

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



La lectura en voz alta y las habilidades prelectoras en un aula de 5 años

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con especialidad en Educación Inicial que presenta:

Llanos Espinoza, Maybeth Yosselin

Asesora:

Lopez Vega, Sobeida del Pilar

Lima, 2023

Informe de Similitud

Yo, Sobeida del Pilar Lopez Vega, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado **La lectura en voz alta y las habilidades prelectoras en un aula de 5 años**, de la autora

Maybeth Yosselin Llanos Espinoza dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 19%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 25/10/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

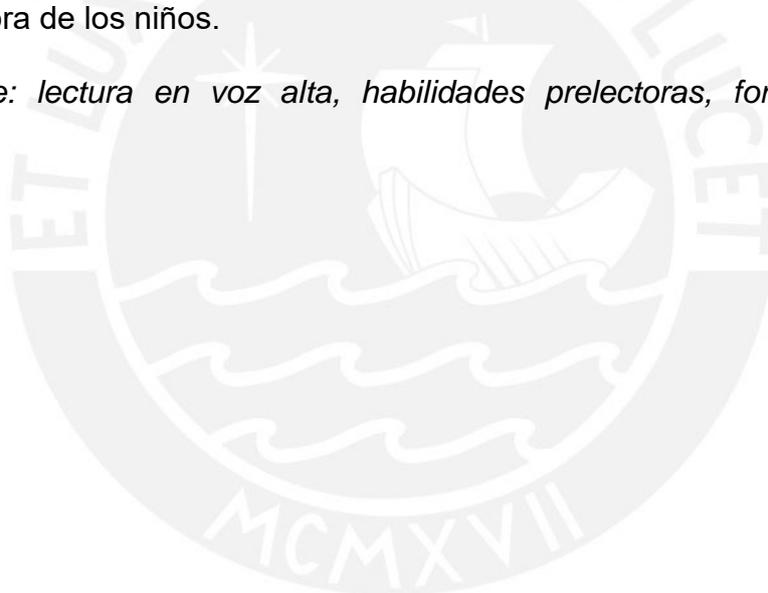
Lugar y fecha: Lima, 25 de octubre de 2023

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Lopez Vega Sobeida del Pilar	
DNI: 18081420	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4057-9892	

RESUMEN

La presente tesis desarrolla el tema de la lectura en voz alta y las habilidades prelectoras en un aula de 5 años, por lo que se plantea el siguiente problema de investigación: ¿Cómo emplea la estrategia de lectura en voz alta una docente para el desarrollo de las habilidades prelectoras de dimensión léxica y sintáctica alineadas a la oralidad de los niños y niñas de un aula de 5 años de una institución educativa pública de Lima? De este modo, se tiene como objetivo general analizar la estrategia de lectura en voz alta que una docente emplea para el desarrollo de habilidades prelectoras de dimensión léxica y sintáctica alineadas a la oralidad de los niños y niñas de un aula de 5 años de una institución educativa pública de Lima. Los objetivos específicos son describir la estrategia de lectura en voz alta que realiza la docente e identificar las habilidades prelectoras de dimensión léxica y sintáctica alineadas a la oralidad de los niños y niñas que se desarrollan. Esta investigación tiene un enfoque cualitativo y se emplean las técnicas de recojo de información del análisis documental y de la observación. En relación a los resultados, se evidenció que la lectura en voz alta que realiza la docente permite desarrollar las habilidades prelectoras delimitadas en el estudio, sin embargo, se estima que se pueden potenciar algunos aspectos para que se motive significativamente el desarrollo de cada habilidad en beneficio de la formación lectora de los niños.

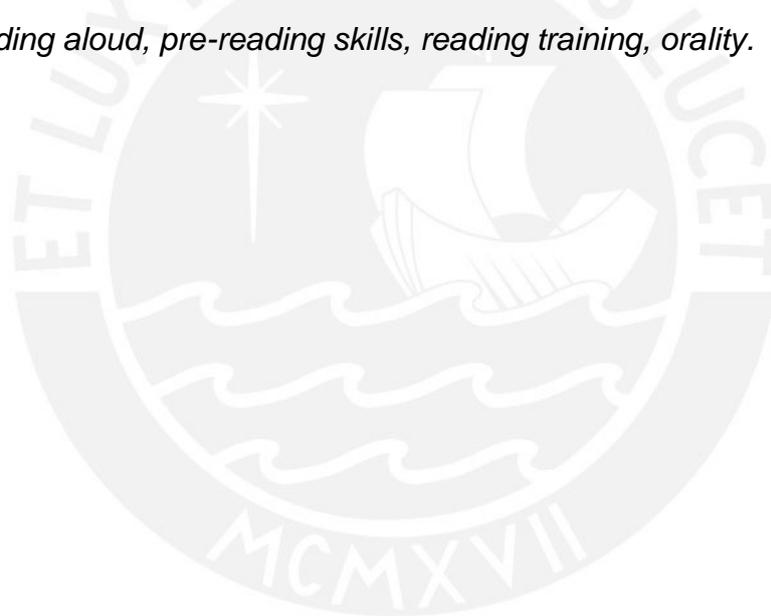
Palabras clave: lectura en voz alta, habilidades prelectoras, formación lectora, oralidad.



ABSTRACT

This thesis develops the topic of reading aloud and pre-reading skills in a 5-year-old classroom, for which the following research problem is posed: How does a teacher use the reading aloud strategy for the development of the pre-reading skills of lexical and syntactic dimension aligned to the orality of children in a 5-year-old classroom of a public educational institution in Lima? In this way, the general objective is to analyze the strategy of reading aloud that a teacher uses for the development of pre-reading skills of lexical and syntactic dimension aligned to the orality of children in a 5-year-old classroom of a public educational institution in Lima. The specific objectives are to describe the reading aloud strategy carried out by the teacher and to identify the pre-reading skills of the lexical and syntactic dimension aligned to the orality of the children which develop. This research has a qualitative approach and information collection techniques from documentary analysis and observation are used. In relation to the results, it was evidenced that the reading aloud carried out by the teacher allows the development of the pre-reading skills delimited in the study, however, it is estimated that some aspects can be enhanced so that the development of each skill is significantly motivated in benefit of children's reading training.

Keywords: reading aloud, pre-reading skills, reading training, orality.



ÍNDICE

RESUMEN	2
ABSTRACT	3
INTRODUCCIÓN	5
PARTE I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN	10
CAPÍTULO 1: La lectura en voz alta en Educación Inicial	10
1.1. Definición de la lectura en voz alta	10
1.2. La lectura en voz alta y sus beneficios para los niños de Educación Inicial	12
1.3. Implementación de la estrategia de la lectura en voz alta en Educación Inicial	17
1.3.1. Los textos como recurso para la lectura en voz alta	18
1.3.2. El rol docente	21
CAPÍTULO 2: Habilidades prelectoras en niños de Educación Inicial	27
2.1. Enfoque bajo el que se encuentran las habilidades prelectoras	27
2.2. Definición de las habilidades prelectoras	28
2.3. Importancia de las habilidades prelectoras en Educación Inicial	29
2.4. Dimensiones de las habilidades prelectoras	30
2.4.1. Dimensión léxica de las habilidades prelectoras	31
2.4.2. Dimensión sintáctica de las habilidades prelectoras	33
PARTE II: INVESTIGACIÓN	35
CAPÍTULO I: DISEÑO METODOLÓGICO	35
1.1 Enfoque y tipo de investigación	35
1.2 Planteamiento y problema de la investigación	36
1.3 Categorías de la investigación	37
1.4 Informantes de la investigación	39
1.5 Técnicas e instrumentos de recojo de la información	39
1.6 Técnicas para la organización, procesamiento y análisis de la información recogida.	43
1.7 Procedimiento para asegurar la ética de la investigación	45
CAPÍTULO II: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	46
2.1. Categoría: Estrategia de lectura en voz alta	46
2.2. Categoría: Habilidades prelectoras de dimensión léxica y sintáctica	56
CONCLUSIONES	62
RECOMENDACIONES	64
REFERENCIAS	65
ANEXOS	70

INTRODUCCIÓN

La presente investigación aborda el tema de la lectura en voz alta y las habilidades prelectoras de dimensión léxica y sintáctica de los niños y niñas de un aula de 5 años de una institución educativa pública de Lima. Cabe precisar que el tema mencionado se encuentra bajo el área de investigación de Currículo y Didáctica de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

En este sentido, se pretende responder al siguiente problema de investigación: ¿Cómo emplea la estrategia de lectura en voz alta una docente para el desarrollo de las habilidades prelectoras de dimensión léxica y sintáctica alineadas a la oralidad de los niños y niñas de un aula de 5 años de una institución educativa pública de Lima? Es así que, con el fin de responder oportunamente a esta pregunta problema, se ha formulado el objetivo general de analizar la estrategia de lectura en voz alta que una docente emplea para el desarrollo de habilidades prelectoras de dimensión léxica y sintáctica alineadas a la oralidad de los niños y niñas de un aula de 5 años de una institución educativa pública de Lima.

Por su parte, se establecieron los objetivos específicos de describir la estrategia de lectura en voz alta que realiza una docente en un aula de 5 años de una institución educativa pública de Lima e identificar las habilidades prelectoras de dimensión léxica y sintáctica alineadas a la oralidad de los niños y niñas que se desarrollan en dicha aula de estudio.

Por consiguiente, la metodología de la investigación partió de un enfoque cualitativo, debido a que este permite que se planteen acciones de mejora para las problemáticas identificadas en el ámbito educativo (Cerrón, 2019), por lo que dicho enfoque es determinante en la educación. Asimismo, este estudio es cualitativo porque se caracteriza por su flexibilidad y se pueden agregar ideas nuevas que emergen durante la investigación (Kumar, 2011), lo cual posibilita incluir toda la información nueva relevante que surja. Además, el presente estudio es de tipo descriptivo porque se propone describir detalladamente una problemática y su objetivo principal es especificar lo que prevalece en cuanto a dicho problema de investigación (Kumar, 2011).

Así, con el propósito de recopilar información relevante para el análisis, se utilizaron las técnicas del análisis documental y la observación. En primer lugar, el análisis documental permitió analizar documentos a profundidad identificando lo que es relevante para el estudio (Ñaupas et al., 2018). En segundo lugar, la observación fue otra técnica adecuada porque, de acuerdo con Kumar (2011), esta posibilita registrar información sobre el comportamiento de los sujetos de investigación. Por tanto, la técnica de observación fue óptima porque se buscó recoger información sobre cómo una docente emplea la estrategia de lectura en voz alta para el desarrollo de habilidades prelectoras de dimensión léxica y sintáctica en los niños y niñas.

Frente a ello, se utilizaron dos tipos de instrumentos: la guía de análisis documental y la guía de observación. En esta línea, se diseñaron dos modelos de guía de análisis documental, una de ellas estuvo dirigida a recoger información sobre la subcategoría de textos de la estrategia de lectura en voz alta y, la otra estuvo enfocada en el registro de información sobre la planificación docente para responder a la categoría de las habilidades prelectoras de dimensión léxica y sintáctica. Por otro lado, se diseñó una guía de observación para el recojo de información sobre la subcategoría del rol del docente de la estrategia de lectura en voz alta y sobre la categoría de las habilidades prelectoras. Ello debido a que sus indicadores fueron útiles para registrar toda esta información.

Para una mayor comprensión del tema de este estudio y su importancia, se procederá a explicar lo que se entiende por lectura en voz alta y por habilidades prelectoras, así como su importancia para los niños de Educación Inicial. Así, la lectura en voz alta consiste en que un adulto lea a los niños y niñas distintos tipos de textos para, posteriormente, dialogar sobre lo escuchado (Oueini et al., 2008). De este modo, esta estrategia lectora no solo implica el momento de la lectura de un texto, sino también uno posterior en el cual se comparten ideas, opiniones y preguntas sobre lo escuchado.

En cuanto a las habilidades prelectoras, estas se encuentran enmarcadas en un enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura, en el cual se reconoce que existen habilidades que preceden a la lectura convencional (Velarde et al., 2010). Así, Saurino

(2012), López et al. (2013), Lizarbe (2019), Cruz et al. (2020) y Andrés et al. (2010, citado en Quispe y Acha, 2020) manifiestan que las habilidades prelectoras son destrezas básicas que se deben desarrollar y adquirir progresivamente en Educación Inicial, dado que son indispensables para aprender la lectura formal y dominarla en la Educación Primaria.

En esta línea, Lizarbe (2019) y Cruz et al. (2020) identifican que existen tres dimensiones de las habilidades prelectoras: perceptivo, léxico y sintáctico. El perceptivo es el que se da por medio de estímulos sensoriales visuales y auditivos en donde se encuentra la conciencia fonológica, el léxico es en el cual se almacenan las palabras que se aprendieron y el sintáctico es por el cual se forman oraciones o frases con suficiente estructura y concordancia para que el mensaje se entienda (Lizarbe, 2019; Cruz et al., 2020). En la presente investigación se abordan solo las dimensiones léxica y sintáctica de las habilidades prelectoras, puesto que el análisis de la dimensión perceptiva no resulta viable de realizarse dentro del período de tiempo dispuesto para el estudio.

Al respecto, Kalb & van Ours (2014, como se citó en Ledger & Merga, 2018) y Wright (2019) señalan que leer en voz alta contribuye con la iniciación de la alfabetización. De este modo, cuando un docente lee en voz alta a los niños, contribuye con su formación lectora desde la alfabetización inicial, es decir, desde el desarrollo de habilidades que son necesarias para posteriormente empezar con el aprendizaje convencional de la lectura y escritura. Es así que la estrategia de lectura en voz alta y las habilidades prelectoras se encuentran estrechamente relacionadas y producen un impacto positivo en la formación lectora de los niños.

Añadido a ello, Junyent (2016) afirma que diversas investigaciones demuestran que la falta del desarrollo de habilidades prelectoras en la etapa de Educación Inicial se refleja en posteriores dificultades de comprensión lectora. En tal sentido, se puede evidenciar uno de los motivos por los que existen resultados tan preocupantes en las pruebas PISA que ubican al Perú en el último lugar de 65 países (Junyent, 2016). Respecto a ello, Manu et al. (2021) presentan algunos estudios que evidencian que las habilidades prelectoras adquiridas en la infancia determinan el posterior desempeño de comprensión lectora en las pruebas PISA.

En tal sentido, Junyent (2016) reconoce que es indispensable intervenir en la Educación Inicial para determinar acciones eficaces que reviertan el bajo nivel de comprensión lectora. De esta manera, como sostienen López et al. (2013) y Aboagye et al. (2016), es crucial que los docentes establezcan actividades que promuevan las habilidades prelectoras en la infancia con el fin de formar lectores competentes. Ello se puede dar por medio de la lectura en voz alta, tal como se visualizó en líneas anteriores.

Es así que el tema de la presente investigación resulta relevante porque trata sobre la importancia de que los docentes de Educación Inicial promuevan el acercamiento de los infantes al mundo letrado por medio de la lectura en voz alta, dado que esta contribuye con el desarrollo de ciertas habilidades prelectoras que son la base para que ellos puedan desenvolverse de manera oportuna frente a la lectura formal en edades posteriores.

De este modo, esta investigación es significativa porque permite que los docentes de Educación Inicial reconozcan que la estrategia de lectura en voz alta contribuye con la formación lectora desde edades tempranas por medio del desarrollo de habilidades prelectoras. En la misma línea, posibilita que obtengan mayores conocimientos sobre las implicancias de estas habilidades que son aún un concepto nuevo.

Asimismo, posibilita que ellos identifiquen cómo podrían llevar a cabo la lectura en voz alta en sus aulas para desarrollar dichas habilidades. Ello debido al ejemplo de la docente del estudio porque consigue desarrollar en alguna medida las habilidades prelectoras delimitadas y a los referentes teóricos que complementan considerablemente la información brindada.

A continuación, se presentan algunos antecedentes relacionados al tema de investigación. Saurino (2012) realizó en Perú una investigación sustantiva descriptiva no experimental con el fin de “determinar el nivel de desarrollo en que se encuentran los estudiantes de primer grado en las habilidades pre lectoras” (p. 1). El estudio fue dirigido a 100 estudiantes de tres escuelas de Ventanilla con edades comprendidas

entre 6 y 7 años. De esta manera, los resultados reflejaron que solo el 13% de los niños se encontraban en el nivel superior en estas habilidades y que el 53 % estaban en el nivel bajo, por lo que se concluyó que la mayoría de la población estudiada necesitaba desarrollar previamente estas habilidades.

Junyent (2016) diseñó y aplicó en Perú una investigación longitudinal cuantitativa con el objetivo de analizar cómo el contexto y la pobreza influyen en la comprensión lectora, e identificar las habilidades previas necesarias para la lectura. Este estudio tuvo una población de 1583 personas conformada por 798 niños y 785 niñas de 5 a 7 años. Así, se obtuvo que las oportunidades del entorno influyen en la comprensión lectora y que, por ello, las zonas rurales del Perú se encuentran en riesgo en este ámbito. Además, se demuestra que el vocabulario y la comprensión de textos orales son requisitos para la comprensión lectora.

López et al. (2013) realizaron un estudio cuantitativo descriptivo con la finalidad de revisar las habilidades prelectoras de los estudiantes de preescolar de los estratos 1 y 2 de la región caribe colombiana. El hallazgo más significativo de este trabajo fue que reafirmó la importancia del contexto para el logro académico, puesto que evidenció que las habilidades prelectoras de estos niños se encuentran por debajo de lo esperado a causa del bajo nivel socioeconómico y de la falta de una educación formal de calidad en su región.

Por otra parte, las limitaciones de la investigación fueron la cantidad de sesiones de lectura en voz alta que se pudo observar, así como la poca bibliografía sobre las habilidades prelectoras debido a que es un concepto relativamente nuevo.

Por último, este estudio cuenta con tres partes. En la primera, se presenta el marco teórico de la investigación. En la segunda, el diseño metodológico que permite conocer el aspecto procedimental del estudio. En la tercera, el análisis e interpretación de los resultados alcanzados. Posterior a ello, se pueden visualizar las conclusiones y las recomendaciones en relación al problema y objetivo general planteado.

PARTE I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1: La lectura en voz alta en Educación Inicial

El mundo letrado se encuentra inmerso en cada ámbito de la vida, por lo que es parte fundamental de ella. Es así que pertenecer a una sociedad letrada constituye un derecho que permite vivir plenamente. Por tanto, resulta crucial que se promuevan espacios letrados desde edades tempranas. En la escuela, los docentes de Educación Inicial propician estos ambientes por medio de la lectura en voz alta, dado que es una estrategia oportuna para incentivar estos primeros contactos positivos con lo letrado en una etapa en la cual los niños aún no pueden leer convencionalmente. En vista de ello, este capítulo aborda la compleja definición de lectura en voz alta, sus beneficios para los niños de Educación Inicial y la manera en la que esta debe ser implementada en este nivel educativo.

1.1. Definición de la lectura en voz alta

Según Cova (2004) y Contreras y De la Paz (2010), la lectura en voz alta es una actividad social que posibilita dar vida y un sentido a lo que se encuentra escrito, de modo que, los oyentes pueden desarrollar su imaginación y vincular lo que escucha con sus emociones. Ello, como afirman estos autores, se da a causa de las características de esta práctica lectora, es decir, debido a la voz que se adapta y varía conforme a lo escrito. De este modo, “Esta definición presenta un enfoque integrador en el que confluye la perspectiva social, comunicativa y funcional del lenguaje” (Cova, 2004, p. 55).

Por su parte, Baeza (2006, como se citó en Heller y Murakami, 2016) señala que la lectura en voz alta es una estrategia docente en la que este se debe preocupar por revisar rigurosamente el texto que deberá ser leído en voz alta, de manera que sea pertinente y logre motivar el gusto por la lectura. Además, este autor manifiesta que esta estrategia permite que los oyentes obtengan un modelo de buen lector que lee correctamente y, a su vez, disfruta al realizarlo. Así, el docente que media entre la lectura y los niños oyentes tiene que ejecutar su papel de manera adecuada en cuanto a cada palabra y oración escrita.

Asimismo, Ladino y Arroyave (2008) aseveran que la lectura en voz alta no solo consiste en darle voz a lo escrito, ya que para fomentar este gusto por la lectura se deben de tener en cuenta otros aspectos, tales como “saber cuándo pasar la página de un libro ilustrado para crear expectación y leer a una velocidad que armonice con el ritmo del texto” (p. 18). En otras palabras, se tiene que tener en cuenta hasta el más mínimo detalle que pueda transmitir la sensación del placer por la lectura.

Al respecto, Jacinto et al. (2018) también reconocen que la lectura en voz alta genera un espacio en el que los oyentes pueden sentir el disfrute de leer y, así, se contagian de él, de tal manera que, progresivamente, desarrollan un interés propio hacia lo escrito. En este sentido, estos autores afirman que el docente tiene que analizar el texto antes de leerlo al público, de tal forma que identifique las emociones que el autor colocó en cada línea y los pueda transmitir de manera oportuna para que esta estrategia consiga ser un motivante que despierte interés en los que escuchan.

Por otro lado, Oueini et al. (2008) sostienen que leer en voz alta implica que un adulto lea a los niños diversos tipos de textos para, posteriormente, dialogar sobre lo escuchado. De esta forma, esta autora identifica que esta estrategia lectora no solo consiste en leer lo escrito, sino, que también incluye el momento crucial después de la lectura en el cual se comparten opiniones, ideas, sentimientos, pensamientos, entre otros. Ello con el fin de que lo leído se convierta en un potenciador de la comunicación entre los niños y la docente, de este modo, se desprende que este tipo de lectura tiene un rol fundamental en el desarrollo del lenguaje.

En esta misma línea, Wright (2019) señala que el espacio de conversación que se promueve luego de leer en voz alta, genera “Interactive read-alouds”¹ (p. 4), las cuales son esenciales porque contribuyen con el desarrollo de la alfabetización. De esta forma, cuando un docente lee en voz alta a los niños estimula su alfabetización, es decir, inicia con la enseñanza de la lectura y escritura de manera espontánea y, por ende, posibilita que ellos comiencen con su formación como seres letrados desde antes de leer convencionalmente. Es así que la autora reconoce que es crucial que se

¹ “Lecturas en voz alta interactivas” (p. 4). Traducción propia.

aplique la estrategia de lectura en voz alta desde edades tempranas. A su vez, realiza un especial énfasis en la importancia de fomentarla a partir de la educación inicial, de tal manera que los niños puedan tener mayores oportunidades para participar e interactuar por medio de lo leído y, progresivamente, sean capaces de convertirse en lectores autónomos exitosos.

