conocimiento alfabético y velocidad de denominación, aseguran un buen futuro lector, tal es así que se esperaba encontrar la presencia de dichos predictores en los documentos oficiales del Ministerio de Educación (Diseño Curricular Nacional y Rutas de Aprendizaje), los cuales rigen la política educativa Nacional, puesto que se conoce los esfuerzos que viene realizando el Ministerio de Educación dentro de su reforma educativa para mejorar los estándares de calidad educativa en las áreas de ciencia, matemática y lectura, siendo esta última la de mayor relevancia para nuestra investigación.

El Objetivo General: Identificar 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, se ha cumplido; ya que se ha encontrado indicadores que responden al predictor de conocimiento fonológico y conocimiento alfabético aunque no en la cantidad que se esperaba.

El primer objetivo, señalar la presencia de los predictores de la lectura: conocimiento fonológico, conocimiento alfabético y velocidad de denominación en el Diseño Curricular Nacional para aulas de 3 años, no se cumplió ya que no se encontraron indicadores que responden a algún predictor.

El segundo objetivo, señalar 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 para aulas de 4 años, se cumplió; ya que se encontró, en ambos documentos, la presencia de indicadores que responden a la categoría de conocimiento alfabético y solo en el documento de rutas de aprendizaje, se encontró indicadores que responden a la categoría de conocimiento fonológico.

El tercer objetivo, señalar la presencia de los predictores de la lectura: conocimiento fonológico, conocimiento alfabético y velocidad de en el Diseño Curricular Nacional y Rutas de Aprendizaje para aulas de 5 años, se cumplió; ya

que se encontró, en ambos documentos, la presencia de indicadores que responden a la categoría de conocimiento alfabético y solo en el documento de rutas de aprendizaje, se encontró indicadores que responden a la categoría de conocimiento fonológico.

Cabe resaltar que en ninguno de los documentos se encontraron indicadores que respondan a la categoría velocidad de denominación.

De acuerdo a la teoría de los predictores, el proceso de la lectura se da a través del modelo de doble ruta, en la cual se presentan dos vías que facilitan el acceso léxico al tratar de leer, una vía es mediante el sistema semántico: en la que si al lector se le presenta una palabra familiar, él la puede reconocer inmediatamente mediante la ruta visual accediendo fácilmente a su significado; y otra mediante las conversiones grafema-fonema: en la que si al lector se le presenta una palabra “nueva” o poco frecuente, mediante la ruta fonológica, este procede a realizar la conversión grafema-fonema que le permite lograr pronunciar la palabra y así acceder a su significado (Ijalba & Cairo, 2002)

De esta manera, los resultados encontrados en nuestro análisis corroboran que el enfoque metodológico expuesto en los documentos oficiales revisados, se fundamentan en un modelo holístico de la enseñanza de la lectura, el cual difiere a la teoría de los predictores, que responden al modelo de destrezas; por lo que luego del análisis realizado sobre dichos predictores dentro de las competencias,

capacidades e indicadores de estos documentos se encontró una presencia poco relevante.

Este escaso hallazgo de los predictores dentro de los documentos nacionales se debe a que el enfoque teórico comunicativo textual en el cual se basan dichos documentos considera fundamentalmente la funcionalidad del lenguaje oral o escrito, el cual se sustenta en establecer comunicación, intercambiar y compartir ideas, sentimientos y experiencias para cubrir las necesidades presentes en situaciones de la vida cotidiana.

Es así que, Altamirano (2010), colaborador del Ministerio de Educación, en su artículo llamado “Discusión sobre los Modelos de Enseñanza de la Lectura en los Primeros Grados inspirados en la Conciencia Fonológica”; hace mención que de acuerdo a las pruebas censales del año 2009 apenas un 23,1% de niños de segundo grado logra los aprendizajes mínimos esperados para la comprensión lectora, por lo que considera necesario observar los modelos de enseñanza de la lectura.

