



VNIVERSITAT E VALÈNCIA

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

La intervención en las habilidades de inicio a la lectura en la educación infantil y su relación con los procesos lectores en niños de primer grado de primaria.

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR: LIZ CRISTINA YSLA ALMONACID
DIRECTORA: VICENTA ÁVILA CLEMENTE

Programa de Doctorado 545-700H Psicología de la Educación y
Desarrollo Humano

Valencia, 2015

AGRADECIMIENTOS

La culminación de esta etapa de aprendizaje no habría sido posible de no haber contado con el soporte personal y académico brindado por cada una de las personas que enteradas de este nuevo reto me ofrecieron. En primer lugar, un reconocimiento especial a Tulio (†) y Juana, mis padres, de quienes he aprendido que plantearle metas y asumir compromisos es parte del día a día, los mismos que deben cumplirse con responsabilidad y valentía. A mis hermanos, Carlos, Tulio y Jannet, que me han apoyado de mil maneras a concluir esta tarea y a todos mis sobrinos, quienes me han sabido dar la cuota de entretenimiento necesario para refrescar y tomar respiro. Mi más profundo agradecimiento a mi directora de tesis, Vicenta Ávila, en primer lugar, por la confianza depositada al aceptar dirigirme pero sobre todo por haberme orientado y guiado permanentemente en esta larga travesía con mucho ánimo, entusiasmo y empuje, proponiéndome retos y buscando soluciones conjuntas cuando en algún momento parecía que las cosas se complicaban.

Quiero reconocer la disposición de maestras y directoras de las escuelas que participaron en cada una de las fases de investigación. En primer lugar, los tres centros de educación inicial Virgen de Lourdes, Manuel Gonzáles Prada y Niño Jesús de Praga, que me permitieron trabajar con ellas esta propuesta. También agradecer a las instituciones de educación primaria Manuel Gonzales Prada, Santísima Niña María y San Juan Macías al facilitarme sus espacios en la etapa del transfer y a los padres de familia que voluntariamente brindaron su tiempo para realizar las evaluaciones en sus hogares. A mis colegas de educación inicial, que de modo desinteresado proporcionaron información sobre sus prácticas pedagógicas. A Liz Girón y Karen Estrella, que me apoyaron en momentos claves del trabajo de campo.

Del mismo modo, el haber cursado el programa de Doctorado Psicología de la Educación y Desarrollo Humano, no se habría concretado sin las gestiones de su responsable, Consuelo Cerviño, y Susana Córdova, quien me animó a emprender este camino.

Agradezco al Vicerrectorado de Relaciones Internacionales y Cooperación de la Universidad de Valencia, al concederme la Beca de Jóvenes Investigadores me fue posible el intercambio con profesores del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, cuyas enseñanzas me han servido en gran medida en mi formación como investigadora. Al Colegio Mayor Rector Peset, lugar que me facilitó las condiciones de trabajo y estudio. A mis queridas amigas y amigos de Valencia, con quienes tuve oportunidad estrechar lazos de amistad que superan distancias. A mis queridas amistades de la vida que supieron darme ánimos y se mostraron interesadas por mis avances. A mis compañeros y ex compañeros de trabajo, del IESPP CREA y de la PUCP, de quienes sigo aprendiendo. Todas y todos han sido un valioso apoyo.

CONTENIDO

Introducción	9
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
CAPÍTULO I: APRENDER A LEER.....	15
1.1 Procesos de lectura.....	16
1.2 Enseñanza de la lectura	22
CAPÍTULO II: HABILIDADES INICIALES DE LA LECTURA	29
2.1 Conocimiento fonológico.....	30
2.2 Conocimiento alfabético	34
2.3 Conocimiento lingüístico	35
2.4 Conocimiento metalingüístico	37
2.5 Procesos cognitivos.....	38
2.6 Memoria operativa/ de trabajo	39
2.7 Valoración del contexto y entorno familiar.....	40
CAPÍTULO III: LA MEDICIÓN DE LAS HABILIDADES INICIALES Y EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA	43
3.1 Medición de las habilidades relacionadas al aprendizaje de la lectura.....	43
3.2 Baterías diseñadas para evaluar las habilidades iniciales de la lectura.....	56
3.3 La medición de la memoria operativa/ de trabajo	60
3.4 Medición del aprendizaje inicial de la lectura	62
CAPÍTULO IV: LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LAS HABILIDADES INICIALES DE LA LECTURA	65
4.1 La intervención en las habilidades relacionadas al aprendizaje de la lectura	66
4.2 Programas dirigidos al desarrollo de las habilidades iniciales de la lectura	77
4.3 Valoración de los principales resultados/mayores dificultades	88
CAPÍTULO V: LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LAS HABILIDADES INICIALES DE LA LECTURA	91
5.1 Balance de las principales prácticas detectadas en la enseñanza inicial de la lectura ...	91
5.2 Las dimensiones de la práctica pedagógica involucradas en la enseñanza inicial de la lectura	104
5.3 Hallazgos que aportan a la formación de docentes responsables de programas de intervención	108
CAPÍTULO VI: EL MARCO CURRICULAR DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA	111
6.1 El sistema curricular peruano	111

6.2 Modelo de la enseñanza inicial de la lectura en Perú: el enfoque comunicativo y textual	112
6.3 Los aprendizajes esperados en el área de comunicación	116
6.4 El problema de la comprensión de textos en la educación peruana: resultados en las últimas evaluaciones	118
SEGUNDA PARTE: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	
CAPÍTULO VII: EL PROGRAMA: DESARROLLO DE HABILIDADES DE INICIO A LA LECTURA EN NIÑOS PERUANOS	
7.1 Descripción del programa	123
7.2 Las capacidades del currículo y las habilidades de inicio a la lectura.....	126
7.3 La secuencia metodológica	130
7.4 Los materiales empleados	133
7.5 Matriz de organización.....	133
7.6 Secuencia trabajada con las docentes.....	139
TERCERA PARTE: TRABAJO EMPÍRICO	
CAPÍTULO VIII: OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	
8.1 Objetivos e hipótesis de la investigación	144
8.2 Diseño	147
8.3 Variables de estudio	148
8.4 Instrumentos de medida	150
8.5 Participantes	153
8.6 Procedimiento	158
CAPÍTULO IX: RESULTADOS	
CUARTA PARTE: CONCLUSIONES	
Conclusiones y discusión	203
Referencias.....	219
Anexos.....	239

INTRODUCCIÓN

En los últimos años el currículo peruano ha asumido como línea de trabajo acompañar el inicio de la enseñanza de la lectura y escritura en las aulas de educación infantil respetando los procesos madurativos de los niños y el contexto en el que se encuentran. Esta apuesta, si bien pone freno a la ola de ofertas sobre enseñar a leer desde edades tempranas podría no ser suficiente frente a lo que se requiere trabajar en la etapa preescolar. Entre el inicio de la enseñanza formal de la lectura y el cierre del segundo grado de primaria, el tiempo parece corto para enfrentar a los estudiantes a evaluaciones que miden su desempeño lector, más aun si estos resultados son tomados en cuenta para la valoración de la práctica docente y efectividad del currículo, tal y como viene ocurriendo en los últimos años, con una gran expectativa para ver que tanto han mejorado los estudiantes, como si el único indicador de calidad se centrara solo en el rendimiento escolar. Si bien es cierto, muchos han sido los esfuerzos por definir a nivel nacional una posición respecto a las competencias lectoras, es mucho más lo que se tiene claro sobre las edades posteriores que en los primeros años escolares. A raíz de esta preocupación, surgió el interés por investigar qué sucede entre el paso de la etapa preescolar a la educación primaria en un grupo de niños que cursaban el aula de cinco años.

La presente investigación brinda una propuesta de cómo incorporar en el plan curricular peruano elementos concretos que dinamicen y enriquezcan los primeros fundamentos respecto a la competencia lectora en la etapa infantil. Si bien se ha apostado por respetar los procesos evolutivos y el contexto al que pertenecían estos niños, fue necesario especificar qué habilidades favorecen el proceso lector. De este modo, el trabajo ha buscado mejorar las habilidades de inicio a la lectura que podrían incidir en el desarrollo de competencias lectoras y a la vez aportar evidencia empírica para complementar el modelo de la enseñanza de la lectura en las primeras etapas escolares.

Para iniciar este trabajo fue necesario plantear en el primer capítulo qué se entiende por lectura, los procesos implicados y las formas de abordar su enseñanza en el campo educativo. Esto ha significado también revisar el término competencia lectora, logro observable y que es evaluado en cada etapa escolar. Los recientes avances respecto a este aprendizaje (Defior, 2008; Bowyer-Crane, Snowling, Duff, Fieldsend, Carroll, Miles, Götz y Hulme, 2008; Arnaiz, Castejón y Ruiz, 2002) han aportado en la comprensión del proceso lector y al igual que otros logros fundamentales para la vida, se requiere definir una postura teórica y un modelo metodológico que cruce y acompañe toda la vida escolar, desde la etapa infantil hasta el último ciclo de la secundaria.

Aunque queda claro que la alfabetización formal como tal no empieza sino hasta el primer grado de la educación primaria, no se descarta que los niños preescolares empiezan a tomar conciencia que la información impresa -bajo códigos establecidos por la cultura en la que se encuentran inmersos- contiene un significado, vale decir, desarrollar aquellas habilidades que preceden a la lectura y escritura. Algunos autores emplean el término alfabetización emergente para abarcar aquellos conocimientos y habilidades lingüísticas, fonológicas y alfabéticas reconocidas como precursores que los niños deben poseer para convertirse en buenos lectores (Niessen, Strattman y Scudder, 2011) y abarca la comprensión sobre la escucha, habla, lectura y escritura antes de aprender las formas convencionales del lenguaje escrito (Hsieha, Hemmeter, McCollum y Ostrosky, 2009). Es por ello que el segundo capítulo cumple la finalidad de conocer que habilidades de la lectura han sido vinculadas, previas a este estudio, a su aprendizaje temprano y los rasgos fundamentales en el desarrollo infantil. Del mismo modo, se dedica un apartado especial a la revisión de aquellos factores demográficos, familiares y culturales reconocidos por su incidencia en el aprendizaje escolar.

El estudio de las habilidades de inicio a la lectura ha implicado también la revisión de aquellos trabajos dedicadas a evaluarlas en poblaciones con similares características a las del grupo de esta investigación. En el capítulo III se presenta un panorama general de los procedimientos seguidos para medirlas, de manera aislada o en forma conjunta. De esta manera, no solo se han consultado instrumentos empleados en el desarrollo lingüístico antes de los seis años, sino también baterías diseñadas para medir aquellos predictores que la literatura reconoce aportan en los futuros desempeños lectores. Como el trabajo pretende brindar aportes sobre el papel de estos predictores, fue necesario consultar también aquellos que hayan evaluado la lectura en el primero grado de primaria.

Profesionales y especialistas comprometidos con el desempeño lector requieren no solo conocer qué procesos anteceden a su aprendizaje para proceder con una intervención. Para concretizar acciones a favor de un futuro desempeño es necesario definir una postura teórica sobre la lectura y competencia lectora, determinar que lineamientos guiarán tanto la evaluación como enseñanza, tener en claro el marco curricular del contexto educativo en el que se pretende trabajar y de ser posible preparar al equipo responsable de la intervención. Muchas de las experiencias presentadas en el capítulo IV cumplían estos criterios, y al igual que el referido a la evaluación, la información está organizada en función de una intervención puntual o de manera global en todos los predictores.

Es probable que mucho de lo que se plantea incorporar en la etapa infantil, que no signifique adelantar procesos sino respetar los evolutivos demande la preparación de las docentes responsables de esta etapa escolar para tener en claro qué debe consolidar el niño que

le sirva en su futuro aprendizaje de la lectura. En la concreción de actividades pedagógicas, se obvia, o asume que estas habilidades se logran sin mayor intervención o que deben trabajarse con el inicio de la etapa formal, y por lo tanto, no se ve en el trabajo diario en las aulas de educación infantil que la labor docente las tome en cuenta de manera directa. El capítulo V está dedicado a la revisión de los procedimientos que se siguen en el análisis de las prácticas pedagógicas relacionadas al inicio del aprendizaje de la lectura bajo procedimientos como la observación y la entrevista. El trabajo que realicen las docentes es clave, por lo tanto resulta esencial reconocer que enfoques de enseñanza orientan su práctica, que herramientas metodológicas emplean, el peso que le asignan a los denominados predictores, los apoyos materiales, entre otros, información que podría determinar el desempeño de sus estudiantes y a la vez proporcionar líneas de formación. Ha parecido interesante también indagar qué papel cumplen los antecedentes laborales y de formación inicial y en servicio en este nivel educativo.

Un aspecto que resulta clave y que muchas investigaciones empiezan a asignar un gran valor es al currículo bajo el cual se desarrollan las propuestas de intervención. Si bien se parte del supuesto que la educación inicial orienta esfuerzos por involucrar a los niños en experiencias lectoras pero sin intervenir en las habilidades básicas que aportan al acceso al código, porque esto ha sido atribuido a la enseñanza primaria, se propuso realizar en el capítulo VI un balance del propósito de la educación básica regular referida a la competencia lectora a partir del análisis del currículo actual, el enfoque de enseñanza y lo que se ha propuesto medir como aprendizaje.

Realizado el planteamiento teórico, fue posible delinear el programa de intervención presentado en el capítulo VII, integrando un enfoque de la lectura en la etapa infantil, las habilidades sobre las cuales era necesario intervenir, el papel de las docentes y su inserción en la propuesta curricular peruano. Lo que se ha buscado es conjugar los propósitos educativos con las últimas evidencias respecto a la enseñanza de la lectura y que constituye el punto central de la presente investigación.

Seguidamente se presenta en el capítulo VIII la metodología, vale decir, objetivos, hipótesis, materiales de medición, las características de la muestra y el procedimiento seguido tanto en el estudio cuasi-experimental como en el análisis de la información obtenida.

La descripción de la muestra así como los resultados obtenidos en las tres etapas de medición son analizados en el capítulo IX, que ha permitido conocer el estado de las habilidades de inicio a la lectura en niños de 5 años que asisten a escuelas públicas, determinar el efecto del programa en la mejora de dichas habilidades y el papel predictivo de estas en el proceso lector en el primer grado de primaria. Junto a estos datos se presenta la información descriptiva de las prácticas pedagógicas.

En el último capítulo se realiza la valoración de los hallazgos obtenidos, organizada en cuatro apartados: conclusiones, limitaciones, prospectiva e implicancias educativas, bajo el propósito de brindar aquellos aprendizajes resultantes de esta experiencia y desde la que se espera contribuir a la comunidad educativa en vías de mejorar la enseñanza en la etapa infantil.

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

APRENDER A LEER

Uno de los aspectos del aprendizaje que sin duda causa interés permanente de estudio es la lectura, entendida como actividad compleja en la que el lector pone en marcha una serie de procesos cognitivos y lingüísticos, con el propósito de acceder y comprender el significado del discurso escrito (Ziegler y Goswami, 2005), lo que implica reconocer los patrones gráficos e imaginarse la situación referida en el texto (Alonso Tapia, 2005). De lo que se trata es de analizar la información lingüística y extralingüística (Atorresi, Centanino, Bengochea, Jurado, Martínez y Pardo, 2009) a partir de un elevado número de estructuras cognitivas (Navalón, Ato y Rabadán, 1989) y una coordinación de procesos de orden superior e inferior (Pressley, 1999) a nivel mental. Visto desde una postura psicológica implica poner en marcha una serie de operaciones cognitivas –de abstracción, análisis, síntesis, inferencia, predicción, comparación- y conocimientos, intereses y estrategias, conjugados con los aspectos que proporciona el texto en circunstancias determinadas (Santiago, Castillo y Morales, 2007).

Esta explicación se complementa con los principios pedagógicos. Leer desde el ámbito educativo constituye un proceso activo de construcción de significados, en el que el lector, al entrar en contacto con el texto, pone en marcha un conjunto de habilidades y conocimientos y asume una postura crítica frente a lo que se dice en él (IPEBA, 2013). Al leer, interactúa con el texto del que además obtiene información pertinente (Solé, 2012) actividad que es guiada bajo objetivos que responden a distintas posiciones, de quien redactó el texto, de quien lee y de darse el caso de quien sugiere la actividad. Desde esta intencionalidad, la lectura se constituye en el principal recurso para el logro de los aprendizajes fundamentales, dentro y fuera de la escuela.

La OECD (2010) va más allá de su concepción como actividad y propone el desarrollo de la competencia lectora que se evidencia en el lector al comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos lo que exige la puesta en marcha de una serie de destrezas que se van adquiriendo desde la escolaridad como son la localización, selección, interpretación y valoración de información a partir de una serie completa de textos asociados a situaciones que van más allá del aula.

Estas definiciones, cada vez más completas, se han ido reconstruyendo a partir de la emergencia de modelos que brindan mayores explicaciones respecto a qué sucede cuando se lee. La escuela ha empezado a delinear lo que se espera del estudiante de la educación básica regular, que comprenda críticamente textos escritos de diverso tipo y complejidad (Ministerio de Educación de Perú, 2014). Para la educación es un propósito formar lectores competentes,

capaces de interactuar con textos cada vez más complejos, por lo tanto esta tarea no finaliza al egresar la secundaria, ni mucho menos empieza cuando se da su enseñanza formal. Por ello, para encaminar los propósitos educativos es necesario conocer qué sucede cuando se accede al texto, qué procesos se activan y revisar los modelos que más han aportado en el campo de la educación.

1.1 Procesos de la lectura

Para tener en claro como orientar la enseñanza de la lectura es necesario conocer qué sucede cuando el lector se enfrenta a diversos textos, vale decir, no solo el acceso al código sino comprender el significado. Si bien aprender a leer demanda la asignación de un sonido para cada uno de los símbolos visuales (Ziegler y Goswami, 2005), el proceso también contempla la comprensión e interacción entre estos aunque el énfasis ha estado centrado en el primero por ser desde el cual se accede al texto (Keenan, Betjemann y Olson, 2008). Jiménez, Rodrigo, Ortiz y Guzmán (1999) distinguen cuatro niveles de procesamiento agrupados en microprocesos y macroprocesos, en el primer grupo se consideran los procesos perceptivos (identificación de signos gráficos como unidades lingüísticas), léxicos (acceso al significado de las palabras) y sintácticos (relación entre las palabras mediante reglas sintácticas) y está relacionado a la decodificación, mientras que en los macroprocesos, considerado como operaciones de más alto nivel y comprende el procesamiento semántico y está relacionado a la comprensión del texto (construcción de significados realizada por el lector). La lectura entonces depende tanto de la interacción de las habilidades de decodificación (conocimiento de las letras y conciencia fonológica) como de la comprensión lingüística (vocabulario y sintaxis) (Bowyer-Crane et al. 2008). Ambos se describen en las siguientes líneas.

Como se ha mencionado, el primer nivel de acceso al código escrito es la decodificación, que consiste en el reconocimiento de las palabras como una forma ortográfica con significado y pronunciación (Defior, 1996) y se combinan procesos fonológicos y visuales como principal base cognitiva (Bravo, Villalón y Orellana, 2006a) transformando los símbolos impresos en sonidos (Mayer, 2002). Sawyer (1992) lo asocia a la habilidad de identificar y nombrar letras de algunas palabras, vale decir, el deletreo y la correspondencia grafo-fonémica.

Este proceso también involucra el reconocimiento visual de palabras y el procesamiento de las letras que la componen (Alfonso, Deaño, Almeida, Conde y García-Señorán, 2012). Muchas veces nos quedamos en el primer proceso, la decodificación del texto escrito, sin embargo, leer de manera comprensiva supone un esfuerzo mucho más complicado que su aprendizaje, es una tarea que demanda la automatización de la percepción e identificación de

letras y palabras que den paso al empleo de recursos cognitivos más complejos para la construcción del significado y la representación de la situación que el texto describe (García-Madruga, Elosúa, Gil, Gómez-Veiga, Vila, Orjales, Contreras, Rodríguez, Melero y Duque, 2013). El niño logra comprender el principio que las letras funcionan como señales de los sonidos del habla (Defior y Serrano, 2011). Esta tarea no parece sencilla, pero resulta siendo el punto de partida de la enseñanza de la lectura, principalmente en las primeras etapas escolares, donde pareciera que se ha concentrado en este primer proceso. No se niega la importancia de decodificar el texto completo pues con ello es posible contar con todos los elementos para su comprensión (Català, Català, Molina y Monclús, 2001), al contrario, es clave aportar al logro de la decodificación como paso necesario para acceder al texto pero ello no implica posponer el desarrollo de la comprensión como proceso activo en el que se pone en juego una serie de operaciones y estrategias mentales para entender la información escrita. La comprensión de textos escritos supone un complejo proceso de integración de información en el que el lector construye una representación mental del contenido, en el cual está implícito el proceso de identificar palabras, detectar estructuras sintácticas y extraer significados de las oraciones individuales, así como el análisis de la información explícita (Abusamra, Cartoceti, Raiter y Ferreres, 2008). Bajo esta perspectiva la decodificación vendría siendo una tarea, que no es sencilla de alcanzar, dentro de un proceso mucho más complejo.

Esta distinción entre decodificación y comprensión de textos ha sido planteada con fines netamente explicativos. Ambos cumplen un rol fundamental en la lectura, y es en la etapa de educación infantil en la que se debe enfatizar el desarrollo de habilidades que posibiliten la automatización del acceso al código escrito sin dejar de lado los procesos comprensivos. Con esta base, al automatizarse el proceso de correspondencia sonido – representación gráfica, la comprensión de textos exigirá la puesta en marcha de procesos cognitivos cada vez más complejos. Recientes investigaciones en el campo de la psicología, educación y neurociencias nos permiten tener más o menos claro el proceso que sigue el lector para llegar a la comprensión de textos. Los modelos clásicos (ascendente, descendente, doble ruta) explicaron en su momento como el lector lograba acceder a la información escrita, pero al no profundizar respecto a que pasaba con el texto, que para fines educativos resulta más provechoso, generó la emergencia de otros que empezaron a dar cuenta de niveles más complejos de comprensión.

Entre los modelos clásicos tenemos el ascendente y descendente. El primero, considera la lectura como un proceso ascendente, secuencial y jerárquico (Solé, 1998) y toma especial atención a los elementos perceptivos que permiten la transferencia de información desde los niveles más bajos –como los trazos- hacia los intermedios –identificación de letras- hasta llegar al reconocimiento de la palabra (Navalón, Ato y Rabadán, 1989). De este modo, la lectura se

iniciaría con el reconocimiento visual de las grafías seguida del procesamiento semántico del texto (Henaó, 2010). Por su parte, el descendente propone la comprensión lectora a partir del contexto personal (conocimientos, cultura, etcétera.) en interacción con el texto, analizando las unidades lingüísticas y los significados transmitidos por el autor a través de un escrito con una estructura determinada (científico o literario), construyendo una realidad subjetiva compuesta por hechos o situaciones hipotéticas que se desprenden del texto real pero conservando las ideas centrales de este (Montealegre y Forero, 2006). Este parece ser el que más se adecúa al trabajo que se propone desde el currículo peruano en la etapa previa a la enseñanza formal de la lectura.

Los fundamentos de estos modelos parecieran complementarse. Cuetos (2008) rescata la integración de la información en la propia memoria del lector como el proceso final de comprensión. Sin embargo, no puede obviarse que en la lectura también se activan procesos perceptivos. Siguiendo esta lógica, la lectura se iniciaría primero con la identificación de las letras cuyo grado de dificultad depende de la forma como se presenta el texto (manuscrito, tipografía, etcétera), seguido del reconocimiento visual que consiste en identificar las palabras y recuperar su fonología y significado, un establecimiento de reglas sintácticas que relacionen las palabras organizadas en una frase u oración para finalmente extraer el mensaje e integrarlo a los conocimientos previos.

En esta búsqueda de modelos que explican cómo se procesa la información escrita encontramos el de la doble ruta. En una, la grafo-fonológica, se pone en marcha la relación de correspondencia grafema – fonema al identificar los componentes fonémicos y ortográficos de las letras impresas, reconocer las palabras como totalidades dentro de un contexto ortográfico, articularlas y posteriormente acceder al léxico (Bravo, Villalón y Orellana, 2006b). En la otra vía, la directa, se establece una asociación directa entre la forma visual de la palabra con el significado (Jobard, Crivello, Tzourio-Mazoyer, 2003) almacenada en la memoria del lector que parece funcionar mejor cuando se enfrenta a palabras de alta frecuencia (Rodríguez, 2008). El lector en cualquiera de los casos, toma la decisión de emplear cualquiera de las dos, dependiendo del grado de dificultad o conocimiento del texto al que se enfrenta. En la ruta grafo-fonológica la palabra objetivo se activaría en el lexicón pero luego debe ser inhibida para cumplir el primer reconocimiento, mientras que en tareas de reconocimiento morfológico prima el facilitador semántico porque la raíz del morfema activa el significado compartido por la palabra objetivo (Domínguez, Alija, Cuetos y De Vega, 2006). Estas afirmaciones guardan correspondencia con los estudios de Álvarez, De Vega y Carreiras (1998) que indican que la primera sílaba tiene una función de activación de nodos léxicos en la lectura de palabras en español incluso en estímulos largos. En la actualidad, se vienen implementando otro tipo de técnicas como el registro del movimiento de los ojos que junto a los ERP (*event related*

potentials) podrían investigar una variedad de tareas en la lectura (Henderson, Luke, Schmidt y Richards, 2013), aunque claro, esta evidencia aportaría en un plano explicativo y no directamente relacionado a la intervención pedagógica. Todos estos modelos ofrecen un marco progresivamente más adecuado para comprender y explicar los procesos de la actividad lectora (Navalón et al., 1989). Por lo tanto, sus aportes no deben ser descartados, dado que constituyen la base de explicaciones más complejas.