Luego de la presentación de todas estas definiciones, cabe señalar que en la presente investigación se integrará cada aspecto expuesto como definición de la lectura en voz alta, de modo que esta logre abarcar la complejidad e importancia de la misma. En este sentido, se concibe que la lectura en voz alta es una estrategia que el docente utiliza para fomentar el placer por la lectura a través de una óptima implementación, a su vez que, posibilita que los niños tengan un modelo lector que los ayuda a darle voz y significado a lo escrito. Además, genera espacios en donde los niños no solo son actores pasivos que escuchan, sino que se convierten en actores activos que pueden dialogar, preguntar, cuestionar y comentar sobre lo escuchado, de modo que se potencia su lenguaje oral.

1.2. La lectura en voz alta y sus beneficios para los niños de Educación Inicial

Los beneficios para los niños de Educación Inicial son diversos y, de acuerdo a la literatura revisada, estos se pueden dividir en cuatro ejes: la formación lectora, el gusto por la lectura, el vínculo docente-niños y el desarrollo de las capacidades cognitivas de los niños. A continuación, se aborda cada uno de estos ejes.

El primer eje de la formación lectora considera el proceso por el que los sujetos tienen que pasar para poder convertirse en lectores exitosos. Con respecto a ello, Ladino y Arroyave (2008) sostienen que, cuando los niños se sienten motivados para participar en los espacios de lectura en voz alta, tienen múltiples oportunidades para iniciar con su formación como lectores desde temprana edad, puesto que aprenden y desarrollan nuevas habilidades y destrezas sobre la lectura desde lo lúdico y divertido. Es así que estos autores señalan que el docente lector debe tener la capacidad de transmitir a los niños cada línea escrita con las emociones y sensaciones necesarias para generar curiosidad en ellos, dado que, de esta forma, logrará involucrarlos en el texto y, por ende, motivar su atención y escucha.

Al respecto, Silva (2001, como se citó en Cova, 2004) afirma que la lectura en voz alta es indispensable de utilizarse con niños de Educación Inicial, es decir, cuando ellos aún no pueden leer de forma autónoma, debido a que esta estrategia permite que conozcan los significados de lo que se encuentra escrito. Además, este autor manifiesta que esto último posibilita que, de manera progresiva, los niños puedan llegar a descubrir el lenguaje escrito por sus propios medios. En este sentido, se evidencia que la lectura en voz alta en Educación Inicial propicia espacios en los cuales los niños pueden desarrollar las capacidades necesarias que los facultarán para aprender a leer convencionalmente.

En la misma línea, Ladino y Arroyave (2008) reconocen que la lectura en voz alta vence la barrera que existe entre un texto y un niño que no sabe leer, por lo que esta estrategia “inaugura el camino de la lectura” (p. 15) y, de este modo, sienta las bases para la formación de buenos lectores que saben que lo escrito tiene relación con lo oral y que, además, disfrutan de ese espacio lector porque se han familiarizado con este. Así, cuando un docente lee en voz alta a los niños, genera diversas experiencias que permiten que estos identifiquen que el vínculo entre la oralidad y lo escrito se debe a que esta le otorga vida y sentido a cada palabra que se encuentra plasmada en los textos. Ello, a su vez, posibilita que, desde pequeños, reconozcan que la escritura es crucial en la vida porque, a través de ella, uno puede comunicar sus ideas, emociones y sentimientos hacia el otro.

Asimismo, la lectura en voz alta no solo genera que los niños puedan entender lo escrito, sino que también los prepara para comprender lo que escuchan (Rioseco y Zilliani, 1998, como se citó en Jacinto et al., 2018). Por tanto, esta forma de lectura aplicada desde edades tempranas propicia que se desarrollen en los niños las habilidades necesarias para que ellos puedan formarse como lectores que comprenden lo escrito. Por tanto, para incentivar esta comprensión, resulta crucial que los docentes de Educación Inicial trabajen para captar y mantener la atención de los niños hacia lo que se lee, de forma que estos logren escuchar y comprender todo lo leído y realicen preguntas si es que las tuvieran.

Sobre la base de lo afirmado anteriormente, Robledo (2017) asevera que esta estrategia apertura momentos en donde los niños pueden educar su oído para ser capaces de comprender lo que escuchan y, además, posibilita que ellos aprendan a detectar las características de la voz y del cuerpo del lector, lo cual es indispensable en la formación lectora. En este sentido, la lectura en voz alta en la etapa inicial de la educación es indispensable para formar lectores, ya que permite que los niños desarrollen aprendizajes relacionados al mundo letrado de manera natural y lúdica, tales como el saber escuchar para comprender y conocer qué hace y cómo es un buen lector.

Además, leer en voz alta resulta vital en la formación lectora, puesto que los niños adquieren experiencias que facilitarán su óptimo desenvolvimiento en la sociedad letrada (Cova, 2004; Jacinto et al., 2018). De esta forma, esta estrategia de la lectura les permite obtener progresivamente el criterio para poder seleccionar textos de manera autónoma, así como motivarse por tener un hábito lector desde el propio placer por leer (Cova, 2004). Además, este tipo de lectura favorece la competencia comunicativa y verbal de los niños porque genera espacios en los que ellos pueden comunicarse con sus pensamientos y emociones, lo que posibilita que desarrollen su lenguaje oral y, con ello, potencien sus habilidades orales (Cova, 2004; Heller y Murakami, 2016; Jacinto et al., 2018).

Por su parte, Kalb & van Ours (2014, como se citó en Ledger & Merga, 2018) destacan que la lectura en voz alta es el factor más significativo en el desarrollo de los niveles de alfabetización de la primera infancia e infancia. En particular, Duursma et al. (2008) refieren que la lectura en voz alta genera que los niños puedan desarrollar una alfabetización inicial, la cual es crucial para su éxito en el mundo letrado porque son “the skills or knowledge that children develop before learning the more conventional skills of reading and writing”² (p. 554). De este modo, cuando un docente lee en voz alta a los niños, contribuye con su formación lectora desde la alfabetización inicial, es decir, desde el desarrollo de habilidades necesarias para posteriormente empezar con el aprendizaje convencional de la lectura y escritura.

² “las habilidades o conocimientos que los niños desarrollan antes de aprender las habilidades más convencionales de lectura y escritura” (p. 554). Traducción propia.

En la misma línea, cuando los docentes de Educación Inicial utilizan la estrategia de la lectura en voz alta de manera constante y permanente en la rutina de la clase, logran contribuir con la adquisición de la alfabetización de los niños de una forma placentera (Oueini et al., 2008). Ello debido a que esta no se da por obligación o imposición, sino que, por el contrario, sucede de manera natural como consecuencia de la constancia. Es así que resulta esencial que los docentes incluyan la lectura en voz alta dentro de sus planificaciones pedagógicas, de modo que se asegure su permanencia para el beneficio de los niños.

Asimismo, la lectura en voz alta posibilita que los niños desarrollen su vocabulario con la adquisición de nuevas palabras, lo cual contribuye con su lenguaje y, por consiguiente, potencia su capacidad comunicativa (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2013; Aínon & Maizatulliza, 2015; Aínon, 2016; Heller y Murakami, 2016; Ledger & Merga, 2018). Del mismo modo, este aumento del vocabulario de los niños posibilita que empiecen a construir las bases para comprender nuevas palabras en la escucha de los textos que el docente les lee. Esta adquisición de nuevo vocabulario ocurre a causa de las palabras desconocidas que existen en los textos que se leen o por las que pueden surgir en las conversaciones que se tienen antes, durante o después de la lectura (Aínon, 2016; Wright, 2019).

En este sentido, la lectura en voz alta aporta con la formación lectora temprana porque potencia el conocimiento de nuevas palabras. Por tanto, es crucial que los docentes que practican esta lectura estén muy atentos hacia el nuevo vocabulario que exista o pueda surgir con el fin de anticiparse a una explicación oportuna y adecuada a la etapa etaria de los niños, de modo que, este, progresivamente, pueda ser adquirido por los niños y, así, se incremente su almacenamiento de vocabulario.

El segundo eje del gusto por la lectura abarca la emoción y el sentimiento de afecto por la lectura y el anhelo por leer o interactuar con ella, de esta forma, promueve el hábito lector. En cuanto a este eje, existen algunos autores que señalan que la lectura en voz alta posibilita que los niños puedan desarrollar este placer al interactuar con lo escrito (Cova, 2004; Ladino y Arroyave, 2008; Contreras y De la Paz, 2010; Jacinto et al., 2018; Trebejo, 2020). En esa línea, Cova (2004) manifiesta que, en este tipo de lectura, los niños tienen un modelo lector que les transmite el disfrute por la

lectura, el cual se llega a transformar en un propio deseo por interactuar con esta. Como señala Ladino y Arroyave (2008), cuando una persona lee en voz alta a un niño, se le envía un mensaje grato a su cerebro que influye en este para que vincule los textos escritos con la satisfacción. Por tanto, es vital que se promueva esta estrategia lectora desde las escuelas infantiles, ya que, cuando nace en ellos el deseo de leer, este perdurará por toda su vida (Ladino y Arroyave, 2008).

Además, Trelease (2008, como se citó en Contreras y De la Paz, 2010) afirma que, cuando un adulto aplica la lectura en voz alta con los niños, posibilita que se produzca una conexión placentera entre ellos y el texto. De acuerdo con Jacinto et al. (2018), la lectura en voz alta “es el mejor estímulo para fomentar el gusto por la lectura en los estudiantes” (p. 20) porque se los involucra motivando su atención e interés desde los textos y la forma de leerlos. Sobre la base de Trebejo (2020), la lectura en voz alta es una de las mejores estrategias docentes para acercar a los niños a la lectura e incentivar su gusto por esta. En este sentido, el docente que lee en voz alta instaura un espacio en el que los niños pueden interactuar con lo escrito de forma gratificante por medio de la escucha hacia lo que se lee y del descubrimiento de que cada letra, palabra y oración están envueltos por sonidos que transmiten significados.

El tercer eje del vínculo docente-niños implica que la lectura en voz alta no solo permite construir una relación agradable entre los niños y la lectura, sino que también establece y/o fortalece una conexión positiva entre el lector que es el docente y los oyentes que son los niños. Al respecto, Cova (2004) sostiene que esta estrategia lectora posibilita el establecimiento de una relación afectiva entre el docente y los niños. Ello sucede porque cuando un individuo lee en voz alta transmite todo lo que es por medio de la voz, por lo que la lectura se carga de su ser, de su intimidad, de sus emociones y de sus sensaciones (Ladino y Arroyave, 2008). De esta manera, cuando los niños escuchan la lectura a través de la voz de su docente, no solo perciben su voz, sino todo lo que es y lo que lo caracteriza.

Añadido a ello, Bonilla et al. (2008, como se citó en Sandoval y Landaverry, 2019) manifiestan que todo texto escrito está envuelto de emociones y sentimientos, por lo que, cuando el docente lee en voz alta, no solo conecta a los niños con la lectura, sino que también establece un lazo afectivo con ellos. Es así que se puede identificar

que la lectura en voz alta influye positivamente en el vínculo entre el docente y los niños.

El cuarto y último eje del desarrollo de las capacidades cognitivas de los niños considera que la lectura en voz alta apertura diversas oportunidades en las que ellos pueden potenciar estas capacidades por medio de la escucha que se da en este espacio lector. Al respecto, Ladino y Arroyave (2008) señalan que la lectura en voz alta es de vital importancia porque incentiva la imaginación, la creatividad y la curiosidad de los niños. Cabe destacar que ello resulta crucial porque estas capacidades son la base de todos los aprendizajes en el nivel de Educación Inicial.

Por otra parte, cuando los docentes leen en voz alta a los niños también posibilitan que estos desarrollen una escucha analítica, la cual se relaciona con la capacidad para analizar lo leído y relacionarlo con su contexto (Ladino y Arroyave, 2008; Mineduc, 2013). De este modo, ellos pueden poner en práctica diversas capacidades para “predecir, analizar, relacionar e inferir” (Mineduc, 2013, p. 20) sobre el texto que escuchan. En este sentido, es esencial que los docentes propicien este espacio lector enfatizando en la reflexión sobre lo escrito, dado que ello contribuirá con que los niños puedan realizar análisis más profundos de forma gradual.

En vista de todo lo expuesto en este punto, se puede señalar que es vital que los docentes de Educación Inicial promuevan la lectura en voz alta en sus aulas de manera constante y permanente, puesto que, de este modo, los niños podrán verse favorecidos por todo lo anteriormente mencionado. Asimismo, resulta importante resaltar que todos estos beneficios no solo son a corto plazo, sino que repercuten a lo largo de toda la vida, por lo cual resultan determinantes en el futuro de cada niño.

1.3. Implementación de la estrategia de la lectura en voz alta en Educación Inicial

Para que el docente realice una óptima implementación de la lectura en voz alta necesita tener en cuenta diversos factores, tales como el ambiente en el que ejecutará esta estrategia, el tono y la inflexión de su voz, los silencios, el uso de su cuerpo, los criterios para la selección de textos, las preguntas, entre otros. No

obstante, para efectos de esta investigación, el aspecto de la implementación de esta estrategia gira en torno a los criterios para la selección de textos y al rol docente. Ello, dado que, como se visualizará en líneas posteriores, ambos factores se relacionan directamente con las habilidades prelectoras de dimensión léxica y sintáctica alineadas a la oralidad que se pretende observar.

1.3.1. Los textos como recurso para la lectura en voz alta

En este punto se presentarán los criterios que debe tener el docente para seleccionar los textos para leer en voz alta, de tal manera que se realice una adecuada implementación de esta estrategia para el beneficio de los niños. Los autores revisados sugieren dos criterios para la selección de los textos; que posean nuevo vocabulario y que siempre se tenga una variedad en los textos. En líneas posteriores, se detallará cada uno de estos criterios.

Con respecto al primer criterio, Contreras y De la Paz (2010) indican que los textos que se lean en voz alta deben de poseer un buen contenido, es decir, tienen que estar constituidos por oraciones con palabras más complejas y no tan familiares para los niños. De esta forma, como sostienen estos autores, se facilita que los niños desarrollen su lenguaje. Por lo tanto, es fundamental que el docente dedique una parte de su tiempo para revisar diversos textos y evaluar cuáles merecen ser escuchados por los niños, de modo que se acrecienten las posibilidades para exponerlos a nuevo vocabulario y, así, se enriquezca su lenguaje.

En esta línea, Palacios (2015) señala que un indicador para reconocer que un texto posee un buen contenido es identificar si el autor(a) o editor(a) es de prestigio. De ello se desprende que el docente podría seleccionar el texto a leer según el autor(a) o editor(a). No obstante, se hace necesario resaltar que, aun conociendo que el creador del texto o la editorial es de prestigio, resulta indispensable que el docente analice el escrito para garantizar que, efectivamente, tenga un nivel de vocabulario adecuado tanto para que el mensaje sea comprensible como para que los niños puedan conocer nuevas palabras.

Desde el punto de vista de Munita (2014), la selección de los textos que se leerán en voz alta no puede ser basado únicamente por el tema que estos presentan, dado que, en muchas ocasiones, la falta de criterio sobre el vocabulario ocasiona que se limiten las oportunidades de los niños para conocer palabras nuevas. Así, el docente que no selecciona los textos con este primer criterio, no podrá contribuir con la oralidad de los niños, ya que solo fomentará que escuchen textos que contienen palabras que ellos ya conocen.

El Mineduc (2013) afirma que el docente debe asegurar que los textos que va a leer en voz alta contengan palabras nuevas para los niños, de modo que, con el transcurso de la implementación de esta estrategia, ellos tengan un gran bagaje de palabras nuevas conocidas, lo cual posibilita que adquieran nuevo vocabulario de forma natural y sin presiones. Incluso, esta entidad manifiesta que algunas palabras nuevas pueden resultar divertidas para los niños, de tal manera que los motive a seguir aprendiendo más palabras nuevas porque lo consideran una actividad placentera.

Es así que, cuando se presenten estas palabras desconocidas o poco familiares para los niños al momento de la lectura en voz alta, los docentes tienen que leerlos tal y como están escritos, es decir, no deben de cambiar o modificar ningún término por temor a que no pueda ser comprendido, ya que, si se hiciera ello, no se podría ampliar ni enriquecer el léxico de los niños (Mineduc, 2013; Ministerio de Educación [Minedu], 2020). Por ello, cuando el texto contenga estas palabras nuevas, es esencial aclarar su significado para que pueda ser entendido e interiorizado gradualmente por los niños. El Mineduc (2013) aconseja otorgar esta explicación antes de iniciar la lectura, de modo que no sea un factor distractor o limitante de la comprensión.

Además, esta adquisición de nuevo vocabulario que se estimula con los niños, no solo posibilita que adquieran nuevos conocimientos sobre sus significaciones, sino también incrementa su capacidad expresiva oral, dado que, cuando este nuevo vocabulario es aprendido por ellos, poseen más recursos orales que les permiten incrementar su comunicación (Munita, 2014). Es por ello que se puede reconocer que esta exposición a palabras nuevas tiene un impacto positivo en su lenguaje, por lo que

el docente tiene el deber de garantizar que cada texto que se disponga a leer en voz alta cumpla con el criterio de selección de vocabulario nuevo.

En la misma línea, cuando existe vocabulario en los textos que los niños desconocen, se aporta significativamente con la construcción de un entorno abundante en léxico, el cual genera que ellos tengan mayores oportunidades para enriquecer su lenguaje, puesto que “cuanto más rico sea el entorno lingüístico, más rico será el desarrollo del lenguaje” (Escalante y Caldera, 2008, p. 670). De esta forma, los docentes deben asegurarse de que el vocabulario desconocido que se presente en los textos logre ser entendido por todos los niños, de modo que realmente se consiga que ellos gradualmente lo incluyan en su lenguaje.

Asimismo, la adquisición de nuevo vocabulario permite que los niños puedan aprender a leer de manera progresiva, dado que, poco a poco, podrán reconocer palabras nuevas en un texto con el apoyo del docente y, finalmente, terminarán leyendo de forma convencional (Mineduc, 2013; Tovar y Gómez, 2016). Por tanto, se desestima la idea de que existen textos excesivamente difíciles para leer en voz alta a los niños (Mineduc, 2013), de modo que el docente puede utilizar una gran diversidad de textos para la lectura en voz alta. A partir de ello, también surge la importancia del segundo criterio que se detallará líneas abajo.

Con respecto al segundo criterio de siempre asegurar una variedad de textos, Cova (2004), Contreras y De la Paz (2010) y el Mineduc (2013) sostienen que es elemental que en la lectura en voz alta se lean diversos tipos y géneros de textos debido a que, de este modo, los niños tienen múltiples oportunidades para interactuar con las diferentes formas en las que se presenta el lenguaje escrito. Así, ellos se pueden familiarizar con estas e identificarlas en su contexto más cercano.

Además, este segundo criterio contribuye con la formación de los niños como lectores hábiles, dado que les permite reconocer que existen distintas formas de estructurar lo escrito, posibilitando así que, progresivamente, puedan apropiarse de ellas y reflejarlas en su lenguaje (Cova, 2004; Mineduc, 2013; Páez y Rondón, 2014). En este sentido, se sugiere que no solo se lean cuentos o historias ficticias, sino

también textos informativos, enciclopedias, periódicos, revistas y poesías (Mineduc, 2013).

En vista de todo lo expuesto, se reitera la importancia de realizar una oportuna selección de los textos para leer en voz alta, puesto que de estos surgen las múltiples oportunidades de adquisición de nuevo vocabulario que los niños puedan tener. Así como las posibilidades para que ellos puedan tener contactos cercanos con los diversos tipos y géneros de textos. Por lo tanto, los textos que serán leídos en voz alta no pueden ser escogidos al azar, sino, por el contrario, se debe tener una gran rigurosidad que asegure su pertinencia.

1.3.2. El rol docente

Dentro de la lectura en voz alta en Educación Inicial, existe un rol crucial: el rol docente. El papel del docente es vital en la aplicación de esta estrategia, puesto que es el encargado de planificarla. Asimismo, su rol es crucial porque de este dependen las oportunidades que se establecen para el desarrollo del lenguaje oral, el cual, como se ha visto anteriormente, es una parte esencial de la estrategia de lectura en voz alta. Además, como el docente media entre la lectura y los niños cuando les lee en voz alta, tiene la labor de desempeñarse como el modelo lector ante ellos. Es así que en esta sección se desarrollarán los siguientes puntos: el rol del docente al planificar la lectura en voz alta, su papel en el establecimiento de las oportunidades para el desarrollo del lenguaje oral y su figura como modelo lector.

En cuanto al primer punto, el Mineduc (2013) y Wright (2019) manifiestan que, para que la lectura en voz alta sea eficaz, el docente debe establecer un objetivo para implementarla y realizar una planificación detallada que le permita tener una ruta clara sobre cómo se llevará a cabo. De esta forma, también es responsabilidad del docente escoger diligentemente las lecturas que utilizará y delimitar cómo y en qué momento estas serán leídas para predecir los posibles resultados (Contreras y De la paz, 2010; Wright, 2019). Por tanto, la lectura en voz alta no puede ser una práctica improvisada, por lo que el docente que se dispone a implementarla tiene que asumir su rol de manera crítica, lúdica y estratégica con el fin de poder brindar a los niños óptimas oportunidades de aprendizaje.

Asimismo, la planificación que realiza el docente tiene que girar en torno a los tres momentos cruciales dentro de un proceso lector: antes, durante y después (Solé, 2008, como se citó en Palacios, 2015). De esta manera, Palacios (2015) identifica que antes de la lectura, el docente tiene que motivar el interés de los niños por el texto que se les va a leer. Para ello, una estrategia óptima es buscar que mencionen sus conocimientos previos sobre el tema o que se anticipen a lo escrito a través de las predicciones (Palacios, 2015).