Así mismo, Altamirano (2010) menciona que los modelos basados en la Conciencia Fonológica resultan insuficientes para lograr todos los aspectos que implican la adquisición de la escritura; ya que menciona que si los niños solo trabajan con letras, sílabas o palabras, muestran dificultades para entender el sentido del lenguaje escrito (Altamirano, 2010).

La finalidad del proceso de lectura es comprender lo que uno lee. Según el enfoque comunicativo textual la exposición del niño desde pequeño a diversos tipos de situaciones comunicativas y textos, es lo que permitirá al niño comprender los diversos mensajes del lenguaje escrito. Exponer a los estudiantes a diversos tipos de textos y a un ambiente letrado no asegura que el cien por ciento de los niños de un aula aprenda a leer, esto fue expresado por Gonzáles (2006) cuando habló de un analfabetismo funcional al investigar la existencia de niños y jóvenes, que ya deberían tener consolidado el aprendizaje de la lectura y que leían sin lograr comprender.

Esta deficiencia puede derivar en dificultades de aprendizaje de la lectura, dificultades que pueden ser abordadas a partir de un modelo de destrezas. Según la perspectiva de los predictores de la lectura, en la que se debe enseñar de manera explícita la manipulación y dominio de las unidades mínimas de la palabra: fonemas, letras y sílabas (conocimiento alfabético y conocimiento fonológico), sumado a la velocidad y precisión en la denominación de las mismas (velocidad de denominación), permiten el desarrollo de una mayor fluidez lectora; la cual se relaciona directamente con una mejor comprensión, sobre todo en idiomas semitransparentes como es el castellano. Este planteamiento se avala en el estudio de Velarde (2010), que habla de un modelo Cognitivo y Psicolingüístico de la lectura; donde plantea que para el aprendizaje de la lectura es necesario considerar no solo la conciencia fonológica y el conocimiento alfabético, sino también la memoria visual y el desarrollo del lenguaje oral.

En este sentido, ¿qué sucedería si la teoría de los predictores complementara las competencias, capacidades e indicadores de la lectura en el segundo ciclo de la Educación Básica Regular? ¿Se podría mejorar el rendimiento lector y las habilidades de lectura? Se recomienda realizar nuevas investigaciones longitudinales que permitan relacionar el rendimiento lector con la metodología de enseñanza de acuerdo al enfoque comunicativo textual, modelo por destrezas y un modelo integrado; de manera que se pueda verificar cuál de estos tres logra mejores resultados.

Se concuerda que, tanto la teoría del enfoque Comunicativo textual, manejado por los documentos nacionales, como la teoría de los predictores anteriormente expuesta, responden a una corriente Psicolingüística. Ambos enfoques brindan importantes aportes para el aprendizaje de la lectura, por lo tanto se considera que el complementar ambas teorías permitiría potenciar en los niños del Perú un mejor aprendizaje de la lectura; tal como se ha observado en otros currículums de diferentes países en Latinoamérica como Chile, Ecuador, entre otros, y que han obtenido mejores resultados en las pruebas PISA que el Perú.

Tal es así que se considera en el cuarto objetivo, elaborar una propuesta pedagógica a partir de los resultados obtenidos en nuestra investigación acerca de 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 para el II ciclo de Educación Básica Regular.

Dicha propuesta responde a un modelo integrado, el cual pretende hacer uso de las estrategias utilizadas por los dos modelos anteriormente presentados. Este modelo permitirá a los estudiantes aprender a leer a partir de textos completos y significativos para ellos, construir y comunicar el significado de lo que está leyendo a partir de actividades en las que se desarrollen las destrezas lectoras en una situación auténtica de lectura. Éstas se relacionarán con la cultura oral, las experiencias, intereses y necesidades de los niños, para que ellos puedan reconocer desde pequeños el propósito lector.