El proceso lector también podría ser abordado desde una perspectiva funcional. La lectura orientada a tareas es una situación habitual en los entornos educativos donde los estudiantes leen uno o varios textos sabiendo que de antemano tendrán que realizar una tarea (Maña, 2011). Demanda una serie de habilidades relacionadas al monitoreo metacognitivo en los lectores (Vidal-Abarca, Mañá y Gil, 2010) dado que debe buscar, seleccionar y procesar información específica de acuerdo con las demandas de la tarea (Cerdán, Gilabert y Vidal – Abarca, 2010). Este modelo respondería a la noción de competencia lectora porque involucra la habilidad de buscar en documentos complejos bajo el propósito de recuperar y hacer uso de la información de interés (Rouet y Coutelet, 2008). Dos componentes del proceso de selección y búsqueda de información para responder a preguntas de un texto parecen esenciales: seleccionar las unidades de información relevante y evaluar el ajuste de la información seleccionada con las demandas de la tarea (Rouet, 2006). Se podría esperar este tipo de procesamiento una vez que se ha adquirido la habilidad para decodificar y alcanzado cierto nivel de comprensión, sin embargo, una forma de orientar esta dinámica de interacción con el texto se podría trabajar desde edades tempranas al tomar conciencia del tipo de producción escrita al que se enfrentan y la utilidad de la misma.

Estos modelos revisados plantean una mirada de interacción con el texto pero no terminan de explicar que sucede en el lector. La lectura conlleva a la generación de una serie de representaciones cada vez más complejas de acuerdo al desarrollo cognitivo del que lee. Los lectores se muestran sensibles a la naturaleza de la situación descrita en el texto más que solo generar una representación de la estructura lingüística del texto actuando como si se encontraran dentro de la situación narrada (Tijero, 2009). Es así que el procesamiento podría no tener un orden secuencial por lo que se integraría la información previa con la que cuenta el lector. El texto de por sí representa una construcción compleja que el lector empieza a representar, pero no solo se está formando una representación del texto sino que el lector reconstruye una nueva (Cuetos, 2008). La comprensión se concretaría con la integración de la información del texto con los conocimientos previos del lector mediante la realización de inferencias (Ramos, 2006). No solo sería fundamental para otorgar coherencia al texto sino también en la interpretación del mismo dado que el lector cuenta con información implícita o presupuesta que se pone en juego

en dicha tarea (Atorresi, 2009). Por ello es importante tanto los conocimientos previos del lector como las características del texto (Duque, Vera y Hernández, 2010). Este sería el modelo que se acercaría a la eficacia lectora en la comprensión de textos, proceso activo en el que se ponen en juego una serie de operaciones y estrategias mentales para entender la información que se recibe del texto. Muchos pensarían que es imposible que en los primeros años de educación los niños sean capaces de elaborar inferencias, sin embargo, Duque y Correa (2012) encontraron que todo depende de las características de las interacciones que propician las maestras al interpretar textos narrativos siendo las de alta demanda cognitiva que analizan aspectos implícitos las que logran mayor elaboración inferencial. Esto sería recomendable por ejemplo pasada la narración de historias, y en lugar de comentar sobre situaciones explícitas del texto, como suelen hacer muchas docentes, intentar identificar con los niños por ejemplo, el sentido del texto.

El aporte de estos modelos sugiere que los procesos cognitivos que se desencadenan a partir de la lectura se vuelven cada vez más complejos con la pericia del lector. Sánchez (2008) sostiene que tras comprender un texto se pueden generar representaciones mentales de tipo superficial y profundo. En el primero se extrae la información mientras que en el segundo se interpreta o construyen modelos mentales. Así mismo identifica cuatro niveles de comprensión, uno local desde el que se accede al significado de las palabras y construyen ideas interconectadas entre sí, otro global, en el que se identifica el tema del que trata un texto, cómo está organizado, las relaciones que hay entre las ideas. Un tercer nivel tiene que ver con la integración entre piezas de información del texto y las redes de conocimientos, y por último, el control de la comprensión, en el que se identifican problemas que puedan surgir y repararlos mediante el empleo de estrategias específicas o procesos de razonamiento inferencial y pragmático. Este último parecería estar más relacionado con el control ejecutivo de la actividad lectora o capacidad metacognitiva.

Desde una mirada más compleja, la comprensión lectora podría ser entendida como el resultado de un conjunto de procesos mentales que integran la información procedente del discurso escrito con la que aporta el lector a partir de sus conocimientos sobre el lenguaje y el mundo —físico y social— que comparte con el escritor (Gómez-Veiga, Vila, García-Madruga, Contreras y Elosúa, 2013). Este sería el reflejo del modelo de construcción-integración propuesto por Kintsch (1988) quien intenta explicar los procesos mentales que se activan cuando se lee. Al leer se activan los conceptos y proposiciones planteados en el texto, seguidamente se activan conceptos que se encuentran en la base del conocimiento y se elaboran nuevos conceptos, se generan inferencias a los conceptos y proposiciones tanto del texto como las generadas a partir de la lectura, y por último, se establece una valoración a todos los pares de conceptos y proposiciones. Este planteamiento no deja de lado el valor del contenido del texto,

sino que resalta las construcciones conceptuales que el lector va generando, una construcción que implica la integración con la base conceptual que maneja.

Respecto a los niveles de comprensión de textos, existe cierto consenso respecto a los procesos lectores básicos (UMC, 2004). Un primer nivel en el que se obtiene la información de forma literal, al localizar y recuperar datos que se encuentran presentes en el texto. Un proceso más complejo implica elaborar inferencias, vale decir, construir un significado que no se encuentra explícito en el texto (apelando a sus saberes previos, a la información que le proporciona el texto, o al sentido de las relaciones que se establecen entre las ideas de este). Por último, la reflexión y evaluación del contenido y forma del texto, tomando distancia de este, ya sea para tomar posición acerca de las ideas vertidas en él o juzgar la pertinencia de sus características formales.

Lo propuesto por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) va en la línea de lo establecido en las evaluaciones PISA. Desde ella se asume que el desempeño lector se evidencia a partir del empleo de competencias cognitivas, que van de la decodificación básica hasta el conocimiento de palabras, gramática y estructura y características lingüísticas y textuales más amplias hasta el conocimiento del mundo, y competencias metacognitivas que se activan cuando los lectores piensan, controlan y ajustan su actividad lectora para determinado fin (OCDE, 2010). Para evaluarla se parte de tres características: la variedad de contextos o funcionalidad de la lectura, la diversidad del material que se lee, y el enfoque cognitivo que determina de qué modo los lectores se implican en un texto. En el caso de las dos primeras supone haber expuesto a los estudiantes a una variada experiencia lectora sin perder de vista su posición como lector, vale decir, que la información a la que accede puede responder a intereses personales, sociales o educativos. En el caso de los materiales, que no se queden en el plano de la descripción, sino también narración, exposición, argumentación, transacción, no solo en formato impreso sino también electrónico. Por último, el enfoque cognitivo responde al empleo de estrategias mentales que van desde la obtención de información, desarrollo de una comprensión global, la elaboración de una interpretación, la reflexión y valoración del contenido de un texto y la reflexión y valoración de la forma de un texto. Este sería el modelo más completo, sobre la base desde la que se ha empezado a trabajar desde las escuelas. Sin embargo, puesto que plantea la evaluación finalizada la educación obligatoria, se hace necesario graduarla a las primeras etapas de formación, de tal manera que tanto en la educación infantil como primaria se defina cómo debe ser acompañado este aprendizaje.

Sabemos que en la educación infantil los niños se encuentran consolidando habilidades lingüísticas, y al ser estas la base del aprendizaje lector, las acciones pedagógicas se concentran en promover actividades no solo que los motive a realizar actividades de lectura, sino también a

consolidar el desarrollo lingüístico necesario para estar mejor preparado para el aprendizaje de la lectura. La intervención educativa no debiera descuidar los procesos reflexivos, la elección de un modelo de corte interactivo (como el de situación) no implica descartar el rol que cumpliría la decodificación en la lectura (competencia de bajo nivel para Sánchez, 2010). Los planteamientos respecto al proceso lector, buscan cada vez más explicitar como se opera mentalmente. Además nos permite asumir una postura crítica respecto a la orientación educativa nacional y concretar acciones respecto a la enseñanza en las aulas, partiendo por identificar qué modelo de enseñanza orienta el trabajo pedagógico. En nuestro caso, sería el modelo PISA el que cubriría los aspectos necesarios para ser graduados desde la educación infantil, vale decir, ir desde el acceso de la información hasta el planteamiento de una posición reflexiva generada a partir de una serie de procesos mentales puestos en marcha por el lector.

1.2 Enseñanza de la lectura

Las aproximaciones que aportan a la comprensión de los procesos lectores ha permitido proponer modelos de enseñanza que apuestan bien por una mirada analítica del texto y su descomposición, o priorizan elementos propios del contexto representados a nivel mental en el estudiante. Aunque inicialmente nos aboquemos en observar como el niño es capaz de decodificar la información leyendo en voz alta en los primeros años de enseñanza escolar, no debemos perder de vista el sentido que tiene como habilidad superior que facilita el desarrollo de otras habilidades. Prestar atención a la forma como se accede al texto ayudaría también a prevenir problemas en la decodificación y/o comprensión sobre todo en niños que presentan dificultades a nivel fonológico, semántico y/o sintáctico en el principio de la enseñanza (Bishop y Snowling, 2004).

La revisión de los modelos de comprensión de textos explicaría la existencia de los métodos aplicados en la enseñanza de la lectura. Castells (2009) identifica tres paradigmas centrales que subyacen en las metodologías aplicadas en la enseñanza de la lectura. El cognitivista que atribuye relevancia al conocimiento fonológico y al establecimiento de correspondencias entre fonemas y grafemas; el psicogenético, interesado en estudiar cómo los niños se apropian de la lectura en el sentido amplio de la palabra (qué es leer, cómo, cuándo y para qué se lee), y el socio-constructivista dedicado a investigar mediante qué procesos los agentes educativos movilizan los conocimientos de los pequeños sobre la lectura y los hacen evolucionar hacia una comprensión cada vez más elaborada. A partir de estos paradigmas, la autora identifica tres métodos que orientan el trabajo en las aulas de infantil y primaria. El sintético, que desarrolla habilidades consideradas pre-requisitos para leer palabras, vale decir

destrezas fonéticas. Tenemos que una de las primeras tareas básicas a las que el niño se enfrenta en el aprendizaje del lenguaje escrito es comprender que las letras (grafemas) funcionan como señales de los sonidos (fonemas) del habla lo que implica pasar de una representación implícita de los sonidos a una explícita (Defior y Serrano, 2011). Desde este método de enseñanza se establece una progresión en la que las dificultades se introducen gradualmente con el objetivo de evitar los errores, desde grafías más simples a sílabas directas, lo que parece estar más relacionado a la decodificación. Este sin duda ha perdido vigencia con la entrada del nuevo enfoque pedagógico, que recoge aportes del constructivismo. En contraposición, la autora identifica el analítico, y como a partir del todo, se puede ir tomando conciencia de los elementos del texto. Se basa en el principio de que la percepción del niño es sincrética, parte de una visión del conjunto y le es más fácil percibir la totalidad que las partes. Por último, el analítico – sintético busca la comprensión mediante actividades que incorporen el establecimiento de correspondencias grafofónicas y los usos y funciones sociales de la lectura. Guardaría mayor relación con el modelo interactivo y es el docente quien juega un rol de mediación. La determinación de asumir uno de estos métodos depende en gran medida de los propósitos educativos. Queda claro que con una mayor explicación de la comprensión de textos, el sintético ha ido perdiendo presencia en el trabajo pedagógico, aunque una interpretación errónea puede haber generado confusión respecto a lo que implica potenciar los recursos que permiten el acceso al sistema fonológico pero no como un acto mecánico (Alegría, 2006).

La discusión respecto a que método emplear en las aulas de educación inicial (sintético o analítico) y las capacidades previas sigue en debate, esto en razón por la multiplicidad de variables que van más allá del aula. Así tenemos que uno de los elementos a tomar en cuenta es lo complejo del sistema ortográfico de cada idioma. Como estos modelos metodológicos apuestan por el desarrollo de ciertas habilidades de quien se encuentra aprendiendo a leer no deben dejar de lado la naturaleza de los sistemas ortográficos. Contamos con ortografías profundas como el inglés, danés, noruego, sueco o checo, donde los elementos fonológicos facilitan el acceso y velocidad lectora y ortografías transparentes como el español, griego o alemán donde no parece un predictor tan importante (Suárez Coalla, García de Castro y Cuetos, 2013 en la revisión de investigaciones respecto a este tópico) probablemente por la aparente facilidad en la correspondencia grafema-fonema (un sonido para elemento gráfico). Sin embargo, no por ello debe descartarse su enseñanza, por lo menos en el aprendizaje inicial de la lectura, ni mucho menos enfatizar solo el acceso léxico, que podría corresponder a un reconocimiento visual, pues esta estrategia no favorece los desempeños en la lectura de pseudopalabras (Ferroni, 2013) o de menor frecuencia en el vocabulario. El hecho de no terminar por afirmar completamente la idoneidad de un método se debe también por la

importancia dual en el cerebro tanto de los sonidos (fonética) como del procesamiento directo del significado (semántica) en la enseñanza de la lectura y el desarrollo de las destrezas fonéticas específicas, algunas veces denominado instrucción silábica y la inmersión en el texto del lenguaje global (OCDE, 2009).

Estos métodos sin embargo, requieren una etapa de concreción para el trabajo en las aulas. Solé (1998) propone un modelo en el que se diferencian tres momentos en la lectura: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura, que corresponden con tres grupos de estrategias a ser trabajadas con los alumnos. El primer bloque permite dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes: comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura, activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate. El segundo bloque permite establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores o fallos en la comprensión: elaborar y probar inferencias de diverso tipo (interpretaciones, predicciones, hipótesis y conclusiones), evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el propio conocimiento y con el sentido común, y comprobar si la comprensión tienen lugar mediante la revisión, recapitulación periódica y la auto interrogación. El tercer bloque está dirigido a resumir, sintetizar y extender el conocimiento obtenido mediante la lectura, como dirigir la atención a lo que resulta fundamental en función de los objetivos que se persiguen, establecer las ideas principales, y elaborar resúmenes y síntesis que conduzcan a la transformación del conocimiento: que integran la aportación del lector, quien mediante el proceso de lectura/redacción puede elaborar con mayor profundidad los conocimientos adquiridos y atribuirles significado propio.

Los métodos de enseñanza deben ir a la par del proceso que se sigue en el aprendizaje de la lectura. Compaginar ambos fundamentos no solo favorecería una intervención más pertinente sino contar con recursos de seguimiento al aprendizaje más precisos. El problema de determinar estadios o fases de aprendizaje, en este caso de la lectura, puede generar cierta posición inflexible y a la vez delimitar parámetros al cual todos deban llegar de modo simultáneo. De lo que se trata es de reconocer más o menos en qué fase se encuentra cada estudiante y potenciar su desarrollo. Al realizar una revisión a los modelos de aprendizaje de la lectura, nos encontramos con la propuesta de Frith (1985) que rescata la presencia de tres etapas de aprendizaje denominadas logográfica, alfabética y ortográfica. En la primera etapa, la logográfica, es posible observar como los niños son capaces de reconocer en forma global palabras familiares apoyándose de las características visuales y en el contexto en el que aparecen. En la alfabética emplean mecanismos de correspondencia grafo-fonológicos que permite al niño convertir los segmentos ortográficos en fonológicos y así identificar palabras no

familiares, que nunca ha visto escritas con anterioridad e incluso, pseudopalabras. En la ortográfica es posible ya reconocer instantáneamente las palabras (o parte de las palabras) tan rápido como en la estrategia logográfica, ya que el sistema de identificación de las palabras está ya dotado de un gran número de palabras con acceso directo.

Esta distribución va en la misma línea propuesta por las cuatro etapas de Pressley (1999). En la logográfica, el niño emplea las características visuales más destacadas de un texto que contiene una palabra para reconocerla asociando el indicio visual distintivo y la palabra. En la lectura alfabética demanda mayor esfuerzo porque no se trata de aprender a emplear las asociaciones letra-sonidos sino también a usarlas para descifrar palabras, analizando y combinando los sonidos individuales representados por las letras de una palabra. En la tercera etapa, la lectura visual de palabras se realiza el análisis de la relación sonido-letra y que paulatinamente es almacenada. En la cuarta etapa, la lectura mediante analogía con palabras conocidas, una vez conocen cierta variedad de segmentos de palabras, están en disposición de explotar el principio que dice que las palabras que tienen el mismo patrón de deletreo suelen sonar igual.

Por su parte, la aproximación psicogenética postula más bien que los niños y niñas construyen saberes de distinta naturaleza antes, incluso, de ser escolarizados (Castells, 2009). Este aprendizaje es concebido como un proceso de construcción de un sistema de representación y está planteado desde la mirada de quien aprende, en la que los niños buscan hipótesis sobre los textos escritos, identifican relaciones entre éstos, reflexionan sobre el conflicto entre sus hipótesis y los comportamientos de los adultos y establecen nuevas hipótesis que les permitan superar las contradicciones (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Sánchez (2010) más bien propone una evolución de las competencias relacionadas a la comprensión lectora. El primer momento asociado al reconocimiento de las palabras que supone un coste cognitivo porque necesitamos poner atención a lo que leemos, a cómo se combinan las letras y qué sonidos debemos asignarles. El siguiente momento está vinculado a los conocimientos y competencias retóricas, y no es posible determinar cuándo se llega a su dominio pleno, dado que siempre podremos adquirir nuevos conocimientos y nunca podremos estar seguros de dominar todos los posibles recursos retóricos que un escritor puede emplear, por ello son habilidades que se pueden ir perfeccionando. Y un tercer momento corresponde a la memoria de trabajo y habilidades metacognitivas. Esta evolución no debe malinterpretarse y asumir que se posterga para edades posteriores la valoración del texto ni mucho menos realizar la lectura de modo mecánico. Desde edades tempranas, si bien los niños no acceden al código escrito, sí que pueden llegar a niveles reflexivos de los textos que le son narrados y a su vez darse cuenta que se enfrentan a tareas de lectura.

Lo que encontramos en el sistema educativo peruano es una lógica secuencial de los procesos lectores. En la educación inicial, denominada nivel previo, se ha previsto que los niños exploren y manipulen material escrito y participen en situaciones narradas de tal manera que identifiquen la direccionalidad de la lectura, planteen predicciones y emitan valoraciones. En el III ciclo (1er y 2do de primaria) al empezar la enseñanza formal de la lectura deben identificar información elemental del texto pero también deducir, inferir y explicar a partir de la lectura y plantear su posición personal al respecto o ponerse frente a una situación similar. Para el IV ciclo (3er y 4to de primaria) al exponerlos a diversidad de materiales, deben emplear la información para explicar lo que han entendido, identificar la funcionalidad y características del texto y ponerse en el lugar de los personajes desde su propia experiencia. Al finalizar la primaria (5to y 6to de primaria) pasan al plano de la interpretación pero también deducen el tema y opina sobre los temas tratados a partir de una valoración personal. En la secundaria, se esperan procesos cada vez más complejos que están relacionados a establecer relaciones, argumentar a partir de la lectura realizada, explicar ideas ambiguas, comparar críticamente, evaluar no solo en función de la información brindada sino desde su postura como lector (Ministerio de Educación de Perú, 2014). Esta secuencialidad no solo estaría pautaada por el nivel de acceso al sistema escrito, como vemos no es lo mismo realizar tareas en los primeros grados de primaria que en la secundaria, sino también por los procesos mentales cada vez más complejos y la diversidad de material. En el capítulo referido al currículo, se ampliará el modelo asumido en el sistema educativo peruano.

Queda claro que los modelos metodológicos responden a una ruta estratégica para promover el aprendizaje de la lectura empleado por los docentes, bien desde una lógica de como acercarse al mundo letrado, analítico, sintético y analítico-sintético (Castells, 2009) o teniendo en cuenta las etapas de adquisición lectura logográfica, alfabética, lectura visual de palabras y lectura mediante analogía con palabras conocidas (Pressley, 1999). Esta información permitirá analizar las prácticas docentes y valorar qué enfoque determinaría los procedimientos en el aula.

Finalmente, con la revisión de los principales fundamentos de la lectura debe quedar en claro la necesidad de apostar por la formación de lectores competentes, capaces de involucrarse en procesos interactivos cada vez más complejos con el texto, y conscientes de la actividad que está realizando, cómo y qué se aprende de ella. Los modelos descritos aportarían a la comprensión de la lectura como objetivo educativo y como herramienta del aprendizaje. En un primer momento el aprender a leer que implica trasladar las palabras impresas a otra forma como puede ser la pronunciación y la comprensión del significado de las palabras y más adelante el leer para aprender, vista la lectura como herramienta para adquirir conocimientos específicos sobre algún área concreta (Mayer, 2002). Este logro requiere sin embargo no solo un

modelo metodológico sino además tener en claro que habilidades deben desarrollarse en cada fase escolar. De acuerdo a los propósitos de esta investigación, el trabajo se centra en la etapa infantil. Es decir aquella en la que se hace necesario plantear acciones pedagógicas que aporten al desarrollo de habilidades que faciliten no solo el acceso al material escrito sino principalmente a la comprensión del mismo.

HABILIDADES INICIALES DE LA LECTURA

Promover el acceso a la lectura en los primeros años de enseñanza exige reconocer que habilidades iniciales intervienen en dicho proceso. Al revisar la literatura respecto a este campo de estudio, se ha encontrado que las habilidades fonológicas (Defior, 2008), del conocimiento alfabético (Bravo, Villalón y Orellana, 2006a; Foulin, 2005), lingüísticas (Dickinson y Porche, 2011), metalingüísticas (Speece, Ritchey, Cooper, Roth y Schatschneider, 2004; Jiménez y Ortiz, 2000) y determinados procesos cognitivos (Konold, Juel, Mckinnon y Deffes, 2003) actúan como facilitadores en los primeros años de aprendizaje. Todas ellas, en su conjunto vendrían a ser características cognitivas y lingüísticas que se desarrollan con la estimulación recibida del entorno pero asociadas a la maduración del niño (Sellés y Martínez, 2014). Del mismo modo se ha reconocido que la memoria operativa/de trabajo interviene durante el proceso de comprensión lectora (Gutiérrez, García Madruga, Elosúa, Luque y Gárate, 2002; Gómez-Veiga, Vila, García-Madruga, Contreras y Elosúa, 2013).

Estas habilidades propias del desarrollo lingüístico y cognitivo del niño, tienen un avance exponencial entre el nacimiento y los seis años (Defior y Serrano, 2011) a excepción de la memoria operativa/de trabajo que sigue su propio curso al notar un incremento desde los 4-5 años hasta la adolescencia (Fry y Hale, 2000). Esta experiencia acumulada del lenguaje oral al entrar en contacto con los estímulos del ambiente alfabetizado permite a los niños notar las palabras escritas e identificar su significado (Whitehurst y Lonigan, 1998). De este modo, la enseñanza hace explícito que el texto no es más que el lenguaje oral plasmado en códigos escritos.

No se trata solo de una adquisición evolutiva, las habilidades necesitan de una intervención pedagógica para ser asumidas de modo consciente, vale decir, pasar de ser un dominio oral a convertirse en conocimiento explícito. La experiencia del habla no es suficiente para tomar conciencia de la estructura sonora del lenguaje sino que exige la instrucción directa y centrada en las habilidades y dirigidas por el profesor (Jiménez y O'Shanahan, 2008). En la etapa de educación infantil debemos enfatizar el desarrollo de predictores que posibiliten la automatización al código escrito y dar paso a procesos de comprensión cada vez más complejos. Estos, muchas veces, han sido abordados de manera separada, por lo que intentaremos explicar que relaciones se han ido encontrando en recientes investigaciones que justifiquen una intervención integral.

Muchos de los avances actuales provienen de experiencias escolares y toman en cuenta variables como la intervención pedagógica, en mayor medida, el estatus socio económico y algunas características demográficas y familiares que intentaremos también relacionar. Un tercer punto a tomar en cuenta es que existe vasta información sobre el conocimiento fonológico y alfabético, considerados predictores de similar importancia en el desarrollo de la lectura en ortografías consistentes e inconsistentes (Caravolas, Lervåg, Defior, Seidlová y Hulme, 2013) pero en los siguientes apartados se intentará cubrir información de los otros aspectos del desarrollo lingüístico.

2.1 Conocimiento fonológico

Aprender a leer demanda la asignación de un sonido para cada uno de los símbolos visuales representados en un texto (Ziegler y Goswami, 2005). Este proceso no se logra sino es a partir del conocimiento fonológico, entendido como capacidad para percibir, discriminar, aislar mentalmente y manipular las unidades fonológicas como las palabras, la sílaba, el principio y la rima y el fonema (Casillas y Goikoetxea, 2007) lo que implica conocer la estructura sonora del lenguaje (Defior, 2008).