Al respecto, Cova (2004), el Mineduc (2013) y Acosta-Tello (2019) postulan que el docente tiene que suscitar predicciones sobre la lectura antes de leerla debido a que ello permite que los niños se involucren con esta desarrollando ideas sobre lo que podrá suceder en los textos. Para ello, resulta eficaz utilizar la portada del libro, puesto que, mediante esta se hace posible la realización de preguntas acerca de lo que se puede observar en ella, tales como lo que realizan los personajes y cómo se sienten (Acosta-Tello, 2019). En este espacio de predicciones, el docente no debe criticar ninguna idea que tengan los niños (Acosta-Tello, 2019), dado que ello provocaría su desmotivación para hacerlas, es decir, reduciría sus participaciones orales.

Seguidamente, durante y después de la lectura, el docente tiene que planificar la realización de preguntas de tipo literal, inferencial y crítico que posibiliten el seguimiento de la comprensión de los niños (Palacios, 2015). Cabe destacar que líneas más abajo se abordará la explicación de cada uno de estos tipos de preguntas.

En relación al segundo punto de las oportunidades que se establecen para el desarrollo del lenguaje oral, es indispensable que el docente comprenda previamente el texto antes de leerlo a los niños, de tal forma que pueda ser capaz de fomentar este tipo de lenguaje oportunamente (Ladino y Arroyave, 2008). En cuanto a este aspecto, Robledo (2017) postula que opinar sobre los textos es un derecho que poseen los niños. En este sentido, resulta crucial que el docente analice a profundidad cada una de las lecturas que se propone leer, de modo que prepare con anticipación distintas estrategias que puedan incitar a que los niños hablen y desarrollen sus ideas acerca de lo leído.

En la misma línea, es vital que el docente genere momentos en los cuales se pueda estimular el habla de los niños por medio de sus comentarios e interpretaciones sobre lo leído, de tal forma que ellos se conviertan en agentes activos de la lectura (Cova, 2004; Ladino y Arroyave, 2008). Como expresa el Mineduc (2013), no es suficiente con que el docente les lea a los niños, ya que, cuando ellos opinan y desarrollan posturas sobre lo leído, se enriquece su formación como lectores. Además, cabe precisar que la estrategia de lectura en voz alta tiene este momento crucial luego de la lectura en el cual todos comparten sus ideas sobre el texto, el cual no puede ser omitido.

Desde la perspectiva de Acosta-Tello (2019), no solo se debe impulsar a que los niños hablen por medio de estos comentarios, puesto que es sumamente significativo que el docente converse con ellos sobre la lectura para poder involucrarlos con lo escrito. De esta manera, resulta esencial que el docente establezca los momentos más propicios para fomentar estas interacciones orales.

En añadidura, Contreras y De la Paz (2010) aclaran que el docente no solo debe promover los comentarios, sino también debe incentivar la formulación de preguntas por los propios niños y, por consiguiente, tiene que permitir cada una de las preguntas que ellos tengan en cuanto a lo leído. En este sentido, si a los niños les surgen preguntas sobre lo leído, el rol del docente radicará en motivar la búsqueda de respuestas entre ellos mismos y, solo en última instancia, este se las debería dar (Cova, 2004; Contreras y De la Paz, 2010). Ello contribuiría con el desarrollo de su pensamiento y expresión oral. En este caso, el docente que responde o media las preguntas de los niños tiene que demostrar entusiasmo al realizarlo (Cova, 2004), ya que, de este modo, los incentivará a exponer siempre sus preguntas sin temor.

Por su parte, Munita (2014) identifica que la estrategia más óptima para motivar la oralidad de los niños es el planteamiento de preguntas, puesto que permite la construcción de sentidos. Contreras y De la Paz (2010) concuerdan con ello y postulan que la relevancia de las preguntas radica en que estas brindan múltiples oportunidades para que los niños desarrollen y potencien su lenguaje. Asimismo, Ruiz y Velasco (2018) sostienen que las preguntas que se dan dentro de la lectura de textos potencian la oralidad, de modo que cuando el docente las utiliza incentiva los

intercambios verbales. Cabe precisar que estos intercambios varían en cuanto al tipo de preguntas, ya que no todas exigen el mismo nivel de participación oral de los niños.

Al respecto, Palacios (2015) menciona que existen tres niveles de preguntas: las literales, inferenciales y críticas. Las preguntas literales motivan respuestas que se encuentran de forma explícita en el texto. En las preguntas inferenciales, se indaga sobre respuestas que están implícitas en el texto. Por último, las preguntas de nivel crítico incentivan la reflexión y la formación de juicios de valoración.

En cuanto a ello, Wright (2019) asevera que es indispensable que el docente planifique los tipos de preguntas que realizará, las cuales, no tienen que ser solo literales porque estas agotan la lectura (Cova, 2004; Contreras y De la Paz, 2010). Asimismo, debido a que las preguntas de tipo literal apuntan a recoger una sola respuesta correcta, por lo que suelen ser cerradas y automáticas, limitando así la expresión oral de los niños.

Es así que es menester que también se hagan preguntas inferenciales para fomentar que los niños interpreten información que no se encuentra explícita en el texto (Doyle y Bramwell, 2006, como se citó en Llamazares y Alonso-Cortés, 2016; Contreras y De la Paz, 2010). Además, es indispensable incluir preguntas críticas para promover la formación de juicios sobre las ideas expresadas en la lectura (Doyle y Bramwell, 2006, como se citó en Llamazares y Alonso-Cortés, 2016) y para asociar lo que se ha leído con las experiencias propias de los niños (Mineduc, 2013; Munita, 2014). De esta manera, los docentes podrán aumentar el nivel de exigencia del lenguaje oral de los niños, ya que, estos tipos de preguntas estimulan la expresión de ideas más complejas.

En esta línea, los docentes tienen que distinguir entre las preguntas que motivan la repetición de algunas partes del texto y las que propician el análisis de lo escuchado, dado que esto les permitirá realizar un balance en su implementación, de tal forma que se logre fomentar el lenguaje de los niños de una manera más amplia (Mineduc, 2013). Además, es preciso destacar la importancia de que el docente recepcione todas las respuestas sin subestimar ninguna, puesto que, de esa forma,

logrará establecer un clima de confianza en el que los niños podrán sentirse seguros y motivados para poder justificar cada una de sus ideas.

Por otra parte, Páez y Rondón (2014) y Doyle y Bramwell (2006, como se citó en Llamazares y Alonso-Cortés, 2016) proponen que una de las preguntas que se realicen esté relacionada al significado de alguna palabra no tan familiar que aparezca en el texto, dado que es necesario que el docente guíe el aprendizaje sobre el vocabulario. De este modo, el docente puede preguntar explícitamente si los niños saben el significado de alguna palabra nueva que hayan escuchado en el texto o si hubo alguna palabra que no comprendieron. Además, si surgiera una palabra nueva en la interacción entre los niños, el docente deberá asegurarse de que todos comprendan el significado de la misma con el fin de contribuir con el proceso de adquisición de nuevo vocabulario. En el caso de que se pase por alto estas nuevas palabras en esta interacción de los propios niños, se podrían estar restando las oportunidades de la adquisición de nuevo vocabulario.

Para finalizar, es importante destacar que, dentro de la lectura en voz alta, la expresión oral de los niños en respuesta a alguna pregunta es la más auténtica que existe, dado que refleja de forma transparente el nivel de manejo que tiene cada uno con el lenguaje (Mineduc, 2013). Asimismo, debido a que estas manifestaciones evidencian lo que cada uno tiene en su mundo interior (Escalante y Caldera, 2008). De esta manera, resulta imprescindible que los docentes siempre realicen preguntas dentro de la estrategia de lectura en voz alta con el fin de poder contribuir con la capacidad de expresión verbal de los niños.

Con respecto al tercer punto, el Mineduc (2013), Heller y Murakami (2016), Jacinto et al. (2018) y el Minedu (2020) sostienen que el docente que lee en voz alta asume el rol de un lector modelo para los niños, por lo que es indispensable que demuestre ser un lector competente por medio de una decodificación fluida, es decir, a través de una adecuada relación entre las letras que observa y los sonidos que realiza al pronunciarlas. Ello, debido a que cuando el docente lee a los niños les transmite cómo actúa un buen lector (Minedu, 2020). De esta manera, el docente será capaz de formar a los niños desde edades tempranas como lectores competentes a través del propio ejemplo (Heller y Murakami, 2016). Así, se hace evidente que los

docentes de Educación Inicial tienen que autoexaminar su desempeño como lectores, de forma que detecten aquellos aspectos que puedan obstaculizar su adecuado desenvolvimiento.

Bajo este punto, el Mineduc (2013) indica que el docente que se dispone a leer en voz alta tiene que hacerlo articulando cada palabra de una forma clara y correcta respetando la correspondencia de grafema y sonido, así como debe ser capaz de evocar adecuadamente cada palabra hasta su última letra. Esta entidad plantea que, si bien en la comunicación cotidiana suelen saltarse ciertas letras o sílabas, es obligatorio que en la lectura en voz alta se respete íntegramente el lenguaje que se encuentra escrito. Esto tiene su justificación porque, como se mencionó líneas arriba, el docente es un modelo lector para los niños oyentes.

Asimismo, los docentes tienen la responsabilidad de leer en voz alta con una correcta pronunciación y acentuación, puesto que el modelo que ellos son para los niños impacta y contribuye en su oralidad (Ruiz y Velasco, 2018). Ello puede suceder porque cuando los niños perciben como ejemplos de lectores a sus docentes, querrán imitarlos, siendo que esto sea negativo o positivo dependerá solo de la manera en la que estos les hayan leído.

En suma, se ha podido evidenciar que el rol del docente de Educación Inicial dentro de la lectura en voz alta tiene una gran importancia porque de este depende que se planifique pertinentemente, que se establezcan múltiples oportunidades para la expresión oral de los niños y que se les otorgue un óptimo modelo lector. Así, se ha visibilizado que el papel del docente no puede ser improvisado, por lo que este siempre debe de prever cada acción que llevará a cabo y, a su vez, debe estar atento y crítico sobre su desempeño como lector, de modo que logre detectar los aspectos en los que aún tienen que trabajar y los que puede potenciar para ejecutar oportunamente esta estrategia.

CAPÍTULO 2: Habilidades prelectoras en niños de Educación Inicial

Aprender a leer de forma convencional es un suceso sorprendente para los niños, dado que se abren para ellos múltiples oportunidades para sentir e imaginar por medio de lo escrito. No obstante, ello no sucede de forma repentina e inesperada, ya que existen habilidades que necesitan ser desarrolladas antes de la enseñanza formal de la lectura con el fin de asegurar un oportuno proceso de aprendizaje y, así, una relación positiva entre los niños y la lectura. De este modo, resulta crucial trabajar y potenciar dichas habilidades en la Educación Inicial. Por ello, este capítulo presenta el enfoque bajo el que están estas habilidades llamadas prelectoras, la definición de ellas, su importancia en la Educación Inicial y las dimensiones en las que se dividen.

2.1. Enfoque bajo el que se encuentran las habilidades prelectoras

El término de “habilidades prelectoras” se encuentra enmarcado bajo el enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura, en el cual se reconoce que existen distintas habilidades que preceden a la lectura convencional (Velarde et al., 2010). Al respecto, Defior et al. (2007, como se citó en Quispe y Acha, 2020) indica que en este enfoque se reconoce que la lectura es una habilidad complicada que tiene como propósito la comprensión de lo que se encuentra escrito. Es así que este enfoque determina la necesidad de desarrollar habilidades previas que aseguren que posteriormente los individuos puedan aprender a leer eficazmente y comprender lo que leen, en otras palabras, que posibilite la formación de lectores competentes.

Por su parte, Velarde et al. (2010) afirman que el enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura surge como consecuencia de la visualización de las problemáticas que los niños tienen para aprender a leer y del análisis de los aspectos que las podrían causar. Por tanto, de acuerdo a estos autores, este enfoque de la lectura permite dar solución a esta situación porque posibilita identificar a los niños que pueden tener problemas con la lectura mediante la detección del nivel de desarrollo de las habilidades que la preceden, es decir, de las habilidades prelectoras.

En este sentido, con este enfoque lector se hace posible una intervención apropiada y eficaz que garantiza el éxito en el aprendizaje de la lectura (Bravo, 2000,

como se citó en Quispe y Acha, 2020). Además, se propicia la formación de los niños como parte de la sociedad letrada con las herramientas necesarias para afrontar oportunamente las exigencias de este siglo (Velarde et al. (2010).

Luego de la explicación de este enfoque y su importancia dentro del aprendizaje de la lectura, se infiere que es vital que el docente de Educación Inicial posea esta mirada de la lectura con el fin de promover habilidades prelectoras progresivamente y no se enseñe a leer directamente con el proceso de decodificación. Ello es esencial porque esto último resulta contraproducente al no seguir un proceso adecuado para el aprendizaje de la lectura, lo cual puede generar en los niños frustración por lo repentino o la falta de motivación hacia ella.

2.2. Definición de las habilidades prelectoras

De acuerdo a Andrés et al. (2010), Saurino (2012), López et al. (2013), Lizarbe (2019), Calderón (2019) y Cruz et al. (2020), las habilidades prelectoras son destrezas básicas que se deben desarrollar y adquirir progresivamente en Educación Inicial, dado que son indispensables para aprender la lectura formal y dominarla en la Educación Primaria. Asimismo, Andrés et al. (2010) y Calderón (2019) manifiestan que estas habilidades también son conocidas como precursores o predictores de la lectura porque se encuentran estrechamente relacionadas con el éxito en el aprendizaje de la lectura. De este modo, es vital que en la Educación Inicial se fomente el desarrollo de estas habilidades por medio de diversas estrategias docentes.

Ahora bien, resulta preciso especificar cuáles son estas habilidades prelectoras. Dentro de la literatura revisada, se evidencia que existen distintas ideas respecto a cuáles son. A continuación, se presenta la concepción de cada autor.

Según Velarde et al. (2010), estas habilidades prelectoras son “la conciencia fonológica, identificación de letras, memoria verbal y lenguaje oral” (p. 66). Por su parte, Saurino (2012) sostiene que las habilidades prelectoras son la conciencia fonológica y el lenguaje oral. Para López et al. (2013), estas habilidades son la “comprensión auditiva, conciencia fonológica, velocidad de nombramiento de letras, velocidad de nominación de categorías verbales y conceptos básicos” (p. 5-6).

Además, Cruz et al. (2020) postulan que estas habilidades son “la conciencia fonológica, el reconocimiento del nombre, los sonidos de las letras y la adquisición del vocabulario” (p. 137).

Es así que se puede visualizar que todos los autores coinciden en que las habilidades prelectoras son la conciencia fonológica y el lenguaje oral. No obstante, también existen habilidades en las que discrepan y que solo algunos consideran como habilidades prelectoras, tales como la memoria verbal, la comprensión auditiva, el nombramiento de letras, el reconocimiento del nombre y sus letras, y la adquisición de vocabulario. Cabe destacar que estas habilidades se sitúan en el ámbito que precede a la lectura convencional, por lo que algunas no se desarrollan en la Educación Inicial, sino al comienzo de la Educación Primaria.

2.3. Importancia de las habilidades prelectoras en Educación Inicial

Conforme a Quispe y Acha (2020), es imprescindible que se desarrollen las habilidades prelectoras en el nivel de Educación Inicial porque estas sientan las bases para que los niños puedan introducirse oportunamente al mundo letrado. Asimismo, estas habilidades previas a la lectura formal son cruciales para que los niños puedan convertirse en lectores hábiles, puesto que estas sirven de herramientas que facilitan su aprendizaje sobre lo escrito (Saurino, 2012; López et al., 2013; Calderón, 2019). Por lo tanto, las habilidades prelectoras tienen un rol elemental en la formación lectora previa a la enseñanza convencional de la lectura en la Educación Primaria. De este modo, estas necesitan ser potenciadas en el último año de la Educación Inicial, ya que, en esa edad, los niños podrán afianzarlas.

En esta línea, López et al. (2013) y Calderón (2019) plantean que un lector competente es aquel que ha desarrollado y consolidado habilidades que antecedieron a su triunfo en la lectura, de modo que el lector poco competente es quien no tuvo las oportunidades para adquirirlas. De esta manera, se deduce que las habilidades prelectoras determinan el desempeño de los niños como futuros lectores.

Además, el desarrollo de estas habilidades no solo impacta positivamente en el posterior desempeño exitoso de los niños como lectores convencionales, sino que

también disminuyen “el riesgo de presentar dificultades en el proceso de adquisición de la lectura” (Porta, 2014, p. 43). Es así que, cuando un niño ha podido desarrollar las habilidades prelectoras, se restan sus posibilidades de tener problemas en el aprendizaje convencional de la lectura.

Por su parte, Velarde et al. (2010), Saurino (2012) y Cruz et al. (2020) mencionan que las habilidades prelectoras están directamente relacionadas con la comprensión lectora, dado que, si estas se desarrollan en la Educación Inicial, se podrá prevenir el fracaso en este ámbito. Por lo contrario, si el docente no les otorga la debida importancia a estas habilidades dentro del aula, se generarán dificultades de comprensión en sus niños.

Frente a ello, Junyent (2016) afirma que diversas investigaciones demuestran que la falta del desarrollo de habilidades prelectoras en la etapa de Educación Inicial se refleja en posteriores dificultades de comprensión lectora. En tal sentido, resultan preocupantes los resultados de las pruebas PISA que ubican al Perú en el último lugar de 65 países (Junyent, 2016). Incluso, algunas investigaciones evidencian que las habilidades prelectoras adquiridas en la infancia determinan el posterior desempeño de comprensión lectora en las pruebas PISA (Manu et al., 2021).

En vista de ello, Junyent (2016) reconoce que es indispensable intervenir en la Educación Inicial para elaborar e implementar acciones eficaces que reviertan el bajo nivel de comprensión lectora. De esta manera, es crucial que los docentes implementen actividades que promuevan las habilidades prelectoras con el fin de formar lectores competentes (López et al., 2013; Aboagye et al., 2016). Por ello, es fundamental que los docentes de Educación Inicial busquen diferentes estrategias lúdicas por medio de las cuales los niños puedan desarrollar y consolidar estas habilidades.

2.4. Dimensiones de las habilidades prelectoras

Como se ha podido visibilizar en párrafos anteriores, los autores conciben diversas habilidades prelectoras de las cuales solo concuerdan con la conciencia fonológica y el lenguaje oral. Por tal motivo, con el objetivo de tener una adecuada

organización, se ha propuesto abarcar algunas de estas habilidades desde su división en dimensiones, en las cuales se tiene a la dimensión perceptiva, léxica y sintáctica.

Las dimensiones de las habilidades prelectoras se encuentran bajo las posturas de Lizarbe (2019) y Cruz et al. (2020) quienes identifican que existen las tres que fueron mencionadas anteriormente. La dimensión perceptiva es la que se da por medio de estímulos sensoriales visuales y auditivos en donde se encuentra la conciencia fonológica. La dimensión léxica es aquella en la cual se almacenan las palabras que se aprendieron. Por último, la dimensión sintáctica es por la cual se forman oraciones o frases con suficiente estructura y concordancia para que el mensaje se entienda (Lizarbe, 2019; Cruz et al., 2020).

Cabe destacar que la presente investigación se centrará solo en las dimensiones léxica y sintáctica, puesto que se ha concebido que el análisis de la dimensión perceptiva no resulta viable de realizarse dentro del período delimitado del estudio. Por ello, en las líneas posteriores se presentarán los sustentos en relación a estas dos dimensiones. Además, es preciso enfatizar que, en esta presente investigación, ambas dimensiones se encuentran alineadas a la oralidad, ya que se encuentran situados en el nivel de Educación Inicial y el lenguaje oral resulta ser el medio más oportuno para visualizarlas.

2.4.1. Dimensión léxica de las habilidades prelectoras

Este punto se desarrollará con la explicación de lo que implica esta dimensión, su importancia y, además, se abordarán dos aspectos que se encuentran en esta: la adquisición del vocabulario y la pronunciación de las palabras.

Según Cuetos (2008, como se citó en Quispe y Acha, 2020), esta dimensión pertenece a un proceso cognitivo de bajo nivel, mientras que Velarde et al. (2010) señalan que es de un proceso de nivel medio. A pesar de esta discrepancia en cuanto al nivel en el que se encuentra esta dimensión, estos autores coinciden en manifestar que en esta se analizan los signos o representaciones gráficas de lo escrito y, con ello, se encuentran sus significados y se recupera en la mente la forma en la que se pronuncian. Asimismo, estos autores indican que esta dimensión posibilita que los

niños sean capaces de enfrentarse a las palabras por medio de la visión (estrategia visual) o de la escucha (estrategia fonológica).

Al respecto, Lizarbe (2019) y Cruz et al. (2020) sostienen que esta dimensión léxica es un identificador de palabras y sus significados, ya que, a través de esta, se pueden reconocer los vocablos de las palabras y acceder a sus definiciones. Además, de acuerdo a estos autores, conforme se aprenden nuevas palabras, estas se constituyen en el almacén de palabras conocidas llamado lexicón, el cual se ubica en el sistema nervioso.

Es así que en esta dimensión se encuentran los elementos de la adquisición del vocabulario y la capacidad de evocación de las palabras. Con respecto al primero, Guarneros y Vega (2014) mencionan que la adquisición de vocabulario es un indicador del conocimiento léxico que se evidencia en el lenguaje oral y que tiene un papel primordial para aprender a leer. En tal sentido, estos autores enfatizan en que es fundamental que los niños adquieran nuevo vocabulario en Educación Inicial debido a que en esta etapa se pueden generar mayores oportunidades en donde los niños pueden conocer y almacenar nuevas palabras. Incluso, existen algunas investigaciones que demuestran que los niños que asisten a la Educación Inicial tienen un mayor vocabulario adquirido en comparación con los que no acceden a este nivel (Guarneros y Vega, 2014).

En la misma línea, el vocabulario se encuentra estrechamente relacionado con la comprensión lectora, ya que, mientras más palabras se tengan almacenadas, menos serán las dificultades para comprender los textos con los que se interactúe, de modo que la escasez en el vocabulario limita el éxito en el mundo letrado (Hernán y Luisa, 2009, como se citó en Guarneros y Vega, 2014; Porta, 2014). De esta forma, si el docente propicia espacios en los cuales los niños puedan adquirir diverso vocabulario, contribuirá con la eliminación de la problemática del bajo nivel de comprensión lectora que existe en el país.