Diferentes métodos han dado resultado en diferentes lugares, en diferentes momentos. Se cree que no existe un método universal para aplicar a toda la población cuando se enseña y/o aprende a leer, tal es así que existe un porcentaje de niños que logran aprender a leer a partir de un modelo holístico; pero también hay un porcentaje, no menos significativo de niños, que requieren de una enseñanza más explícita, metódica y secuencial, que se desarrolla en base al modelo de destrezas. Por lo que ésta propuesta desea promover un mejor desarrollo del aprendizaje de la lectura, valiéndose del enfoque Comunicativo Textual ya planteado e incorporando nuevas capacidades e indicadores que permitan la enseñanza explícita de los Predictores de la Lectura.



CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

De acuerdo con los análisis realizados y los resultados presentados, se anotan las siguientes conclusiones.

- Para las aulas de 3 años, no hubo presencia de los predictores de la lectura: Conocimiento Fonológico y Conocimiento Alfabético en ninguno de los dos documentos revisados, Diseño Curricular Nacional y Rutas de Aprendizaje.

- Para las aulas de 4 años, se señaló la presencia de los predictores de la lectura: conocimiento alfabético en el Diseño Curricular Nacional y conocimiento fonológico y conocimiento alfabético en las Rutas de Aprendizaje.

- Para las aulas de 5 años, se señaló la presencia de los predictores de la lectura: conocimiento alfabético en el Diseño Curricular Nacional y conocimiento fonológico y conocimiento alfabético en las Rutas de Aprendizaje.

- Se logró identificar la presencia de los predictores de la lectura: conocimiento fonológico y conocimiento alfabético en indicadores del Diseño Curricular Nacional y Rutas de Aprendizaje para el II ciclo de Educación Básica Regular, mas no se ha encontrado indicadores que responden al predictor de velocidad de denominación.

- Al no haber un marco teórico basado en los predictores de la lectura que se encuentre desarrollado en nuestras políticas educativas, el cual ayude a orientar la práctica educativa en nuestro país, significa que en las aulas no se desarrollan necesariamente estas actividades que son tan importantes de enseñar de manera explícita para el aprendizaje de la lectura.

- Mientras que el enfoque teórico comunicativo textual, presente en los documentos oficiales del Ministerio de Educación (Diseño Curricular Nacional y Rutas de Aprendizaje), potencia la funcionalidad del lenguaje; por otro lado, la teoría de los predictores de la lectura hace hincapié en la importancia del desarrollo

de las destrezas de la lectura. Por eso se considera que ambos modelos se complementen en una nueva propuesta que permita desarrollar mayores habilidades para un aprendizaje satisfactorio de la lectura.

5.2 Recomendaciones:

- Fomentar la enseñanza de los Predictores de la Lectura dentro de la práctica docente en el II ciclo de la Educación básica Regular, puesto que el desarrollo de actividades pauteadas para la enseñanza explícita de los predictores tales como: conocimiento fonológico, velocidad de denominación y conocimiento alfabético, generarían mejores resultados en el aprendizaje de la lectura.

- Orientar a los docentes del segundo ciclo de la Educación Básica Regular en el manejo de actividades e indicadores que potencien la enseñanza de los Predictores de la lectura, para evitar la aparición de dificultades lectoras y poder mejorar el futuro lector de todos los estudiantes peruanos.

- Tomar en cuenta la propuesta de indicadores basada en la teoría de los predictores de la lectura, la cual se encuentra desarrollada según niveles de exigencia distribuidos en las edades de 3, 4 y 5 años; y así generar nuevas estrategias que potencien nuestras políticas educativas nacionales como son el Diseño Curricular Nacional y las Rutas de Aprendizaje.

- Se recomienda que el Ministerio de Educación, así como las instituciones públicas y privadas encargadas de impartir la educación en nuestro país, muestren apertura al modelo integrado propuesto, para complementar el enfoque ya establecido, para impulsar una mejor enseñanza de la lectura y así favorecer un mejor aprendizaje de los niños peruanos.