El conocimiento fonológico es considerado como el mayor predictor de la lectura en los primeros años de experiencia con el sistema ortográfico y de todos los niveles es el conocimiento de los fonemas el que se muestra como mejor predictor en la exactitud lectora (Suárez Coalla et al., 2013). No se trata solo de discriminar los sonidos del habla como parte de un proceso perceptivo sino actuar sobre ellos de manera explícita y deliberada (Castles y Coltheart, 2004). Las investigaciones se han enfocado prioritariamente en este conocimiento encontrando como a partir de una instrucción directa los niños toman mayor conciencia que las palabras están compuestas en partes más pequeñas. Esta habilidad para aislar y manipular fonemas en palabras habladas es una influencia causal en el desarrollo de la capacidad para leer palabras (Muter, Hulme, Snowling y Stevenson, 2004)

Los estudios revelan que entre el primer y tercer año de primaria esta habilidad resulta ser el predictor más potente de la lectura (Parrila, Kirby y McQuarrie, 2004) si se ha intervenido en edades tempranas, pero no se brinda mayor información respecto a su papel en los siguientes años de escolaridad. Nos centraremos en la descripción de los niveles que la componen en niños menores de seis años, cuando aún no se ha iniciado la enseñanza formal de la lectura.

Al haberse confirmado el carácter evolutivo del conocimiento fonológico (Sellés y Martínez, 2014) es necesario determinar que niveles se presentan en esta etapa. Defior y Serrano (2011) proponen que emerge gradualmente, de modo que desde los 4 años los niños hacen

juicios sobre las sílabas -conciencia silábica- a los 5 años pueden pensar sobre las unidades intra-silábicas -conciencia intra-silábica y léxica- y no es sino hasta principio de la etapa formal de aprendizaje de la lectura –alrededor de los 6-7 años- que empiezan a reflexionar sobre los fonemas –conciencia fonémica. Describiremos brevemente cada una de ellas.

Cuando los niños son capaces de segmentar y manipular las sílabas que componen las palabras (Sellés y Martínez, 2014) nos encontramos frente a la conciencia silábica. Esta unidad del conocimiento fonológico, sobretodo la sílaba inicial, es hasta los seis años la mejor medida como buen predictor de la habilidad lectora y es en la etapa preescolar cuando se identifica con mayor facilidad (Casillas y Goikoetxea, 2007). Emerge aproximadamente a los 4 años antes de empezar el aprendizaje a la lectura (Goikoetxea, 2005). Es posible que alrededor de los cuatro años sea más sencillo realizar la segmentación con palabras bisílabas simples (CV) aunque aún no han alcanzado el nivel de ejecución máximo para las palabras monosílabas con estructura silábica compleja (CVC) debido a la baja frecuencia léxica de este tipo de unidades (Cruz, Valencia, Titos y Defior, 2005). Esto evidencia una secuencia evolutiva al encontrar que las puntuaciones que se obtienen en este conocimiento aumentan a medida que lo hace la experiencia con la lectura y el nivel educativo (Pérez y González, 2004). Consideramos en este grupo también la tarea de omitir sílabas, que si bien empieza a desarrollarse a edades tempranas no se consolida sino hasta los seis años (Sellés y Martínez, 2014).

Un siguiente nivel guarda correspondencia con la capacidad para segmentar y manipular el arranque, inicio o principio y la rima de las sílabas, denominada conciencia intra-silábica. En tareas de este tipo, los niños deben decidir si dos palabras comparten un mismo grupo de sonidos (Arnaiz, Castejón, Ruiz y Guirao, 2010) al principio o final de la palabra. Este es un nivel intermedio entre la sílaba y el fonema. El principio, tarea observable a partir de los 4 años (Sellés y Martínez, 2014), a diferencia de la rima, se presenta como mejor predictor (Casillas y Goikoetxea, 2007) dado que la capacidad para detectar la rima en el idioma español resulta más difícil que en inglés (Herrera y Defior, 2005). Sin embargo, si la rima es entrenada, como en el caso del aprendizaje de canciones infantiles desde los tres años, se da una relación con el éxito en la lectura y deletreo en los siguientes tres años incluso más allá de diferencias sociales e inteligencia (Bryant, Bradley, Maclean y Crossland, 1989) y es posible desarrollarla más temprano que las fonémicas (Carroll, Snowling, Hulme y Stevenson, 2003). Su detección no es fácil a los cuatro años debido a la escasa presencia de palabras monosílabas terminadas en consonante lo que obliga a la utilización de palabras bisílabas y trisílabas (Herrera y Defior, 2005) esto en razón de que exige el reconocimiento de los sonidos finales de las palabras.

En el caso de la conciencia léxica, los niños desarrollan la habilidad para identificar las palabras que componen las frases y manipularlas de forma deliberada. Se trata de reconocer las

palabras de una frase que se presenta de manera oral (Defior, 1996a). La mayor dificultad se presenta cuando los niños deben segmentar frases y se encuentra con fusiones entre la palabra funcional (artículo determinado y/o preposiciones) y el nombre (Sellés y Martínez, 2014). En la validación de una batería de evaluación, Sellés (2008) encontró que desde los 3 años es posible que los niños separen oraciones de estructura sencilla, es decir sin artículos o preposiciones, a los 4 años presentan problemas para segmentar en frases dichas oralmente los artículos determinados y las preposiciones, a los 5 años mejora la sensibilidad a los artículos indeterminados, habilidad que es prácticamente adquirida a los 6 años

Finalmente, la conciencia fonémica, es la última en adquirirse y consiste en segmentar y manipular las unidades más pequeñas del habla que son los fonemas. La manipulación de fonemas actúa como predictor en la lectura de niños de siete años (Savage y Carless, 2005), sin embargo, en las aulas de educación infantil no se tiene prevista su enseñanza. Cuando se recibe instrucción, se va desarrollando paulatinamente, encontrándose que es más fácil la discriminación del fonema inicial que la omisión del fonema inicial entre niños de cuatro y cinco años (Suárez-Coalla et al., 2013) y a los seis años se produce un incremento considerable al realizar un mayor número de tareas correctamente (Pérez y González, 2004). La segmentación explícita de la palabra en unidades silábicas y fonémicas manipulables en tareas de adición u omisión se manifiesta tardíamente, hacia los 6 o 7 años, y solamente cuando se ha confrontado al niño con tareas que requieren tal análisis, posiblemente producto de la interacción entre este conocimiento y la lectura (Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho y Alcalde, 2011). Se ha encontrado también como habilidades de articulación, así como la conciencia silábica e intrasilábica predicen la conciencia fonémica (Carroll et al., 2003). De allí que sea necesario valorar si la pronunciación de los niños presenta un desarrollo regular.

En la siguiente tabla (2.1) se puede resumir el conocimiento fonológico a partir de las tareas que serán tomadas en cuenta tanto en la evaluación como intervención del presente estudio.

Tabla 2.1

Evolución del conocimiento fonológico

Conocimiento	Pautas de desarrollo	Edad aproximada
Silábico	Segmentar palabras simples Omitir sílabas	Alrededor de los cuatro años (Cruz et al., 2005). A los seis años (Sellés y Martínez, 2014).
Intrasilábico	Identificar el principio de la palabra Dificultad para detectar la rima	A partir de los 4 años (Bradley y Bryant, 1983). A los cuatro años (Herrera y Defior, 2005).
Léxico	Contar palabras	Alrededor de los tres años pero se afianza a los 6 años (Sellés, 2008).
Fonémico	Discriminación del fonema inicial	Entre cuatro y cinco años (Suárez-Coalla et al., 2013)

El logro de cada uno de estos niveles es resultado de las experiencias con el lenguaje oral y, como es el caso del español, la simplicidad del sistema alfabético contribuye a que los niños detecten los componentes sonoros del habla. Unido a esta situación se presenta la variabilidad cronológica. Así tenemos que se presentan diferencias en la manipulación de sílabas y fonemas (iniciales y finales) entre los cuatro y cinco años (Fumagalli y Jaichenco, 2010). No se puede dejar de lado otras variables que podrían tener un papel relevante en la forma como se adquieren. Aunque las diferencias no suelen ser significativas, el sexo podría presentarse como un factor de varianza. Por ejemplo, en un grupo que presentaba dificultades en la conciencia silábica y fonémica, el mayor número estaba compuesto por varones (Aguilar et al., 2011). Otros estudios sin embargo no han dado cuenta de diferencias estadísticamente significativas cuando se ha realizado el análisis de acuerdo al género, educación materna o la exposición al lenguaje situación que sí se ha presentado por edad (Hipsner-Boucher, Milburn, Weitzman, Greenberg, Pelletier y Girolametto, 2014) como se ha podido observar en la evolución de este conocimiento. El estatus socio económico modularía la relación entre las habilidades fonológicas y de decodificación y su interacción presentaría una serie de implicancias importantes para la educación, por ejemplo en niveles altos de la conciencia fonológica la asociación entre estatus socio económico y decodificación disminuye, caso contrario cuando encontramos un nivel bajo de estas variables situación que se amplifica en un entorno socio económico menos favorable (Noble, Farah y McCandliss, 2006).

Abordar el conocimiento fonológico en la etapa previa al aprendizaje de la lectura podría facilitar los procesos de decodificación necesarios para acceder al texto (Aguilar, Navarro, Menacho, Alcalé, Marchena y Ramiro, 2010) cuando se formaliza su enseñanza. Este conocimiento contribuye al aprendizaje de los códigos escritos alfabéticos y, a la vez, se incrementa notablemente con este aprendizaje (Defior y Serrano, 2011). El propio aprendizaje

del sistema alfabético contribuye al desarrollo de la conciencia fonémica, que constituye el nivel de mayor dificultad (Jiménez y Ortiz, 2000) por el hecho de que los fonemas son unidades lingüísticas que aparecen coarticuladas en las palabras y es más difícil su segmentación (Cuetos, 2008).

2.2 Conocimiento alfabético

El conocimiento alfabético es importante porque permite el acceso a cada uno de los fonemas del habla (Defior y Serrano, 2011). Implica la toma de conciencia de la estructura fonológica del lenguaje hablado y comprender que el sistema de representación ortográfica de la lengua se basa precisamente en la división de las palabras en sus segmentos fonológicos (Defior, 1996a). Para manejar el principio alfabético los niños deben comprender la correspondencia entre las letras impresas y los sonidos y para ello necesitan la representación fonéticamente estructurada del habla tanto como el conocimiento del sonido de la letra (Hulme, Bowyer-Crane, Carroll, Duff y Snowling, 2012), ello explicaría que no se trata de predictores aislados sino más bien que se encuentran relacionados. Se ha encontrado por ejemplo que el número de letras que conoce el niño presenta un alto grado de predictividad sobre el aprendizaje de la lectura que aumenta cuando el conocimiento de la letra está asociado a la identificación fonológica (Velarde, Canales, Meléndez y Lingán, 2010). De este modo la conciencia fonológica se constituye en una de las habilidades sistemáticamente identificada como predictor del conocimiento de las letras (Diuk y Ferroni, 2011).

Este conocimiento involucra tanto el reconocimiento del nombre de la letra como el sonido. Ambos aspectos se presentan como buenos predictores de resultados múltiples de la lectura en los primeros años escolares (Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson y Foorman, 2004). Junto a las habilidades fonológicas constituyen dos influencias causales en el desarrollo de las habilidades de lectura (Foulin, 2005; Hulme et al., 2012) siempre que sean tempranamente aprendidos y logrados (Chiong y DeLoache, 2013). Se ha observado como niños que al iniciar el primer año escolar conocían ya algunas letras se mostraban como mejores lectores en los primeros años de enseñanza primaria (Bravo, Villalón y Orellana, 2006a) mientras que quienes experimentaban dificultades en la lectura tenían menor conocimiento alfabético (Diuk y Ferroni, 2011). Este aprendizaje por tanto requiere instrucción puesto que no se trata de un mero patrón de maduración. Este conocimiento progresa a lo largo del curso escolar, con mejores resultados para quienes han empezado la primaria ya que al finalizar el primer grado conocen todas las letras pero en la etapa preescolar se presentan dificultades en el reconocimiento de las letras minúsculas (Casillas y Goikoetxea, 2007). La decisión del sistema

educativo de frenar su enseñanza en la etapa previa a la enseñanza formal de la lectura, es cuestionable. No se trata de obviarla del currículo, sino de buscar formas de enseñanza que se asuman de modo consciente y no de forma repetitiva.

A pesar que las escuelas peruanas han desestimado su enseñanza, por no contar con una metodología adecuada, es probable que muchos padres, en su afán por mantener en contacto con el sistema escrito, provea a los niños experiencias que les facilite la formación de representaciones de las palabras. El encontrar niños con un claro dominio del conocimiento de las letras podría ser un claro indicador del apoyo parental hacia la alfabetización (Foulin, 2005). Por ejemplo, se ha encontrado que los padres enfatizan en conversaciones con sus hijos menores rasgos importantes de las letras como relacionarlas con palabras significativas, como su nombre u objetos de uso común e incluso los animan a identificar letras visualmente por su forma (Robins, Treiman y Rosales, 2014). Esto no necesariamente tendría que ver con un nivel educativo determinado, sino con el compromiso e interés por parte de los padres de ponerlos en contacto con elementos del lenguaje escrito.

La revisión de reportes respecto al papel del conocimiento fonológico y alfabético da cuenta de un papel preponderante en la decodificación. El entrenamiento de estos dos primeros conocimientos por separado no tendría efecto significativo en la mejora de habilidades tempranas de la lectura (Byrne, 1998) relacionadas con el acceso al código. Sin embargo, al no haberse identificado un rol directo en la comprensión de textos (Bowyer-Crane, Snowling, Duff, Fieldsend, Carroll, Miles y Hulme, 2008) se hace necesario revisar que otros componentes del desarrollo lingüístico en la etapa infantil aportarían en el aprendizaje inicial de la lectura.

2.3 Conocimiento lingüístico

Respecto a este conocimiento, nos centraremos en los principales componentes del lenguaje oral: articulación, vocabulario comprensivo y expresivo, gramática y conceptos básicos. Se ha resaltado una relación predictiva entre las habilidades de estos aspectos del lenguaje oral preescolar y la comprensión lectora a mediados de la educación primaria (Hipfner-Boucher et al., 2014) pero sería interesante conocer qué rol cumple en el inicio del aprendizaje. Por ejemplo, para que el niño lea de forma fluida no solo basta con tener buena capacidad para manipular fonemas y conocer el código alfabético sino cuán rápido accede al léxico (Suárez Coalla et al., 2013). El léxico es reconocido como uno de los componentes del conocimiento lingüístico, que para propósitos de la presente investigación se asume como la toma conciencia de los elementos del lenguaje oral.

En el lenguaje oral facilitan la captación del sentido global del mensaje o discurso tanto el procesamiento sintáctico –entendido como el dominio estructural del lenguaje- como el semántico-acceso al significado de las palabras y frases que se escuchan (Velarde et al., 2010). Junto a ellos la articulación, pronunciación correcta de los fonemas del habla en el discurso, y las nociones generales, deben ser estudiadas para comprender que rol juegan en la comprensión de textos. Las condiciones sociales en las que se encuentran inmersos los niños durante el desarrollo del lenguaje oral podrían afectar el modo de presentación de sus principales componentes. Canales, Velarde, Meléndez y Lingán (2014) encontraron como en un grupo de peruanos entre 4 y 6 años de instituciones educativas estatales de áreas urbanas y rurales la condición de marginalidad afectaba el desempeño en la discriminación auditiva de los fonemas, la memoria verbal de oraciones, la composición de oraciones, la descripción de acciones, el vocabulario (comprensivo) y la comprensión oral de narraciones.

Entre los componentes del lenguaje oral y las habilidades de inicio a la lectura, se ha identificado que el vocabulario es un buen predictor en la decodificación porque apoya el deletreo (Vellutino, Tunmer, Jaccard y Chen, 2007). Junto al conocimiento sintáctico, habilidad para manipular y reflexionar sobre la estructura gramatical del lenguaje (Cain, 2007), predicen la comprensión del lenguaje que a su vez correlaciona con la comprensión lectora (Dickinson y Porche, 2011). Los niños para construir y comprender discursos, primero orales, y paulatinamente en el plano escrito deben adquirir estructuras gramaticales complejas y diferenciar el género y las modalidades (Ravid y Tolchinsky, 2002). En el caso de la articulación, su aporte estaría relacionado a la toma de conciencia de la correspondencia fonema –grafema. Parece ser que el vocabulario predice la variabilidad de la conciencia fonológica así como la exactitud de los sonidos del habla (articulación) (McDowell, Lonigan y Goldstein, 2007). De allí que se haya encontrado relación entre este componente con otros conocimientos como el fonológico (Hipfner-Boucher et al, 2014) y el alfabético (Ehri, 2005).

En el transcurso de la etapa preescolar y los dos primeros grados de primaria el lenguaje tiene una asociación directa con la lectura la cual se hace más evidente en la decodificación y comprensión evaluadas en el segundo grado de primaria (Poe, Burchinal y Roberts, 2004). Estos investigadores sugieren que el lenguaje (vocabulario específicamente) podría tener dos roles en la adquisición de la lectura, por un lado al principio provee las habilidades necesarias para el desarrollo fonológico y por ende en la decodificación, conversión fonema-grafema, y por otro lado aportaría en la comprensión.

Pese a haber menos reportes sobre los otros componentes del lenguaje oral, sería interesante que la escuela no solo dedique esfuerzos en acompañar el desarrollo lingüístico sino principalmente provea de herramientas y recursos a los preescolares de tal manera que noten

que el discurso oral sigue una serie de reglas que podrían muy bien servirles en el aprendizaje lector. Este aspecto podría complementarse si el niño se identifica como sujeto lector incluso aún antes de haber aprendido a leer al encontrarse inmerso en un entorno que cuenta con materiales impresos.

2.4 Conocimiento metalingüístico

Las habilidades metalingüísticas capacitan al niño para reflexionar acerca de la naturaleza, estructura y funciones del lenguaje y su aparición no se da de modo espontáneo sino que surgen cuando se enfrenta al niño a determinadas tareas que le hacen reflexionar sobre el lenguaje (Jiménez, Rodrigo, Ortiz y Guzmán, 1999). Se remite al conocimiento del niño acerca de la naturaleza del lenguaje escrito, sus formas y funciones (Pellicer y Baixauli, 2012). Es la toma de conciencia que se posee sobre las unidades que componen el lenguaje escrito (letra, palabra y frase) (Sellés y Martínez, 2008), pero sin duda su valor recae en que los niños alcanzan a comprender que lo impreso tiene un significado (Kassow, 2006) aun cuando no se encuentren capacitados para decodificar. En el caso de los niños, esto también se pone en evidencia cuando se da cuenta del propósito de la lectura, cómo proceder para alcanzar tales propósitos y cómo conducir el proceso mediante la autorregulación de la comprensión (Flórez-Romero, Torrado, Mondragón y Pérez, 2003).

Ortiz y Jiménez (2001) en una revisión de los conocimientos que tienen los niños respecto al lenguaje escrito encontraron cierto patrón evolutivo que va desde el manejo de nociones acerca de la direccionalidad del texto (antes de empezar el aprendizaje formal de la lectura), la diferenciación entre las conductas de leer y escribir (entre los 3 y 4 años), el reconocimiento de las actividades de lectura y escritura cuando las observan vale decir tienen ya una idea de en qué consiste leer y escribir y de los propósitos o funciones del lenguaje escrito (5 años) hasta observarse conocimientos sobre aspectos convencionales del lenguaje escrito (entre 5 y 6 años). Parece ser que los niños adquieren primero la conciencia de lo escrito (como actividad) y luego adquieren noción de las palabras (Justice y Ezell, 2001). Esta adquisición resulta ser un buen predictor en una futura comprensión lectora (Jiménez y Ortiz, 2000).

Este conocimiento parece tener un curso evolutivo. Las ideas previas de los prelectores acerca del lenguaje escrito son más precisas en cuanto al concepto y funcionalidad de la lectura y escritura, pero confusas en cuanto a las características técnicas y convencionales del lenguaje escrito, especialmente con los términos <palabra> y <frase> (Ortiz y Jiménez, 2001). Lo importante de este conocimiento es que los niños empiezan a comprender que lo escrito significa algo (Kassow, 2006). Esta habilidad que coloca al niño como conductor de sus propios

procesos lectores podría ayudarle, por ejemplo a discriminar si se trata de una palabra o pseudo-palabra y decidir si seguir la ruta fonológica o léxica en la tarea de leer.

El encontrarse expuestos a situaciones narrativas con orientación del adulto podría ser un factor clave en el desarrollo de este conocimiento. Pese a no presentarse relación entre el entorno escrito y otras medidas en la lectura temprana se sugiere que la cantidad de material o la exposición directa de por sí no sería un predictor potente del aprendizaje de la lectura (Dickinson y Snow, 1987). Por ello, otro de los elementos a evaluar tiene que ver con la conciencia sobre lo impreso, entendido como el conocimiento sobre el sistema de reglas de la ortografía y lenguaje escrito e incluye la distinción entre letras y figuras, identificar el título de un libro, el conocimiento del alfabeto (Justice, Bowles y Skibbe, 2006). También se encuentra el conocimiento o conciencia de las palabras, tan pronto el niño desarrolla el lenguaje aprende que el habla puede ser representado de modo impreso o escrito (Niessen, Strattman y Scudder, 2011). Esta toma de conciencia sin embargo, requiere de la intervención del adulto que facilite este reconocimiento.

Desde una perspectiva socio cultural se reconoce que el material impreso que representan objetos cotidianos tiene dos implicaciones potenciales, sirve para la exploración por parte del niño y para que los adultos promuevan habilidades tempranas de lectura (Neumann, Hood, Ford y Neumann, 2011). Por ello es importante tomar en cuenta no solo los recursos bibliográficos con los que se cuentan en casa, como cantidad y tipo, sino básicamente reconocer que actividades se comparten en la familia a partir de su uso. Estas acciones aportarían a procesos perceptivos y atencionales presentes en la lectura, como son la memoria y percepción visual.

2.5 Procesos cognitivos

La lectura exige una serie de habilidades de tipo cognitivo como son atención, memoria, lenguaje y abstracción (Rosselli, Matute y Ardila, 2006). El aprendizaje lector está mediatizado por los procesos cognitivos de memoria y atención y por los de codificación (Alfonso Gil, Deaño, Almeida, Conde, García-Señorán, 2012). Lo fonológico, descrito en el primer apartado, ampliamente reconocido como predictor en el acceso al código escrito, está asociado a otros conocimientos, como el alfabético, lingüístico y alfabético, que garantizan una participación activa en la lectura. Sin embargo, no se puede dejar de lado procesos cognitivos más involucrados en la estrategia visual-ortográfica como son la discriminación visual entre los signos gráficos, la memoria de asociación visual-verbal y la percepción secuencial o temporal, en la cual va implícita la velocidad para retener y para evocar los grafemas (Bravo, 2000). La

percepción visual es la habilidad para procesar y organizar información visual lo que juega un rol en la identificación y clasificación de información (Yu, 2012). La asociación entre los procesos fonológico y visual constituyen una base cognitiva para iniciar la decodificación, que afecta a la identificación y nombramiento de letras (Bravo et al., 2006a)

Los modelos clásicos priorizaban estos aspectos del desarrollo. Sería un error desestimar su papel en el aprendizaje inicial de la lectura y mucho más estudiarlos de manera aislada. Se sabe ya que la lectura es un proceso complejo, donde los niños deben efectuar ciertas operaciones metalingüísticas y ejecutivas en las cuales tienen un papel importante en la intencionalidad para relacionar las secuencias decodificadas con su significado y aprenden a hacerlo a partir de las palabras articuladas oralmente (Tunmer y Chapman, 1998).

Se han descrito los predictores y facilitadores que las investigaciones han rescatado de mayor incidencia en el aprendizaje inicial de la lectura, por lo que se requiere la activación de un proceso integrador, que facilite no solo la búsqueda de los significados sino también que aprenden a aplicar activamente durante el aprendizaje lector, que se va desarrollando en la medida en que el reconocimiento fonológico y visual-ortográfico van teniendo éxito (Bravo, 2000). Por ello es importante rescatar los aportes respecto a ciertas funciones ejecutivas necesarias para mantener durante el proceso lector no solo la información escrita sino las representaciones mentales que se van generando. A continuación revisaremos los aportes respecto a la memoria de trabajo.

2.6 Memoria operativa/ de trabajo

Los últimos hallazgos dan cuenta de la participación de las funciones ejecutivas en la comprensión lectora, que en etapas posteriores se convierte en un proceso simultáneo de extraer y construir significado. De acuerdo a García-Madruga et al. (2013) procesos como la memoria de trabajo, la focalización en tareas complejas de lectura y el alternar la atención entre información textual diversa y las tareas cognitivas requeridas activan el conocimiento almacenado en la memoria de largo plazo y actualizan e integran la representación del significado del texto inhibiendo información irrelevante. En la lectura, estos autores sugieren que es necesario desarrollar la habilidad para mantener el control atencional en tareas complejas que requieren resistir y controlar interferencias en la actividad. En este apartado nos dedicaremos a la memoria operativa/de trabajo.

La memoria operativa es un sistema encargado de mantener y manipular información que se necesita para la realización de tareas cognitivas complejas tales como el aprendizaje, el razonamiento o la comprensión (Baddeley, 1992). Es clave para la comprensión de textos

porque el lector tiene que codificar varias palabras simultáneamente, interpretar el significado de las palabras, integrar el significado del texto, recordar lo que va leyendo y hacer inferencias, entre otros procesos (Elosúa, Carriedo y García-Madruga, 2009). Se trata de un proceso ejecutivo esencial en la lectura puesto que hace posible mantener información al tiempo que se procesa el contenido, usar con flexibilidad los recursos cognitivos y guiar todo ello de forma auto controlada y planificada en dirección de una meta (Peralbo, Brenlla, García Fernández, Barca y Mayor, 2012). La capacidad de memoria operativa /de trabajo se desarrolla con la edad al observar un incremento desde los 4-5 años hasta la adolescencia con un mayor aumento de los 6 a los 13 años y un enlentecimiento a partir de esta edad (Fry y Hale, 2000).