En cuanto al segundo elemento de la capacidad de evocación de las palabras, León (2014, como se citó en Benaute, 2021) afirma que esta se refiere a la habilidad que tiene un individuo para mencionar palabras, frases u oraciones de forma

entendible. Asimismo, esta se rige bajo una adecuada acentuación y entonación para comunicar lo que se desea. Es así que resulta crucial que el docente de Educación Inicial evoque las palabras con una adecuada pronunciación de las mismas, de manera que pueda servir de modelo para los niños cuando las escuchen. Esta imitación niño-docente, puede impactar positiva o negativamente en este ámbito.

2.4.2. Dimensión sintáctica de las habilidades prelectoras

En el presente punto se abordará la explicación sobre en qué consiste esta dimensión, su importancia y, asimismo, se abordarán dos ámbitos que se encuentran en esta: la estructuración de oraciones y la coherencia en el lenguaje o mensaje.

De acuerdo a Cuetos (2008, como se citó en Quispe y Acha, 2020) y Velarde et al. (2010), esta dimensión concierne a un proceso cognitivo de alto nivel por medio del cual se puede identificar la manera en la que las palabras se relacionan y cómo se estructuran en una oración. En esta línea, mediante la dimensión sintáctica, los niños pueden reconocer el vínculo entre las palabras y la importancia del orden en el que se encuentran para transmitir un mensaje (Calderón, 2019; Lizarbe, 2019; Cruz et al., 2020).

En vista de ello, en esta dimensión se encuentran dos aspectos esenciales: la estructuración de oraciones y la coherencia en el lenguaje o mensaje. En relación al primer aspecto, Saurino (2012) manifiesta que la dimensión sintáctica se evidencia en la distribución de las palabras que se expresan por medio del lenguaje oral, lo que también denomina como el dominio estructural del lenguaje. Frente a ello, para que los niños puedan estructurar las oraciones, tienen que dominar primero el proceso léxico (Guarneros y Vega, 2014), por lo que la dimensión léxica y sintáctica se encuentran directamente relacionadas.

Con respecto al segundo aspecto de la coherencia en el lenguaje o el mensaje, Benaute (2021) indica que este se refiere a las ideas en torno a una temática que se expresan oralmente de forma organizada. Para potenciar esta dimensión, se pueden implementar actividades en las que los niños puedan agregar, sustituir o suprimir

algunas palabras de las oraciones sin perder el significado del mensaje (Benaute, 2021).

En tal sentido, resulta esencial que el docente de Educación Inicial potencie este aspecto de la dimensión sintáctica de manera dinámica, de forma que los niños no sientan que se les impone correlacionar las palabras, sino que aprendan la estructura gramatical de una oración de forma progresiva. Así, resulta esencial que también se les explique a los niños que este aspecto es un proceso y que, por ello, será natural que sucedan errores. Frente a ello, es crucial que los docentes reconozcan que estos errores permiten la construcción de los aprendizajes, por lo que por ningún motivo deberán juzgar a los niños por cometerlos.

En suma, es imprescindible que los docentes de Educación Inicial fomenten el desarrollo de estas dimensiones de las habilidades prelectoras, dado que son determinantes en el proceso de formación de lectores competentes y exitosos. En esta línea, es fundamental que los docentes promuevan estas dimensiones por medio de actividades lúdicas acordes a la etapa etaria de los niños, de tal manera que ellos las desarrollen según su propio ritmo de aprendizaje. Esto último contribuirá con la construcción de una relación positiva entre los niños y la lectura, ya que ellos interactuarán en el mundo letrado de una forma dinámica y sin la presión de algún agente externo para hacerlo.

PARTE II: INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I: DISEÑO METODOLÓGICO

1.1 Enfoque y tipo de investigación

El enfoque metodológico que se seleccionó para la presente investigación es el cualitativo dado que, según Cerrón (2019), dicho enfoque posibilita la aplicación de acciones en la búsqueda de la mejora constante de la educación, por lo que cumple un rol esencial en este ámbito. De acuerdo con Hernández et al. (2014) y Ñaupas et al. (2018), la estructura de la investigación cualitativa es la siguiente: se inicia con el planteamiento de una problemática, prosigue con la examinación del ambiente y los hechos en el que esta sucede y, en el proceso o al final de este, se establecen teorías coherentes que representan todo lo estudiado.

Además, como afirma Kumar (2011), la investigación cualitativa se caracteriza por ser flexible y tener apertura y libertad para incluir cualquier idea nueva que pueda surgir en el transcurso del estudio. En esta línea, Cerrón (2019) destaca que, en una investigación educativa, dichos aspectos permiten el análisis oportuno de los comportamientos de los agentes educativos que se pretenden estudiar.

Asimismo, Kumar (2011) asevera que el enfoque cualitativo es principalmente de un razonamiento inductivo. Ello porque “primero explora y describe la realidad y luego genera perspectivas teóricas” (Ñaupas et al., 2018, p. 142). Así, Rist (1977, como se citó en García, 2015) manifiesta que los conceptos que se generan en una investigación cualitativa surgen luego del registro de los datos y no a partir de hipótesis preconcebidas.

Con respecto al tipo de investigación, este estudio es de tipo descriptivo, ya que se propone describir de manera sistemática una problemática y su objetivo primordial es especificar lo que prevalece en cuanto a dicho problema de investigación (Kumar, 2011). En este sentido, este tipo de estudio busca y recoge información sobre los conceptos y los participantes determinados para el estudio (Hernández et al., 2014; Cauas, 2016). Además, este se enmarca bajo un tiempo y espacio determinado (Cauas, 2016). En este sentido, se pretende describir y detallar las características de

la lectura en voz alta y su repercusión en el desarrollo de las habilidades prelectoras, y, dentro de ello, también se describe a la informante. En esta misma línea, Cauas (2016) postula que este tipo descriptivo buscar dar respuesta a las siguientes preguntas al culminar el estudio “¿Qué es?, ¿Cómo es?, ¿Dónde está?, ¿Qué actores están involucrados?, ¿Qué elementos lo componen?” (p. 7).

1.2 Planteamiento y problema de la investigación

En vista de que la investigación cualitativa busca la mejora continua del ámbito educativo (Cerrón, 2019), se propone el siguiente tema de investigación: La lectura en voz alta y las habilidades prelectoras de dimensión léxica y sintáctica de los niños y niñas de un aula de 5 años de una institución educativa pública de Lima. Este se encuentra bajo el área de investigación de Currículo y Didáctica de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

En la etapa de nivel inicial resulta imprescindible que los docentes promuevan el acercamiento de los infantes al mundo letrado por medio de la lectura en voz alta, puesto que esta contribuye con la adquisición de habilidades prelectoras alineadas a la oralidad, las cuales son la base para que ellos puedan desenvolverse de manera oportuna frente a la lectura formal en edades posteriores. Cabe destacar que estas habilidades son vistas desde un enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura, en el cual se reconoce que existen habilidades que preceden a la lectura (Velarde et al., 2010).

Al respecto, Junyent (2016) afirma que la falta del desarrollo de habilidades prelectoras en la etapa de Educación Inicial se refleja en posteriores dificultades de comprensión lectora, las cuales se evidencian en los resultados de las pruebas PISA que ubican al Perú en el último lugar de 65 países. De este modo, como sostienen López et al. (2013) y Aboagye et al. (2016), es crucial que los docentes establezcan actividades que promuevan las habilidades prelectoras en la infancia con el fin de formar lectores competentes. Así, como se mencionó anteriormente, la lectura en voz alta es una de las principales estrategias para incentivar la interacción de los niños con lo letrado.

Es así que, como el problema de investigación surge como consecuencia de la revisión teórica (García, 2015), se plantea el siguiente problema de investigación: ¿Cómo emplea la estrategia de lectura en voz alta una docente para el desarrollo de las habilidades prelectoras de dimensión léxica y sintáctica alineadas a la oralidad de los niños y niñas de un aula de 5 años de una institución educativa pública de Lima?

En este sentido, con el fin de responder oportunamente a esta pregunta problema, se han formulado los siguientes objetivos. El objetivo general es analizar la estrategia de lectura en voz alta que una docente emplea para el desarrollo de habilidades prelectoras de dimensión léxica y sintáctica alineadas a la oralidad de los niños y niñas de un aula de 5 años de un centro educativo público de Lima. Por su parte, los objetivos específicos son:

- OE1: Describir la estrategia de lectura en voz alta que realiza una docente en un aula de 5 años de una institución educativa pública de Lima.
- OE2: Identificar las habilidades prelectoras de dimensión léxica y sintáctica alineadas a la oralidad de los niños y niñas que se desarrollan en un aula de 5 años de una institución educativa pública de Lima.

1.3 Categorías de la investigación

En la línea de los objetivos expuestos, se plantearon dos categorías de análisis: estrategia de lectura en voz alta y habilidades prelectoras de dimensión léxica y sintáctica. La primera categoría de estrategia de lectura en voz alta se define como el acto de leer que realiza un adulto para niños y niñas que aún no pueden hacerlo por ellos mismos para, posteriormente, dialogar sobre lo escuchado (Oueini et al., 2008). La segunda categoría de habilidades prelectoras con respecto a la dimensión léxica consiste en el almacenamiento de palabras aprendidas y en relación a la dimensión sintáctica se refiere a la formación de oraciones o frases con suficiente estructura y concordancia (Lizarbe, 2019; Cruz et al., 2020).

En primer lugar, en la categoría de estrategia de lectura en voz alta, se abordaron las siguientes subcategorías: textos y el rol del docente. En segundo lugar, en la categoría de habilidades prelectoras de dimensión léxica y sintáctica, se

desarrollaron las siguientes subcategorías: adquisición de vocabulario, pronunciación, estructuración de oraciones y coherencia en el lenguaje o mensaje. A continuación, se visualiza la tabla N°1 en donde se encuentran las categorías y subcategorías de forma organizada.

TABLA N°1

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	ASPECTOS COMPRENDIDOS
C1: Estrategia de lectura en voz alta	SC1: Textos	Implican 2 criterios de los recursos textuales que se utilizan: <ul style="list-style-type: none"> • Ofrecen palabras nuevas (palabras de cuatro sílabas a más y/o palabras que no son de uso frecuente) • Variedad de textos (tipo de textos y sus géneros).
	SC2: Rol del docente	Constituye su papel al planificar la estrategia de lectura en voz alta y las oportunidades que proporciona para el desarrollo del lenguaje oral de los niños. Además, trata sobre su figura como modelo lector en relación a una pronunciación adecuada ³ .
C2: Habilidades prelectoras de dimensión léxica y sintáctica	SC1: Dimensión léxica - Adquisición de vocabulario	Se refiere a la adquisición de nuevo vocabulario por medio del sentido visual o auditivo.
	SC2: Dimensión léxica - Capacidad de evocación de palabras	Consiste en una pronunciación adecuada para comunicar lo que desea.
	SC2: Dimensión sintáctica - Estructuración de oraciones	Se refiere a una verbalización oral con una distribución adecuada de las palabras, es decir, aplicando la estructura gramatical de sujeto, verbo y predicado.
	SC4: Dimensión sintáctica - Coherencia en el lenguaje o mensaje	Consiste en la expresión oral de las ideas dentro de una temática determinada, es decir, sin salirse del tema del que se está hablando.

³ Decodificación de las palabras respetando la correspondencia grafema - fonema. Asimismo, consiste en la pronunciación sin omitir ninguna letra de las palabras. Además, implica la pronunciación de las palabras respetando el acento correcto de cada una de ellas, es decir, pronunciando una de las sílabas con mayor fuerza de voz.

1.4 Informantes de la investigación

La informante del presente estudio fue la docente de un aula de 5 años de una institución educativa pública de Lima, quien otorgó información relevante para cada uno de los objetivos planteados. Dicha informante garantizó la ejecución adecuada de la investigación, ya que fue seleccionada de acuerdo a ciertos criterios: que sea una docente de Educación Inicial de 5 años, que aplique la estrategia de lectura en voz alta y que tenga disponibilidad para participar en la investigación. Asimismo, se delimitaron algunos criterios de exclusión que se podrán visualizar junto a los criterios de inclusión y su descripción en la siguiente tabla N°2.

TABLA N°2

INFORMANTE Y CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

INFORMANTE	CRITERIOS DE INCLUSIÓN	DESCRIPCIÓN DE LOS CRITERIOS	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN
Docente del aula de 5 años	<ul style="list-style-type: none">• Docente de Educación Inicial de 5 años• Aplica la estrategia de lectura en voz alta• Disponibilidad para participar en la investigación	<ul style="list-style-type: none">• Se necesita que la docente sea de un aula de 5 años, puesto que esta edad es una etapa de transición en la se está culminando el nivel inicial, lo cual favorece el estudio porque se necesita observar el desarrollo de habilidades prelectoras que se espera que sean consolidadas a los 5 años.• Es indispensable que aplique la estrategia de lectura en voz alta porque es uno de los ámbitos que se requieren observar en el estudio.• La disponibilidad de la docente es necesaria para asegurar su participación.	<ul style="list-style-type: none">• Docente de nivel primaria y secundaria• Docente sin disponibilidad para participar en la investigación• Docente que no implemente la estrategia de la lectura en voz alta en su aula.

1.5 Técnicas e instrumentos de recojo de la información

Las técnicas utilizadas para la recolección de la información fueron el análisis documental y la observación. Por un lado, se tiene a la técnica del análisis documental, la cual no busca analizar el estilo de los documentos escritos, sino las ideas que en estas se presentan, por lo que los temas y frases que se encuentran en estos son vitales para el análisis (Ñaupas et al., 2018). En este sentido, como expresan Peña y Pirela (2007), en el análisis documental se seleccionan solo las ideas que son

significativas para el estudio que se pretende realizar, de tal forma que se recupera su contenido sin ninguna ambigüedad para, posteriormente, obtener respuestas a las problemáticas planteadas.

Por otro lado, se encuentra la técnica de la observación que Hernández et al. (2014) y Abero (2015) definen como algo más que el acto cotidiano de mirar, debido a que esta se realiza con una intención y bajo el marco de ciertos objetivos planteados. Kumar (2011) sostiene que esta técnica es la más oportuna cuando se tiene el interés por el comportamiento de los individuos y no por sus percepciones. Así, esta resultó ser óptima para este estudio porque se buscó recoger información sobre cómo una docente emplea la estrategia de lectura en voz alta para el desarrollo de habilidades prelectoras de dimensión léxica y sintáctica en los niños y niñas.

En esta línea, la modalidad de esta técnica de observación fue la no participante. Según Kumar (2011) y Ciesielska y Jemielniak (2018), la observación no participante se caracteriza porque el investigador intenta comprender el contexto, las relaciones e interacciones sin involucrarse en las actividades que pretende estudiar, por lo que se mantiene como un agente pasivo.

A fin de registrar toda la información necesaria, se determinó utilizar dos tipos de instrumentos: la guía de análisis documental y la guía de observación. En esta línea, se planteó el diseño de dos modelos de guía de análisis documental, una de ellas estuvo dirigida a recoger información sobre la subcategoría de textos de la categoría de la estrategia de lectura en voz alta y, la otra estuvo enfocada en el registro de información sobre la planificación docente para responder a la categoría de las habilidades prelectoras de dimensión léxica y sintáctica.

Por otra parte, se diseñó una guía de observación para el recojo de información sobre la subcategoría del rol del docente de la categoría de la estrategia de lectura en voz alta y sobre la segunda categoría de las habilidades prelectoras. Ello debido a que sus indicadores posibilitaron el registro de toda esta información.

A continuación, se presenta la tabla N°3 en la que se encuentran organizadas las categorías y subcategorías junto con las técnicas e instrumentos.

TABLA N°3

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS JUNTO CON LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
C1: Estrategia de lectura en voz alta	SC1: Textos	Técnica: Análisis documental Instrumento: Guía de análisis documental
	SC3: Rol del docente	Técnica: Observación Instrumento: Guía de observación
C2: Habilidades prelectoras de dimensión léxica y sintáctica	SC1: Dimensión léxica - Adquisición de vocabulario	Técnica: Análisis documental Instrumento: Guía de análisis documental
	SC2: Dimensión léxica - Pronunciación	Técnica: Observación Instrumento: Guía de observación
	SC2: Dimensión sintáctica - Estructuración de oraciones	
	SC4: Dimensión sintáctica - Coherencia en el lenguaje o mensaje	

El tiempo para la aplicación de estos tres instrumentos fue de cuatro semanas, en las cuales se realizaron 6 observaciones que estuvieron distribuidas de 1 a 2 veces por semana, según fue la planificación y disponibilidad de la informante.

En relación al diseño y validación de los instrumentos, es preciso enfatizar en que fue un proceso progresivo y cambiante. Para empezar, se diseñaron dos cuadernos de campo, los cuales se enviaron para su validación a una profesional experta (Ver anexo 1). Para ello, se redactó y envió una carta a la profesional de la Educación Mag. Angela Mejía Oliva (Ver anexo 2) con la finalidad de informarla sobre el estudio y solicitar su apoyo para evaluar los instrumentos.

Así, la Mag. Angela Mejía Oliva expresó sus apreciaciones sobre ambos instrumentos por medio de la matriz de validación de expertos (Ver anexo 3). En cuanto al cuaderno de campo sobre la categoría de la lectura en voz alta, ella manifestó que, si bien el instrumento era claro, no era coherente porque no contribuía a recopilar información que responda al objetivo en su totalidad y tampoco era suficiente debido a que tenía aspectos tales como el ambiente, algunos criterios de los textos y otros sobre el rol del docente que no ayudaban a responder al objetivo.

De este modo, ella sugirió reflexionar sobre los ámbitos que realmente tenían relación directa entre la lectura en voz alta y el desarrollo de las habilidades prelectoras seleccionadas. Además, propuso que estos podrían ser el análisis de los textos que se leen en voz alta en el aula, el rol del docente a nivel de las preguntas que realiza y de las participaciones de los niños que motiva.

En relación al cuaderno de campo sobre la categoría de las habilidades prelectoras de dimensión léxica y sintáctica, comentó que era claro, pero que no tenía coherencia ya que, a pesar de que sus ámbitos respondían a las subcategorías planteadas, estos solo eran espacios blancos para registrar las observaciones. Asimismo, ella señaló que era insuficiente porque no permitiría recopilar la información necesaria como sí lo haría otro instrumento con criterios específicos para observar.

En añadidura, como con este cuaderno de campo se tenía como informantes a los 23 niños del aula, la experta sostuvo que el instrumento no tenía suficiencia, dado que era sumamente difícil observar al mismo tiempo a dicha cantidad de niños, por lo que la información que se registraría no estaría completa. Por ello, recomendó aplicar otro tipo de instrumento como una lista de cotejo o guía de observación con una muestra selecta de niños, de forma que se consiga evidenciar información relevante sobre cada uno de los informantes escogidos.

De esta manera, la Mag. Angela Mejía Oliva de forma general aconsejó cambiar totalmente ambos instrumentos para poder delimitar eficazmente la información relevante para el estudio. Además de ello, sugirió modificar el marco teórico de la investigación con el fin de asegurar su pertinencia.

Es así que, después de sus recomendaciones y del diálogo reflexivo con la asesora de la investigación, se diseñaron dos guías de análisis documentales y la guía de observación con aspectos más focalizados para la investigación. De esta forma, se volvieron a enviar los instrumentos modificados a la Mag. Angela Mejía Oliva, pero no se pudo obtener una respuesta.

En vista de ello, se solicitó por medio de una carta formal a la Mag. Carmen Maria Sandoval Figueroa (Ver anexo 4) que pudiera evaluar la pertinencia de los

instrumentos actualizados. De este modo, se obtuvo una pronta devolución de la experta con algunas observaciones, las cuales las expuso en la matriz de validación (Ver anexo 5). Con respecto al instrumento de la guía de análisis documental sobre los textos, sugirió añadir el nombre del autor, de la editorial y el año de publicación. Por otro lado, comentó que era necesario cambiar el término de manifestación por otro más entendible. Asimismo, expresó que se pudiera agregar una columna en la que se coloque el significado de las palabras nuevas.

En cuanto a la guía de observación, se obtuvo la recomendación de cambiar la denominación de pronunciación por evocación de palabras, dado que ella se encuentra más relacionada a las dimensiones de las habilidades prelectoras. Otra observación fue que, en el aspecto de preguntas, faltaba un indicador sobre la indagación sobre el significado de las palabras nuevas.

En relación a la guía de análisis documental sobre la planificación docente, la experta recomendó añadir la información sobre el nombre del autor, de la editorial y del año de publicación de cada texto. Además, corregir el término de “manifestación” al igual que en la otra guía de análisis documental. Por último, manifestó que era más oportuno denominar la subcategoría de pronunciación como “capacidad de evocación de palabras” debido a que este término está vinculado a las dimensiones de habilidades prelectoras.

Frente a ello, se evaluaron cada una de las sugerencias realizadas por la experta y se ajustaron los instrumentos de acuerdo a ellas. De esta manera, se dio por concluida la validación de los instrumentos y se tuvieron sus versiones finales (Ver anexo 6).

1.6 Técnicas para la organización, procesamiento y análisis de la información recogida.

En cuanto a la organización y procesamiento de la información, se registró la información en los tres instrumentos elaborados. Para la organización de esta información, se diseñaron tres matrices de organización, una para la guía de análisis documental sobre los textos, una sobre la guía de observación y otra para la guía de

análisis documental sobre la planificación docente (Ver anexo 7). Además, se crearon tres matrices de códigos para clasificar lo recogido en cada uno de los instrumentos. Así, se registró todo lo encontrado en cada una de dichas matrices (Ver anexo 8). Posteriormente, se contrastaron todos los hallazgos con los referentes teóricos revisados. A continuación, se visibilizan las matrices de códigos en las tablas subsiguientes.