REFERENCIAS

Bibliográficas:

BRAVO, L.

2005 *Lenguaje y dislexia. Enfoque cognitivo del retardo lector*. Santiago de Chile: Editorial Universidad Católica de Chile.

BURNS, M., GRIFFIN, P. Y SNOWS, C.

2000 *Starting out right. A guide promoting children's reading success*. WDC, USA: National Academic Press.

CARON, B.

2009 *Niños promotores de lectura: de la lectura placentera a la comprensión de textos*. Buenos Aires: Escuela del Sol.

CLEMENTE M.

2008 *Enseñar a leer. Bases teóricas y propuestas básicas*. Madrid: Pirámide.

CONDEMARÍN, M.

1989 *Lectura temprana (Jardín infantil y Primer grado)*. Chile: CEPCO S.A.

CONDEMARÍN, M., GALDAMES, V. & MEDINA, A.

1998 *Lenguaje integrado*. Chile: MINEDUC

CUETOS, F.

2008 *Psicología de la lectura*. Madrid: Klowert

GONZÁLEZ, R.

2006 *Analfabetismo funcional en estudiantes de Lima. En: Problemas psicolingüísticos en el Perú. Evidencias empíricas (Obras completas/ Volumen I)*. Lima: Norma Reátegui.

GONZÁLEZ, R.

2006 *Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. En: Problemas psicolingüísticos en el Perú. Evidencias empíricas (Obras completas/ Volumen I)*. Lima: Norma Reátegui.

GHIOLDI, R.

1972 *Política educacional en el cuadro de las Ciencias de la Educación*. Buenos Aires: Lozada

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., Y BAPTISTA, P.

2004 *Metodología de la investigación*. México: Ed. Mc Graw - Hill

JOLIBERT, J., GLOTON, R.

1999 *El poder de leer: técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Barcelona: Gedisa.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2015 *Rutas de Aprendizaje 2015*. Perú: Metrocolor

SOTA, J., VEXLER, I., CHÁVEZ, H., PATRÓN, P., PONCE, M., MOLINARI, G., URIBE, C. & PUERTA, C.

2005 *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Perú: Fimart S.A.C. Editores e Impresores.

STRAUSS, A. & CORBIN, J.

1990 *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory, procedures and Techniques*. Sage Publications. Newbury Park, CA.

TUSÓN, J.

1997 *La escritura. Una introducción a la cultura alfabética*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

VALDIVIA, E.

2009 *Estudio acerca de las artes*. Universidad de Guanajuato. México.

VILLALÓN, M.

2011 *Alfabetización inicial*. Chile: Ediciones UC.

Hemerográficas:

ALTAMIRANO, A.

2010 *Discusión sobre los modelos de enseñanza de la lectura en los primeros grados inspirados en la conciencia fonológica*. Revista IIPS. Lima, Perú. Pp. 249-261

BELTRÁN J., LÓPEZ-ESCRIBANO, C. & RODRÍGUEZ E.

2006 *Precursos tempranos de la lectura*. En B. Gallardo, C. Hernández y V. Moreno (Eds.). *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva*. Actas del I Congreso Nacional de Lingüística Clínica. Valencia. Valencia, España. Pp. 18-26

BRAVO, L.

2004 *La conciencia fonológica como una posible "Zona de Desarrollo Próximo" para el Aprendizaje de la Lectura Inicial*. Revista Latinoamericana de Psicología, volumen 36, N° 1. Pp. 21 – 32.

DOWNING, J.

1963 *Is a Mental Age of six Essential for Reading Readiness?* Educational Research, 6. Pp, 16-28.

GONZÁLEZ, R., LÓPEZ, S., CUETOS, F. & RODRÍGUEZ – LÓPEZ, A.