La comprensión de textos supone un complejo proceso de integración activa de información y de construcciones mentales del contenido que se representan en la memoria como una estructura coordinada y coherente lo que implica una doble tarea de procesar y mantener información (Abusamra, Cartoceti, Raiter y Ferreres, 2008). Vemos entonces que, comprender un texto requiere realizar múltiples operaciones mentales e ir almacenando los resultados de las mismas todo lo cual se realiza en la memoria de trabajo. Es más, las representaciones mentales que se van construyendo dependen de la capacidad de espacio mental que la memoria de trabajo proporciona (Sánchez, 2008).

El rendimiento en las tareas de memoria operativa/de trabajo constituye un buen predictor del nivel de comprensión lectora en niños (Gómez-Veiga et al., 2013). Este es uno de los puntos que las acciones pedagógicas ha descuidado bien por no considerarlo relevante o por confundirlo con acciones de memorización. En el aprendizaje inicial de la lectura es uno de los aspectos menos estudiados, y específicamente en educación se ha desestimado su abordaje, por los limitados aportes o desconocimiento para ser aplicados en el aula. Las evidencias encontradas respecto a la relación de la memoria operativa/de trabajo se remite a los desempeños cuando se ha aprendido a leer. Aportes respecto a la etapa previa al aprendizaje explicarían que papel cumple.

2.7 Valoración del contexto y entorno familiar

El estudio de estas habilidades en poblaciones que se encuentran en la etapa previa del aprendizaje de la lectura no debe dejar de lado el análisis del contexto en el que se encuentran inmersos. Las experiencias escolares y del hogar podrían jugar un papel clave en el dominio de las habilidades lingüísticas asociadas al inicio lector. Por ejemplo, compartir la lectura de un libro aporta al desarrollo del lenguaje receptivo que a su vez se constituye en un vínculo fuerte para el desempeño en la lectura (Sénéchal y LeFevre, 2002). La exposición a material y

situaciones de lectura conducidas por el adulto podrían también favorecer la construcción de conceptos y nociones que le facilitarán paulatinamente la comprensión de los contenidos plasmados en el texto al que se enfrentan.

Se ha encontrado lo relevante de contar con un contexto alfabetizador familiar que ofrezca experiencias que le permitan al niño entrar en contacto con elementos relacionados a la lectura y habilidades pre-lectoras (Piacente, 2005). Que el niño se encuentre en una cultura impresa debe ser aprovechado por el adulto por ejemplo para incrementar las habilidades en el reconocimiento de las letras y tomar conciencia que se encuentra en un ambiente impreso (Neumann, 2013). Las características familiares como por ejemplo la educación de los padres representada en cantidad de años de escolaridad jugaría también un rol (Andrés, Urquijo, Navarro y García-Sedeño, 2010).

Así como se ha visto que el tiempo que los padres destinan a estas prácticas se asocia al desarrollo del vocabulario, las habilidades pre-lectoras y el aprendizaje inicial de la lectoescritura (Breit-Smith, Cabell y Justice, 2010), ciertas condiciones podrían exponerlos a una situación de riesgo respecto a este aprendizaje. Así tenemos que la educación materna como las prácticas y actitudes en la crianza se consideran fuertes predictores en los logros académicos desde la etapa preescolar hasta el segundo grado de primaria resultando beneficiados aquellos que provienen de hogares con mayores niveles educativos (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta y Howes, 2002).

El estatus socio económico es un aspecto que tampoco debe pasarse por alto al realizar el estudio de todas estas habilidades planteadas. No solo se debe considerar el sistema ortográfico al que pertenece la población sino que es importante tomar en cuenta las variables del ambiente como el nivel socio económico (Escobar y Meneses, 2014). Las diferencias en el estrato socio económico fueron encontradas en medidas de la conciencia fonológica, donde niños que provienen de un más alto estrato socioeconómico supera el rendimiento de quienes provienen de entornos menos favorecidos (medida por quienes estudian en centros privados frente a centros públicos) (McDowell, Lonigan y Goldstein, 2007). En el caso de estudiantes peruanos, al evaluar su rendimiento estudiantil los que obtienen bajos resultados pertenecen a poblaciones vulnerables (Unidad de Medición de la Calidad Educativa, 2006).

Para concluir este capítulo resaltamos como la revisión de estas habilidades, tanto su adquisición como el papel que cumplen en el aprendizaje de la lectura, ha sido posible gracias a los estudios realizados en poblaciones infantiles, con quienes se ha empleado instrumentos de medida que no solo han permitido reconocer el curso evolutivo sino determinar el nivel de predicción de cada una de ellas y la relación existente. Tenemos por ejemplo como el vocabulario, conciencia fonológica, sintaxis y discurso constituyen la base de la alfabetización

temprana y las subsecuentes habilidades de lectura (Neuman y Dickinson, 2001). Para propósitos del estudio se toma en cuenta la organización de habilidades propuesta por Sellés (2006) quien distingue como predictores – factores que influyen en la adquisición lectora – al conocimiento fonológico, alfabético y velocidad de denominación, y facilitadores –favorecen el desarrollo de la lectura- a las habilidades lingüísticas, procesos cognitivos básicos y conocimiento metalingüístico. Junto a ellas, se estudiará la memoria operativa/de trabajo, para determinar su rol en la etapa previa al aprendizaje de la lectura. Para una mayor comprensión se revisarán los instrumentos de medida que cuentan con reportes sobre el desarrollo de estas habilidades.

LA MEDICIÓN DE LAS HABILIDADES INICIALES Y EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

En el capítulo II se ha descrito aquellos predictores del aprendizaje de la lectura, organizados a partir de la propuesta de Sellés (2008), con evidencia actualizada proveniente de estudios realizados en poblaciones infantiles con sistemas ortográficos alfabéticos como el español e inglés. El balance deja en claro que contamos con mayor información sobre el desarrollo fonológico y alfabético, áreas que el sistema educativo peruano ha delimitado su tratamiento en el currículo infantil, y en menor medida el metalingüístico, las habilidades lingüísticas lingüístico y los procesos cognitivos. Corresponde en el presente capítulo revisar aquellos instrumentos de medida que permiten no solo definir el nivel de dominio de los conocimientos asociados a este aprendizaje en la etapa previa a la enseñanza formal de la lectura, sino también detectar situaciones de riesgo que atender y definir a partir de ello estrategias de intervención que favorezcan su adquisición como veremos en el capítulo IV, o bien para establecer relaciones con el propio desempeño en la lectura, lo que implicaría confrontar los resultados obtenidos con medidas propias del desempeño lector.

Describiremos el material empleado en los últimos años, cómo las habilidades implicadas fueron evaluadas en poblaciones determinadas y sus aportes en la predicción del inicio lector. Del mismo modo, se revisan los instrumentos empleados en la etapa de aprendizaje lector en niños que cursan los primeros grados de primaria. La memoria operativa/de trabajo se aborda en otro apartado dado que la información obtenida proviene de poblaciones escolares en quienes se evalúa la comprensión lectora. No se trata de una revisión exhaustiva de instrumentos (remitimos al lector a Sellés, 2008), sino de poner al alcance información que visualice el proceso seguido en el estudio de estas habilidades.

3.1 Medición de las habilidades relacionadas al aprendizaje de la lectura

Describiremos como éstas han sido medidas en poblaciones comprendidas entre los 3 y 6 años sin aprendizaje formal de la lectura bajo la distribución establecida en el Capítulo II, es decir conocimiento fonológico, alfabético, lingüístico y metalingüístico y procesos cognitivos.

La evaluación del **conocimiento fonológico** se ha centrado en reconocer el nivel de dominio en la manipulación deliberada de las palabras que componen las frases, las sílabas, el principio y rima y los fonemas (Defior, 1996a; Defior y Serrano, 2011) dividida para un mejor

estudio en conciencia léxica, silábica, intrasilábica y fonémica. Al tratarse de poblaciones preescolares, su aplicación es individual y apoyada en estímulos visuales que facilitan la realización de las tareas. A continuación presentamos los procedimientos e instrumentos empleados con niños de lengua española e inglesa.

La revisión de la literatura ha dejado en claro que la segmentación de la palabra en sonidos es de las primeras habilidades en adquirirse. Una forma de reconocerla es a partir de tareas de conciencia silábica. Cruz, et al. (2005) emplearon por ejemplo en preescolares de 4 años reactivos que contemplaban la estructura CV y CVC en 32 palabras monosílabas, bisílabas y trisílabas, representadas visualmente, las que debían ser separadas en tantas palmadas como número de sílabas contengan. Esta complejidad demostraría como esta habilidad evoluciona. Herrera y Defior (2005) emplearon una tarea similar en un grupo de preescolares españoles de las mismas edades, encontrando que la habilidad estuvo mediada por la longitud y estructura de las sílabas, siendo las monosílabas las de mayor dificultad a diferencia de las trisílabas, dada la frecuencia de su empleo. Los resultados, que en principio clarifican la progresión de dicha habilidad, aportarían también en el diseño de estrategias para ser trabajadas en el aula.

Otros instrumentos apuestan por valorar tanto elementos silábicos como fonémicos, como la **Prueba para la evaluación del conocimiento fonológico** (Ramos y Cuadrado, 2006) que evalúa en niños del último curso de educación infantil (5-6 años) la capacidad para identificar y manipular, con el empleo de estímulos visuales, componentes silábicos (15 ítems) y fonémicos (15 ítems) de las palabras bajo tres tareas: identificación, adición y omisión. La manipulación de la sílaba se evalúa al identificarla, añadirla al principio, medio o final y decir cuál ha sido omitida en una serie de palabras. En el caso del fonema, debe reconocer en qué palabra se encuentra, añadirla al principio, medio o final y decir como sonaría la palabra al omitirla. Entre los estudios empíricos que emplean este instrumento tenemos el de Aguilar et al. (2010) con un grupo de niños del último curso de infantil, quienes determinaron su importancia en los procesos de decodificación lectora, y de modo significativo en la lectura de palabras, tiempo de lectura e índice de eficacia de las palabras. También ha sido posible esbozar una progresión en el desarrollo de la conciencia fonológica en la etapa infantil (González, López, Cuetos y Rodríguez-López, 2009) aunque otro estudio plantea que no permite evaluar el patrón evolutivo de tareas de identificación de fonemas en posición inicial, ni su omisión al final de la palabra (Aguilar et al., 2011) por lo menos en esta etapa de desarrollo. Un estudio longitudinal en poblaciones entre los 4 y 6 años, antes de iniciar el aprendizaje formal de la lectura daría mayores luces al respecto.

También es posible acceder a instrumentos que incorporan tareas para evaluar el conocimiento silábico, intrasilábico y fonémico. La **Evaluación del Procesamiento Fonológico**

(**PROFON**) (Lara, Aguilar-Mediavilla, Serra y Flórez, 2005) ha sido empleada con niños colombianos entre 4 y 7 años y está compuesta de dos escalas. La primera, evalúa los componentes silábicos (segmentación, omisión y síntesis, que consiste en decirle al niño los sonidos de una palabra determinada para que los procese y agrupe adecuadamente, enunciando qué palabra corresponde con los sonidos que ha escuchado), intrasilábicos (emparejar rimas, eliminar rimas y principios, diferenciar palabras que no riman) y fonémicos (segmentación, síntesis e identificación del primer fonema). La segunda, evalúa la capacidad de repetición de pseudopalabras de tres y cuatro sílabas en dos niveles de dificultad (memoria fonológica). En la validación de este instrumento (realizado por Flórez-Romero, Castro y Arias, 2011) se demostró que las tareas que demandan análisis silábicos (segmentar sílabas) son más difíciles que las que exigen análisis intrasilábicos (eliminación de rimas) sugiriéndose revisar sus ítems y consignas.

Además de las pruebas publicadas, utilizadas tanto para la evaluación en el campo profesional y medición en investigaciones, es posible encontrar en los artículos científicos tareas diseñadas específicamente para el estudio de la conciencia fonológica. Así tenemos la **Prueba de reconocimiento de unidades sub-léxicas** (Fumagalli y Jaichenco, 2010), aplicada en niños argentinos de 4 y 5 años. Con el empleo de estímulos visuales, se evaluó la conciencia silábica y fonémica en palabras de dos o tres sílabas de longitud. La serie de la tarea silábica estuvo compuesta por tres imágenes, dos que con la información solicitada (misma unidad sub-léxica) y una que actuaba como distractor. Se midió tanto el conocimiento de la sílaba inicial y final como del fonema inicial y final. Con este instrumento se analizó el papel del contexto escolar en el desarrollo de la conciencia fonológica de los niños evaluados, encontrando diferencias de rendimiento para las condiciones fonema y sílaba inicial así como en el rendimiento entre el fonema y sílaba final en función de la pertenencia socioeconómica. Dada su sencillez podría ser empleada por los docentes de educación infantil como un instrumento de seguimiento o para detectar que niños están presentando dificultades en estas tareas.

En otra investigación realizada encontramos cómo se evaluó de modo específico la **Conciencia fonémica** (Suárez-Coalla et al., 2013), tarea aplicada a niños prelectores de segundo de infantil de lengua española (4-5 años). Los investigadores, evaluaron la capacidad para discriminar y omitir el fonema inicial apoyados en estímulos visuales. En el primer caso, los niños debían nombrar una serie de dibujos presentados en una lámina, y luego hacerlo eliminando el fonema inicial. En un siguiente momento, nombrar el dibujo y reproducir el fonema inicial de forma aislada. Con la aplicación de estas medidas y al comparar los resultados con instrumentos de competencia lectora encontraron que el procesamiento fonológico es el mejor predictor de la exactitud en lectura y escritura en los primeros años de experiencia. Estas

tareas de relativa sencillez ayudarían a los docentes a valorar cómo los niños manipulan segmentos del habla.

La evolución de las habilidades fonológicas entre los cinco y seis años, es decir en el inicio de la enseñanza formal de la lectura, ha sido definida en estudios como el realizado por Casillas y Goikoetxea (2007), al emplear la **Tarea de conocimiento fonológico** con un grupo de niños prelectores de lengua española de 5 años que asistían al 3ro de infantil y de 6 años del primer grado de primaria. Los autores emplearon un listado de 20 pares de palabras bisílabas dirigidas a evaluar el conocimiento silábico, intrasilábico y fonémico. Se pudo determinar una secuencialidad evolutiva de la sílaba, principio-rima y fonema, información relevante en el diseño de actividades acordes a cada etapa de aprendizaje. A continuación se presentan en la Tabla 3.1 una síntesis de los instrumentos revisados que evalúan el conocimiento fonológico.

Tabla 3.1
Instrumentos conocimiento fonológico y evidencias encontradas en su aplicación

Instrumento (español)	Habilidad evaluada	Población	Tareas y materiales	Evidencias encontradas en su aplicación
Tareas de conciencia Silábica (Cruz et al., 2005; Herrera y Defior, 2005)	Segmentación de las palabras	Niños de 4 años	Separar 32 palabras monosílabas, bisílabas y trisílabas	Mayor dificultad en monosílabas (Herrera y Defior, 2005)
Prueba de evaluación del conocimiento fonológico (Ramos y Cuadrado, 2006)	Identificar y manipular sílabas y fonemas	Niños de 5-6 años	Identificar, aumentar y omitir 30 ítems fonémicos y silábicos con estímulos visuales	Este conocimiento participa en la decodificación lectora y lectura de palabras (Aguilar et al., 2010)
PROFON (Lara et al., 2005)	Conocimiento silábico, intrasilábico y fonémico	Niños entre 4 y 7 años	Segmentar, omitir y sintetizar (sílaba, fonema, intrasílabas) Repetir pseudopalabras	El análisis silábico es más difícil que la eliminación de rimas (Flórez-Romero et al., 2011)

En definitiva, las pruebas que miden el conocimiento fonológico comparten elementos comunes, como por ejemplo el empleo de estímulos visuales que facilitan la manipulación de los segmentos del habla. También se observa cómo gradúan los niveles de complejidad de acuerdo a la edad cronológica que por un lado aportan a la diferenciación y por el otro predicen el desempeño lector, y de acuerdo a los propósitos de cada estudio ponen a prueba la sensibilidad fonológica (observada en tareas como identificación u omisión) y complejidad lingüística (referida a los componentes silábicos, intrasilábicos y fonémicos) (Anthony y Lonigan, 2004) así como la posición del segmento evaluado (inicio, medio y final) (Ramos y Cuadrado, 2006). Las tareas diseñadas para estudios con poblaciones prelectoras se resumen en la tabla 3.2.

Tabla 3.2

Tareas conocimiento fonológico y evidencias encontradas en su aplicación

Tareas (español)	Habilidad evaluada	Población	Tareas y materiales	Evidencias encontradas en su aplicación
Prueba de reconocimiento de unidades sub-léxicas (Fumagalli y Jaichenco, 2010)	Evalúa el conocimiento de la sílaba y fonema inicial y final	Niños argentinos de 4 y 5 años	Identificar la sílaba y fonema inicial y final con empleo de estímulos visuales	Diferencias de rendimiento en función de la pertenencia socioeconómica
Conciencia fonémica (Suárez-Coalla et al., 2013),	Evalúa la capacidad para discriminar y omitir el fonema inicial	Niños de segundo de infantil (4-5 años)	Nombrar dibujos omitiendo el fonema inicial Reproducir el fonema inicial de forma aislada	Procesamiento fonológico mejor predictor de la exactitud en lectura en primeros años de experiencia
Conocimiento fonológico (Casillas y Goikoetxea, 2007)	Evalúa conciencia silábica, intrasilábica y fonémica	Niños de 5 años y de 6 años (1ro. de primaria)	Identificar sílaba, principio-rima y fonema en 20 pares de palabras bisílabas	Secuencialidad evolutiva de la sílaba, principio-rima y fonema

Al tratarse de pruebas y tareas específicas, cada una ha enfatizado determinadas aspectos del conocimiento fonológico. Vemos por ejemplo cómo gradúan la medición de la sensibilidad fonológica al proponer tareas de identificación, adición y omisión, a diferencia de las baterías que veremos en el siguiente apartado, que añaden la combinación de segmentos de la palabra (Lonigan, Wagner, Torgesen y Rashotte, 2007). Lo mismo sucede con la conciencia léxica, tarea que consiste en el conteo de palabras, y que solo es medida en instrumentos que revisaremos en el siguiente apartado. Finalmente, frente al cuestionamiento que la evolución de la conciencia intrasilábica presenta menor dificultad en el idioma español, sería interesante contrastar los resultados de poblaciones hispanohablantes descartando de este modo que se deba a la elección de los reactivos o de las consignas proporcionadas para realizar las tareas.

El aporte de estas mediciones ha permitido delimitar tareas que van desde lo más simple a lo más complejo, conforme el paso de los años y la experiencia escolar. Así tenemos que una tarea básica es identificar el número de sonidos de una palabra con ayuda de palmadas (Sellés, Martínez, Vidal-Abarca y Gilabert, 2008) y una compleja correspondería a la omisión de sílabas o fonemas localizadas al medio de la palabra (Aguilar et al., 2011).

En lo que respecta al **conocimiento alfabético**, las investigaciones han optado por tomar sub-test de algunas baterías o diseñar tareas para evaluar su dominio. La revisión nos da como primera impresión la semejanza de las tareas, esto por la naturaleza de la información. Lo que se rescata de las evidencias obtenidas es el papel que cumple en el aprendizaje de la lectura, vale decir, su capacidad predictiva o su relación con otras habilidades. Un claro ejemplo es el estudio realizado con niños preescolares de habla inglesa, española, checa y eslovaca

(Caravolas, Lervag, Mousikou, Efrim, Litavsky, Onochie-Quintanilla, Salas, Schöffelová, Defior, Mikulajová, Seidlová-Málková y Hulme, 2012) en quiénes se midió el **conocimiento del nombre o sonido de las letras** al preguntar directamente los nombres o sonidos del alfabeto impresos en letras mayúsculas y minúsculas. Los niños de habla inglesa presentaron un mejor conocimiento en relación a los otros grupos, dado el énfasis que los docentes de este grupo ponían en su enseñanza. La información permitió conocer también que junto a la conciencia fonológica y la velocidad de denominación automatizada al ser evaluadas antes de la enseñanza formal de la lectura actuaban como predictores en el habla española, checa y eslovaca.

Aunque no es materia de este estudio, se rescata el interés en otros idiomas, como el trabajo de Furnes y Samuelsson (2010) con niños preescolares escandinavos, estadounidenses y australianos. Lo interesante del estudio fue la forma de presentar la tarea. El evaluador mencionaba el nombre o el sonido de las letras (26) y el niño debía señalar la correcta en una tarjeta con cuatro opciones (solo minúsculas). Cuando los niños finalizaron la educación infantil repitieron la tarea, pero esta vez se les mencionaba el sonido de la letra. Los niños de habla inglesa presentaron mejores desempeños en relación a los escandinavos.

En estudios con carácter de intervención también se ha encontrado la aplicación de medidas del conocimiento del alfabeto. Neumann (2013) empleó como tarea el **Letter Name and sound Knowledge** en una muestra de preescolares australianos de bajos recursos socio económicos (edad promedio 4 años) a quienes se les mostraba en forma aleatoria 26 letras mayúsculas y 26 letras minúsculas, debiendo decir su nombre o sonido. Los resultados revelaron que los niños presentaban mayores dificultades en el reconocimiento del nombre de la letra en minúscula, pero les resultaba más sencillo decir el nombre que el sonido de mayúsculas y minúsculas. En la Tabla 3.3 se sintetizan los datos más relevantes de la consulta realizada.

Tabla 3.3
Tareas o sub-test conocimiento alfabético y evidencias encontradas en su aplicación

Estudio	Habilidad evaluada	Población	Tareas y materiales	Evidencias encontradas en su aplicación
Caravolas et al. (2012)	Conocimiento del nombre o sonido de las letras	Niños preescolares de habla inglesa, española, checa y eslovaca	Identificar nombres o sonidos del alfabeto en letras mayúsculas y minúsculas	Niños de habla inglesa con mejor conocimiento en relación a los otros grupos
Furnes y Samuelsson (2010)	Conocimiento del nombre o sonido de las letras	Preescolares escandinavos, estadounidenses y australianos	Señalar la letra en una tarjeta con cuatro opciones (solo minúsculas).	Los niños de habla inglesa presentaron mejores desempeños
Neumann (2013)	Conocimiento del alfabeto	Preescolares australianos	Decir el nombre de 26 (mayúsculas y minúsculas)	Mayor dificultad para identificar las letras minúsculas

Las tareas mencionadas han incluido la evaluación de 26 letras del alfabeto (tanto mayúscula como minúscula). En el caso de los niños de habla inglesa, se ha podido constatar la dificultad se presentaba en la identificación del sonido de la letra más que en el nombre (recordemos la falta de transparencia fonológica que presenta el idioma inglés frente a otros como el español). Asimismo, las letras en presentación minúscula, dado su grado de dificultad, podrían presentarse como un mejor discriminador de esta habilidad. Aplicar este tipo de medidas permitiría valorar si las escuelas infantiles priorizan este conocimiento, pero también sus resultados podrían cruzarse con la información proveniente del hogar, como el nivel de estudios de los padres, para evaluar si este tipo de variable incide en un mayor dominio de dicho conocimiento.

Como se puede notar, tanto el conocimiento fonológico como alfabético, cuentan con mayores referentes de evaluación. En el caso de las **habilidades lingüísticas**, los instrumentos consultados no fueron diseñados para predecir el aprendizaje de la lectura. La literatura da cuenta de investigaciones que analizaron el vocabulario expresivo y comprensivo (Schwanenflugel, Hamilton, Neuharth-Pritchett, Restrepo, Bradley y Webb, 2010) y la morfosintaxis (Schatschneider et al., 2004; Speece et al., 2004; Poe et al., 2004) y en menor medida la articulación y los conceptos básicos (Molfese, Modglin, Beswick, Neamon, Berg, Berg y Molnar, 2006; Caravolas et al., 2012) con el propósito de determinar su nivel de predicción o como un paso previo para seleccionar la muestra de participantes.

Al igual que la conciencia fonológica, el **vocabulario** cuenta con mayores evidencias en el estudio de predictores, siendo el instrumento más empleado el **PPVT-III Test de Vocabulario en Imágenes Peabody** (L. M. Dunn, Dunn y Arribas, 2006) (inglés y español). De aplicación individual, está dirigido a una población entre los dos años y medio hasta los 18 años, en quienes se evalúa el vocabulario receptivo. Con el empleo de estímulos visuales, cuatro por ítem, los niños deben señalar la palabra mencionada por el examinador. Ha sido adaptado en contextos diferentes. Justice y Ezell (2001) emplearon la versión de 1986 (L. M. Dunn, Lugo, Padilla y Dunn, 1986) en un grupo de niños de cuatro años previo a un programa de mejora de la alfabetización emergente. Strasser, Larraín, López de Lérída y Lissi (2010) a fin de validar un instrumento para la medición de la comprensión narrativa en niños chilenos preescolares (3 a 5 años) emplearon el Peabody y junto con una prueba de comprensión narrativa y comprensión auditiva de cuentos, encontraron correlaciones significativas entre estas tres medidas.