TABLA N°4

MATRIZ DE CÓDIGOS PARA LA MATRIZ DE ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN DE LA GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LOS TEXTOS

CODIFICACIÓN	
Tn°	
CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
T	Textos
"n°"	Número de texto

TABLA N°5

MATRIZ DE CÓDIGOS PARA LA MATRIZ DE ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN DE LA GUÍA DE OBSERVACIÓN

CODIFICACIÓN	
GOn°	
CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
GO	Guía de observación
"n°"	Número de observación

TABLA N°6

MATRIZ DE CÓDIGOS PARA LA MATRIZ DE ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN DE LA GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LA PLANIFICACIÓN DOCENTE

CODIFICACIÓN

GAPn°	
CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
GA	Guía de análisis documental
P	Planificación docente
"n°"	Número de análisis

1.7 Procedimiento para asegurar la ética de la investigación

La presente investigación se rige bajo los principios de la ética de la PUCP (2016). En primer lugar, está el respeto que se refiere al reconocimiento de la autonomía de los informantes por medio de su participación voluntaria. En segundo lugar, se encuentra la beneficencia y no maleficencia, la cual consiste en garantizar el bienestar de los participantes a lo largo de todo el estudio, así como de resguardar su integridad mediante la mantención de todos sus datos en el anonimato.

En tercer lugar, está la justicia que alude a una investigación libre de sesgos e imparcial. En cuarto lugar, se encuentra la integridad científica, por la cual toda la información y análisis del estudio se restringirá a fines académicos para evitar cualquier riesgo de conflicto de intereses que pudiera afectar la comunicación de los resultados. Por último, está la responsabilidad, de modo que se asumen las consecuencias de la ejecución y difusión del estudio.

Por último, este estudio considera el principio ético que, según Abad (2016), es el consentimiento informado. De acuerdo al trabajo planteado, este consentimiento fue entregado a la docente del aula para que conozca sobre el trabajo propuesto y pueda aceptar voluntariamente participar en el estudio. En vista de ello, se adjunta el consentimiento informado para participar en una investigación académica (Ver anexo 9).

CAPÍTULO II: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se desarrolla el análisis e interpretación de los resultados que se han alcanzado en la presente investigación. Es preciso señalar que los hallazgos presentados en este capítulo surgen a partir del recojo de información que se realizó con los tres instrumentos elaborados: guía de análisis documental sobre textos, guía de observación y guía de análisis sobre la planificación docente. Además, cabe destacar que, por medio de este análisis e interpretación se busca describir la estrategia de lectura en voz alta que realiza la docente del aula de estudio e identificar las habilidades prelectoras de dimensión léxica y sintáctica alineadas a la oralidad que se desarrollan en los niños y niñas de dicha aula, con la finalidad de responder al objetivo general y a la pregunta problema planteada. Ello se trabajará contrastando los hallazgos con los referentes teóricos del marco de la investigación. En este sentido, a fin de garantizar una mayor comprensión, este apartado se organiza bajo las dos categorías del estudio.

2.1. Categoría: Estrategia de lectura en voz alta

Esta categoría consta de dos subcategorías: la primera referida a los textos que utiliza la docente para leer en voz alta y la segunda al rol de la docente en la implementación de la estrategia de lectura en voz alta. Cabe resaltar que cada subcategoría desarrolla ciertos aspectos específicos que, de acuerdo a los aportes teóricos, se encuentran estrechamente relacionados con el desarrollo de las habilidades prelectoras de dimensión léxica y sintáctica delimitadas.

En primer lugar, la subcategoría *textos* aborda los criterios de selección de nuevo vocabulario y de la variedad en cuanto al tipo de textos y a sus géneros, dado que ambos están vinculados con las habilidades prelectoras de dimensión léxica y sintáctica. Por un lado, cuando se selecciona un texto bajo el criterio de nuevo vocabulario, se facilita que los niños puedan adquirir nuevo vocabulario y tener un gran bagaje de palabras en su léxico (Mineduc, 2013), lo cual contribuye con el desarrollo de la habilidad prelectora de dimensión léxica de la adquisición del vocabulario.

Por otro lado, el criterio de variedad de tipo de textos y sus géneros permite que los niños puedan reconocer las diferentes maneras en las que se estructura lo escrito para que, de forma gradual, puedan apropiarse de ellas y demostrarlas con su manejo del lenguaje (Cova, 2004; Mineduc, 2013; Páez y Rondón, 2014). De este modo, este criterio fomenta el desarrollo de la habilidad prelectora de dimensión sintáctica de la estructuración del lenguaje.

Por su parte, es necesario señalar que la información sobre esta subcategoría se registró por medio de una guía de análisis documental en la cual se tuvo que detallar aspectos sobre estos recursos tales como el título del texto, el género, tipo de texto, el número de palabras nuevas y el listado de las mismas. Cabe precisar que se realizó una definición propia de palabras nuevas para determinar las posibilidades de exposición de nuevo vocabulario para los niños. Así, se dispuso que las palabras nuevas son aquellas que están constituidas de cuatro sílabas a más y/o son palabras que no son de uso frecuente para los niños y niñas. Posteriormente, se podrán visualizar las palabras nuevas que fueron encontradas en los seis textos analizados.

En esta línea, durante la revisión del ítem de las palabras nuevas, se pudo visibilizar una gran diferencia entre la cantidad de estas palabras que presentaban cada uno de los seis textos del estudio. Ello dado que, mientras el T2 contenía 21 palabras nuevas, el T3 y T6 tenían solo 2 y los demás textos presentaban entre 4, 6 y 9 de ese tipo de palabras. Como se mencionó anteriormente, la definición de “palabras nuevas” es propia y en la tabla subsiguiente se especificarán algunas de estas palabras que fueron encontradas en los textos.

TABLA N°7

LISTADO DE ALGUNAS DE LAS PALABRAS NUEVAS HALLADAS EN LOS SEIS TEXTOS ANALIZADOS

CÓDIGO DE TEXTO	LISTADO DE ALGUNAS DE LAS PALABRAS NUEVAS
T1	<ul style="list-style-type: none"> ● Horripilantes ● Osezno ● Estrafalarios
T2	<ul style="list-style-type: none"> ● Diario ● Indefensa

	<ul style="list-style-type: none"> • Erguía
T3	<ul style="list-style-type: none"> • Furiosos • Polillas
T4	<ul style="list-style-type: none"> • Millas • Reconstruir • Elevadores
T5	<ul style="list-style-type: none"> • Multiplicidad • Incontenible • Melancolía
T6	<ul style="list-style-type: none"> • Dormitorio • Blanda

Cabe señalar que las palabras nuevas que fueron halladas en cada texto no se repetían, por lo que los niños por medio de seis textos fueron expuestos a 44 palabras de este tipo. De esta manera, se puede observar que durante el estudio los niños tuvieron contacto con abundante vocabulario nuevo, lo cual, de acuerdo a Escalante y Caldera (2008), evidencia que los textos de manera general contribuyen con la construcción del aula como un entorno rico en léxico.

No obstante, para revisar a profundidad si el criterio de selección de nuevo vocabulario se utiliza en la estrategia de lectura en voz alta, resulta crucial también realizar una rigurosa revisión sobre la cantidad de palabras nuevas que se encontraron en cada uno de los textos analizados. Es así que la información recogida revela que existe una diferencia significativa sobre este aspecto, dado que, mientras uno de los textos tiene 21 palabras nuevas, otros presentan un rango de entre 4 a 9 y dos de ellos solo presentan dos de esas palabras.

En vista de ello, se puede vislumbrar que la selección de los textos que se leerán en voz alta no se realiza bajo el criterio de nuevo vocabulario, debido a que, la proporción de palabras nuevas halladas en los textos no son similares, siendo un ejemplo de ello el T2 con 21 palabras nuevas y el T3 con 2 de ellas. De esta manera, se identifica que, si dicho criterio hubiera sido utilizado, los seis recursos textuales tendrían que haber presentado un número semejante de vocabulario nuevo o, por lo menos, sin tanta diferencia.

Así, aunque es realmente significativa la cantidad total de palabras nuevas que pudieron conocer los niños a través de los textos, la falta del criterio de selección de nuevo vocabulario no permite garantizar que todos los textos que se lean en voz alta puedan tener ese tipo de palabras. Respecto a ello, Munita (2014) manifiesta que la ausencia de dicho criterio de selección repercute negativamente en las oportunidades de los niños para conocer nuevo vocabulario porque las limitan. Además, conjuntamente se disminuyen las ocasiones para que los niños puedan adquirir dicho nuevo vocabulario (Ainon, 2016; Wright, 2019). En este sentido, conforme a Escalante y Caldera (2008) y Munita (2014), también se reducen las posibilidades para desarrollar y enriquecer el lenguaje oral de los niños, puesto que, cuando ellos adquieren nuevo vocabulario, de forma gradual, lo suman a sus recursos orales e incrementan así su capacidad expresiva.

De este modo, se evidencia que la selección de textos para la estrategia de la lectura en voz alta no se realiza bajo el criterio de nuevo vocabulario, por lo que, se ponen en riesgo las oportunidades de los niños para conocer, interactuar y adquirir palabras nuevas. Por tanto, se hace indispensable que el docente de aula empiece a utilizar este criterio en cada texto que se disponga a leer en voz alta, dado que, de acuerdo al Mineduc (2013), este es el que debe cerciorarse que cada recurso textual en la lectura en voz alta posea palabras que contribuyan la ampliación del bagaje léxico de los niños.

Por otra parte, en cuanto al ítem del instrumento sobre género y tipo de texto, se pudo advertir que, dentro del período de registro de la información, se utilizaron seis textos, de los cuales cinco fueron cuentos narrativos y el T5 fue de un género y tipo distinto: poema - lírico. Cabe detallar que todos estos cuentos estaban constituidos de hojas impresas con escritura e ilustraciones que representaban alguna parte de lo escrito. Además, el poema tenía cuatro estrofas y también fue presentado en hojas impresas.

En base a ello, se ha podido visibilizar que los textos utilizados no tuvieron una variedad significativa de género y tipo de texto, puesto que casi todos fueron cuentos de tipo narrativo y solo uno fue un poema de tipo lírico. Es así que, dentro del tiempo de estudio no se establecieron diferentes oportunidades para interactuar con diversos

géneros y tipos de textos, dado que no hubo una equivalencia entre la cantidad de veces en las que se utilizó el cuento y en las que se usó el poema, siendo la diferencia de 5 a 1. Por consiguiente, se puede reconocer que la selección de los seis textos no fue conducida por el criterio de variedad porque, al igual que con el criterio de nuevo vocabulario, se refleja una disparidad en las veces en las que se usó el cuento y el poema, además de que no se utilizaron otros géneros y tipos de textos. En otras palabras, se vislumbra que, dentro de la estrategia de lectura en voz alta, existe la ausencia del criterio de variedad para la selección de los textos.

Es preciso destacar que, siguiendo lo que sostienen Cova (2004), el Mineduc (2013) y Páez y Rondón (2014), la falta de aplicación del criterio de variedad impacta en el lenguaje oral de los niños, debido a que se reducen sus posibilidades de interacción con las diferentes formas de estructuración de lo escrito, de tal manera que no se contribuye con que ellos puedan apropiarse de ellas para poder gestionarlas en su oralidad. Por ende, es menester que se empiece a utilizar el criterio de la variedad de género y tipo para la selección rigurosa de los textos que se leerán en voz alta, de modo que se garantice que los niños puedan estar expuestos a diferentes maneras oportunas de estructurar el lenguaje. Al respecto, el Mineduc (2013) recomienda que no solo se lean cuentos o historias ficticias, sino también textos informativos, enciclopedias, periódicos, revistas y poesías.

En suma, se ha podido identificar que en la estrategia de lectura en voz alta se leyeron textos que no estuvieron seleccionados con el criterio de nuevo vocabulario ni con el de variedad de género y tipo. Así, resulta necesario que la docente del estudio revise diligentemente cada texto que se disponga a leer para asegurar que cumplan con los dos criterios ya mencionados y, de esa forma, fomente el desarrollo de las habilidades prelectoras de adquisición de dimensión léxica y sintáctica.

Por otro lado, la subcategoría *rol del docente* consta del papel del docente como modelo lector dentro de la lectura en voz alta y de las oportunidades que propicia para el desarrollo del lenguaje oral dentro de dicha estrategia. Cabe precisar que el recojo de la información para esta subcategoría se realizó por medio de la guía de observación, la cual estaba conformada por diversos indicadores que permitieron recopilar hallazgos relevantes sobre los dos aspectos que se aborda del rol docente.

En cuanto al rol del docente como modelo lector, se encontró que, en 5 de las 6 sesiones, la docente sí pronunció todas las palabras que estaban en el texto respetando la correspondencia grafema-fonema. En contraste a ello, se equivocó en una observación al leer pronunciando incorrectamente la palabra “olvidar” y diciendo en su lugar “olvedir” (GO5). Ello permite visibilizar que la docente tiene una idónea capacidad evocativa de palabras que le posibilita expresar adecuadamente la relación de lo escrito y sus sonidos. A pesar de la equivocación que surge en una sesión, se concibe lo anteriormente mencionado porque se admite que su única equivocación puede suceder dentro de un margen de error casual en una lectura.

Así, aunque la docente haya pronunciado de forma incorrecta una palabra en una sesión, no significa que ella no evoque adecuadamente las palabras a nivel grafema-fonema. De esta manera, según el Mineduc (2013), Heller y Murakami (2016), Jacinto et al. (2018) y el Minedu (2020), la docente asume su papel como modelo de lectura demostrando que es capaz de articular oportunamente las palabras de los textos manteniendo la relación entre las letras que observa y los sonidos que evoca.

Siguiendo con el modelo lector, se halló que, en 5 de las 6 observaciones, la docente pronunció todas las palabras que se encontraban en el texto sin omitir alguna letra. Al igual que en el indicio anterior, solo en la GO5 la docente omitió la letra “a” de la palabra “olvidar” diciendo “olvedir”. En vista de ello, se hace evidente que la docente logra ser un adecuado modelo lector incluso cuando se equivoca una vez, ya que ello se concibe como un suceso que se puede admitir por su comparación con la cantidad de veces en las que sí evocó todas las letras de las palabras. Es así que la docente cumple con este rol porque cuando lee en voz alta suele evocar de forma acertada todas las palabras del texto hasta la última letra, de modo que respeta plenamente el lenguaje que está escrito (Mineduc, 2013).

En la misma línea del modelo de lectura, se encontró que en todas las observaciones la docente pronunció todas las palabras que estaban en el texto respetando el acento que tenían, conociendo que el término acento hace referencia a la sílaba que se pronuncia con una mayor fuerza de voz en una palabra. Esto revela

que la docente evoca todas las palabras que lee de forma apropiada respetando la acentuación, por lo que cumple con su responsabilidad al leer en voz alta (Ruiz y Velasco, 2018).

Por estas razones, se puede identificar que la docente ejerce la lectura en voz alta siendo un oportuno modelo lector para los niños que la escuchan. En este sentido, conforme a Baeza (2006, como se citó en Heller y Murakami, 2016) y el Minedu (2020), la docente posibilita que los niños conozcan la forma correcta de evocar las palabras. Así, ella contribuye con la formación lectora de sus pequeños oyentes (Heller y Murakami, 2016), dado que cuando ellos escuchan cómo les lee su docente, tienden a imitarla, siendo uno de los medios su expresión oral (Baeza, 2006, como se citó en Heller y Murakami, 2016). En otras palabras, el oportuno modelo lector que logra ser la docente facilita que los niños imiten la forma adecuada de pronunciar las palabras, lo cual contribuye con el desarrollo de la habilidad prelectora de dimensión léxica de la capacidad de evocación de las palabras.

Por otro lado, con respecto al rol docente y las oportunidades que propicia para el desarrollo del lenguaje oral, se halló que la docente en las seis observaciones utilizó diversos tipos de preguntas para motivar la oralidad de los niños. En primer lugar, en 5 sesiones la docente empleó preguntas que buscaban que los niños realicen predicciones sobre el texto antes de leerlo. Como ejemplo, están las preguntas “¿De qué se tratará?” y “¿Cuál será el título?”, las cuales fueron formuladas con mayor frecuencia en cada una de las sesiones.

De esta forma, se evidencia que la docente, por medio de su rol docente en la lectura en voz alta, promueve que los niños puedan desarrollar su capacidad de predecir (Mineduc, 2013), lo cual posibilita potenciar su lenguaje. Por tanto, surge el primer indicio de que el papel del docente contribuye con el desarrollo de las habilidades prelectoras de la capacidad de evocar las palabras, de estructurar adecuadamente las oraciones y de tener coherencia en el lenguaje o mensaje.

En segundo lugar, de igual manera, en 5 sesiones la docente realizó preguntas de tipo literal, es decir, aquellas que recogen la información que se encuentra explícita en un texto (Palacios, 2015). En este sentido, las preguntas mayormente utilizadas

fueron: ¿Cómo se llamaba el cuento? y ¿Quiénes son los personajes del cuento? Además de ello, la docente empleó diversas preguntas literales según lo leído en cada texto. Para ejemplificar, se presentan algunas de esas preguntas: ¿Qué estaba haciendo el perro? (GO2), ¿A qué le tenía miedo la niña? (GO3) y ¿Cómo se calmaron? (GO4).

En base a esto, la docente promueve que los niños mencionen partes exactas o similares de lo que escucharon en la lectura. Es así que, a través de este tipo de preguntas, ella consigue propiciar el desarrollo de las habilidades prelectoras de la capacidad de evocar las palabras y de mantener una coherencia en el lenguaje. Cabe destacar que con estas preguntas no fomenta la habilidad prelectora de estructuración de oraciones porque, de acuerdo con Cova (2004) y Contreras y De la Paz (2010), estas recogen respuestas acotadas que suelen ser automáticas, por lo que no demandan una mayor elaboración de ideas. Sin embargo, esto no es considerado un aspecto negativo, puesto que, como se podrá visualizar en líneas posteriores, es crucial que se realicen preguntas de diversos tipos a los niños.

En tercer lugar, en las seis observaciones la docente empleó preguntas inferenciales. Así, se halló que las preguntas más recurrentes en todas las sesiones fueron “¿Cómo continuará la historia? y ¿Qué más pasará en la historia?”. Por su parte, las siguientes son algunas de las preguntas inferenciales vinculadas a la temática de cada texto que se registraron: ¿Por qué la vizcacha estará así (con miedo)? (GO1), ¿Cómo crees que se habrá sentido Emilia cuando se dio cuenta de que ya no vería más a su perro? ¿por qué? (GO2) y ¿Qué habrá pasado con los sillones? (GO6).

En este sentido, la docente motiva que los niños interpreten la información que está implícita en los textos y las expresen (Doyle y Bramwell, 2006, como se citó en Llamazares y Alonso-Cortés, 2016; Contreras y De la Paz, 2010; Palacios, 2015), lo cual posibilita desafiar su lenguaje, ya que implica la formación de ideas más complejas en comparación con las que son promovidas por las preguntas literales. Por tanto, se obtiene otro indicio que sostiene la idea de que el rol de la docente motiva el desarrollo de las habilidades prelectoras de la capacidad de evocar las palabras, de

estructurar adecuadamente las oraciones y de tener coherencia en el lenguaje o mensaje.

En cuarto lugar, la docente en 5 sesiones utilizó preguntas críticas. En relación a ello, se pudo evidenciar que no hubo preguntas que se repitieron en todas las sesiones, debido a que cada una de ellas estuvo situada en el tópico del texto correspondiente. Por ejemplo, algunas de esas preguntas fueron: ¿Qué le recomendarías a la niña para que ya no tenga miedo? (GO3), ¿Es importante tener agua? ¿por qué? (GO5) y ¿Qué hubieras hecho tú si hubieras sido Ricitos de oro? ¿hubieras entrado a una casa de un desconocido? (GO6).

Según Doyle y Bramwell (2006, como se citó en Llamazares y Alonso-Cortés, 2016), las preguntas críticas son cruciales dentro de la lectura en voz alta, dado que promueven que los niños formen juicios propios sobre lo escrito y, además, vinculen lo escuchado con sus propias vivencias (Mineduc, 2013; Munita, 2014). Por esta razón, con el uso de estas preguntas la docente facilita que los niños construyan reflexiones significativas que parten de sus propias experiencias y/o percepciones, a su vez que desafía y potencia su oralidad. Así, como estas preguntas demandan respuestas que surgen de un análisis, se concibe que con ellas la docente ejerce su rol siendo capaz de incentivar el desarrollo de las habilidades prelectoras de la capacidad de evocar las palabras, de estructurar las oraciones y de tener coherencia en el lenguaje o mensaje.

En oposición al uso de los tipos de preguntas antes mencionados, se visibiliza que solo en una de las seis observaciones la docente emplea una pregunta dirigida a indagar sobre el significado de una palabra nueva del texto. En específico, dicha pregunta fue “¿Ustedes saben qué es un diario?” (GO2). Ello indica que la docente no le atribuye una utilidad relevante a este tipo de pregunta en comparación con los otros, debido a que lo relega y casi no lo llega a utilizar. Por lo tanto, no se facilita la comprensión de los niños sobre el significado de aquellas palabras desconocidas, lo cual, a su vez, no coopera para que el proceso de adquisición de nuevo vocabulario sea más sencillo (Escalante y Caldera, 2008). Es por ello que se puede afirmar que el rol de la docente no contribuye con el desarrollo de la habilidad prelectora de adquisición de vocabulario.

Es así que la gran diversidad de preguntas que realizó la docente, las cuales se clasifican como de predicción, literales, inferenciales y críticas, motivaron de manera considerable el desarrollo de las habilidades prelectoras de la capacidad de evocar las palabras, de estructurar las oraciones y de la coherencia en el lenguaje o mensaje. De esta forma, de acuerdo al Mineduc (2013), se puede reconocer que la docente distingue entre estos diferentes tipos de preguntas, por lo que realiza un balance proporcional entre todos ellos en la implementación de la lectura en voz alta, lo cual le permite desarrollar las habilidades antes mencionadas potenciando el lenguaje oral de los niños.