2009 *Diferencias en los predictores de la lectura (conciencia fonológica y velocidad de denominación) en alumnos españoles de educación infantil y primero de primaria.* Actas do X Congreso Internacional Galego – Portugués de Psicopedagogía. Braga: Universidade do Minho. ISBN – 978 – 972 – 8746 – 71

GÓMEZ – VELÁZQUEZ, F., GONZÁLEZ – GARRIDO, A., ZARABOZO, D. & AMANO, M.

2010 *La velocidad de denominación de letras. El mejor predictor temprano del desarrollo lector en español.* Revista Mexicana de Investigación Educativa: vol. 15, núm.46. Pp. 823 – 847.

GONZÁLEZ, R., LÓPEZ, S., VILAR, J. & RODRIGUEZ, A.

2013 *Estudio de los predictores de la Lectura.* Revista de Investigación en Educación, nº 11 (2). Pp. 98-110

HOGAN, T., THOMPSON, H. & LITTLE, T.

2010 *The relationship between phonological awareness and reading: Implications for the assessment of phonological awareness.* Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 36(4). Pp. 285-29.

IJALBA, E. & CAIRO, E.

2002 *Modelos de doble-ruta en la lectura.* Revista Cubana de Psicología, 19(3). Pp. 201-204.

KIM, Y. & PALLANTE, D.

2012 *Predictors of reading skills for kindergartners and first grade students in Spanish: A longitudinal study.* Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 25. Pp. 1-25.

SCARBOROUGH, H

1989 Prediction of reading disability from familial and individual differences. Journal of Education Psychology, 81. Pp. 101-108.

SELLÉS, P.

2006 *Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura.* Aula abierta, 88. Pp. 53 – 72.

SÉLLES, P & MARTÍNEZ, T.

2008 *Evaluación de los predictores y facilitadores de la lectura: análisis y comparación de las pruebas en español y en inglés.* Bordón 60 (3) Pp. 113 – 129.

SHARE, D. L.

2004 *Knowing letter names and learning letter sounds: A causal connection.* Journal of Experimental Child Psychology, 88. Pp. 213-233.

VELARDE, E., CANALES, R., MELÉNDEZ, M., & LINGÁN, S.

2010 *Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras en niños y niñas de la provincia constitucional del Callao.* Revista de Investigación en Psicología, 13(1). Pp. 53-68

WAGNER, R. & TORGESEN, J.

1987 *The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills.* Psychological Bulletin, 101. Pp. 192-212.

WOLF, M. & BOWERS, P.

1999 *The double deficit hypothesis for the developmental dyslexias.* Journal of Educational Psychology, vol 91 (3). Pp. 415 - 438.

Electrónicas:

AGUAYO, N., PASTOR, L. & PUY, T

2013 *Conciencia fonológica, memoria fonológica y velocidad de denominación, en niños con problemas de aprendizaje de la lectura.* (Tesis de Maestría, PUCP) Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5156>

BALAREZO, P.

2007 *Nivel de conciencia fonológica en los niños y niñas de primer grado de Instituciones Educativas Públicas y Privadas del distrito de Pueblo Libre.* (Tesis de Maestría, PUCP) Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/4694>

CORTEZ, M., MILLA P. & ZÚÑIGA, K.

2011 *Conocimiento de los profesores de la conciencia fonológica y el desarrollo de la misma en alumnos de centros educativos y privados de dos distritos de Lima.* (Tesis de Maestría, PUCP) Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/7184>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ.

2001 *Una aproximación a la alfabetización lectora de los estudiantes peruanos. Resultados del Perú en la evaluación internacional PISA.* En Documento de trabajo, 6. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ

2010 *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2009 - ECE 2009.*
Recuperado el 23 de noviembre de 2010 de [http://
www2.minedu.gob.pe/umc/ece2009/Resultados_ECE2009.ppt](http://www2.minedu.gob.pe/umc/ece2009/Resultados_ECE2009.ppt).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ

2013 *Evaluación censal de estudiantes.* Recuperado de [http://
www.minedu.gob.pe](http://www.minedu.gob.pe).