Un instrumento de similares características es el **VAVEL Inicial -Prueba de valoración del Vocabulario Español 3-6 años** (Ferrer, Brancal, Ávila, Tomás y Carreres, 2006) empleado en poblaciones de habla española para medir el nivel de comprensión del vocabulario. Al igual que Peabody, emplea estímulos visuales en las que el niño solo debe

señalar la imagen que corresponde a la palabra objetivo entre 4 dibujos. Este instrumento permite establecer una secuencialidad evolutiva siendo la edad un factor de varianza (Ávila, Ferrer, Brancal y Carreres, 2006). Al aplicarse en poblaciones peruanas y españolas no se encontraron diferencias por lo que es posible inferir que puede ser empleado en ambos grupos (Ávila e Ysla, 2014). Podría también ser aplicado en estudios experimentales a fin de establecer la equivalencia entre los grupos (experimental y control), tal como sucedió en el trabajo de Ojeda (2014) con niños de etnia gitana con edades entre los 4 y 5 años, en quienes encontró puntuaciones similares en el lenguaje comprensivo.

En el habla inglesa un instrumento empleado en el estudio de esta habilidad lingüística es el **Receptive and Expressive One- Word Picture Vocabulary Test** (EOWPVT-4, ROWPVT; Brownell, 2000a, 2000b), es posible acceder a una versión en español y puede ser aplicado a partir de los dos años de edad. La tarea del vocabulario receptivo consiste en elegir la imagen que corresponde a la palabra mencionada por el examinador. En el apartado del lenguaje expresivo, los niños deben nombrar una serie de imágenes que representan un simple objeto, una categoría de objetos, una acción simple y una categoría de acciones. En su aplicación se pudo comprobar la relación de varianza entre el vocabulario y la conciencia fonológica (Hipfner et al., 2014). A diferencia de los anteriores, abarca el componente comprensivo y expresivo.

Los tres instrumentos revisados coinciden en el uso de estímulos visuales (4 imágenes de las cuales solo una es la correcta y tres actúan como distractores) para realizar la tarea y permiten valorar el dominio semántico del lenguaje.

En el estudio de los componentes del lenguaje oral, la revisión de avances respecto al papel de las **estructuras gramaticales** refiere información proveniente de poblaciones que han empezado a leer (Cain, 2007). En el caso de la etapa preescolar es posible acceder a evidencias que explican cómo evoluciona la morfosintaxis. El **TSA - Desarrollo de la morfosintaxis** (Aguado, 1997) explora el conocimiento comprensivo y expresivo de este componente en niños de 3 a 7 años de habla española. En la parte comprensiva se presenta el estímulo visual acompañado de una composición gramatical, la misma que el niño debe elegir entre cuatro opciones gráficas. En el caso de la expresión, el examinador emite dos frases y entre dos imágenes se le pide al niño que las repita apoyándose en una de ellas. Su aplicación en un grupo de niños peruanos permitió identificar que la comprensión gramatical varía por el orden de nacimiento y estatus educativo y laboral de la madre (Ávila e Ysla, 2014).

Otro instrumento empleado para evaluar el dominio de las estructuras gramaticales es la **Prueba sobre conciencia sintáctica** (Andrés, Canet y García, 2010), que fue aplicada en un grupo de niños argentinos entre 5 y 8 años. Sus 20 ítems contenían errores gramaticales en las categorías: tiempos verbales, género y número. La presentación se hacía en forma oral con apoyo visual y

con un tono prosódico para no dejar evidencia del error. Detectar y corregir tiempos verbales implicó mayor dificultad. En este estudio se mostraron diferencias por géneros, siendo las niñas quienes alcanzaron mejores puntuaciones.

Como se puede observar, los resultados de estas pruebas contienen información que perfila el desarrollo morfosintáctico en poblaciones preescolares antes de iniciar el aprendizaje de la lectura. Pese al tiempo destinado (20 -25 minutos) y modo (individual) en su aplicación, sería interesante su empleo para cruzar la información con los resultados de otros predictores.

En el estudio del aprendizaje inicial de la lectura también pueden consultarse instrumentos que valoran todas las dimensiones del lenguaje oral (forma, contenido y uso) y que cómo hemos visto, actuarían como predictores. Dada su validez al haber sido aplicadas en contextos de habla española las desarrollaremos brevemente.

Empezaremos la revisión con el **BLOC (Screening-R) Batería de lenguaje objetiva y criterial** (Puyuelo, Renom, Solanas y Wigg, 2006), instrumento diseñado para medir la morfología, sintaxis, semántica y pragmática. Está dirigida a poblaciones entre los 5 a 15 años de edad. Mientras en la morfología se mide el conocimiento de las formas verbales regulares e irregulares, comparativos y superlativos, sustantivos derivados y pronombres, la sintaxis evalúa oraciones simples, voz pasiva, sujetos coordinados, oraciones comparativas y subordinadas. Por su parte la semántica tiene bloques respecto al dativo, locativo, modificadores, cuantificadores, modificadores de tiempo y sucesión y para la pragmática se emplea una escena en la que se valoran situaciones de comunicación (saludos, despedidas, aprobación, desaprobación, requerimientos, demandas). Castillo, Sierra, Inostroza, Campos, Gómez y Mora (2007) lo aplicaron en una muestra de preescolares y escolares chilenos con la finalidad de analizar sus propiedades psicométricas además de la capacidad para diferenciar por sexo, escolaridad y nivel socioeconómico. Encontraron niveles de fiabilidad levemente inferiores en los módulos morfológico, sintáctico y semántico y desempeños homogéneos entre varones y mujeres. También se comprobó que los niños provenientes de niveles socio económicos altos muestran mejores puntuaciones. En cuanto a la escolaridad se notó un incremento sostenido desde la etapa preescolar hasta el tercero de primaria, manteniéndose luego una tendencia a la estabilización de los puntajes.

En la misma línea, **El PLON R- Prueba de Lenguaje Oral Navarra** (Aguinaga, Armentia, Fraile, Olangua y Uriz, 2004) evalúa la forma, contenido y uso del lenguaje en niños entre 3 y 6 años. En cuanto a la dimensión forma se mide la fonología –articulación de sonidos sugerida en imágenes- y morfosintaxis, que consiste en la imitación directa de estructuras sintácticas. El contenido abarca categorías, acciones, partes importantes del cuerpo, seguimiento de órdenes y definición por el uso. La última dimensión el uso, hace referencia a la

funcionalidad del lenguaje (planificación, autorregulación, comprensión, y adaptación). Sobre este aspecto se han encontrado limitaciones dado que no permitió detectar diferencias entre la entrada y salida de una intervención (Durán, López, Fernández, García y, García, 2014). Este instrumento es empleado como una forma de evaluar rápidamente los componentes del lenguaje oral para detectar posibles errores o dificultades (García-Mosquera, López-Osuna, Durán, García-Fernández y Fernández-Méndez, 2014). A continuación una síntesis de los instrumentos:

Tabla 3.4
Instrumentos vocabulario, gramática, articulación y conceptos básicos y evidencias encontradas en su aplicación

Instrumento	Habilidad evaluada	Población	Tareas y materiales	Evidencias encontradas en su aplicación
Peabody (L. M. Dunn et al., 2006)	Vocabulario receptivo	Entre los dos años y medio hasta los 18 años	Señalar la palabra mencionada con apoyo de estímulos visuales	Correlación entre vocabulario, comprensión narrativa y auditiva de cuentos (Strasser et al., 2010)
VAVEL Inicial (Ferrer et al., 2006)	Vocabulario receptivo	Niños entre 3 y 6 años	Señalar la imagen mencionada entre 4 dibujos	Secuencialidad evolutiva (edad factor de varianza)
Receptive and Expressive One-Word Picture Vocabulary Test (Brownell, 2000)	Vocabulario receptivo y expresivo	A partir de los 2 años	Elegir la imagen mencionada (VR) Nombrar imágenes (VE)	Relación de varianza entre vocabulario y conciencia fonológica (Hippner et al., 2014).
TSA (Aguado, 1997)	Comprensión y expresión gramatical	Niños de 3 a 7 años	Elegir una composición gramatical entre 4 opciones (CG) y repetir frases (EG)	CG varía por el orden de nacimiento y estatus educativo y laboral de la madre (Ávila e Ysla, 2014).
Prueba sobre conciencia sintáctica (Andrés et al., 2010)	Dominio de las estructuras gramaticales	Niños entre 5 y 8 años	Detectar y corregir errores gramaticales con apoyo visual	Mayor dificultad en los tiempos verbales
BLOC (Screening-R) (Puyuelo et al., 2007)	Forma, contenido y uso del lenguaje oral	Entre los 5 a 15 años	Morfología, sintaxis, semántica y pragmática	Incremento desde el preescolar hasta el tercero de primaria (Castillo et al., 2007)
PLON R (Aguinaga et al., 2004)	Forma, contenido y uso del lenguaje	Niños entre 3 y 6 años	Fonología, morfosintaxis, semántica y pragmática	Detecta posibles errores o dificultades (García-Mosquera et al., 2014).

Al proponer estos instrumentos escalas para todas las dimensiones del lenguaje oral, deja abierta la posibilidad de tomar en futuros estudios, determinados apartados como articulación y conceptos básicos, tal como se ha hecho en investigaciones en lengua inglesa (Ziegler, Bertrand, Tóth, Csépe, Reis, Faísca, Saine, Lyytinen, Vaessen y Blomert, 2010; Molfese et al., 2006) para medir predictores no considerados en las baterías que revisaremos en el segundo apartado del capítulo.

A diferencia del conocimiento fonológico, alfabético y lingüístico, el interés en el estudio del **conocimiento metalingüístico** es reciente, la mayoría de evidencias sobre este predictor provienen de trabajos realizados en poblaciones de habla inglesa. Se ha identificado por ejemplo tareas que miden la conciencia del material impreso a partir de la presentación del nombre de objetos y que son propios de su comunidad. Neumann (2013) en un estudio cuasi experimental seleccionó información proveniente de productos cotidianos presentados en orden aleatorio a los niños quienes debían dar el nombre correcto. Al comparar los resultados de entrada y salida, se pudo inferir que sin una intervención pedagógica es difícil alcanzar desempeños favorables.

Otro instrumento de habla inglesa, el **The Preschool Word and Print Awareness test** (PWPA; Justice y Ezell, 2001) está dirigido a niños en etapa preescolar. Evalúa los conocimientos sobre el material impreso, como localización del título, direccionalidad y propósito del escrito, empleándose para ello cuentos en tareas como mostrar las letras mayúsculas, o indicar dónde empieza la lectura. En niños de cuatro años de edad con retraso en el lenguaje se encontró que la escritura de su nombre es reflejo del conocimiento de lo impreso (Cabell, Justice, Zucker y McGinty, 2009). Justice y Ezell (2001) en una población de entre 3 y 5 años encontraron que en el conocimiento de palabras impresas, a los niños se les hacía más sencillo identificar las palabras según su extensión (grande o pequeña) pero se les complicaba encontrar la última palabra de un texto. En el caso del concepto de lo impreso, los niños lograron identificar el título del libro, la portada, la orientación de la lectura (de izquierda a derecha), la primera línea del texto e intuir que decía el título. La tarea más difícil fue identificar la letra capital del texto.

En Tabla 3.5, se resumen de los instrumentos empleados en este conocimiento y las evidencias encontradas en poblaciones preescolares.

Tabla 3.5

Instrumentos conocimiento metalingüístico y evidencias encontradas en su aplicación

Instrumento	Habilidad evaluada	Población	Tareas y materiales	Evidencias encontradas en su aplicación
Neumann (2013)	Conciencia del material impreso	Niños preescolares de cuatro años	Dar el nombre correcto de productos del entorno cotidiano	Necesaria la acción pedagógica para alcanzar mejores desempeños
The Preschool Word and Print Awareness test (PWPA; Justice y Ezell, 2001)	Conocimientos sobre el material impreso (título, principio del texto, dirección y propósito, letras mayúsculas)	Niños preescolares	Localizar el título y principio del texto, dirección y propósito del escrito, señalar las letras mayúsculas	Complicaciones para encontrar la última palabra de un texto (Justice y Ezell, 2001)

Estos instrumentos rescatan que la información escrita es parte del entorno de los niños. De manera indirecta valora la intervención del adulto, dado que implica un nivel de conciencia imposible de alcanzar sin apoyo. Los datos obtenidos podrían contrastarse con prácticas respecto a la manipulación del material impreso. Al tratarse de estudios en lengua inglesa, se hace necesario el trabajo en poblaciones hispanohablantes para conocer cómo evoluciona.

Entre los predictores propuestos por Sellés (2008) se encuentran los **procesos cognitivos**, evaluados con instrumentos que determinan como los niños reciben, procesan y comprenden información. Muchas de las escalas, referidas al desarrollo cognitivo, han sido tomadas como un criterio de selección de la muestra de los estudios o bien para establecer la relación con el aprendizaje de la lectura. Abordaremos solo los apartados que se vinculan con el tema de estudio.

La escala más consultada cuando se trata de medir el aspecto cognitivo en este tipo de investigaciones es el WPPSI-IV, Escala de Inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria (Wechsler, 2001) que cuenta con una versión reciente (2014) con sus escalas dirigidas al grupo de 4 a 7 años: comprensión verbal, viso espacial, memoria de trabajo, razonamiento fluido y velocidad de procesamiento. Caravolas et al. (2012) en un estudio longitudinal sobre patrones predictivos –conciencia fonológica, conocimiento alfabético y velocidad en la denominación automatizada- en el desarrollo de la alfabetización en cuatro sistemas ortográficos (inglés, checo, eslovaco y español), aplicaron la versión inglesa WPPSI-III^{UK} (Wechsler, 2003) y española WPPSI-III (Wechsler, 2001) para evaluar si la capacidad cognitiva general (vocabulario y habilidad no verbal) medida al principio de la instrucción formal, actuaba como predictor en la lectura y deletreo al igual que las otras habilidades en los cuatro idiomas. Si bien estos aspectos fueron descartados por los investigadores debido a que no se mostraban como

predictores confiables en el modelo definido en el estudio, se puede valorar como los niños checos presentaban un mejor vocabulario y los españoles mayor habilidad no verbal.

Otro instrumento empleado es el **Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas ITPA** (Kirk, McCarthy y Kirk, 1986, 2005) diseñada para poblaciones entre 2.6 y 10 años. Mide las funciones que intervienen en la comunicación, transmisión de intenciones y la forma como son procesadas. Si bien abarca tres dimensiones cognitivas como los canales de comunicación, los procesos psicolingüísticos y niveles de organización, es la memoria secuencial auditiva, correspondiente a este último nivel que se relaciona en mayor medida con nuestro estudio. La tarea consiste en recordar una serie de dígitos que van de dos a 8 cifras. La prueba ha sido aplicada en su totalidad bien para identificar niños con dificultades en el lenguaje, audición o habla (Moreno, Axpe y Acosta, 2012 lo emplearon con niños de 3 años para confirmar diagnóstico de Trastorno específico del lenguaje) o para medir los efectos de un programa de intervención psicolingüística (Arnaiz et al., 2002 para determinar la influencia de las habilidades psicolingüísticas en el acceso a la lectura).

En el caso de la **Evaluación Neuropsicológica Infantil – ENI** (Matute, Roselli, Ardila y Ostrosky, 2005) que evalúa el desarrollo neuropsicológico en niños hispanohablantes con edades desde los 5 a 16 años, se rescatan los apartados referidos a la percepción, memoria y habilidades viso espaciales. Rosselli-Cock, Matute-Villaseñor, Ardila-Ardila, Botero-Gómez, Tangarife-Salazar, Echeverría-Pulido, Arbelaez-Giraldo, Mejía-Quintero, Méndez, Villa-Hurtado y Ocampo-Agudelo (2004) al analizar una muestra de niños colombianos encontraron que la edad y el sexo tenían un efecto en la memoria, las habilidades perceptuales y de lenguaje. Así mismo, pudo observarse diferencias entre niños y niñas en las habilidades viso perceptuales, viso constructivas y espaciales a favor de los niños.

En este tipo de tareas relacionadas a repetir dígitos en el mismo orden presentadas auditivamente, Suárez-Coalla et al. (2013) la emplearon empezando con dos dígitos, que se iban aumentando cuando el niño daba la respuesta correcta. La tarea se abandonaba cuando el niño cometía dos fallos consecutivos. Todos estos instrumentos consultados constituyen una alternativa para evaluar aspectos cognitivos relacionados con el aprendizaje inicial de la lectura, los que se resumen en la Tabla 3.6.

Tabla 3.6

Instrumentos para medir procesos cognitivos e investigaciones en las que fueron aplicados

Instrumento	Habilidad evaluada	Población	Tareas y materiales	Investigaciones en las que fueron aplicados
WPPSI-IV, (Wechsler, 2001)	Escala de Inteligencia	Niños entre 4 y 7 años	Comprensión verbal, visoespacial, memoria de trabajo, razonamiento fluido y velocidad de procesamiento	Empleada para evaluar su capacidad predictiva en la lectura y deletreo (Caravolas et al., 2012)
Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas ITPA (Kirk et al, 1986, 2005)	Evaluación de la capacidad cognitiva	Niños entre 2.6 y 10 años	Recordar una serie de dígitos que van de dos a 8 cifras (memoria secuencial auditiva)	Empleada para identificar niños con dificultades en el lenguaje, audición o habla (Moreno et al., 2012)
Evaluación Neuropsicológica Infantil – ENI (Matute et al., 2007)	Desarrollo neuropsicológico	Niños entre los 5 a 16 años	Percepción, memoria y habilidades visoespaciales	Edad y sexo influyen en memoria, habilidades perceptuales y lenguaje (Rosselli-Cock et al., 2004)

Los aportes de estas pruebas han servido en el diagnóstico y detección de niños en riesgo pero también para determinar quiénes formarían parte del grupo de estudio, bien para intervenir con programas específicos o para no ser tomados en cuenta en el análisis de los efectos en grupos regulares. Aunque la presente investigación no pretende abordar la relación inteligencia y lectura, es claro que son variables que se relacionan a lo largo del desarrollo humano. La asociación entre la cognición y el lenguaje (que en la etapa preescolar es estudiado a partir de las habilidades lingüísticas que predicen el aprendizaje inicial de la lectura) es evidente. Un bajo desempeño en una de estas áreas podría explicar semejante situación en la otra. Schonhaut, Maggiolo, Herrera, Acevedo y García (2008) por ejemplo, encontraron una asociación significativa en niños con dificultades en el lenguaje quiénes presentaban un rendimiento significativamente menor en las pruebas de inteligencia.

Hasta aquí hemos descrito instrumentos o estudios que medían por separado las habilidades descritas en el Capítulo II pero que no fueron diseñadas con el propósito de profundizar este aprendizaje. En el siguiente apartado se describen las pruebas elaboradas y validadas para predecir los futuros desempeños lectores.

3.2 Baterías diseñadas para evaluar las habilidades iniciales de la lectura

El instrumento en idioma español de reciente elaboración seleccionado para este estudio es la **Batería de inicio a la lectura de origen español – BIL** (Sellés et al., 2008) aplicado en

poblaciones españolas y peruanas (Canales et al., 2014). Está dirigida a niños que se encuentran en la etapa previa del aprendizaje de la lectura, es decir entre los 3 y 6 años. Organizada en cinco apartados, conocimiento fonológico, alfabético y metalingüístico, habilidades lingüísticas y procesos cognitivos, los cuales serán detallados en el apartado instrumentos de medida. Las investigaciones que han empleado este instrumento rescatan su utilidad en el estudio del conocimiento fonológico, tal es el caso del trabajo realizado por Sellés y Martínez (2014) quienes trazaron una secuencia evolutiva siendo la primera habilidad en adquirirse contar palabras en oraciones con una estructura simple (3 años), seguida de aislar sílabas (4 años) y progresivamente la capacidad de aislar fonemas, el conteo de sílabas y palabras en estructuras más complejas y posteriormente la rima y la omisión de sílabas. Otro estudio encontró relación entre este conocimiento con la velocidad de nombramiento, específicamente la omisión de sílabas, aislar sílabas, contar sílabas y rima (Marí, Gil, Ceccato y Cisternas, 2014). Cisternas, Ceccato, Gil y Marí (2014) encontraron en niños de 4 años una correlación positiva entre las variables neuropsicológicas (psicomotricidad, estructuración espacial, viso percepción y atención), el conocimiento alfabético y las habilidades lingüísticas. Sobre este último, se presentaron diferencias significativas entre un grupo de varones y mujeres de cuatro años, a favor de estas últimas (Sellés, 2008). Este instrumento también permite determinar que el conocimiento metalingüístico está en mayor medida implicado en el aprendizaje inicial de la lectura, aspecto tradicionalmente olvidado en el estudio de las habilidades prelectoras (Sellés et al., 2010).

En habla inglesa encontramos el **Test of Preschool Emergent Literacy –TOPEL** (Lonigan et al., 2007), dirigido a niños entre 3 a 5 años 11 meses con el propósito de identificar quienes podrían presentar problemas en la alfabetización. Está compuesto de tres sub-test: conocimiento de lo impreso, conciencia fonológica y vocabulario. El primero contempla conocimientos respecto al alfabeto, reconocimiento de letras y palabras impresas. Entre los estudios que han empleado este instrumento tenemos el trabajo realizado por Brook (2007) quien mostraba a los niños imágenes y les pedía que señalen aquellas que contenían una palabra. En otra tarea se les pedía discriminar letras o palabras en un conjunto de figuras, números y otros símbolos. El sub-test conciencia fonológica, contempla la omisión de sonidos así como la combinación de fonemas para formar una nueva palabra. Este instrumento permitió determinar en un grupo de niños preescolares norteamericanos, incluidos niños de origen latino, europeo y africano, que las habilidades evaluadas actúan como predictores del desempeño lector (Welsh, Nix, Blair, Bierman y Nelson, 2010). En el último sub-test, vocabulario expresivo y comprensivo se mide su amplitud y profundidad al presentarles una imagen para decir que figura es y describir una de sus características principales.

Otra herramienta de evaluación en habla inglesa es el **Get Ready To Read** (Whitehurst y Lonigan, 2001) aplicada en niños preescolares entre 3 y 5 años. Evalúa el conocimiento del nombre y sonido de las letras, la conciencia fonológica (sonidos de las letras, rimas, segmentación de palabras), conocimiento de lo impreso (libros, letras y palabras impresas) y la escritura emergente. Las instrucciones se hacen oralmente apoyadas en estímulos visuales. En las tareas de conciencia fonológica por ejemplo, se les muestra cuatro imágenes debiendo elegir aquella que corresponde al sonido omitido. En un estudio realizado con niños argentinos del último año de infantil se encontró que la mayoría de los participantes presentaron una preparación suficientemente elevada para aprender a leer (Andrés et al., 2010).

En el estudio de predictores de la lectura encontramos también el **Phonological Awareness Literacy Screening: Preschool (PALS-PreK)** (Invernizzi, Sullivan, Meier y Swank, 2004) en poblaciones preescolares (4-5 años). Comprende la evaluación de la escritura del nombre, conocimiento del nombre y sonido de letras mayúsculas y minúsculas, conciencia del sonido inicial, de lo impreso y las palabras y letras, de la rima, y de canciones de cuna. En el caso del conocimiento del nombre y sonido de las letras Invernizzi, Justice, Landrum y Booker (2004) en una aplicación realizada con niños preescolares y del primero de primaria encontraron en estos últimos un efecto techo respecto a las letras mayúsculas. En el sub-test que mide la conciencia de lo impreso, palabras y letras, se propone interactuar a partir de la lectura de un libro y plantear preguntas relativas a las características de lo impreso, la distinción entre figuras y texto y repetir extractos en voz alta mientras se señalan las palabras (Townsend y Konold, 2009). También se les pide memorizar la rima de una canción de cuna usando una serie de imágenes y luego en conjunto con el examinador recitarla independientemente hasta memorizarla para luego repetirla siguiendo el texto de izquierda a derecha. Adicionalmente pueden identificar palabras individuales en una línea, apoyándose en el orden de la rima (Invernizzi et al., 2004).

En la revisión de pruebas también se ha encontrado un material empleado con población peruana. **El Test de habilidades prelectoras (THP)** (Velarde et al., 2010) si bien mide habilidades del inicio lector, lo hace justo cuando se inicia su enseñanza de manera formal, al aplicarse con estudiantes de primero de primaria. Cuenta con cuatro subtests: conciencia fonológica (reconocimiento de sílabas, rimas y fonemas así como segmentación y síntesis de fonemas), identificación de letras (reconocimiento del nombre y sonido), memoria verbal (escuchar, almacenar y verbalizar de manera correcta sin omisión, adición, sustitución o transposición de ninguno de los elementos de la oración) y procesos sintácticos (expresar una oración de forma correcta usando los pronombres y palabras funcionales solicitados) y semánticos del lenguaje oral. El proceso de validación de este instrumento ha confirmado que

cumple con las normas de confiabilidad y validez al ser contrastado con el PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007) y coincide con algunas habilidades medidas por las pruebas mencionadas anteriormente en este apartado, como podemos ver en la Tabla 3.7.