Sin embargo, en contraste a ello, se vislumbra que la docente no le otorga un lugar de importancia a las preguntas que indagan sobre el significado de las palabras nuevas que están en los textos, de manera que no fomenta significativamente el desarrollo de la habilidad prelectora de adquisición de vocabulario. Al respecto, Páez y Rondón (2014) y Doyle y Bramwell (2006, como se citó en Llamazares y Alonso-Cortés, 2016) manifiestan que es fundamental que la docente oriente el aprendizaje sobre el vocabulario y que, por ello, es indispensable que al menos una de las preguntas que realice sea para buscar respuestas sobre el significado de alguna palabra nueva para los niños. Es así que, con el fin de promover el desarrollo de dicha habilidad, la docente del aula necesita incluir gradualmente más preguntas de este tipo en sus sesiones de lectura en voz alta.

Por otra parte, continuando con el rol de la docente y las oportunidades que crea para la expresión oral de los niños, se halló que ella no delimita un momento específico para que los niños puedan realizar preguntas sobre el texto leído en voz alta. En este sentido, se evidencia que la docente requiere establecer un momento permanente dentro de dicha lectura, dado que no solo es necesario que promueva los comentarios de los niños, sino que también motive el planteamiento de preguntas por parte de ellos (Contreras y De la Paz, 2010), ya que esto genera un espacio en el que se puedan expresar por voluntad meramente propia.

En contraste a ello, se encontró que la docente sí permitió las intervenciones orales voluntarias de los niños, es decir, sin que ella las haya pedido. Cabe precisar

que estas se presentaron en distintos momentos de la lectura en voz alta. Específicamente, estas fueron 4, dado que en las dos observaciones restantes estas no ocurrieron. En solo una de ellas la docente repregunta sobre los comentarios de los niños y en las tres veces restantes ella solo los escucha y las preguntas las responde directamente. De acuerdo a Cova (2004) y Contreras y De la Paz (2010), es menester que, ante preguntas o comentarios de los niños, la docente potencie al máximo su oralidad. Por ello, resulta necesario que la docente siempre haga repreguntas sobre sus comentarios y preguntas.

Ambas sugerencias facilitarán que el rol de la docente pueda tener un impacto considerablemente significativo en cuanto al desarrollo de las habilidades prelectoras de la capacidad de evocar las palabras, de estructurar las oraciones y de la coherencia en el lenguaje o mensaje.

En síntesis, en relación al rol de la docente, se puede visibilizar que ella ejerce su labor como un adecuado modelo lector que posibilita el desarrollo de las habilidades prelectoras de la capacidad de evocar las palabras, de estructurar las oraciones y de la coherencia en el lenguaje o mensaje. Asimismo, las oportunidades que propicia para el desarrollo de la oralidad de los niños motivan las habilidades prelectoras ya mencionadas. Empero, se ha identificado que una de las preguntas que ella aplica no logra estimular la adquisición del vocabulario, de modo que es necesario que ella potencie ese aspecto para que pueda contribuir de igual manera con el desarrollo de cada habilidad prelectora delimitada en el estudio.

2.2. Categoría: Habilidades prelectoras de dimensión léxica y sintáctica

Esta segunda categoría está conformada por cuatro subcategorías. La primera se enfoca en la habilidad prelectora de dimensión léxica llamada adquisición de vocabulario. La segunda, en la habilidad de dimensión léxica de la capacidad de evocación de palabras. La tercera, en la habilidad de dimensión sintáctica de la estructuración de oraciones. Y la cuarta, en la habilidad de dimensión sintáctica de la coherencia en el lenguaje o mensaje.

Es necesario precisar que el análisis de la presente categoría se llevará a cabo a través de la utilización de los hallazgos más relevantes de los tres instrumentos aplicados: guía de análisis documental de textos, guía de observación y guía de análisis documental de la planificación docente. Ello debido a que se ha concebido que la información de estos instrumentos será de gran utilidad para identificar oportunamente las habilidades prelectoras que se desarrollan en la estrategia de lectura en voz alta que emplea la docente, es decir, para responder eficazmente al objetivo planteado. Así, el análisis de las subcategorías incluirá lo registrado en cada instrumento.

En relación a la subcategoría *dimensión léxica - adquisición de vocabulario*, se encontró que los textos que se leyeron en voz alta fueron de gran utilidad para el desarrollo de dicha habilidad prelectora, debido a que presentaron en conjunto una gran cantidad de palabras nuevas que pudieron escuchar los niños dentro de las seis sesiones, siendo el total de 44. No obstante, a su vez, se pudo identificar que existía una notable diferencia entre el número de palabras nuevas que contenía cada texto, en donde, por ejemplo, el T2 tuvo 22 de estas y el T3 y T6 solo 2.

De este modo, se advirtió que la docente no seleccionó los textos en base al criterio de nuevo vocabulario, y, a causa de ello, no es posible manifestar que los textos que ella utilice para leer en voz alta siempre estimulen el contacto de los niños con palabras nuevas. En este sentido, durante el estudio los niños estuvieron significativamente expuestos a conocer vocabulario nuevo, por lo que se puede afirmar que se pudo fomentar el desarrollo de esta habilidad prelectora de dimensión léxica. Empero, aun vislumbrando ello, para poder potenciar y beneficiar al máximo dicha habilidad, es crucial que, a partir de ahora, la selección de textos se realice bajo el criterio de nuevo vocabulario.

Por su parte, se ha podido identificar el rol de la docente no ha sido sumamente beneficioso para la promoción de esta habilidad prelectora, lo cual se evidencia en líneas posteriores. En primer lugar, dentro de las posibilidades para la expresión oral, se halló que la docente no le concede una posición oportuna a la pregunta que indaga con los niños sobre el significado de alguna palabra nueva del texto, ya que solo la utilizó una vez dentro de las seis observaciones. Es así que ella no logra motivar la

comprensión de esas palabras a través de las preguntas que emplea y, por consiguiente, no facilita el proceso de adquisición de nuevo vocabulario (Escalante y Caldera, 2008). De tal manera, en cuanto a este ámbito, la docente no consigue incentivar el desarrollo de la presente habilidad prelectora.

En segundo lugar, se identificó que, durante la estrategia de lectura en voz alta, la docente solo en 3 de las 6 observaciones explicó el significado de una palabra nueva del texto. Por ejemplo, en la GO2 surgió la palabra obreros en el texto y ella mencionó “es decir, recuerden que son los trabajadores del Papá de Emilia”. Así, solo en la mitad de las sesiones la docente pudo contribuir con el desarrollo de la habilidad de adquirir vocabulario. Empero, frente a este hallazgo, se hace necesario enfatizar en que esta explicación tiene que convertirse en una constante dentro de todas las sesiones de lectura en voz alta que la docente se disponga a realizar, de modo que se impulse de forma más notable dicha habilidad prelectora.

Por otro lado, la planificación docente refleja la falta de valoración que se le da al proceso de adquisición del vocabulario, puesto que se encontró que la docente solo en la GAP2 previó utilizar una pregunta sobre este aspecto, la cual fue “¿sabes qué es un diario?”, y posteriormente, explicar su significado. En este sentido, conforme al Mineduc (2013) y Wright (2019), se revela que los objetivos de la docente para leer en voz alta no se encuentran relacionados con la habilidad prelectora de adquisición del vocabulario. Por ello, sale a relucir la imperiosa necesidad de que la docente autoexamine los propósitos que guían su lectura en voz alta en el aula, de tal forma que logre planificar oportunamente incluyendo el aspecto del desarrollo de esta habilidad.

En resumen, de alguna u otra manera, la habilidad prelectora de adquisición de vocabulario sí se ha desarrollado durante las seis sesiones de lectura en voz alta analizadas. No obstante, la forma en la que estas se llevaron a cabo no consiguió que dicha habilidad se pueda potenciar eficazmente para que los niños amplíen y enriquezcan su bagaje léxico. De este modo, se restaron las múltiples posibilidades que Guarneros y Vega (2014) identifican que solo suceden en Educación Inicial para el desarrollo de dicha habilidad prelectora.

En base a la subcategoría *dimensión léxica - capacidad de evocación de palabras*, la docente reflejó que su rol facilitó y potenció el desarrollo de esta habilidad por medio del adecuado modelo lector que demostró ser y de las oportunidades de expresión oral que estableció a través de diversos tipos de preguntas. Es así que se encontró que la docente tuvo un oportuno desenvolvimiento en relación a su capacidad de evocación de las palabras de los textos, por lo que fue un óptimo modelo del cual los niños podrían imitar para que ellos también desarrollen esa habilidad en su oralidad. En cuanto a las preguntas, se utilizaron una gran cantidad de preguntas de tipo predictivos, literales, inferenciales y críticas, los cuales desafiaron y potencializaron el lenguaje de los niños. Además, la planificación docente también permitió significativamente su desarrollo porque en todas las sesiones se determinó el uso de preguntas que motivaron la expresión oral de los niños.

Con respecto a la subcategoría *dimensión sintáctica - estructuración de oraciones*, se halló que los textos sí desarrollaron esta habilidad prelectora, pero no la potenciaron porque no se presentaron oportunidades para que los niños puedan tener contacto con las diferentes formas de estructurar el lenguaje. Con ello, se hace referencia a que se evidenció que 5 de los 6 textos fueron cuentos y solo uno fue un poema. De esta manera, se pudo identificar que la selección de textos tampoco se dio en base al criterio de asegurar una variedad en los textos en cuanto a su tipo y género.

En este sentido, si bien los recursos textuales leídos contribuyeron con el desarrollo de la habilidad de estructurar las oraciones, no se posibilitó que los niños conozcan las diversas maneras en las que ellos pueden para que gradualmente puedan apropiarse de ellas y evidenciarlas en su lenguaje (Cova, 2004; Mineduc, 2013; Páez y Rondón, 2014). No obstante, la docente aún puede tomar acción al respecto y empezar a utilizar el criterio de selección antes mencionado para que se impulse el desarrollo de esta habilidad prelectora.

Por otra parte, del mismo modo que en la subcategoría anterior, el rol de la docente a través de la utilización de diferentes tipos de preguntas permitió que también se desarrolle la habilidad prelectora de estructuración de las oraciones, dado que muchas de ellas exigían que los niños elaboren y expresen ideas más complejas. Entre estas preguntas estuvieron las de predicción, las inferenciales y las críticas. Se

evidencia que no se encuentran las preguntas literales porque estas se caracterizaron por recoger respuestas cortas y automáticas (Cova, 2004; Contreras y De la Paz, 2010). Asimismo, la planificación docente también contribuyó de forma considerable con el desarrollo de esta habilidad, dado que se plantearon múltiples preguntas que retaban a que los niños puedan estructurar sus oraciones para que pudieran expresar oportunamente sus respuestas.

En cuanto a la subcategoría *dimensión sintáctica - coherencia en el lenguaje o mensaje*, se obtuvo los hallazgos de que el rol de la docente en cuanto a todos los tipos de preguntas que utilizó y la planificación que realizó aportó significativamente para el desarrollo de esta habilidad prelectora, debido a que ambos tuvieron estrecha relación con los temas planteados en cada sesión de lectura en voz alta. Así, se puede afirmar que la docente siempre determinó que cada elemento de la implementación de dicha estrategia estuviera delimitado para que todo guardara un sentido.

Por último, en relación a las preguntas que formuló la docente en cada sesión de lectura en voz alta, es menester señalar que la gran mayoría de estas fueron emergentes, es decir, surgieron en el mismo momento en el que se implementó esta estrategia de lectura. Por ello, resulta importante destacar que, si bien todas esas preguntas contribuyeron significativamente para el desarrollo de las habilidades prelectoras, es crucial que la docente planifique que las realizará, dado que solo de esta manera se podrá asegurar que siempre se presente el balance que ha sido demostrado en las observaciones registradas (Mineduc, 2013; Wright, 2019). Cabe precisar que es natural que surjan preguntas emergentes cuando se lee en voz alta, pero a lo que se hace referencia con lo anteriormente mencionado es que la docente debe prever la utilización de los diversos tipos de preguntas, de modo que siempre pueda garantizar que los niños tengan múltiples oportunidades de desarrollar y retar sus habilidades prelectoras alineadas a la oralidad.

En suma, se ha podido visualizar que todas las habilidades prelectoras delimitadas en el estudio fueron desarrolladas. Empero, la motivación para su desarrollo no se dio de manera proporcional entre todas ellas, dado que la habilidad prelectora de dimensión léxica de la adquisición de vocabulario estuvo relegada en cuanto al rol docente y a su planificación. Así, se percibe que aún es necesario que la

docente potencie algunos aspectos de la implementación de la estrategia de lectura en voz alta con el fin de desarrollar cada una de las habilidades prelectoras de forma equivalente.



CONCLUSIONES

- De acuerdo a los resultados obtenidos, se puede concluir que la docente favorece el desarrollo de las habilidades prelectoras delimitadas en el estudio a través de la implementación de la estrategia de lectura en voz alta.
- Se evidencia que, si bien el uso de los textos permitió el desarrollo de las habilidades prelectoras de adquisición de vocabulario y de estructuración de oraciones, estas no fueron seleccionadas con los criterios de nuevo vocabulario ni de variedad en los géneros y tipos de textos, por lo que no se puede asegurar que todos los recursos textuales que la docente se disponga a leer en voz alta puedan desarrollar las habilidades prelectoras antes mencionadas.
- El rol de la docente de estudio contribuye con el desarrollo de las habilidades prelectoras de capacidad de evocación de las palabras y las de dimensión sintáctica. Ello debido a que permite que los niños puedan imitar su modelo adecuado de evocar las palabras. Asimismo, porque les brinda diversas oportunidades para expresarse oralmente, las cuales retan su oralidad exigiendo que estructuren oraciones con un adecuado grado de complejidad que sean coherentes con el tema de cada lectura.
- Se visibiliza que el rol de la docente no logra ser tan beneficioso para el desarrollo de la habilidad prelectora léxica de la adquisición de vocabulario, ya que no se motiva el reconocimiento de las palabras nuevas en los textos ni se dedica constantemente un momento específico para la explicación de dichas palabras. De este modo, la exposición a nuevo vocabulario que facilita los textos, se limita cuando la docente no determina acciones específicas para realizar con respecto a ello. Es decir, no resulta ser tan provechoso para los niños solo escuchar ciertas palabras poco familiares, dado que la explicación de sus significaciones permite que ellos puedan identificarlas y comprenderlas para poder almacenarlas en su lexicón.
- La planificación docente resulta ser sumamente importante para el desarrollo de las habilidades prelectoras de la capacidad de evocación de las palabras, la estructuración de oraciones y la coherencia en el lenguaje o mensaje. Ello a causa de que la docente prevé en cada sesión de lectura en voz alta la realización de preguntas que desafían el lenguaje oral de los niños. En contraste a ello, esta planificación no fomenta el desarrollo de la habilidad

prelectora de la adquisición de vocabulario, puesto que solo en una ocasión la docente previó hacer una pregunta para indagar sobre el conocimiento de los niños sobre una palabra nueva del texto, y explicar su significado.



RECOMENDACIONES

- Se sugiere que la docente pueda revisar los aspectos de la lectura en voz alta que aún no logran desarrollar significativamente las habilidades prelectoras de dimensión léxica y sintáctica. Ello con el fin de poder trabajarlos y potenciarlos para contribuir con la formación lectora de los niños.
- Se recomienda que todos los docentes de Educación Inicial puedan reflexionar sobre la manera en la que ellos implementan la estrategia de lectura en voz alta con la finalidad de identificar si están contribuyendo o no con el desarrollo de las habilidades prelectoras.
- Para futuras investigaciones sobre el tema, resultaría sumamente importante tener de informantes también a los niños del aula, dado que solo cuando se analiza esa población se podrá reconocer de manera detallada cómo es que ellos desarrollan las habilidades prelectoras en respuesta a la estrategia de lectura en voz alta.
- Asimismo, se sugiere llevar a cabo un estudio similar con un enfoque mixto o cuantitativo en el que se pueda medir el desarrollo de las habilidades prelectoras en los niños que fueron motivadas por la estrategia de lectura en voz alta.

REFERENCIAS

- Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: De la ética vacía a la ética situada. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 34, 101-120. <https://doi.org/10.5944/empiria.34.2016.16524>
- Abero, L. (2015). Técnicas de recogida de datos. En O. Barboza (Ed.), *Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento* (pp. 147-158). CONTEXTO S.R.L. <http://bitly.ws/sBG4>
- Aboagye, O., Qing, L., Ihnatushenko, N., & Mensah, S. (2016). The Use of Pre-Reading Activities in Reading Skills Achievement in Preschool Education. *European Journal of Educational Research*, 5(1), 35-42. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.5.1.35>
- Acosta-Tello, E. (2019). Reading Aloud: Engaging young children during a read aloud experience. *Research in Higher Education Journal*, 37, 1-7. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1233113.pdf>
- Ainon, O., & Maizatulliza, S. (2015). Storybook Read-Alouds to Enhance Students' Comprehension Skills in ESL Classrooms: A Case Study. *Dinamika Ilmu*, 15(1), 99-113. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1121916.pdf>
- Ainon, O. (2016). Read-aloud technique to enhance pre-school children's vocabulary in a rural school in Malaysia. *International Journal of Early Childhood Education Care*, 5, 17-27. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1208082.pdf>
- Andrés, M., Urquijo, S., Navarro, J., y García-Sedeño, M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 129-140. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129313736010.pdf>
- Benaute, M. (2021). *La expresión oral en los niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa N° 1707 Rayitos de sol, Guadalupito, provincia de Virú, La Libertad, 2019* [Trabajo de investigación de bachiller, Universidad Católica Los Ángeles Chimbote]. <http://bitly.ws/k4Re>
- Calderón, Y. (2019). *Habilidades prelectoras y comprensión lectora en estudiantes de inicial y primer grado de un colegio particular del distrito de Santiago de Surco* [Tesis de maestría, Universidad Ricardo Palma]. <http://bitly.ws/k4sj>
- Cauas, D. (2016). *Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación*. <http://bitly.ws/sBG6>
- Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 1-8. <http://bitly.ws/sBGb>
- Ciesielska, M., y Jemielniak, D. (Ed.). (2018). *Qualitative Methodologies in Organization Studies. Methods and Possibilities*. (Vol. 2). Palgrave Macmillan. <http://bitly.ws/sBGc>

- Contreras, G., y De la Paz, R. (2010). *La lectura en voz alta como estrategia didáctica para facilitar el proceso de comprensión de lectura* [Tesis de licenciatura, Universidad de San Buenaventura]. <http://bitly.ws/k4sC>
- Cova, Y. (2004). La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5(2), 53-66. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41050205.pdf>
- Cruz, J., Huaita, D., Luza, F., Montañez, A., y Vásquez, M. (2020). Habilidades prelectoras en niños de educación inicial. *Revista EDUSER*, 7(2), 136-145. <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/eduser/article/view/305/287>
- Duursma, E., Augustyn, M., & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: The evidence. *Archives of disease in childhood*, 93(7), 554-557. <http://bitly.ws/k4sT>
- Escalante, D., y Caldera, R. (2008). Literatura para niños: Una forma natural de aprender a leer. *Educere*, 12(43), 669-678. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614570002.pdf>
- García, S. (2015). Aspectos metodológicos de la investigación cualitativa. En O. Barboza (Ed.), *Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento* (pp. 147-158). CONTEXTO S.R.L. <http://bitly.ws/sBG4>
- Guarneros, E., y Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en la Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21-35. [dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02](https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02)
- Heller, L., y Murakami, K. (2016). *La lectura en voz alta como estrategia para desarrollar las capacidades de comprensión de textos orales y escritos en los alumnos de segundo grado de primaria de dos instituciones educativas privadas de Lima* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://bitly.ws/k4t3>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª ed.). Mc Graw Hill Education. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Jacinto, L., Landa, R., y López, C. (2018). *La lectura en voz alta como estrategia metodológica para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del 3º grado Educación Primaria de la I.E José Olaya Balandra 6090- Chorrillos* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <http://bitly.ws/k4tf>
- Junyent, A. (2016). La comprensión lectora en los niños peruanos. *CIES*, (89), 32-38. <http://bitly.ws/k4tk>
- Kumar, R. (2011). *Research Methodology. a step-by-step guide for beginners*. (3ª ed.). SAGE Publications Ltd. <http://bitly.ws/sBGj>

- Ladino, M., y Arroyave, M. (2008). *La Lectura en Voz Alta: Una buena estrategia de animación a la lectura* [Trabajo de grado, Universidad Tecnológica de Pereira]. <http://bitly.ws/k4tu>
- Ledger, S., & Merga, M. (2018). Reading Aloud: Children's Attitudes toward being Read to at Home and at School. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 124-139. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1174201.pdf>
- Lizarbe, S. (2019). *Las habilidades prelectoras en niños de cinco años de una institución inicial, del Callao y San Martín de Porres 2019* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/43490>
- Llamazares, M., y Alonso-Cortés, M. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 151-172. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie71a07.pdf>
- López, L., Camargo, G., Duque, C., Ariza, E., Ávila, M., y Kemp, S. (2013). Habilidades prelectoras de estudiantes de preescolar en la región caribe colombiana. *Zona Próxima*, (19), 2-20. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85329192002.pdf>
- Manu, M., Torppa, M., Eklund, K., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K., & Niemi, P. (2021). Kindergarten pre-reading skills predict Grade 9 reading comprehension (PISA Reading) but fail to explain gender difference. *Reading and Writing*, 34, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10090-w>
- Ministerio de Educación de Chile. (Mineduc) (2013). *A viva voz. Lectura en voz alta*. Bibliotecas Escolares CRA. https://bibliotecas-cra.cl/sites/default/files/publicaciones/avivavoz_web.pdf
- Ministerio de Educación. (Minedu) (2020). *Leer en el nivel inicial. Un acercamiento a la competencia de la lectura*. Natalia Masías Amaya. <https://repositorio.perueduca.pe/recursos/c-herramientas-curriculares/inicial/transversal/leer-nivel-inicial.pdf>
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/313451/fm1de1.pdf?sequence=1>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., y Romero, H. (2018). *Metodología de la Investigación Cuantitativa - Cualitativa y Redacción de la Tesis*. Ediciones de la U. <http://bitly.ws/sBGo>
- Oueini, H., Bahous, R., & Nabhani, M. (2008). Impact of read-aloud in the classroom: a case study. *The Reading Matrix*, 8(1), 139-157. <http://bitly.ws/k4tP>
- Páez, R., y Rondón, G. (Eds.). (2014). *La lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa*. Kimpres.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117041131/lecturacr.pdf>

- Palacios, M. (2015). *Fomento del hábito lector mediante la aplicación de estrategias de animación a la lectura en primero de secundaria* [Tesis de maestría, Universidad de Piura].
https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2301/MAE_EDUC_161.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Peña, T., y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, (16), 55-81. <https://www.redalyc.org/pdf/2630/263019682004.pdf>
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (PUCP) (2016). *Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú*.
<http://bitly.ws/sBGq>
- Porta, M. (2014). Evaluación de habilidades prelectoras en proyectos de intervención pedagógica. Finalidades metodológicas y pedagógicas en el nivel inicial. *Revista Iberoamericana de Educación*, (64), 43-54.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie64a03.pdf>
- Quispe, M., y Acha, K. (2020). *Habilidades prelectoras en niños de 5 años de instituciones educativas públicas y privadas de San Juan de Miraflores* [Tesis de licenciatura, Universidad Marcelino Champagnat]. <http://bitly.ws/k4tU>
- Robledo, B. (2017). *El mediador de lectura. La formación del lector integral*. Colección Alas de Colibrí. <http://bitly.ws/k4tZ>
- Ruiz, D., y Velasco, Y. (2018). *Fortalecimiento del desarrollo de la oralidad por medio de estrategias lúdico-pedagógicas en los estudiantes de grado 1-3 de la Institución Educativa Celmira Bueno de Orejuela Sede Mariano Ospina Pérez* [Tesis de licenciatura, Universidad de San Buenaventura Colombia].
<http://bitly.ws/sAIX>
- Sandoval, C., y Landaverry, R. (2019). Prácticas lectoras en una biblioteca pública de Lima: el caso de los niños lectores asiduos. *Educación*, 28(54), 105-126.
<https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.18800/educacion.201901.006>
- Saurino, U. (2012). *Habilidades pre-lectoras en estudiantes de primer grado de primaria en instituciones educativas de Ventanilla* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio De Loyola]. <http://bitly.ws/sAAN>
- Tovar, J., y Gómez, N. (2016). *Desarrollo de la oralidad y de la lectura en los estudiantes de primer ciclo de primaria de la Institución Educativa Distrital República de Colombia mediante la lectura de imágenes* [Tesis de licenciatura, Universidad Libre]. <http://bitly.ws/qD9C>
- Trebejo, N. (2020). *Estado del Arte sobre el desarrollo de la mediación lectora en niños de ciclo II, en contextos escolares y no escolares* [Trabajo de

investigación de bachiller, Universidad Peruana Cayetano Heredia].
<http://bitly.ws/k4u7>

Velarde, E., Canales, R., Meléndez, M., y Lingán, S. (2010). Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: Diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras (THP) en niños y niñas de la provincia constitucional del Callao, Perú. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(1), 53-68.
<http://bitly.ws/eCyY>

Wright, T. (2019). Reading to Learn from the Start. The Power of Interactive Read-Alouds. *American Educator*, 42(4), 4-8.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1200226.pdf>



ANEXOS

Anexo 1. Instrumentos enviados para su validación.