Tabla 3.7

Instrumentos diseñados para medir las habilidades de inicio a la lectura y evidencias encontradas

Instrumento	Habilidad evaluada	Población	Evidencias encontradas
Batería de inicio a la lectura de origen español – BIL (Sellés et al., 2008)	Conocimiento fonológico, alfabético y metalingüístico, habilidades lingüísticas y procesos cognitivos	Niños entre 3 y 6 años	El conocimiento metalingüístico está implicado en el aprendizaje inicial de la lectura (Sellés et al., 2010)
Test of Preschool Emergent Literacy – TOPEL (Lonigan et al., 2007)	Conocimiento de lo impreso, conciencia fonológica y vocabulario	Niños entre 3 a 5 años 11 meses	Las habilidades evaluadas actúan como predictores del desempeño lector (Welsh et al., 2010)
Get Ready To Read (Whitehurst y Lonigan, 2001)	Conocimiento del nombre y sonido de las letras, la conciencia fonológica, conocimiento de lo impreso y la escritura emergente	Niños preescolares entre 3 y 5 años	Podría aportar en la predicción del aprendizaje de la lectura (Phillips et al., 2008)
Phonological Awareness Literacy Screening: Preschool (Invernizzi et al., 2004)	Escritura del nombre, conocimiento del nombre y sonido de letras, conciencia del sonido inicial, de lo impreso y las palabras y letras, de la rima, y de canciones de cuna	Niños preescolares entre 4 y 5 años	Efecto techo en niños de primero de primaria respecto a las letras mayúsculas (Invernizzi et al., 2004)
Test de habilidades prelectoras (THP) (Velarde et al., 2010)	Conciencia fonológica, identificación de letras, memoria verbal, procesos sintácticos y semánticos del lenguaje oral	Niños de primero de primaria	Cumple con normas de confiabilidad y validez al ser contrastado con el PROLEC-R (Cuetos et al., 2007).

El balance de las pruebas revisadas en este apartado nos da cuenta que no abordan en su totalidad los predictores ya desarrollados en el capítulo II. Si bien es interesante como algunos ya incluyen el estudio de aspectos metalingüísticos y alfabéticos, han desestimado la valoración de otros elementos del lenguaje oral como la morfosintaxis y articulación. Podemos concluir que el instrumento que contempla el máximo de habilidades objetivo es la Batería de inicio a la lectura de origen español – BIL (Sellés et al., 2010) que, además por su sencillez y practicidad ha sido elegida para ser empleada en el presente estudio.

3.3 La medición de la memoria operativa/ de trabajo

Estudios recientes dan cuenta del papel de la memoria operativa en los desempeños lectores. Al igual que las baterías diseñadas en la evaluación de los componentes del lenguaje oral, los instrumentos que evalúan esta función ejecutiva han servido para establecer relaciones con el inicio lector o la propia competencia, una vez ha sido adquirida.

En el estudio sobre predictores de la comprensión de textos, Kim (2015) propuso dos tipos de tareas en un grupo de estudiantes coreanos que asistían al jardín de infantes, cuya media de edad era 6 años. Primero, después de cada sentencia presentada, debían identificar si cada oración enunciada era correcta o no. Luego recordar las primeras palabras mencionadas en cada una. Todas las sentencias involucraban un conocimiento común y empezaban con nombres evitando el uso de artículos o pronombres (ej. *Birds fly in the sky*). En este caso la memoria operativa se relacionó con la capacidad para identificar inconsistencias gramaticales. Un trabajo interesante en esta línea, sería adecuar este tipo de tareas en poblaciones de habla española.

Una vez adquirida la lectura es posible establecer un análisis respecto al papel de la memoria operativa. Baqués y Sáiz (1999) estudiaron esta relación con una muestra de 38 niños, con la administración de dos pruebas simples y dos compuestas, primero a los 6 y luego a los 7 años de edad. Las simples consistieron en recordar una serie de dígitos de 2 hasta 9 y series de 2 hasta 6 palabras bisílabas o trisílabas. En el caso de las pruebas compuestas, una tarea medía la amplitud de memoria de palabras simultánea a una tarea de comprensión. La otra tarea consistía en realizar una operación aritmética y al mismo tiempo recordar el dígito que aparecía en primer lugar. Se encontró que en los estadios iniciales del aprendizaje de la lectura, las medidas simples de memoria de trabajo daban lugar a diferencias significativas entre buenos y malos lectores.

Un tercer instrumento aplicado cuando el proceso lector se ha afianzado es la **Adaptación para niños de la prueba de amplitud lectora de Daneman y Carpenter (PAL-N) (Carriedo y Rucían, 2009)** en versión informatizada. Ha sido empleada con un grupo de estudiantes españoles del 5to grado de primaria. El conjunto de la prueba contiene series de 2, 3, 4, 5 y 6 frases (cada una con tres niveles). Las frases aparecían en el centro de la pantalla del ordenador. Cuando el niño leía la última palabra, la experimentadora presentaba de inmediato una nueva frase pulsando una tecla. Al final de cada serie, aparecía una interrogación “?” para indicar que debía evocar la última palabra de cada frase leída. Los resultados confirmaron la capacidad predictora de la memoria operativa en la comprensión lectora. García-Madruga y Fernández (2008) emplearon la adaptación del **PAL (Elosúa, Gutiérrez, García Madruga, Luque y Gárate, 1996; versión española del Reading Span Test de Daneman y Carpenter, 1980)** en un grupo de estudiantes españoles de 1ro a 4to de secundaria, con las mismas

indicaciones. Se comprobó que las puntuaciones en memoria operativa aumentaban con el nivel escolar y predecían la actuación de los estudiantes en tareas de comprensión lectora.

También es posible encontrar instrumentos tipo inventario o cuestionario a docentes y padres de familia, como **The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): A New Rating Instrument for Parents and Teachers** (Thorell y Nyberg, 2008), que más se acerca a la evaluación de funciones ejecutivas (memoria operativa e inhibición) en poblaciones preescolares (cuenta con una versión en español). Este inventario recoge la información de padres y maestros, los mayores referentes sobre el manejo de información e inhibición de conductas en los niños. Contiene cuatro escalas que miden la inhibición, regulación, memoria operativa y planificación, organizados en dos factores principales inhibición (inhibición y regulación) y memoria operativa/de trabajo (planificación y memoria operativa/de trabajo). El primer factor contiene 6 ítems mientras el de memoria operativa/de trabajo 9. Aunque se trata de un instrumento de consulta, la información permitiría detectar cómo se presenta en edades tempranas y si afectaría el aprendizaje de la lectura. Thorell, Eninger, Brocki y Bohlin (2010) en una muestra de niños suecos entre 5 y 8 años de edad, teniendo como criterio de control el coeficiente intelectual y el nivel socio económico, lograron discriminar entre niños con un desarrollo regular y aquellos con diagnóstico de trastorno por déficit de atención con hiperactividad. En una muestra de niños entre 6 y 11 años suecos, españoles, iraníes y chinos, Thorell, Veleiro, Siu y Mohammadi (2012) encontraron que en el grupo de segundo de primaria la memoria operativa (MO) se relacionaba de modo significativo con las habilidades matemáticas y lenguaje. En la tabla 3.8 se resume los instrumentos que miden este aspecto.

Tabla 3.8
Tareas diseñadas para medir la memoria operativa/ de trabajo y evidencias encontradas en su aplicación

Instrumento	Habilidad evaluada	Población	Evidencias encontradas en su aplicación
Kim (2015)	Recordar las primeras palabras mencionadas en cada oración	Niños coreanos de jardín de infantes (promedio 6 años)	La MO se relaciona con la capacidad para identificar inconsistencias gramaticales.
Baqués y Sáiz (1990)	Medición de la memoria operativa con pruebas simples y compuestas	Niños de 6 y 7 años de edad	Las medidas simples de memoria diferenciaron a buenos y malos lectores.
PAL-N adaptado de Daneman y Carpenter (Carriedo y Rucián, 2009)	Evocar la última palabra de cada frase leída	Estudiantes de 5to grado de primaria	La memoria operativa tiene capacidad predictora en la comprensión lectora.
CHEXI (Thorell y Nyberg, 2008)	Evalúa funciones ejecutivas como memoria operativa e inhibición	Niños entre 5 y 8 años	Memoria operativa, lenguaje y habilidades matemáticas se relacionan (Thorell et al., 2012).

La revisión de estos instrumentos nos propone dos formas de evaluar la memoria operativa en niños preescolares. Por un lado, el planteamiento de tareas relacionadas a la comprensión oral que no demande leer y por otro, emplear un registro de consulta a los docentes y/o padres de familia respecto a conductas observadas en lo cotidiano. En este trabajo, se optó por la segunda opción puesto que no se han encontrado instrumentos empleados con la edad objetivo.

3.4 Medición del aprendizaje inicial de la lectura

Pasada la revisión de las medidas empleadas en las habilidades de inicio es necesario conocer que materiales podrían emplearse en la etapa de aprendizaje a la lectura. En este caso, consultamos evaluaciones de lectura dirigidas a poblaciones infantiles que cursan la primaria y fueron aplicadas para medir la efectividad de los programas de intervención.

Lee – Test de Lectura y Escritura en español (Defior, Fonseca, Gottheil, Aldrey, Jiménez, Pujals, Rosa y Serrano, 2006). Dirigido a niños que cursan del primero al cuarto grado de primaria. Mide la segmentación fonémica, lectura de letras, lectura de palabras y pseudopalabras, comprensión de palabras y frases; prosodia (procesos sintácticos y el uso de los signos de puntuación), comprensión de textos, escritura de palabras y pseudopalabras. González, Diaz-Giráldez, Martín, Delgado y Trianes (2014) emplearon con estudiantes de 6 y 7 años las pruebas de lectura de letras, palabras y pseudopalabras sobre las que se valoraba la exactitud lectora. Encontraron que quienes a principio de curso no leían bien mostraban más errores en la exactitud lectora de los que ingresaron a primaria leyendo bien.

El instrumento de mayor reconocimiento y empleado en poblaciones hispano hablantes es el **PROLEC R- Batería de evaluación de los procesos lectores Revisada** (Cuetos et al., 2007) en niños de 6 a 12 años. Contiene 9 pruebas en correspondencia con los procesos que intervienen en la lectura: nombre o sonido de las letras e igual-diferente (procesos iniciales de identificación de letras), lectura de palabras y lectura de pseudopalabras (procesos léxicos), estructuras gramaticales y signos de puntuación (procesos sintácticos), comprensión de oraciones, comprensión de textos y comprensión oral (procesos semánticos). Esta versión revisada toma en cuenta junto a los aciertos, el tiempo destinado a la realización de las tareas, lo que daría mayor precisión en la identificación de mejores y malos lectores. Dada el interés por emplear este instrumento en contextos específicos encontramos como Cayhualla, Chilón y Espíritu (2013) emplearon la prueba con alumnos limeños del primero al sexto grado de primaria con escalas adaptadas a la realidad de instituciones educativas de Lima Metropolitana. Por su parte, Aguilar et al. (2010) a fin de conocer la influencia de la conciencia fonológica y la

velocidad de nombrar sobre la lectura, emplearon dos pruebas del PROLEC-R, la lectura de palabras y lectura de pseudopalabras, en dos momentos evolutivos a niños de 5 años. Los resultados de su investigación demostraron como la conciencia fonológica era importante en procesos de decodificación lectora mientras que la velocidad lectora correlacionaba mejor con la lectura de palabras.

También es posible encontrar instrumentos con soporte informático. Se rescata el **LolEva-Lenguaje oral, lenguaje escrito: evaluación** (Fernández Amado, Mayor, Zubiauz, Tuñas, y Peralbo, 2006) dirigido a niños de 5 a 8 años. Identifica patrones de desarrollo y perfiles de riesgo orientado a la detección y tratamiento temprano de las dificultades lectoras. Se divide en dos escalas: conciencia fonológica -CF (identificación de rimas, sílabas y fonemas, adición y omisión de sílabas y fonemas) y competencia lectora inicial -CLI (conocimiento de letras-minúsculas y mayúsculas-, lectura de palabras regulares, palabras irregulares y pseudopalabras). Al igual que el PROLEC-R toma en cuenta la exactitud (número de aciertos) y la velocidad (media de tiempos de lectura). Peralbo, Mayor, Brenlla, Zubiauz, Durán, García y Fernández (2013) al emplear este instrumento con estudiantes del primer grado de primaria determinaron su capacidad para predecir dificultades relacionadas con el aprendizaje lector.

Otro test de Comprensión lectora es la **Prueba ACL (Catalá et al., 2001)** para niños de 1º a 6º de Educación Primaria. El test dirigido a niños de primero y segundo de primaria (ACL-1 y ACL-2) incluye puntuaciones para cuatro componentes del proceso lector: comprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica. Sus textos están compuestos de diferentes tipologías textuales: narrativa, expositiva y retórica, que se agrupan por grados de primaria. Cada nivel tiene entre siete y diez textos, y cada texto entre tres y cuatro ítems. Ramos, Conde, Alfonso y Deaño (2013) emplearon la prueba como medida pre-test y post-test para evaluar la efectividad de su programa de intervención lectora en niños del segundo curso de primaria entre 6 y 8 años de edad, lo que permitió corroborar los avances respecto a esta competencia.

Un instrumento consultado en este tipo de estudios es el **Test de Análisis de Lectoescritura (TALE; Toro y Cervera, 1990)** que evalúa la lectura y escritura del niño. Dirigido a estudiantes de los primeros cuatro grados de primaria El apartado de lectura exige leer letras, sílabas, palabras y textos. Cuenta con una tarea de lectura comprensiva que se realiza silenciosamente. Casillas y Goikoetxea (2007) emplearon con grupos de 5 y 6 años el apartado de lectura de letras (minúscula y mayúscula) agrupadas en láminas. Se daba como respuesta válida decir el nombre de la letra, el sonido o una palabra que empezara con ella. Encontraron que este conocimiento progresaba a lo largo del curso escolar con clara ventaja para los niños de primaria en comparación con los de infantil. Al tratarse de instrumentos aplicados a partir del

primer grado de primaria, veremos como muchos de los instrumentos consultados consideran la evaluación de la conciencia fonológica, identificación de letras, lectura de palabras y pseudopalabras hasta llegar tareas de comprensión, tal como observamos en la tabla 3.9.

Tabla 3.9
Instrumentos empleados para medir el aprendizaje inicial de la lectura y evidencias encontradas en su aplicación

Instrumento	Habilidad evaluada	Población	Evidencias encontradas en su aplicación
Lee – Test de Lectura y Escritura en español (Defior et al., 2006).	Segmentación fonémica; lectura de: letras, palabras y pseudopalabras; comprensión de palabras y frases; prosodia; comprensión de textos; escritura de palabras y pseudopalabras	Niños del primero al cuarto grado de primaria	Quienes a principio de curso no leían bien mostraban más errores en la exactitud lectora (González et al., 2014)
PROLEC R- (Cuetos et al., 2007)	Procesos iniciales de identificación de letras, procesos léxicos, procesos sintácticos y procesos semánticos	Niños de 6 a 12 años	La conciencia fonológica importante en procesos de decodificación lectora (Aguilar et al., 2010)
LolEva (Fernández et al., 2006)	Conciencia fonológica y competencia lectora inicial	Niños de 5 a 8 años	Capacidad para predecir dificultades relacionadas con el aprendizaje lector (Peralbo et al., 2013)
Prueba ACL (Catalá et al., 2001)	Comprensión literal, reorganizativa, inferencial y crítica	Niños de 1º a 6º de Educación Primaria	Empleada para corroborar los avances de un programa de intervención en la competencia lectora (Ramos et al., 2013)
TALE (Toro y Cervera, 1990)	Evalúa la lectura (letras, sílabas, palabras y textos) y escritura del niño	Niños de 1º a 4º de Educación Primaria	El conocimiento de las letras progresa a lo largo del curso escolar con ventaja en niños de primaria (Casillas y Goikoetxea, 2007)

Hasta aquí hemos revisado las herramientas de evaluación más utilizadas en la literatura científica y que tienen en común la evaluación de dos procesos claves, la decodificación y comprensión. En muchos casos se ha optado por su empleo para determinar quienes presentan dificultades en el aprendizaje de la lectura y así proceder a una intervención específica. Como el propósito de este estudio es establecer la capacidad predictiva de las habilidades prelectoras en el proceso lector a partir de una intervención pedagógica, se ha optado por el empleo de la **Batería de inicio a la lectura de origen español – BIL** (Sellés et al., 2008) como medida de entrada y salida al igual que **The Childhood Executive Functioning Inventory-CHEXI** (Thorell y Nyberg, 2008) y el **PROLEC R- Batería de evaluación de los procesos lectores Revisada** (Cuetos et al., 2007) para la etapa de valoración del programa. Asimismo, el haber analizado cada aspecto de los predictores ha servido para guiar la revisión de las principales experiencias de intervención que presentaremos en el capítulo siguiente.

LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LAS HABILIDADES INICIALES DE LA LECTURA

Al realizar la búsqueda de experiencias en el campo de la intervención pedagógica dirigidas a la etapa previa del aprendizaje de la lectura nos encontramos con referentes vinculados al entrenamiento de algunas habilidades analizadas en los capítulos II y III, aunque en mayor medida en las fonológicas y alfabéticas. En muchos casos, sus poblaciones objetivo fueron seleccionadas bajo el criterio de encontrarse en situaciones de riesgo para aprender a leer, ya sea por el estatus cultural de la familia, por las condiciones socio-económicas del grupo al que pertenecían o por las puntuaciones bajas obtenidas en variables asociadas al lenguaje escrito.

El propósito de este capítulo es analizar las principales propuestas realizadas en el nivel preescolar con una lectura precisa sobre los objetivos, acciones realizadas, papel del personal docente, materiales empleados y resultados obtenidos, insumo necesario para el diseño de un programa de intervención más preciso. Es así que, se ha encontrado trabajos diseñados a partir de un diagnóstico previo, lo que ha implicado intervenir de manera específica en determinadas habilidades, pero también otras experiencias que actuaron en forma conjunta en algunos factores tempranos del aprendizaje lector.

Un referente cercano lo constituyen aquellas investigaciones que han priorizado la incorporación de las líneas de intervención en el currículo preescolar y la preparación de las docentes de aula como responsables de la conducción de las actividades de aprendizaje (Meneses, Garzón, Macias, Argüelles, Triana y Rodríguez, 2012; González, Martín y Delgado, 2011; Schwanenflugel et al., 2010). Esta información permite contar con mayores evidencias de cómo aportar al desarrollo de las habilidades que favorecen el acceso al código escrito y comprensión de textos en etapas tempranas, respetando los procesos evolutivos y la dinámica escolar.

La revisión mantiene la distribución del capítulo III, organizando las propuestas en dos grandes bloques: intervención en habilidades relacionadas al aprendizaje de la lectura, es decir, programas que buscaban intervenir de manera específica en algún predictor de la lectura, y un segundo bloque desde el que se analizan experiencias dirigidas al desarrollo de un conjunto de habilidades iniciales de la lectura. Al finalizar se realiza un balance, rescatando los puntos esenciales que han alimentado la propuesta pedagógica de la presente investigación.

4.1 La intervención en las habilidades relacionadas al aprendizaje de la lectura

Si bien muchas de las experiencias consultadas reportan avances de manera específica en el aprendizaje de la manipulación de los sonidos del habla, conocimiento fonológico, vemos cómo se incrementa el estudio en otros predictores relacionados al éxito en la lectura, como el conocimiento de las letras, habilidades lingüísticas y el conocimiento metalingüístico. Lo rescatable no solo son las actividades propuestas, sino los resultados que han permitido identificar una graduación que puede ser trabajada en las aulas de educación infantil. La revisión incluye trabajos realizados con poblaciones latinoamericanas y españolas. Se decidió consultar algunas experiencias realizadas en lengua inglesa porque cuentan con actividades y materiales interesantes que desarrollan la segmentación fonológica y porque la literatura respecto al conocimiento metalingüístico no ofrece referentes en preescolares hispanohablantes.

Empezaremos la revisión con la intervención en el conocimiento fonológico. La experiencia **Programa de estimulación de la conciencia fonológica** (Arancibia, Bizama y Sáez, 2012) seleccionó 20 preescolares y escolares del primer grado de primaria (entre 5 y 6 años) de zonas vulnerables de una provincia chilena, como único grupo de estudio. El instrumento de medida (pre y pos-test) fue la Prueba de Segmentación Lingüística (PSL) de Orellana y Ramaciotti (2007) (con tres sub-test que evalúan la capacidad para contar palabras, contar y agregar sílabas en la posición central de la palabra y aislar y manipular fonemas), estandarizada para esta población junto a un instrumento aplicado previamente para excluir a quienes presentasen dificultades en la discriminación auditiva. Tres fueron los componentes trabajados: conocimiento léxico en frases de dos y tres palabras (reconocimiento y conteo de palabras, comparación de extensión de frases e identificación de la palabra agregada), silábico (identificación, segmentación y manipulación de sílabas en palabras de distinta longitud y estructura silábica; comparación de palabras según el número de sílabas y emparejamiento por su sílaba inicial y final) y fonémico (identificación de fonemas y emparejamiento de palabras por su fonema inicial y final). El trabajo se realizó en 15 sesiones, de 30 minutos aproximadamente, y con una alternancia de dos veces por semana, conducidas por el equipo de investigadores dentro de la jornada escolar y en el aula habitual de cada grupo. En los preescolares se enfatizó la conciencia léxica y silábica y en los mayores los tres componentes. Para la realización de estas tareas, los niños manipularon estímulos visuales y emplearon recursos corporales, al dar respuestas con golpes de mano, respuestas en voz alta o marcas escritas en las hojas. Los resultados indican mayor impacto en la conciencia silábica, en concordancia con la revisión del capítulo II. En el grupo de preescolares las tareas de segmentación se mostraban más sencillas de ser aprendidas que otras de mayor complejidad

(como incluir una sílaba en posición central de la palabra). Aun cuando la experiencia haya sido relativamente corta, es posible visualizar la secuencia de aprendizaje del conocimiento fonológico entre la etapa preescolar y primero de primaria.

También ha sido posible encontrar una propuesta de trabajo que atiende este predictor de la lectura en población peruana. El programa **Aprendiendo a jugar con los sonidos** (Suárez, 2013) estuvo dirigido a desarrollar la conciencia fonológica en preescolares de cinco años de una institución privada (19 niños), quienes debían aprender la conversión fonema-grafema usando los sonidos de la lengua española, a partir de tareas de identificación, omisión y adición silábica y fonémica. El instrumento de medida, de entrada y salida, fue la Prueba de Evaluación de Conocimiento Fonológico-PECO (Ramos y Cuadrado, 2006). Se desarrollaron 15 sesiones de 40 minutos, durante tres semanas. Al no reportarse un período de entrenamiento en las docentes, se asume que el trabajo fue ejecutado por la investigadora. Del mismo modo, se menciona una orientación lúdica, con una secuencia metodológica asumida en cada una de las sesiones de trabajo (motivación inicial, saberes previos, experiencia central y retroalimentación). Se encontraron diferencias en el grupo experimental más no al comparar los resultados con el grupo control (21 participantes). Al analizar las mejoras en el grupo que recibió el programa, éstas fueron evidentes en las tareas de adición y omisión. La información proporcionada, si bien no permite plantear afirmaciones concluyentes respecto a la efectividad de la intervención, esto en parte por los procedimientos seguidos para su validación así como el tiempo de aplicación, aportan en la consulta de estrategias a emplear en aulas preescolares.

Es importante rescatar como en el ámbito latinoamericano empiezan a surgir experiencias que involucran al personal docente en la ejecución de las sesiones e incorporarlas en el currículo escolar. Es el caso del trabajo conducido por Meneses et al. (2012) con su **intervención en conciencia fonológica en el aula** de estudiantes colombianos preescolares (4 y 5 años). Desde el programa se abordó la segmentación de palabras en sílabas, identificación de sonidos iniciales, detección de rimas, segmentación fonémica y representación fonema-grafema. Las mediciones se realizaron al iniciar y finalizar el primer y segundo año de intervención y pasada la experiencia, como parte del seguimiento de los aprendizajes alcanzados. Para ello se empleó la Prueba de Conciencia Fonológica (Meneses, Garzón, Casas, Ramírez, De la Cruz, Moreno, Osorio, Medellín y Sánchez, 2007). El programa formó parte de un proyecto mayor, por ello las maestras recibieron entrenamiento y formación teórica y metodológica, y a su vez diseñaron actividades que fueron incluidas en el currículo. Las actividades giraron en torno a la segmentación silábica, identificación de sonidos iniciales y detección de rimas, con una secuencia metodológica que consideraba una presentación oral, el empleo de apoyo visual y la manipulación de las palabras. Los materiales empleados, símbolos

orales (frases y palabras), íconos o texto impreso (fichas, loterías, etc.) así como objetos concretos, permitieron la manipulación y representación visual para la segmentación del habla. El análisis estadístico permitió identificar que las puntuaciones de conciencia fonológica a nivel global diferían significativamente, así como a nivel de sub-habilidades en la identificación de sonidos iniciales, detección de rimas, conteo de fonemas, comparación de longitud de las palabras y representación fonema-grafema mas no en el conteo de sílabas. Al no contar con grupo control los resultados deben ser tomados con cautela dado que el análisis se realiza sobre los avances de los que recibieron la intervención. Sin embargo, cabe rescatar el rol asumido por las maestras, previa preparación, y que se haya incluido la experiencia como parte del currículo escolar.

La intervención en **conciencia fonológica** como predictor de la lectura ha estado asociada a otros conocimientos como el de **velocidad de denominación**, tal como podemos observar en el trabajo realizado por González, López, Vilar y Rodríguez (2013). Este equipo de investigadores tuvo como población objetivo a niños españoles de 4, 5 (preescolar) y 6 años (primer grado) de cuatro colegios, 2 públicos y 2 concertados. Organizados en grupo experimental (171 niños) y control (155 niños), el primero recibió orientación dirigida a la conciencia fonológica y velocidad de denominación, mientras el segundo siguió con el plan curricular oficial. La distinción de esta experiencia es el tiempo de intervención. Mientras los de cuatro años participaron durante tres años, los de cinco años lo hicieron por dos años y los de seis por un año. Todos fueron evaluados al terminar el primer grado de la primaria. Las medidas pre y post-test para la conciencia fonológica se realizaron con la Prueba para la evaluación del conocimiento fonológico PECO (Ramos y Cuadrado, 2006), mientras que la velocidad de denominación con la adaptación de la técnica RAN (Denckla y Rudel, 1976; Wolf y Denckla, 2005). El programa se trabajó dos veces por semana, en el caso de la conciencia fonológica rimas, sílabas y fonemas (identificación, adición y omisión) y para la velocidad de denominación nombrar dibujos, colores y letras, registrándose el tiempo de ejecución. Como la ejecución de las actividades estuvo a cargo de los profesores responsables de aula, recibieron orientación sobre los objetivos y actividades así como el empleo de los materiales. Al igual que otras experiencias se emplearon materiales manipulativos y multisensoriales. Los investigadores encontraron en el grupo experimental mejoras significativas en la conciencia fonológica. Al finalizar el primero de primaria se midieron la precisión y velocidad en la lectura de palabras y de pseudopalabras del PROLEC-R (Cuetos et al., 2007), encontrándose que la intervención aportó en la velocidad de la lectura de palabras en los tres grupos de edad y pseudopalabras entre los cuatro y cinco años. Con este estudio se confirma lo significativo de abordar esta

habilidad entre los cuatro y cinco años (identificación y adición de fonemas) teniendo en cierta forma más relevancia que la velocidad de denominación.

Otros programas han atendido de modo específico el conocimiento fonológico, focalizando su punto de **intervención en la conciencia fonémica** (Trías, Cuadro y Costa, 2009). Participaron 51 niños que asistían a un centro de educación inicial privado de Montevideo – Uruguay- cuyo nivel socio-económico era medio-alto. Los niños, organizados bajo tres condiciones: conciencia fonémica y grafemas (programa combinado), conciencia fonémica (programa simple) y grupo control fueron evaluados en conciencia fonémica (Prueba de Conciencia Fonémica, Jiménez y Ortiz, 1998; que evaluaba la síntesis de fonemas; el aislamiento y omisión del fonema inicial o final; la segmentación en fonemas) y reconocimiento de letras, palabras y pseudopalabras (apartado correspondiente del PROLEC; Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1998), tanto al iniciar la experiencia, como al finalizar el primer y segundo año de intervención. Al tercer año escolar se evaluó en quienes permanecieron en la institución, la fluidez lectora (TECLE; Cuadro, Costa, Trías y Ponce, 2009). El programa se desarrolló cuando los niños cursaban el último año de educación inicial y comprendía 16 sesiones de 30 minutos tipo taller. La condición conciencia fonémica (basado en la propuesta de Cuadro, Trías y Castro, 2007) contó con actividades graduadas por su nivel de dificultad (aislar, reconocer, segmentar, sintetizar, adicionar, omitir y sustituir fonemas). A los niños de la condición conciencia fonémica y grafema, además de trabajar lo del grupo anterior se les presentaban los grafemas de las unidades fonológicas trabajadas (vale decir en su presentación escrita). El grupo control no recibió instrucción. A cada condición se le asignó una maestra en sus propios ambientes de clase, de tal manera que les resultara familiar el espacio de trabajo. Los resultados demuestran que el grupo que recibió la intervención combinada presentó niveles más altos (pero no significativos) en tareas de segmentación y lectura de palabras. Tampoco ha sido posible identificar diferencias en la fluidez lectora al aplicarse la evaluación al tercer año. Los investigadores resaltan que esto podría deberse a la relación bidireccional entre el aprendizaje de la lectura y las habilidades intervenidas. Otra posible explicación respecto a estos resultados es la condición socio-económica de los participantes, quienes probablemente provienen de espacios que estimulan la alfabetización, esto en razón que en la primera medición demostraban familiaridad con el código escrito.

Las investigaciones recientes no dejan de lado que indicadores como el estatus social, económico y cultural podría cumplir un rol en el desempeño académico de los estudiantes (por ejemplo la lectura de los resultados PISA toman en cuenta estos aspectos (la confrontación de los resultados PISA 2012 en población peruana con el nivel socio económico muestra como esta variable explica un 72% de las variaciones en el desempeño; Ministerio de Educación de Perú,

2013). En razón de ello, algunas experiencias concentran su atención en la selección de participantes que reúnen características especiales que los colocan en una situación de riesgo. Tal es el caso del trabajo realizado por Porta (2012) con el **Programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica** que enfatizó la estimulación de esta habilidad en niños argentinos de 5 años considerados en riesgo de presentar dificultades en la lectura al convivir en su ambiente familiar con adultos mayores de 25 años cuyo promedio de escolaridad fuera inferior a 9 años. Se contó con un grupo experimental y control (ambos con el mismo número de sujetos, 31) en la misma escuela. Mientras el primero trabajó aspectos fonológicos, el segundo recibió instrucción sobre aspectos gramaticales pero en menor frecuencia. Se aplicaron medidas pre y post intervención, con los test identificación de palabras conocidas e identificación de palabras sin sentido de la Batería de Aprovechamiento (Woodcock y Muñoz-Sandoval, 1996). Para valorar los efectos del programa, se realizó una medición post-intervención diferida con el test de comprensión de textos del mismo instrumento. Durante tres meses se ejecutaron 36 lecciones, entre 20 a 25 minutos cada una, tres veces por semana. La ruta de trabajo de las clases consideró el reconocimiento del sonido inicial, así como el análisis, síntesis y segmentación de sonidos. Las actividades contemplaron el empleo de material concreto para realizar la segmentación de palabras en fonemas, el aislamiento del sonido inicial (vocales y consonantes), el agrupamiento de palabras que coincidieran en su sílaba final (riman) o inicial (principio) y el agrupamiento de palabras que coincidieran en su sonido inicial. En otro bloque de actividades, el evaluador pronunciaba fonemas aislados (s/o/l) que el niño debía unir y decir la palabra que conformaba (sol). De manera transversal se trabajó en todas las sesiones el conocimiento del sonido y nombre de la letra y de ese modo establecer la correspondencia entre las letras y los sonidos (diez letras en total: A, E, I, O, M, S, T, P, L y N). Las sesiones fueron dirigidas por el docente de aula, recibiendo instrucción sobre el objetivo del programa, de las lecciones y sobre cada una de las actividades. El programa y el tiempo interactuaron significativamente sobre el nivel lector. Así mismo, cuando se evaluó el nivel de comprensión lectora con la medición post-intervención diferida (en el primero de primaria) se observó un efecto significativo por parte de los niños que recibieron el programa superaron ampliamente al grupo control. Esta experiencia demuestra que interviniendo en la conciencia fonológica sin desvincularla del conocimiento alfabético es posible contar con mayores elementos para desempeñarse en procesos lectores iniciales.

En la lengua inglesa se revisa información proveniente del **Programa de Conciencia fonológica** (Schmitz, 2011) basado en el *Road to the Code* (Blachman, Ball, Black y Tangel, 2000), dirigido a seis preescolares de la región medio oeste de los Estados Unidos, quienes presentaron bajas puntuaciones en el Test of Phonological Awareness (Torgesen y Bryant,

1994) y los sub-test Word Attack (segmentación y combinación fonémica de pseudopalabras) y Sound Awareness del Woodcock-Johnson (rima, sustitución, omisión y cambio del orden de sílabas) (WJ-III – 3; Woodcock, McGrew, y Mather, 2001) como parte de la fase de evaluación inicial. Los progresos en lectura fueron monitoreados empleando dos sub-test: Phoneme Segmentation Fluency (segmentación de palabras de tres o cuatro fonemas, presentadas oralmente) y Nonsense Word Fluency (combinación de fonemas presentadas en pseudopalabras para crear otras) del Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (Good y Kaminsky, 2007) así como medidas elaboradas para la investigación, que consistieron en evaluar la capacidad de combinar fonemas para producir palabras oralmente. El programa, organizado en tres secciones, comprendía 44 lecciones desarrolladas en aproximadamente 11 semanas, consistió en orientar a los estudiantes a segmentar las palabras con ayuda de material concreto, relacionar el conocimiento del nombre y sonido de las letras y actividades de manipulación fonológica (categorizar sonidos por rimas o el sonido inicial, contar fonemas en una palabra, combinar fonemas y segmentar palabras en fonemas). El material comprendía un manual de intervención para las lecciones de trabajo así como tarjetas con figuras del alfabeto, categorización del sonido con cartas de rimas, plantillas del bingo de sonidos, imágenes con el sonido inicial, tarjetas Elkonin (material que cuenta con un número de casilleros en la parte baja de un dibujo, cantidad similar a los fonemas de las palabras a segmentar), figuras de objetos que empezaban con las letras objetivo del programa (a, m, t, i, b, s, r, y f), entre otros. Los reportes brindados de manera individual demuestran que muchos de los estudiantes obtienen ganancias en las habilidades estudiadas a lo largo de la experiencia las que se mantienen al finalizar la intervención, quedando demostrado que tanto la segmentación como combinación de fonemas pueden ser enseñadas de manera satisfactoria en la etapa preescolar. Si bien se reportan avances en los participantes, se circunscribe a una experiencia específica con un grupo limitado de participantes y fuera de una dinámica de clases regulares.

Estas experiencias de intervención pedagógica, tanto en poblaciones de habla inglesa como española se han orientado directamente al entrenamiento de habilidades fonológicas, que guardan concordancia con los patrones evolutivos de este conocimiento revisados en el capítulo II. Como se puede observar, los programas dirigidos al conocimiento fonológico incluyen en su intervención la relación aprendizaje del nombre y sonido de las letras.

Aun cuando es posible encontrar mayor información respecto a las habilidades fonológicas, la relación de los componentes semánticos y sintácticos con el aprendizaje de la lectura requiere mayores evidencias. Una de las experiencias vinculadas a las habilidades lingüísticas es la realizada por Spencer, Goldstein, Sherman, Noe, Tabbah, Ziolkowski y Schneider (2013) con la **Intervención en comprensión y vocabulario automatizado** con

nueve niños de habla inglesa de tres centros preescolares públicos de Estados Unidos (tres por centro) provenientes de familias de bajos recursos. Se buscó mejorar las habilidades del lenguaje oral en niños en riesgo de presentar dificultades en la lectura. Para ello se identificó a los niños con un limitado vocabulario expresivo con el empleo del sub-test Picture Naming del Individual Growth and Development Indicator –IGDI (Universidad de Minnesota, 2013: instrumento que además evalúa la orientación de las letras, identificación de sonidos, rimas, aliteración y combinación de sonidos), El Peabody Picture Vocabulary Test–IV (L. M. Dunn y Dunn, 2007) y el Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool-CELF-P2 (Wiig, Secord y Semel, 2004; que mide el lenguaje receptivo y expresivo, conceptos lingüísticos, estructura de la oración y la palabra, conceptos básicos y recordar oraciones). Para medir el impacto de la propuesta se evaluó el vocabulario y la comprensión de la narración. En el caso del vocabulario las pruebas se aplicaban un día antes (pre-test) y uno después (post-test) de las sesiones. Los niños debían definir la palabra objetivo proveniente de los cuentos trabajados (¿qué significa...?). En el caso de los ítems de comprensión, las preguntas se fueron graduando desde lo literal (¿Por qué?), la predicción (¿Qué crees que pasará...?) y el recuerdo (¿Qué pasa en la historia?). Las actividades se realizaron en el aula pequeña de una escuela de primaria, organizándose grupos de un adulto con tres niños. Los materiales empleados fueron cuentos con el respectivo audio, audífonos, reproductores de audio y 10 libros (con temáticas familiares a los niños) elaborados por los investigadores. La tarea del adulto consistió en orientar el uso del libro y motivar a los niños a cumplir la tarea. La intervención dio como resultado un moderado incremento en el conocimiento de las palabras y mejoras menos consistentes en la comprensión, sobre todo en las preguntas a nivel predictivo y de recuerdo sobre las historias. Los participantes aprendieron en promedio cerca de la mitad de palabras objetivo (8 de 18 nuevas palabras). Quizá este tipo de experiencias tendrían mayor impacto dentro de un grupo más grande de trabajo y con una intervención más consistente por parte de los profesores responsables del aula a la que pertenecieron los participantes.

Las habilidades relacionadas a las estructuras gramaticales, conceptos básicos o articulación se asumen como condiciones de los grupos control, por lo que no ha sido posible reportar avances como propuestas diseñadas, sin embargo se retoman en el apartado que atiende de modo global las habilidades iniciales de la lectura.

Los avances respecto al conocimiento metalingüístico son recientes. Las experiencias consultadas reconocen que los niños se encuentran inmersos en una cultura escrita lo que implica asumir que la lectura no es una actividad ajena y a la que se encuentran en permanente contacto. Tenemos entre ellos el **Programa con material impreso del entorno *Environmental print*** (Neumann, 2013), dirigido a desarrollar la capacidad para comprender el concepto sobre

las letras, palabras y la direccionalidad de lo escrito. Estuvo dirigido a preescolares australianos de habla inglesa, de cuatro años de edad y de condición socio-económica baja. Como parte del proceso pre-test (dos semanas antes) y post-test (dos semanas pasada la intervención) se evaluaron habilidades pre-lectoras: noción de lo impreso (con empleo de un cuento se les pedía señalar el principio de la historia, dirección e identificar letras y palabras), conocimiento del nombre y sonido de las letras (26 letras en mayúscula y minúscula), conocimiento del nombre de los números (del 0 al 9), conciencia fonológica (conocimiento del sonido inicial de 10 palabras monosílabas), escritura de letras (15 letras dictadas por el examinador) y lectura del entorno impreso (con apoyo de etiquetas de productos cotidianos de consumo como alimentos, juguetes). Por último, se emplearon 10 palabras del Test Ready to Read (Clay, 2005) para descartar su capacidad de lectura de palabras. El programa se desarrolló durante 8 semanas, con sesiones de 30 minutos, a cargo de profesionales que no tuvieran ninguna relación con los participantes, en un espacio aparte de las clases regulares. Lo característico de este programa es el empleo de material impreso del entorno, tanto letras como palabras apoyado en estrategias multisensoriales como trazar con los dedos las letras de las etiquetas y escribir sobre ellas. La aplicación de medidas de entrada y salida reveló que los efectos del empleo de material impreso del entorno promovía el desarrollo de las habilidades pre-lectoras respecto al conocimiento de lo impreso y conciencia fonológica en los niños del grupo experimental. Este tipo de experiencias demuestra que el entrar en contacto con material impreso, aun cuando no haya enseñanza explícita de la lectura, permite la toma de conciencia de que forma parte de un mundo letrado que no le es ajeno.

Otra experiencia vinculada a la cultura popular impresa y la alfabetización emergente (Vera, 2011) denominada *Using popular culture print to increase emergent literacy skills in one high-poverty urban school district* en niños de cuatro años de habla inglesa, provenientes de centros preescolares de Estados Unidos. Estuvo centrado en el uso de textos asociados con la cultura popular impresa (productos reconocidos y que forman parte del entorno del niño) para promover el conocimiento alfabético y la conciencia de lo impreso. Los participantes fueron organizados en grupo experimental y control. Ambos contaron con profesores experimentados (15 años de servicio) y profesores asistentes con menor tiempo de ejercicio (5 años). El programa fue incluido en el currículo de ambas clases. Se aplicaron como instrumentos de medida el sub-test Observation Survey (OS; Clay, 2002) para el conocimiento alfabético y The Preschool Word and Print Awareness Assessment (PWPA; Justice et al., 2006) para la conciencia de lo impreso, antes de empezar la intervención y al finalizar el programa. Así mismo se observaron y registraron las clases para determinar si el currículo estaba siendo implementado y si los materiales eran empleados. Las nueve semanas de intervención se

concentraron en observar ejemplos de la cultura popular impresa tanto en la fuente como color original, discriminar ejemplos impresos en blanco y negro, emplear ejemplos de impresiones después de separar el logo, y escribir los ejemplos de etiquetas o marcas de la cultura popular. Se emplearon materiales como actividades centrales de escritura, juegos, rompecabezas, libros con personajes populares y etiquetas impresas. Se observó un incremento en las medias del post-test del grupo experimental en el conocimiento alfabético y conciencia de lo impreso. Al igual que la experiencia anterior, se promueve el empleo de información a la que se encuentra en permanente contacto el niño antes del aprendizaje formal de la lectura y que muy bien podría ser aprovechado en análisis sencillos que lo lleven a la toma de conciencia del mundo escrito.

Los resultados de estas propuestas sin duda se constituyen en referentes válidos respecto a que no es suficiente estar en contacto con material impreso, sino que es necesaria una instrucción intencionada, sistemática y con una orientación hacia el aprendizaje de la lectura. De este modo, el conocimiento metalingüístico podría ser junto al fonológico otra habilidad central en el éxito del proceso lector. A continuación se presenta la Tabla 4.1 que resume las experiencias consultadas.

Tabla 4.1
Programas de intervención en las habilidades relacionadas al aprendizaje de la lectura

Autores	Población, nº sesiones y tiempo	Evaluación Pre-post	Seguimiento/transfer	Habilidades y materiales	Docente y currículo	Hallazgos
Estimulación conciencia fonológica (Arancibia et al., 2012)	Preescolares y escolares del 1ro de primaria (Chile) Un solo grupo 15 sesiones	PSL (Orellana y Ramaciotti, 2007)		Contar palabras Contar y agregar sílabas Aislar fonemas Empleo de estímulos visuales	Equipo de investigadores dentro de la jornada escolar y en el aula habitual de cada grupo	Impacto en conciencia silábica. Las tareas de segmentación más sencillas para los preescolares
Desarrollo conciencia fonológica (Suárez, 2013)	Preescolares de cinco años (GE y GC) 15 sesiones	PECO (Ramos y Cuadrado, 2006)		Identificación, omisión y adición silábica y fonémica	Trabajo ejecutado por la investigadora	Mejoras en el grupo experimental en las tareas de adición y omisión
Desarrollo conciencia fonológica (Meneses et al., 2012)	Estudiantes colombianos preescolares Un solo grupo 7 meses de trabajo	Prueba de Conciencia Fonológica (Meneses et al., 2007)	Prueba de Conciencia Fonológica (Meneses et al., 2007)	Segmentación silábica y fonémica, detección rimas y sonidos iniciales, fonema- grafema. Recursos orales, íconos y objetos concretos	Maestras entrenadas (teoría y metodología) diseñaron actividades que incluyeron en el currículo	Mejoras en la conciencia fonológica a nivel global como a nivel de sub-habilidades
Desarrollo de la conciencia fonológica (González et al., 2013)	Niños españoles de 4, 5 y 6 años (1ero primaria) (grupo experimental y control) Sesiones dos veces por semana	PECO (Ramos y Cuadrado, 2006) Adaptación RAN (Denckla y Rudel, 1976; Wolf y Denckla, 2005) PROLEC-R (Cuetos et al., 2007)		Conciencia fonológica: rimas, sílabas y fonemas; velocidad de denominación Materiales manipulativos y multisensoriales	Profesores responsables de aula, recibieron orientación sobre los objetivos, actividades y empleo de los materiales	Mejora en la velocidad de la lectura de palabras en los tres grupos y pseudopalabras entre los cuatro y cinco años
Desarrollo conocimiento alfabético y metalingüístico (Vera, 2011)	Niños de cuatro años (habla inglesa) (experimental y control) 9 semanas	Sub-test OS (Clay, 2002) The PWPA Assessment (Justice et al., 2006)		Conciencia alfabética y de lo impreso Juegos, rompecabezas, libros con personajes populares y etiquetas impresas	Profesores experimentados y profesores asistentes Programa incluido en el currículo	Incremento en las medias conocimiento alfabético y conciencia de lo impreso (grupo experimental)

Autores	Población, n° sesiones y tiempo	Evaluación Pre-post	Seguimiento/transfer	Habilidades y materiales	Docente y currículo	Hallazgos
Intervención conciencia fonémica (Trías et al., 2009)	Preescolares uruguayos (2 GE y 1 GC) 16 sesiones	Conciencia Fonémica (Jiménez y Ortiz, 1998) PROLEC (Cuetos et al., 1998)	TECLE (Cuadro et al., 2009) (al tercer año)	GE 1: aislar, reconocer, segmentar, sintetizar, adicionar, omitir y sustituir fonemas GE2: GE1+ grafemas	A cada condición se le asignó una maestra en sus propios ambientes de clase	GE2 presentó niveles más altos (pero no significativos) en la segmentación y lectura de palabras
Intervención conciencia fonológica (Porta, 2012)	Niños de 5 años (Argentina) GE (fonología) GC (gramática) Tres meses, 36 lecciones	Batería de Aprovechamiento (Woodcock y Muñoz-Sandoval, 1996)	Sub test comprensión de Woodcock y Muñoz-Sandoval (1996)	Segmentación de palabras en fonemas, aislamiento del sonido inicial, principio-rima, sonido y nombre de las letras, combinación fonemas	Dirigidas por el docente de aula, entrenada en el objetivo del programa, lecciones y actividades	Efecto significativo en comprensión lectora por parte de los niños que recibieron el programa
Desarrollo conciencia fonológica (Schmitz, 2011)	6 preescolares de Estados Unidos 44 lecciones	Test of PA (Torgesen y Bryant, 1994) y los sub-test WA y SA del WJ-III – 3 (Woodcock et al., 2001)	Progresos en lectura: DIBELS (Good y Kaminsky, 2007)	Segmentación de palabras, nombre y sonido de las letras. Empleo de alfabeto, rimas, bingo, tarjetas Elkonin, figuras que inician con letras objetivo	Trabajo realizado por la investigadora	La segmentación como combinación de fonemas pueden ser enseñadas de manera satisfactoria en la etapa preescolar
Intervención en comprensión y vocabulario automatizado (Spencer et al., 2013)	9 niños de centros preescolares (habla inglesa) de tres públicos de Estados Unidos	Picture Naming–IGDI (Universidad de Minnesota, 2013) Peabody (L. M. Dunn y Dunn, 2007) CELF-P2 (Wiig et al., 2004).		Vocabulario Comprensión: literal, predicción y recuerdo Cuentos, audífonos, reproductores de audio y 10 libros con temas familiares	Equipo de investigación orienta el uso del libro y motiva a los niños a cumplir la tarea	Moderado incremento en el conocimiento de las palabras
Desarrollo conocimiento metalingüístico (Neumann, 2013)	Preescolares australianos de cuatro años (grupo experimental y control) 8 semanas	Nombre/sonido de las letras, noción de lo impreso, nombre de números, conciencia fonológica, escritura de letras y lectura del entorno impreso		Concepto sobre las letras, palabras y la direccionalidad de lo escrito Material impreso del entorno	Profesionales que no tuvieron ninguna relación con los participantes, en un espacio aparte de las clases regulares	El uso de material impreso del entorno promovió el conocimiento de lo impreso y conciencia fonológica

4.2 Programas dirigidos al desarrollo de las habilidades iniciales de la lectura

Las experiencias analizadas en los apartados anteriores dan cuenta de una intervención puntual en una o dos habilidades relacionadas al aprendizaje inicial de la lectura. En la actualidad se cuenta con acceso a experiencias que han apostado por la intervención en más de un conocimiento lo que ha permitido determinar no solo su capacidad predictiva sino también establecer si existe asociación entre ellas y con el acceso al código escrito.

Uno de estos trabajos, realizados con un grupo de niños argentinos de 4, 5 y 6 años que asistían a un jardín de infantes con desventaja económica es el **Programa de alfabetización temprana en niños de sectores urbano marginales** (Marder, 2008) que buscaba promover el desarrollo de los precursores necesarios para el aprendizaje exitoso de la lectura y la escritura (alfabetización temprana) integrando para ello el lenguaje oral y escrito. Tuvo una duración de dos años y medio. Las habilidades trabajadas fueron conciencia fonológica, conocimiento sobre el material impreso y el sistema de escritura, lectura y escritura de palabras de diferente longitud y complejidad, lectura de pseudopalabras, lectura y escritura de textos y comprensión y re-narración oral de textos narrativos. Toma como base uno ya existente: Experiencias comunicativas en situaciones variadas de lectura y escritura- ECOS (Borzzone y Marro, 1990), que adopta la concepción de que se aprende a leer y escribir en situaciones comunicativas que ponen en relación al docente, el texto y a los niños. La experiencia contó con material de soporte teórico para los docentes, guías con los contenidos y actividades, libros de lectura, textos narrativos adaptados y textos de acuerdo a la edad. También se empleó material concreto como letras del alfabeto elaborados en plástico y goma, cartas con imágenes y palabras, etc. Los grupos de investigación, uno experimental y otro control, fueron evaluados en tres momentos: antes de la intervención, pasados el primer y segundo año de intervención y ocho meses después de finalizado el programa con las Pruebas de reconocimiento de rimas (10 ítems), identificación de sonido inicial, segmentación fonémica en un primer momento (10 y luego 20 ítems), Elisión de fonemas, Prueba de Diferenciación dibujo-escritura, letras-números, Prueba de reconocimiento de letras (20 letras) y Prueba de correspondencia sonido-letra (10 ítems). La investigadora encontró que a mediano plazo se presentaron diferencias entre los grupos de estudio respecto a la conciencia fonológica, lectura y escritura de palabras y comprensión de textos. Al finalizar el primer año se observó un ritmo más acelerado en la identificación y segmentación de fonemas, reconocimiento de letras y establecimiento de las correspondencias fonema-grafema del grupo experimental. Por su parte, las mejoras en la omisión de fonemas, la lectura y escritura de palabras de mayor dificultad y la comprensión de narración de textos son más evidentes al segundo año de haberse realizado el programa y ocho meses después. De esta

manera, es posible observar una progresión en las habilidades asociadas asociada al curso evolutivo y la intervención pedagógica.