Instrumento 1: Cuaderno de campo sobre la práctica de lectura en voz alta

Día:

Momento: Plan lector / Actividad de aprendizaje / Taller

Tipo de texto utilizado:

Nombre del texto:

- **Definiciones:**

- Ambiente: Espacio físico en donde se desarrolla la práctica de lectura en voz alta en el aula.
- Textos: Recursos textuales de diversos tipos que se utilizan en la práctica de lectura en voz alta en el aula.
- Rol del docente: Distintos aspectos que se relacionan al desenvolvimiento del docente dentro de su ejercicio profesional en la práctica de lectura en voz alta.

DESCRIPCIÓN:

Ambiente	Criterios a tener en cuenta: preparación del espacio (retiro de distractores, ambientación, etc.) y momento previo de la lectura en voz alta (ejemplo: actividad de relajación).

Textos	Criterios a tener en cuenta: se adecuan a la edad e intereses de los niños, poseen buen contenido (fomentan el pensamiento crítico, la imaginación y creatividad, la adquisición de nuevos saberes, entre otros) y variedad.
Rol del docente	Criterios a tener en cuenta: la voz, los silencios, el cuerpo, las preguntas, el uso del recurso textual, las actividades que preceden a la lectura, las predicciones y la vinculación del texto con la realidad de los niños y niñas.

Instrumento 2: Cuaderno de campo sobre las habilidades prelectoras de dimensión léxica y sintáctica

Día:

Momento: Plan lector / Actividad de aprendizaje / Taller

Tipo de texto escuchado:

Nombre del texto:

Nombre del estudiante:

- **Aspectos a tener en cuenta:**

1. La dimensión léxica:

- Adquisición de vocabulario: se espera observar que el niño(a) reconozca algunos vocablos (palabras) de los textos, ya sea por medio del sentido visual o auditivo. Además, que evidencien la interiorización de sus significados.
- Pronunciación: se espera observar que el niño(a) pronuncie las palabras de forma entendible y utilice una adecuada acentuación y entonación para comunicar lo que desea.

1. La dimensión sintáctica:

- Estructuración de oraciones o frases: se espera observar que el niño(a) tenga una verbalización con una distribución adecuada de las palabras, es decir, aplicando la estructura gramatical de sujeto, verbo y predicado.
- Coherencia en el lenguaje o mensaje: se espera observar que el niño(a) exprese verbalmente sus ideas dentro de la temática que se desarrolle en la actividad de aprendizaje o taller

DESCRIPCIÓN:

DIMENSIÓN LÉXICA	
Adquisición de vocabulario	Pronunciación

DIMENSIÓN SINTÁCTICA	
Estructuración de oraciones o frases	Coherencia en el lenguaje o mensaje

Anexo 2. Carta formal a la Mag. Angela Mejía Oliva

Lima, 22 de abril de 2022

ASUNTO: VALIDACIÓN INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Maybeth Yosselin Llanos Espinoza

Departamento de Educación

Pontificia Universidad Católica del Perú

Estimada profesora Angela Mejía Oliva,

En primer lugar, deseo expresarle mi saludo, con la intención de invitarla a ser parte importante en mi proceso de validación de los instrumentos de mi investigación. La presente investigación lleva como título: *La lectura en voz alta y las habilidades prelectoras en un aula de 5 años*.

La presente investigación es de tipo cualitativa descriptiva, en la cual se busca analizar la práctica de lectura en voz alta que una docente emplea para el desarrollo de habilidades prelectoras de dimensión léxica y sintáctica de los niños y niñas de un aula de 5 años de un centro educativo público de Lima. El problema de investigación planteado es: ¿Cómo emplea la práctica de lectura en voz alta una docente para el desarrollo de las habilidades prelectoras de dimensión léxica y sintáctica en los niños y niñas de un aula de 5 años de un centro educativo público de Lima?

Cabe mencionar, que su participación y aporte referidos a los instrumentos de mis dos cuadernos de campo, son de suma importancia y constituirán la validación que garantice que estos sean adecuados para el logro de una investigación de calidad.

A efectos de la evaluación de los instrumentos, se adjuntan los siguientes documentos: matriz de coherencia, diseño de los instrumentos y la matriz de valoración de los instrumentos correspondientes, sobre el cual usted podrá señalar sus apreciaciones y sugerencias.

Ante todo, expreso mi más profundo agradecimiento con usted por su disponibilidad y aportes para la contribución a la tesis en la cual estoy trabajando.

Atentamente,

Maybeth Yosselin Llanos Espinoza

CÓDIGO: 20175269

Anexo 3. Matriz de validación de los expertos - Mag. Angela Mejía Oliva

Datos del investigador

Nombres y apellidos: Maybeth Yosselin Llanos Espinoza

Institución a la que pertenece: Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)

INSTRUMENTO 1: CUADERNO DE CAMPO SOBRE LA PRÁCTICA DE LECTURA EN VOZ ALTA			
Crterios	Cumple	No cumple	Observaciones
Claridad	x		El instrumento sí se entiende, al leerlo sin los objetivos es claro.
Coherencia		x	El instrumento podría ayudar a observar parte de lo que se espera en los objetivos de la investigación. Pero los criterios descritos en el instrumento no contribuyen al objetivo en su totalidad.
Suficiencia		x	Sin embargo, es insuficiente. El hecho de observar que el docente tiene un ambiente adecuado y un libro que ayude a desarrollar la motivación y el pensamiento crítico, no significa que el docente logre desarrollar las habilidades prelectoras. Parece que hay una relación implícita que el investigador ha realizado, pero en una investigación nada es obvio, el objetivo debe ser siempre la suma de las variables analizadas y los instrumentos deben responder a esas variables. En los instrumentos se describen variables como relajación, motivación o timbres de voz que no impactarán directamente en el desarrollo de dimensiones léxicas o sintácticas. Sugeriría repensar cuáles son las variables de lectura en voz alta que impactan en el desarrollo de las habilidades prelectoras seleccionadas por el investigador. Podría analizar los textos seleccionados por la maestra; así como, las preguntas realizadas por el docente para pensar en si estos elementos contribuyen al desarrollo de habilidades prelectoras. El libro le da criterios como número de palabras y dificultad de ellas (lenguaje sencillo o rebuscado) y las preguntas, dan indicios de las oportunidades para analizar palabras nuevas, inferir significados por contexto o explayarse en el discurso para medir las frases u oraciones que el niño elabora. También, se puede mirar el rol de orientador del maestro en el círculo de participación, es decir, solo escucha una respuesta corta u orienta al niño para que explaye su discurso. Estos indicios ayudan a mejorar la dimensión sintáctica.

INSTRUMENTO 2: CUADERNO DE CAMPO SOBRE LAS HABILIDADES PRELECTORAS DE DIMENSIÓN LÉXICA Y SINTÁCTICA			
Criterios	Cumple	No cumple	Observaciones
Claridad	x		El instrumento sí se entiende, al leerlo sin los objetivos es claro.
Coherencia		x	El instrumento solo tiene espacios vacíos para escribir lo que se observa y sí responde a las variables.
Suficiencia		x	<p>Sin embargo, es insuficiente para el fin de la investigación. La meta de este instrumento es observar la participación de los estudiantes y analizar sus habilidades prelectoras (dimensión sintáctica y léxica). Sugiero un instrumento con criterios de observación claros. Así como, la selección de una muestra ya que no se podrá observar a 23 niños al mismo tiempo.</p> <p>Un instrumento como lista de cotejo y/o guía de observación podrían ayudar al investigador a realizar el registro.</p> <p>Se sugiere entonces, establecer la muestra, tener un instrumento con la lista de muestra y establecer criterios como, en la participación el estudiante A logra:</p> <p>Utilizar frases x Utilizar oraciones</p> <p>De este modo podremos notar los logros de los niños en respuesta a su exposición a la lectura en voz alta.</p> <p>Calidad de la pronunciación, utilización de lenguaje sencillo o palabras difíciles. Entre otros.</p>

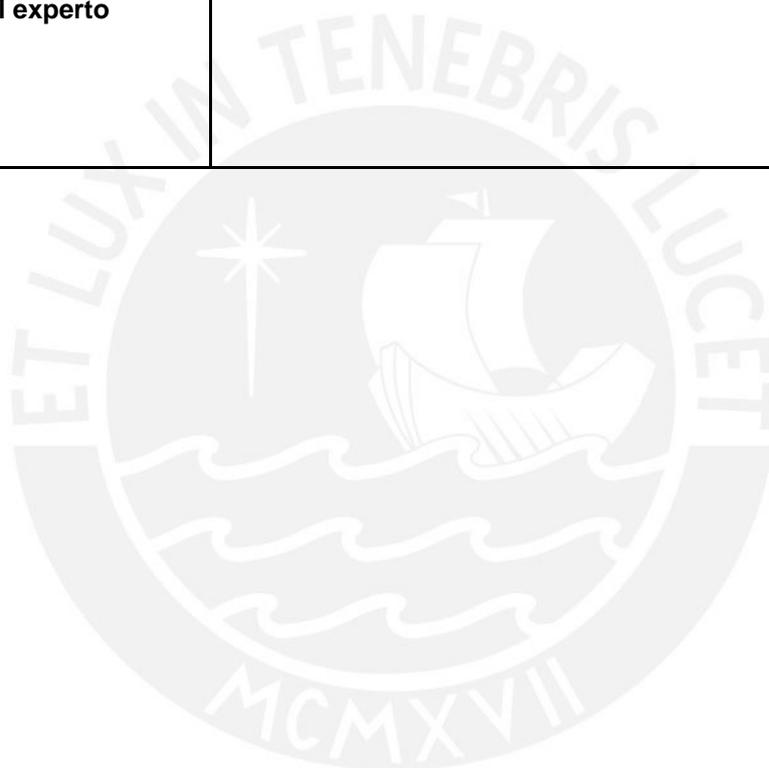
Claridad: Los instrumentos son claros y comprensibles, las instrucciones para completar los cuadernos de campo se plantean de manera precisa.

Coherencia: Existe coherencia entre la información que se recoge y los objetivos de la investigación. Los instrumentos recogen información que permite dar respuesta al problema de investigación y al objetivo del estudio.

Suficiencia: Están presentes todos los elementos necesarios para el recojo de información relacionada a las categorías y subcategorías definidas en la matriz de consistencia.

Nombres y apellidos del experto	Angela Mejía Oliva
---------------------------------	--------------------

Formación académica	Profesora de la Especialidad de Primaria con especialidad en Alfabetización Inicial
Grado académico	Magíster
Áreas de experiencia profesional	Docente en EBR y universitaria, alfabetización inicial y gerencia social.
Cargo laboral	Docente
Entidad donde labora	Colegio Áleph
Correo electrónico	angela.mejia@pucp.edu.pe
Fecha	30.04.22
Firma digital del experto	



Anexo 4. Carta formal a la Mag. Carmen Maria Sandoval Figueroa

Lima, 23 de mayo de 2022

ASUNTO: VALIDACIÓN INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Maybeth Yosselin Llanos Espinoza

Departamento de Educación

Pontificia Universidad Católica del Perú

Estimada profesora Carmen María Sandoval Figueroa,

En primer lugar, deseo expresarle mi saludo, con la intención de invitarla a ser parte importante en mi proceso de validación de los instrumentos de mi investigación. La presente investigación lleva como título: *La lectura en voz alta y las habilidades prelectoras en un aula de 5 años*.

La presente investigación es de tipo cualitativa descriptiva, en la cual se busca analizar la estrategia de lectura en voz alta que una docente emplea para el desarrollo de habilidades prelectoras orales de dimensión léxica y sintáctica de los niños y niñas de un aula de 5 años de un centro educativo público de Lima. El problema de investigación planteado es: ¿Cómo emplea la estrategia de lectura en voz alta una docente para el desarrollo de las habilidades prelectoras de dimensión léxica y sintáctica alineadas a la oralidad de los niños y niñas de un aula de 5 años de un centro educativo público de Lima?

Cabe mencionar que mi investigación cuenta con tres instrumentos: dos guías de análisis documentales y una guía de observación. Es así que su participación y aporte referidos a estos tres instrumentos son de suma importancia y constituirán la validación que garantice que estos sean adecuados para el logro de un estudio de calidad.

A efectos de la evaluación de los instrumentos, se adjuntan los siguientes documentos: matriz de coherencia, diseño de los instrumentos y la matriz de valoración de los instrumentos correspondientes, sobre el cual usted podrá señalar sus apreciaciones y sugerencias.

Ante todo, expreso mi más profundo agradecimiento con usted por su disponibilidad y aportes para la contribución a la tesis en la cual estoy trabajando.

Atentamente,

Maybeth Yosselin Llanos Espinoza

CÓDIGO: 20175269

Anexo 5. Matriz de validación de los expertos - Mag. Carmen Maria Sandoval Figueroa

Datos del investigador

Nombres y apellidos: Maybeth Yosselin Llanos Espinoza

Institución a la que pertenece: Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)

INSTRUMENTO 1: GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL			
DOCUMENTO: Textos que utiliza la docente en la lectura en voz alta			
Criterios	Cumple	No cumple	Observaciones
Claridad	X		Tomar en cuenta las observaciones que se han señalado para ajustar el instrumento: <ul style="list-style-type: none"> • Completar: nombre del texto, autor, editorial, año de publicación. • Cambiar la etiqueta “manifestación” por otra que sea más entendible y precisa • Te recomiendo colocar una columna más donde se especifique el significado de las palabras nuevas porque los niños preguntarán.
Coherencia	X		
Suficiencia	X		

INSTRUMENTO 2: GUÍA DE OBSERVACIÓN			
Criterios	Cumple	No cumple	Observaciones
Claridad	X		Tomar en cuenta las observaciones que se han señalado para ajustar el instrumento: El componente léxico semántico tiene varios sub-componentes que debes considerar. Por ejemplo, pronunciación debe ir asociado a evocación de las palabras. Debes observar lo siguiente:

			<ol style="list-style-type: none"> 1. Evocación de las palabras nuevas. 2. Dar significado a palabras nuevas. 3. Ver otros usos de palabras nuevas <p>Esto lo puedes incluir en tu guía.</p> <p>En las preguntas falta una específica referida al componente léxico semántico donde se indague sobre la significación de palabras.</p>
Coherencia	X		
Suficiencia	X		

INSTRUMENTO 3: GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL DOCUMENTO: Planificación de la docente de la estrategia de lectura en voz alta			
Criterios	Cumple	No cumple	Observaciones
Claridad	X		<p>Tomar en cuenta las observaciones que se han señalado para ajustar el instrumento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Información completa, no solo título: autor, editorial, etc. • Corregir igual como en el primer instrumento la etiqueta “manifestación”. • No uses pronunciación, prefiero que incidas más en capacidad de evocación y en significado de palabras porque eso está vinculado a componente léxico semántico.
Coherencia	X		
Suficiencia	X		

Claridad: Los instrumentos son claros y comprensibles, las instrucciones para completar las guías de análisis documentales y la guía de observación se plantean de manera precisa.

Coherencia: Existe coherencia entre la información que se recoge y los objetivos de la investigación. Los instrumentos recogen información que permite dar respuesta al problema de investigación y a los objetivos del estudio.

Suficiencia: Están presentes todos los elementos necesarios para el recojo de información relacionada a las categorías y subcategorías definidas en la matriz de consistencia.

Nombres y apellidos del experto	Carmen María Sandoval Figueroa
Formación académica	Magíster en Estudios Culturales Maître en Ciencias de la Educación
Grado académico	Magíster
Áreas de experiencia profesional	Comunicación y lenguaje, mediación de lectura, inclusión educativa, Trastorno del Espectro Autista, Investigación educativa.
Cargo laboral	Docente TC Departamento de Educación
Entidad donde labora	Pontificia Universidad Católica del Perú
Correo electrónico	sandoval.cm@pucp.pe
Fecha	24 de mayo 2022
Firma digital del experto	Carmen Sandoval

Anexo 6. Instrumentos validados

GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL DOCUMENTO: Textos que utiliza la docente en la lectura en voz alta

Guía de análisis documental	
Objetivo específico 1	Describir la estrategia de lectura en voz alta que realiza una docente en un aula de 5 años de un centro educativo público de Lima.
Categoría	Estrategia de lectura en voz alta
Subcategoría	Textos
Propósito del instrumento	Este instrumento busca recoger los datos de los textos que el docente lee en voz alta a los niños y niñas del aula que giran en torno a su nombre, autor, editorial, año de publicación, género (cuento, poesía, etc.), tipo de texto (narrativo, descriptivo, etc.), número de palabras nuevas y el listado de las mismas. Ello para identificar la calidad de textos que utiliza el docente.

Categoría: Estrategia de lectura en voz alta									
Subcategoría: Textos									
N°	Fecha de utilización del texto	Título del texto	Autor	Editorial	Año de publicación	Género	Tipo de texto	Número de palabras nuevas ⁴	Listado de las palabras nuevas
1									1.

⁴ Palabras de cuatro sílabas a más y/o palabras que no son de uso frecuente para los niños y niñas.

2									1.
3									1.
4									1.
5									1.
6									1.



GUÍA DE OBSERVACIÓN

CATEGORÍA	Estrategia de lectura en voz alta
SUBCATEGORÍA	Rol del docente
PROPÓSITO DEL INSTRUMENTO	Este instrumento tiene como objetivo recoger información sobre cómo el docente implementa la estrategia de lectura en voz alta en cuanto a los aspectos referidos a la capacidad de evocación de las palabras que lee, de las preguntas que realiza y de su intervención en las participaciones orales de los niños y niñas del aula.

Día:

Título del texto:

Autor:

Editorial:

Año de publicación:

Género:

Tipo de texto:



ASPECTOS	INDICADORES	SÍ	NO	N.O ⁵	OBSERVACIONES
CAPACIDAD DE EVOCACIÓN DE PALABRAS	1. Pronuncia todas las palabras que se encuentran en el texto respetando la correspondencia grafema-fonema.				
	2. Pronuncia todas las palabras que se encuentran en el texto sin omitir alguna letra que en ellas se encuentre.				

⁵ No se observó.

	3. Pronuncia todas las palabras que se encuentran en el texto respetando el acento ⁶ que estas tienen.				
	4. Explica el significado de una palabra nueva que se encuentra dentro del texto.				
PREGUNTAS	1. Realiza preguntas que buscan que los niños(as) realicen predicciones sobre el texto antes de leerlo.				•
	2. Realiza preguntas que recogen información literal del texto leído (preguntas literales).				•
	3. Realiza preguntas que motivan la interpretación de información que no se encuentra explícita en el texto leído (preguntas inferenciales).				
	4. Realiza preguntas que fomentan la formación de juicios sobre las ideas expresadas en la lectura y/o que asocien lo que se ha leído con las experiencias propias de los niños (preguntas críticas).				
	5. Realiza preguntas para indagar si los niños(as) conocen el significado de una palabra nueva.				
	6. Implementa preguntas nuevas a las que planificó (preguntas emergentes)				•

⁶ Una sílaba que se pronuncia con una mayor fuerza de voz en una palabra.

INTERVENCIÓN EN LAS PARTICIPACIONES ORALES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS	1. Establece un momento específico en el que los niños pueden realizar preguntas sobre el texto.				
	2. Permite que los niños(as) participen con un comentario o pregunta aun cuando ella no ha pedido esa participación.				•
	3. Cuando un niño o niña pregunta sobre el significado de una palabra, ella lo explica de forma adecuada a su etapa etaria.				
	4. Cuando surge una palabra nueva en un comentario de los niños(as), ella se asegura de que todos sepan su significado.				
	5. Cuando un niño o niña pronuncia de forma incorrecta alguna palabra, lo orienta para que pueda pronunciarla adecuadamente.				
	6. Cuando un niño o niña dice una oración sin utilizar la estructura gramatical de sujeto, verbo y predicado, lo orienta para que pueda distribuir adecuadamente las palabras con esta estructura gramatical.				
	7. Cuando un niño o niña participa expresando sus ideas fuera del tema del que se está hablando, lo orienta para que reformule sus ideas en torno a la temática de la que se está hablando.				

GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL
DOCUMENTO: Planificación de la docente de la estrategia de lectura en voz alta

Guía de análisis documental	
Objetivo específico 2	Describir las habilidades prelectoras de dimensión léxica y sintáctica alineadas a la oralidad de los niños y niñas que se desarrollan en un aula de 5 años de un centro educativo público de Lima.
Categoría	Habilidades prelectoras de dimensión léxica y sintáctica
Propósito del instrumento	Este instrumento tiene como propósito revisar las planificaciones del docente para la implementación de la estrategia de lectura en voz alta con el fin analizar cómo contribuye con el desarrollo de las habilidades prelectoras de dimensión léxica (adquisición de vocabulario y capacidad de evocación de palabras) y sintáctica (coherencia en el lenguaje o mensaje y estructuración de oraciones).

Categoría: Habilidades prelectoras de dimensión léxica y sintáctica	
Fecha de la actividad	
Nombre de la actividad	
Propósito de la actividad	
Título del texto	
Autor	
Editorial	

Año de publicación			
Género			
Tipo de texto			
Subcategoría a la que responde	Antes de la lectura	Durante la lectura	Después de la lectura
	Extractos/Citas textuales		
Dimensión léxica - Adquisición de vocabulario			
Dimensión léxica - Capacidad de evocación de palabras			
Dimensión sintáctica - Coherencia en el lenguaje o mensaje (se evidencia en las preguntas sobre el tema del que se está tratando).			
Dimensión sintáctica - Estructuración de oraciones			

Anexo 7. Matrices de organización de la información

CODIFICACIÓN	
Tn°	
CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
T	Textos
"n°"	Número de texto

MATRIZ DE ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN: GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL - TEXTOS						
Título del texto						
Género						
Tipo de texto						
Número de palabras nuevas ⁷						
Listado de palabras nuevas	1.	1.	1.	1.	1.	1.

⁷ Palabras de cuatro sílabas a más y/o palabras que no son de uso frecuente para los niños y niñas.

Número de sesiones observadas: 6

CODIFICACIÓN	
GOn°	
CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
GO	Guía de observación
"n°"	Número de observación

MATRIZ DE ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN: GUÍA DE OBSERVACIÓN		
ASPECTOS	INDICADORES	DESCRIPCIÓN
CAPACIDAD DE EVOCACIÓN DE PALABRAS	1. Pronuncia todas las palabras que se encuentran en el texto respetando la correspondencia grafema-fonema.	
	2. Pronuncia todas las palabras que se encuentran en el texto sin omitir alguna letra que en ellas se encuentre.	
	3. Pronuncia todas las palabras que se encuentran en el texto respetando el acento ⁸ que estas tienen.	
	4. Explica el significado de una palabra nueva que se encuentra dentro del texto.	•
PREGUNTAS	1. Realiza preguntas que buscan que los niños(as) realicen predicciones sobre el texto antes de leerlo.	
	2. Realiza preguntas que recogen información literal del texto leído (preguntas literales).	
	3. Realiza preguntas que motivan la interpretación de información que no se encuentra explícita en el texto leído (preguntas inferenciales).	

⁸ Una sílaba que se pronuncia con una mayor fuerza de voz en una palabra.

	4. Realiza preguntas que fomentan la formación de juicios sobre las ideas expresadas en la lectura y/o que asocien lo que se ha leído con las experiencias propias de los niños (preguntas críticas).	
	5. Realiza preguntas para indagar si los niños(as) conocen el significado de una palabra nueva.	
	6. Implementa preguntas nuevas a las que planificó (preguntas emergentes)	•
INTERVENCIÓN EN LAS PARTICIPACIONES ORALES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS	1. Establece un momento específico en el que los niños pueden realizar preguntas sobre el texto.	
	2. Permite que los niños(as) participen con un comentario o pregunta aun cuando ella no ha pedido esa participación.	•
	3. Cuando un niño o niña pregunta sobre el significado de una palabra, ella lo explica de forma adecuada a su etapa etaria.	
	4. Cuando surge una palabra nueva en un comentario de los niños(as), ella se asegura de que todos sepan su significado.	•
	5. Cuando un niño o niña pronuncia de forma incorrecta alguna palabra, lo orienta para que pueda pronunciarla adecuadamente.	
	6. Cuando un niño o niña dice una oración sin utilizar la estructura gramatical de sujeto, verbo y predicado, lo orienta para que pueda distribuir adecuadamente las palabras con esta estructura gramatical.	
	7. Cuando un niño o niña participa expresando sus ideas fuera del tema del que se está hablando, lo orienta para que reformule sus ideas en torno a la temática de la que se está hablando.	

CODIFICACIÓN	
GAPn°	
CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
GA	Guía de análisis documental
P	Planificación docente
"n°"	Número de análisis

MATRIZ DE ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN: GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL - PLANIFICACIÓN DOCENTE						
Nombre de la actividad	Título del texto	Momentos de la actividad	Subcategorías			
			Dimensión léxica - Adquisición de vocabulario	Dimensión léxica - Capacidad de evocación de palabras	Dimensión sintáctica - Coherencia en el lenguaje o mensaje	Dimensión sintáctica - Estructuración de oraciones
		Antes				
		Durante				
		Después				
		Antes				
		Durante				

		Después				
		Antes				
		Durante				
		Después				
		Antes				
		Durante				
		Después				
		Antes				
		Durante				
		Después				
		Antes				
		Durante				
		Después				

Anexo 8. Matrices de organización con la información recogida

MATRIZ DE ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN: GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL - TEXTOS						
Título del texto	“Los monstruos de Vizcacha”	“El diario de Emilia”	“Esa niña tiene miedo”	“El día en que todo se movió”	“Poema al agua”	“Ricitos de oro y los tres ositos”
Año de publicación	2021	2020	2016	Sin fecha	Sin fecha	Sin fecha
Género	Cuento	Cuento	Cuento	Cuento	Poema	Cuento
Tipo de texto	Narrativo	Narrativo	Narrativo	Narrativo e informativo	Lírico	Narrativo
Número de palabras nuevas	9	21	2	4	6	2
Listado de palabras nuevas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vizcacha 2. Horripilantes 3. Aterradores 4. Otorongo 5. Sajino 6. Osezno 7. Pasadizo 8. Estrafalarios 9. Aliviada 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diario 2. Almacén 3. Hacienda 4. Mercadería 5. Obreros 6. Disponía 7. Alocada 8. Fiera 9. Indefensa 10. Aterrada 11. Erguía 12. Penetrantes 13. Lengüilla 14. Temerosa 15. Desmayó 16. Auxilio 17. Atacaron 18. Valiente 19. Trágico 20. Fiel 21. Placeres 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Furiosos 2. Polillas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Placas tectónicas 2. Millas 3. Reconstruir 4. Elevadores 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Paisajes 2. Multiplicidad 3. Maravillas 4. Esperanza 5. Incontenible 6. Melancolía 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dormitorio 2. Blanda

MATRIZ DE ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN: GUÍA DE OBSERVACIÓN		
ASPECTOS	INDICADORES	DESCRIPCIÓN
CAPACIDAD DE EVOCACIÓN DE PALABRAS	1. Pronuncia todas las palabras que se encuentran en el texto respetando la correspondencia grafema-fonema.	En 5 de las 6 sesiones la docente sí pronuncia todas las palabras que se encuentran en el texto respetando la correspondencia grafema-fonema.
	2. Pronuncia todas las palabras que se encuentran en el texto sin omitir alguna letra que en ellas se encuentre.	En 5 de las 6 observaciones, la docente pronuncia todas las palabras que se encuentran en el texto sin omitir alguna letra que en ellas se encuentre.
	3. Pronuncia todas las palabras que se encuentran en el texto respetando el acento que estas tienen.	En todas las observaciones, la docente pronunció todas las palabras que estaban en el texto respetando el acento que tenían.
	4. Explica el significado de una palabra nueva que se encuentra dentro del texto.	<p>GO2:</p> <ul style="list-style-type: none"> Explica el significado de la palabra “Diario” que se encuentra en el título del cuento diciendo “es un cuadernito en donde tú escribes lo que te sucede cada día”. Surge la palabra “obreros” en el texto y dice “es decir, recuerden que son los trabajadores del Papá de Emilia”. <p>GO3:</p> <ul style="list-style-type: none"> Menciona la palabra “polillas” dentro del texto y explica “son como moscas, pero pequeñitas, pequeñitas”. <p>GO5:</p> <ul style="list-style-type: none"> Explica que la frase “sin el agua la vida pierde sentido” significa que sin el agua no podemos vivir.
PREGUNTAS	1. Realiza preguntas que buscan que los niños(as) realicen predicciones sobre el texto antes de leerlo.	<p>GO1:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿De qué se tratará el cuento? ¿Cómo se llamará el cuento? <p>GO2:</p> <ul style="list-style-type: none"> Solo realiza una pregunta para indagar el conocimiento de las niñas y niños sobre el significado de la palabra “Diario” y luego empieza a leer el texto. <p>GO3:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿De qué tratará el cuento? ¿Qué pasará en el cuento? <p>GO4:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿De qué tratará el cuento? ¿Cuál será el título del cuento?

		<p>GO5:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué tratará este poema? <p>GO6:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué tratará el cuento? • ¿Cuál será el título? <p>La docente realiza una pregunta más de este tipo, pero no es planificada.</p>
	2. Realiza preguntas que recogen información literal del texto leído (preguntas literales).	<p>GO1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se llamaba el cuento? • ¿Quiénes son los personajes del cuento? <p>GO3:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se llamaba el cuento? • ¿A qué le tenía miedo la niña? • ¿Qué hizo la niña para calmarse? <p>GO6:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quiénes eran los personajes del cuento? <p>La docente realiza más preguntas de este tipo, pero no son las planificadas.</p>
	3. Realiza preguntas que motivan la interpretación de información que no se encuentra explícita en el texto leído (preguntas inferenciales).	<p>GO1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo continuará la historia? • ¿Qué más pasará en la historia? • ¿Cómo terminará la historia? ¿qué pasará? <p>GO2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué más pasará luego en la historia? • ¿Qué habrá pasado luego? • ¿Qué pasará luego? • ¿Cómo crees que se habrá sentido Emilia cuando se dio cuenta de que ya no vería más a su perro? ¿por qué? <p>GO3:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo continuará el cuento? <p>GO6:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué más pasará en la historia? <p>La docente realiza más preguntas de este tipo, pero no son las planificadas.</p>
	4. Realiza preguntas que fomentan la formación de juicios sobre las ideas expresadas en la lectura y/o que asocian lo que se ha leído con las experiencias propias de los niños (preguntas críticas).	<p>GO1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Alguna vez te has sentido como la vizcacha? ¿en qué momento te sentiste como la vizcacha? ¿cómo estaba tu cuerpo? ¿cómo te calmaste? <p>GO2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué te pareció a ti la historia? ¿por qué?

		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo te sentirías tú si te encuentras con una boa como Charlotte? ¿qué harías? <p>GO3:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué haces tú cuando tienes miedo? <p>GO6:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué parte de la historia te gustó más? • ¿Qué hubieras hecho tú si hubieras sido Ricitos de oro? ¿hubieras entrado a una casa de un desconocido? <p>La docente realiza más preguntas de este tipo, pero no son las planificadas.</p>
	<p>5. Realiza preguntas para indagar si los niños(as) conocen el significado de una palabra nueva.</p>	<p>GO2:</p> <p>¿Ustedes saben qué es un diario?</p>
	<p>6. Implementa preguntas nuevas a las que planificó (preguntas emergentes)</p>	<p>GO1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Le canta para que tenga o no tenga miedo? (Inferencial) • ¿Por qué la vizcacha estará así (con miedo)? (Inferencial) • ¿Qué más dirá la vizcacha? (Inferencial) • ¿Cómo se imaginará el monstruo Vizcacha? (Inferencial) • ¿Cómo estará la vizcacha (cuando está verde)? (Inferencial) • ¿Qué pasará en ese pasadizo largo y oscuro? (Inferencial) • ¿Vizcacha tendrá miedo o no tendrá miedo al final? (Inferencial) • ¿Cómo temblaba el cuerpo de Vizcacha? (Inferencial) <p>GO2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué estaba haciendo el perro? (Literal) • ¿Quién le perseguía? (Literal) • ¿Cómo se llamaba el perro de Emilia? (Literal) • ¿Por qué murió el perrito? (Literal) • ¿Cómo se llamaba la niña de la historia? (Literal) • ¿Cómo se llamaba la boa feroz? (Literal) • ¿Qué habrá pintado Emilia? (Inferencial) • ¿Qué parte de la historia te gustó más? ¿por qué? (Crítica) • ¿Qué parte de la historia te dio mucho miedo? ¿por qué? (Crítica) • ¿Qué parte te dio mucha felicidad en esta historia? (Crítica) • ¿Te gustó el final? ¿por qué? (Crítica) <p>GO3:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué animales pueden aparecer? (Inferencial) • ¿Cuál habrá sido la solución de la niña para que no tenga miedo? (Inferencial) • ¿Qué le recomendarías a la niña para que ya no tenga miedo? (Crítica) <p>GO4:</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quiénes se habrán movido? (de predicción) • ¿Cómo se calmaron? (Literal) • ¿Qué continuará? (Inferencial) • ¿Cuál será el final del cuento? (Inferencial) <p>GO5:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué nos ha querido decir esa parte del poema? (Inferencial) • ¿Por qué el agua hace las cosas maravillosas? (Inferencial) • ¿Es importante tener agua? ¿por qué? (Crítica) • ¿Debemos desperdiciar el agua? ¿por qué? (Crítica) • Si se acaba el agua ¿cómo estaríamos? (Crítica) • ¿Qué debemos de hacer para que el agua no se acabe? (Crítica) • Para ahorrar el agua ¿debemos dejar el caño abierto o usar un vasito con agua? (Crítica) • ¿Qué parte del poema te pareció muy importante? (Crítica) • ¿Qué parte del poema te gustó más? ¿por qué? (Crítica) <p>GO6:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se llamaba la niña? (Literal) • ¿La niña habrá entrado a la casa? (Inferencial) • Ya probó el plato grande y mediano ¿qué plato comerá ahora? (Inferencial) • ¿Qué habrá pasado con los sillones? (Inferencial) • ¿Qué habrá pasado luego de que se rompa el sillón pequeño? ¿qué le habrá pasado a Ricitos de oro? (Inferencial) • ¿Qué habrá encontrado en el dormitorio? (Inferencial) • ¿Qué habrá pasado luego de que encuentre las tres camas? (Inferencial) • ¿A quién encontrarán en el dormitorio los 3 osos? (Inferencial) • ¿Qué más habrá pasado con los 3 osos y Ricitos de oro? (Inferencial)
INTERVENCIÓN EN LAS PARTICIPACIONES ORALES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Establece un momento específico en el que los niños pueden realizar preguntas sobre el texto. 2. Permite que los niños(as) participen con un comentario o pregunta aun cuando ella no ha pedido esa participación. 	<p>En ninguna de las observaciones se estableció dicho momento.</p> <p>GO1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realiza repreguntas a los comentarios de los niños y las niñas, tales como ¿y cómo está tu casa? ¿oscura? ¿y tuviste miedo? <p>GO2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permite la pregunta de una niña y explica por qué la serpiente está dibujada de esa manera en el texto. <p>GO4:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permite que una niña pregunte sobre el significado de la palabra “temblor”.

		<p>GO6:</p> <ul style="list-style-type: none"> Permite que una niña comente sobre el texto sin que la docente se lo haya pedido.
	3. Cuando un niño o niña pregunta sobre el significado de una palabra, ella lo explica de forma adecuada a su etapa etaria.	No se observó
	4. Cuando surge una palabra nueva en un comentario de los niños(as), ella se asegura de que todos sepan su significado.	No se observó
	5. Cuando un niño o niña pronuncia de forma incorrecta alguna palabra, lo orienta para que pueda pronunciarla adecuadamente.	No se observó
	6. Cuando un niño o niña dice una oración sin utilizar la estructura gramatical de sujeto, verbo y predicado, lo orienta para que pueda distribuir adecuadamente las palabras con esta estructura gramatical.	No se observó
	7. Cuando un niño o niña participa expresando sus ideas fuera del tema del que se está hablando, lo orienta para que reformule sus ideas en torno a la temática de la que se está hablando.	No se observó

MATRIZ DE ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN: GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL - PLANIFICACIÓN DOCENTE

Nombre de la actividad	Título del texto	Momentos de la actividad	Subcategorías			
			Dimensión léxica - Adquisición de vocabulario	Dimensión léxica - Capacidad de evocación de palabras	Dimensión sintáctica - Coherencia en el lenguaje o mensaje	Dimensión sintáctica - Estructuración de oraciones
Leemos el cuento "Los monstruos de Vizcacha" (Plan Lector)	"Los monstruos de Vizcacha"	Antes		¿De qué crees que tratará este cuento?, ¿cuál será el nombre de este cuento?		
		Durante		¿Cómo continuará la historia? y ¿cómo terminará la historia?		
		Después		¿Cuáles son los personajes del cuento? ¿A qué le tenía miedo Vizcacha? ¿Cómo sentía Vizcacha el miedo en su cuerpo? ¿Alguna vez te has sentido como Vizcacha? ¿qué provocó que sintieras miedo? ¿cómo fue ese momento? ¿qué sentiste en tu cuerpo? ¿le contaste a alguien que te sentiste con miedo? ¿qué hiciste para dejar de sentir miedo? La próxima vez que vuelvas a sentir miedo ¿qué crees que podrías hacer?		
"El diario de Emilia"	"El diario de Emilia"	Antes	¿sabes qué es un diario? Luego, la maestra les comunicará a los estudiantes que Emilia escribió, en un cuaderno, sus historias que le ocurrían y que a ese cuaderno lo llamó su "diario", porque podía escribir casi todos los días lo que le sucedía.	¿Qué podemos hacer para conocer la historia "El diario de Emilia" sobre dos profesoras (Emilia y Victoria Barcia Boniffatti) muy preocupadas por la educación de las niñas y los niños del Perú? ¿Qué crees que nos contará Emilia en esta historia?		
		Durante		¿Cómo continuará la historia ? y ¿cómo terminará la historia?		
		Después		¿Qué te pareció la historia "El diario de Emilia"?, y ¿por qué? ¿Qué es lo que más te gustó? y ¿por qué? ¿Cómo crees que se sintió Emilia al final de la historia?, ¿por qué?, ¿Qué harías en el lugar de Emilia si te encuentras con una boa?		
		Antes		¿De qué crees que tratará este cuento?, ¿cuál será el nombre de este cuento?		

Leemos el cuento "Esa niña tiene miedo" (Plan Lector)	"Esa niña tiene miedo"	Durante		¿Cómo continuará la historia? y ¿cómo terminará la historia?
		Después		¿A qué le tenía miedo la niña?, ¿qué hizo para ya no sentir miedo?; ¿tú, a qué le tienes miedo?, ¿qué hiciste para dejar de sentir miedo?, La próxima vez que vuelvas a sentir miedo ¿qué crees que podrías hacer?
¿Qué hacer cuando hay temblor?	"El día en que todo se movió"	Antes		¿qué observan en la portada del cuento? ¿Cuál creen que sea el título del cuento? ¿por qué crees que se titula así? ¿qué pasará en el cuento?
		Durante		
		Después		¿qué pasó en el lugar donde vivían los animales? ¿ustedes saben qué debemos hacer en caso de que ocurra un temblor o un terremoto? ¿Qué sucedería si las personas no se preparan ante un sismo?
Los superhéroes y las superheroínas cuidamos el agua	"Poema al agua"	Antes		¿De qué tratará el poema?
		Durante		¿Qué continuará en el poema? y ¿cómo concluirá el poema?
		Después		¿Qué se ha mencionado en el poema?, ¿qué dice el autor sobre el agua?, ¿estás de acuerdo con el autor?, ¿por qué?
Realizo seriación por tamaño utilizando botellas de plástico.	"Ricitos de oro y los tres ositos"	Antes		¿De qué tratará el cuento?
		Durante		¿Qué continuará en el cuento? y ¿cómo concluirá el cuento?
		Después		¿Cómo se llama el cuento narrado? ¿quiénes fueron los personajes del cuento narrado? ¿qué parte del cuento narrado te gustó más? ¿qué hubieras hecho tú si fueras Ricitos de Oro: ingresabas o no a la casa de un desconocido?, ¿por qué? Al finalizar se les pregunta de qué tamaño eran los osos.

Anexo 9. Consentimiento informado para participar en una investigación académica

Yoidentificada con DNI.....
acepto participar en la investigación desarrollada por la bachiller Maybeth Yosselin Llanos Espinoza, la cual se titula "La lectura en voz alta y las habilidades prelectoras en un aula de 5 años". Comprendo que ello implica la observación y registro de lo que yo realice en las actividades de lectura de mi aula, además de los textos que utilice y la planificación que yo realice para estas. De este modo, soy consciente de que el objetivo de este estudio es analizar cómo la docente de un aula de 5 años contribuye al desarrollo de habilidades prelectoras de la dimensión léxica y sintáctica de los niños y las niñas.

Y tengo pleno conocimiento de que este estudio científico tiene las siguientes características:

- Mi participación es totalmente voluntaria y anónima.
- La información recogida no se usará para ningún otro propósito fuera de los alcances académicos (congresos, publicaciones, etc.)
- Mis nombres y apellidos serán anónimos, dado que se presentarán de forma confidencial.
- El tiempo de observación y registro será de aproximadamente cuatro semanas.

Firma de la docente de aula