Parece ser que los referentes inmediatos en Latinoamérica centraron su trabajo en grupos en determinada situación de riesgo. A la experiencia con niños argentinos que asistían a un centro de bajos recursos económicos se puede agregar el programa realizado con un grupo de preescolares colombianos, cuatro años en promedio, y que pertenecían a un estrato socio económico bajo. Con la **Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura** (Flórez-Romero, Restrepo y Schwanenflugel, 2009) se abordaron dos grandes estrategias: prácticas universales de alta calidad y prácticas experimentales de calidad reconocida. Las primeras fomentan el desarrollo de las habilidades necesarias para aprender a leer (lectura de cuentos, conocimiento ortográfico, ambiente impreso, relaciones orientadas hacia el alfabetismo y compromiso familiar) y sobre las cuales, sostienen los autores existe consenso de su capacidad comprobada para garantizar el éxito en el aprendizaje lector, mientras el segundo grupo, debido a la persistencia de posturas respecto a su nivel de influencia en el aprendizaje lector, se encuentran en un estado más experimental (conciencia fonológica, vocabulario, atención al bajo desempeño en el lenguaje expresivo y receptivo). El tiempo de aplicación fue de siete semanas, empleándose instrumentos para medir la conciencia fonológica, conocimiento del nombre de las letras morfosintaxis y semántica (Schwanenflugel, Neuharth, Hamilton y Restrepo, 2003), comprensión auditiva y comunicación expresiva (*Preschool language scale-3*. Zimmermann, Steiner y Pond (1992)). Se tomó como grupo experimental cuatro aulas y de manera aleatoria les fue asignado una de cuatro condiciones experimentales: G1) conciencia fonológica y aumento de vocabulario, G2) prácticas universales, G3) conciencia fonológica, aumento de vocabulario, prácticas universales e intervención en grupo pequeño y G4) un grupo control que no recibió ninguna práctica y continuó con la propuesta de la escuela. El G3, como se puede observar, recibió la combinación de ambas prácticas. Las docentes recibieron formación intensiva con mayor énfasis en el aspecto designado a su grupo de niños. Los participantes que recibieron las prácticas universales, la conciencia fonológica, el conocimiento de nuevo vocabulario e intervención en grupos pequeños resultó más beneficiado en la promoción de habilidades necesarias para el éxito en lectura y escritura. En este estudio se rescata las condiciones familiares de los niños que participaron en el estudio. Así, mientras el G1 presentó menores desempeños tanto al principio como al finalizar la intervención esto debido a problemas al interior de las familias que fueron reportados por las maestras, el grupo 2, contaba con mayores habilidades en el conocimiento del nombre de las letras al principio y cierre de la experiencia, lo cual se relaciona con el mayor grado de escolaridad de los padres. Los resultados muestran que el grupo 3, que recibió la combinación de prácticas universales y

experimentales obtuvo los mejores puntajes en las áreas relacionadas con el alfabetismo inicial, en comparación con los otros tres grupos al término de la experiencia. Si bien la intervención también estuvo dirigida a un grupo de alto riesgo, esta se hizo efectiva en más de una habilidad, lo que permite observar mayores beneficios en la etapa previa a la lectura.

También ha sido posible encontrar una experiencia reportada en población peruana. El Programa de Estimulación de las Habilidades Prelectoras: **Leíto. Preparémonos para la Lectura** (Velarde, Canales, Meléndez y Lingán, 2011), buscaba promover habilidades prelectoras en un grupo de preescolares limeños de 5 años de una escuela pública. Se trabajó con muestras homogéneas, dado que tanto el grupo experimental (30) como control (30) no presentaron diferencias significativas en la medición de entrada (Test de Habilidades Prelectoras-THP de Velarde, Meléndez, Canales y Lingán, 2010) que a la vez fue empleada para medir el nivel de efectividad del programa. La intervención pedagógica se organizó en cuatro componentes: conocimiento alfabético y fonológico, memoria verbal y lenguaje oral (aspectos semánticos y sintácticos). Se desarrolló durante cuatro meses con una distribución de 16 horas por semana. Las sesiones (60) fueron ejecutadas por la docente responsable de aula, quien contó con una guía didáctica. Se emplearon fichas de trabajo para cada sesión de aprendizaje. Al finalizar la aplicación, el programa presentó mayor incidencia en la conciencia silábica, intra-silábica y fonémica, memoria verbal y habilidades semánticas. No se encontraron diferencias significativas en la identificación de letras, aunque se observa que el grupo control presentó mejores puntuaciones pasada la intervención. En el caso de las estructuras gramaticales tampoco ha sido posible encontrar un incremento significativo en ninguno de los grupos. Esto demostraría que una actuación directa e intencionada por parte de las profesoras de aula facilitarían la adquisición en los principales conocimientos pre-lectores, pero habría que analizar si las estrategias empleadas en el aspecto gramatical se adecúan a una secuencia evolutiva acorde a la edad de los niños.

Entre los programas de habla inglesa encontramos la **intervención en lectura basada en fonología y lenguaje oral** (Bowyer-Crane et al., 2008). Participaron 152 preescolares de habla inglesa (USA) cuyo promedio de edad era 4 años, quienes presentaron bajas puntuaciones en el vocabulario (Picture Naming del Wechsler Preschool y del Primary Scale of Intelligence (WPPSI-III UK) y habilidades de razonamiento verbal (30 ítems del Test Nonword Repetition, Gathercole y Baddeley, 1996). Fueron asignados de manera aleatoria en uno de los dos programas escolares de lectura: fonología o lenguaje oral. Ambos grupos recibieron durante 20 semanas una intervención diaria dirigida por profesores asistentes quienes alternaron el trabajo en pequeños grupos y de manera individual. Los que formaron parte del grupo de lectura y fonología recibieron entrenamiento en el conocimiento de las letras, conciencia fonológica y

habilidades lectoras. Los niños que conformaron el grupo del lenguaje oral recibieron instrucción en vocabulario, comprensión, generación de inferencias y habilidades narrativas. Se aplicaron los instrumentos de medida de lectura (Identificación de 26 letras del alfabeto inglés; lectura de palabras del Early Word Recognition Test- EWR de Hatcher et al., 1994; comprensión de lectura con empleo de extractos del NARA II de Neale, 1997 y del Gray Oral Reading Tests 4-GORT 4 de Wiederholdt y Bryant, 2001; precisión de lectura con el The Graded Nonword Reading Test-GNWRT de Snowling, Stothard y McLean, 1996; deletreo con la presentación de cinco palabras presentadas en imágenes), lenguaje (Gramática con el test The Action Picture Test de Renfrew, 2003; Habilidades narrativas con The Bus Story de Renfrew, 1991, Vocabulario con las palabras directamente trabajadas en el programa; Comprensión auditiva con el Neale Analysis of Reading Ability II-NARA II de Neale, 1997) y conciencia fonológica (detección de fonema inicial con el Sound Isolation Task de Hulme, Caravolas, Málková y Brigstocke, 2005; Phonological Abilities Test-PAT de Muter, Hulme y Snowling, 1997; tareas de combinación segmentación y omisión de fonemas del Test of Phonological Awareness de Hatcher, 2000) en cuatro momentos: pre-test, a mitad de la intervención, post-test y cinco meses después. Al final del período de intervención, los niños que participaron del programa de lectura más fonología mostraron una ventaja sobre el grupo de lenguaje oral en medidas de lectura y fonología, mientras los niños que formaron parte del grupo de lenguaje oral lo hicieron respecto a medidas de vocabulario y gramática. Estas ganancias se mantuvieron sobre los cinco meses posteriores a la intervención. Mientras el programa de fonología promovía el desarrollo de habilidades necesarias para la decodificación, el del lenguaje oral sentó las bases de la comprensión lectora. Sin embargo, al final de la intervención, más del 50% de niños en riesgo mantuvo su necesidad de apoyo en la alfabetización. Al comprobarse que ambas intervenciones promueven las bases de la lectura en edades tempranas se podría apostar por el diseño de programas que incorporen ambas estrategias y comprobar su impacto en poblaciones preescolares.

La incorporación de los docentes responsables de aula está cada vez más presente en las experiencias consultadas, tal como sucedió con el **Programa PAVeD -Phonological Awareness and Vocabulary Enhancement** (Schwanenflugel et al., 2010) dirigido a preescolares de cuatro años de edad de habla inglesa, buscó desarrollar las habilidades fundamentales de la alfabetización emergente integrando a los maestros de aula en la ejecución de la propuesta. Ellos recibieron entrenamiento y apoyo en el salón de clases a fin de aportar en el desarrollo del conocimiento alfabético, conciencia fonológica y vocabulario. Se aplicaron instrumentos de medida al iniciar el año escolar y un mes después de las quince semanas de intervención en las habilidades intervenidas. Para el conocimiento alfabético se trabajó con 26 letras en minúsculas

y 26 mayúsculas presentadas de manera aleatoria debiendo los niños indicar el nombre y sonido de cada una de ellas. En el caso de la conciencia fonológica se emplearon las sub-escalas referidas a la discriminación de rimas, segmentación de sílabas, aislamiento del fonema inicial y combinación de fonemas del Phonological Awareness Test de Robertson y Salter (1997). En cuanto a la medición del vocabulario se administró el Peabody Picture Vocabulary Test-III (L.M. Dunn y Dunn, 1997) y el Expressive Vocabulary Test (Williams, 1997 con tareas de denominación y sinónimos). Al finalizar el año escolar se evaluó la alfabetización y decodificación temprana con el propósito de evaluar los efectos de los diferentes componentes del programa. Con una mitad se empleó el DIBELS (Good y Kaminsky, 2007) y con la otra mitad el Early Decoding Test (diseñado para detectar lectores precoces con el empleo de 15 palabras, 10 de ellas eran poco comunes). Se tomó en cuenta la incorporación de esta intervención en el currículo escolar. Al total de profesores responsables de las clases que formaron parte del grupo experimental se les brindó orientaciones sobre prácticas universales alfabetizadoras que incluían el conocimiento alfabético, lectura interactiva de cuentos, entorno impreso y establecimiento de puentes en el diálogo, pero a la vez fue condición de uno de los que recibieron la intervención (grupo 1). Los otros tres recibieron énfasis en vocabulario (grupo 2), conciencia fonológica (grupo 3) o vocabulario + conciencia fonológica (grupo 4). Los que conducían el grupo control no recibieron ningún entrenamiento adicional, solo acompañamiento y orientación para conducir el año académico. Como en otras experiencias, el programa benefició en mayor medida a aquellos niños que se encontraban en riesgo de presentar problemas en la lectura, información contrastada con las puntuaciones del grupo control. Así mismo, se encontró que los maestros mantenían el enfoque bajo el cual fueron entrenados (el énfasis o condición de su grupo experimento) el mismo que se hacía evidente al implementar el currículo escolar. El grupo que recibió todas las estrategias desarrolló en mayor medida la conciencia fonológica y conocimiento alfabético y al finalizar el año escolar demostraron mayor dominio del vocabulario expresivo. Del mismo modo, se encuentran beneficios particulares en los niños con bajas habilidades pre-lectoras respecto al conocimiento alfabético. Una intervención que actúa integralmente en los predictores de la lectura no solo aportaría en el desempeño de niños en riesgo sino también en el curso regular de su aprendizaje.

Las siguientes experiencias a pesar que centran su intervención en aspectos fonológicos, miden su impacto en las habilidades motivo de la presente investigación. Entre ellas tenemos el **Entrenamiento fonológico explícito** (Hatcher, Hulme y Snowling, 2004) realizado con preescolares británicos, que contaban con cuatro años al iniciarse la experiencia. Todos recibieron instrucción de lectura fónica pero a un grupo se le asignó además la enseñanza de la rima, a otro la fonémica y a un tercero la combinación de ambos. Un cuarto grupo no recibió

orientación explícita (grupo control). La intervención se realizó durante dos años escolares (entre los meses 5 y 22) y contó con tres momentos de evaluación. Se midió el vocabulario receptivo con el English Picture Vocabulary Test (Brimer y Dunn, 1973) en la que los niños debían señalar la palabra mencionada en una serie de cuatro imágenes; la habilidad no verbal (con el empleo de matrices diseñadas para seleccionar o dibujar figuras geométricas). También se consideró evaluar la identificación de letras (en la primera medición se emplearon 10 consonantes y dos vocales y en la tercera las 26 letras). Otro aspecto valorado fue el progreso de la lectura de palabras y pseudo palabras con el Early Word Recognition Test (Hatcher, 1992) que contenía 42 palabras que los niños debían leer correctamente, el British Ability Scales (BAS) Word Reading Test A (Elliot, Murray y Pearson, 1983) para el reconocimiento de palabras libre de contexto, y el Graded Nonword Reading Test (Snowling, Stothard y McLean, 1996) para las habilidades de decodificación. Se consideró también entre los elementos evaluados la aritmética con la resolución de 34 problemas del Basic Number Skills Test: Test C de Elliott, Murray y Pearson (1983). Por último, para las habilidades fonológicas empleó el Phonological Abilities Test de Muter, Hulme y Snowling (1977) para la detección y producción de rimas así como para la omisión del sonido inicial y final. Para determinar el efecto en las habilidades lectoras, todos los niños fueron evaluados en los meses 30 y 31 (una media de 6 años nueve meses). Los profesores responsables recibieron entrenamiento y completaron un cuestionario al final de cada año de enseñanza sobre los aspectos priorizados. Los materiales empleados básicamente fueron libros y letras magnéticas. Todos los grupos realizaron actividades en cinco áreas: nociones sobre lo impreso, identificación de letras (sonidos y nombres), lectura de palabras, escritura y lectura de textos, pero a diferencia del grupo control, los demás recibieron entrenamiento en el aspecto que enfatizaba su condición experimental. Se realizaron dos series de análisis, uno para los niños con un desarrollo considerado regular y otro para los que estaban en riesgo de fracasar en la lectura (los que presentaron peores puntuaciones en vocabulario, identificación de letras, detección y producción de rimas) y omisión del sonido inicial y final). Se pudo comprobar que en el caso de niños que no presentaban dificultades de aprendizaje, recibir la formación en nociones sobre lo impreso, identificación de letras, lectura de palabras, escritura y lectura de textos sin ningún entrenamiento adicional fue suficiente para que este grupo supiera manejar los principios alfabéticos y aprender a leer efectivamente. Para quienes sí resultó beneficioso recibir una intervención explícita en conciencia fonológica y la relación fonemas y letras fue para el grupo de niños considerados en riesgo. Un entrenamiento adicional sobre el conjunto de habilidades ya definidas no generaría mayor impacto en condiciones regulares, más sí en situaciones donde los niños están presentando un retraso en los predictores comprometidos con el proceso lector.

Bajo la misma línea, Bailet, Repper, Piasta y Murphy (2009) proponen una **intervención en preescolares en riesgo de fallar el aprendizaje de la lectura** (*Emergent Literacy Intervention for Prekindergarteners at Risk for Reading Failure*). Para ello proponen la alfabetización temprana de niños provenientes de centros privados del sureste de USA. La condición de riesgo se detectó en las puntuaciones obtenidas en la evaluación de las habilidades pre-lectoras (*Get Ready to Read*- Whitehurst, 2001, instrumento que medía la conciencia de lo impreso, el conocimiento de las letras y habilidades fonológicas). Los participantes, cuya edad fue de 4 años al momento de pasar la evaluación, fueron asignados de manera aleatoria para recibir la intervención y evaluados en tres momentos con el *Get Ready to Read* (Whitehurst, 2001) y el *Get It, Got It, Go!* (GGG; Early Childhood Research Institute on Measuring Growth and Development, 1998 que evalúa la denominación de imágenes, aliteración y rimas). Las medidas 1 y 2 fueron consideradas como pre-test y post-test (para la intervención del otoño), mientras la segunda y tercera funcionaron como medidas pre y post respectivamente para la intervención en la primavera. La tercera aplicación permitió verificar si las ganancias se mantenían. Se seleccionó a un equipo de profesores con experiencia para realizar la evaluación y a otro para llevar a cabo la intervención, recibiendo orientación sobre los principios y prácticas de la lectura temprana y aspectos específicos del currículo del proyecto. El programa comprendió 18 sesiones de 30 minutos desarrolladas dos veces por semana (9 semanas). Las lecciones incluyeron actividades sobre el conocimiento de las letras y sus sonidos, segmentación y conteo de las sílabas, rimas, aliteración y principio de la palabra. De este modo, se trabajó de manera explícita las habilidades pre-lectoras con el apoyo de material literario y multi-sensorial. Los resultados mostraron efectos significativos en rima y aliteración (repetición de sonidos) y efectos relativos en las otras variables de intervención en el grupo experimental. Aunque se trató de un estudio que compete al campo de las dificultades del aprendizaje, los elementos referidos a la conciencia fonológica y metalingüística podrían adecuarse en la enseñanza del inicio a la lectura en grupos regulares.

Si bien los resultados inmediatos, pasada la aplicación de programas educativos muestran ganancias en las habilidades de estudio focalizadas, como el conocimiento fonológico, recientes investigaciones tienden a evaluar el impacto en los siguientes grados de primaria (medidas transfer). La **Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje** (González et al., 2011) aplicó estrategias de este aprendizaje en 56 niños españoles provenientes de zonas socioculturales medias (Málaga) y con riesgo de presentar problemas para aprender a leer al presentar un rendimiento bajo en el lenguaje oral, escrito y razonamiento matemático, información proveniente de las maestras. La intervención se realizó durante el último año de la etapa preescolar, primero y segundo de primaria. Los

componentes centrales conocimiento fonológico, semántico y morfosintáctico, incluidos en el currículo escolar. Al tratarse de un diseño longitudinal, se consideraron cuatro fases de evaluación y tres de intervención (una en educación infantil, primero y segundo de primaria), con un grupo experimental (31 niños de tres centros) y uno control (25 de dos centros) cuya edad promedio al inicio fue 5.3-5.6 años y al finalizar 7.3-7.6 años. Para propósitos de la presente reseña, nos concentramos solo en el apartado de la lectura, midiendo el desempeño en términos de exactitud (aciertos obtenidos en reconocimiento de letras, de sílabas de distinta estructura silábica, de palabras de distinta longitud y frecuencia, de pseudopalabras, de frases y textos de distinta longitud) y comprensión lectora (comprensión de palabras, frases y textos). Los instrumentos de medida fueron las pruebas de Rendimiento en Exactitud Lectora (REL) y Rendimiento en Comprensión Lectora (RCL) (González y Delgado, 2006). Las maestras del grupo experimental recibieron instrucción con contenidos referidos a exactitud y comprensión lectora, conocimiento fonológico (silábico y fonémico), desarrollo fonológico (articulación y discriminación de fonemas), semántico (categorización de conceptos e identificación de familias léxicas) y morfosintáctico (identificación y distinción del valor de las palabras en varios tipos de oraciones) información que se fue graduando de acuerdo al paso de un grado a otro. Cada período de intervención duró 20 semanas. El grupo control solo recibió la propuesta escolar del centro con profesoras que no contaron con preparación específica respecto a la lecto-escritura. Los resultados demuestran mejores desempeños en la lectura a lo largo de la intervención, de manera específica en el grupo experimental, lo que evidencia que una intervención sostenida en el tiempo es más efectiva en quienes presentan dificultades en los aprendizajes fundamentales (lenguaje) a diferencia del control que presentó mejoras significativas cuando cursaban el segundo de primaria.

Haber revisado estas experiencias pedagógicas nos muestra como la intervención en un conjunto de habilidades tiene mayor impacto en el aprendizaje de la lectura y no solo en la mejora de las puntuaciones alcanzadas antes de su ejecución. Su realización también ha exigido la aplicación de instrumentos que evalúen la permanencia de las ganancias alcanzadas durante la etapa de aplicación. La Tabla 4.2 resume la lectura,

Tabla 4.2

Programas dirigidos al desarrollo de las habilidades iniciales de la lectura

Autores	Población, # sesiones y tiempo	Pre-test y Post-test	Transfer	Habilidades y materiales	Papel de la docente y currículo	Hallazgos
Desarrollo precursores necesarios para el aprendizaje exitoso de la lectura y la escritura (Marder, 2008)	Niños argentinos de 4, 5 y 6 años (GE y GC) Dos años y medio	Pruebas de reconocimiento de rimas (Signorini, 1999), sonido inicial (Signorini y Borzzone de Manrique, 1996), elisión de fonemas (Signorini, 1997; Bruce, 1964), diferenciación dibujo- escritura, letras-números (Ferreiro, 1982; Downing, 1974), reconocimiento de letras (20 letras) y correspondencia sonido-letra (Borzzone de Manrique, 1997).		Conciencia fonológica, conocimiento del impreso y sistema de escritura, lectura y escritura de palabras, lectura de pseudopalabras, lectura y escritura de textos, comprensión y renarración Material teórico, guías, libros de lectura, textos de acuerdo a la edad. Material concreto	A cargo de la investigadora	Al final del 1er año ritmo acelerado en identificación y segmentación de fonemas, reconocimiento de letras y correspondencias fonema- grafema en el experimental. Mejoras al 2do año y 8 meses después en omisión de fonemas, lectura de palabras y comprensión de narración de textos
Alfabetismo inicial (Flórez- Romero et al., 2009)	Preescolares colombianos cuatro años (3 GE y 1GC) Siete semanas	Conciencia fonológica, conocimiento del nombre de las letras, morfosintaxis y semántica (Schwanenflugel et al., 2003) Comprensión auditiva y expresión- <i>Preschool language scale-3</i> (Zimmermann et al, 1992).		Prácticas universales de alta calidad y prácticas experimentales de calidad reconocida	Las docentes recibieron formación intensiva con mayor énfasis en el aspecto designado a su grupo de niños	Mayor beneficio en participantes que recibieron las prácticas universales, la conciencia fonológica, el conocimiento de nuevo vocabulario e intervención en grupos pequeños
Estimulación Habilidades Prelectoras (Velarde et al., 2011)	Preescolares limeños de 5 años (GE y GC) 60 sesiones	Test de Habilidades Pre- lectoras-THP (Velarde, Meléndez, Canales y Lingán, 2010)		Conocimiento alfabético y fonológico, memoria verbal y lenguaje oral (semántica y sintaxis) Fichas de trabajo	Docente responsable de aula, quien contó con una guía didáctica	Mayor incidencia en la conciencia silábica, intrasilábica y fonémica, memoria verbal y habilidades semánticas

Autores	Población, # sesiones y tiempo	Pre-test y Post-test	Transfer	Habilidades y materiales	Papel de la docente y currículo	Hallazgos
Intervención en lectura basada en fonología y lenguaje oral (Bowyer-Crane et al., 2008)	Preescolares (habla inglesa) de 4 años (ge1: fonología y ge2: lenguaje oral 20 semanas	Instrumentos de medida de lectura, lenguaje y conciencia fonológica (revisar apartado) en cuatro momentos: pre-test, a mitad de la intervención, post-test y cinco meses después		GF: conocimiento de las letras, habilidades lectoras y conciencia fonológica GLO: vocabulario, comprensión, inferencias y narración	Dirigidas por profesores asistentes quienes alternaron el trabajo en pequeños grupos y de manera individual	El programa de fonología promovía el desarrollo de habilidades para la decodificación, y el de lenguaje oral sentó las bases de la comprensión lectora
Desarrollo habilidades de alfabetización emergente en niños de habla inglesa (Schwanenflugel et al., 2010)	Niños de cuatro años G1: prácticas universales alfabetizadoras G2: 1+vocabulario G3: 1+ conciencia fonológica G4: 1+2+3	Conocimiento alfabético (26 letras mayúsculas y minúsculas) Sub-escalas del Phonological Awareness Test de Robertson y Salter (1997). Peabody Picture Vocabulary Test-III (L. M. Dunn y Dunn, 1997) Expressive Vocabulary Test (Williams, 1997).	DIBELS (Good y Kaminsky, 2007) Early Decoding Test (equipo investigación)	Vocabulario, conciencia fonológica y conocimiento alfabético	Integró a los maestros de aula en la ejecución de la propuesta quienes recibieron entrenamiento y apoyo en el salón de clases Incorporación de esta intervención en el currículo escolar	Mayores beneficiarios quienes se encontraban en riesgo de presentar problemas en la lectura El grupo que recibió todas las estrategias desarrolló en mayor medida la conciencia fonológica y conocimiento alfabético.
Entrenamiento fonológico explícito en preescolares británicos (Hatcher et al., 2004)	Niños de cuatro años G1: lectura fónica G2: 1+ enseñanza de la rima G3: 1+2+ fonémica G4: grupo control Dos años de intervención	Vocabulario receptivo y habilidad no verbal, identificación de letras, lectura, aritmética y habilidades fonológicas: rimas y conocimiento fonémico		Nociones sobre lo impreso, identificación de letras, lectura de palabras, escritura y lectura de textos Lectura fónica Rima Conciencia fonémica Libros y letras magnéticas	Los profesores responsables recibieron entrenamiento y completaron un cuestionario al final de cada año de enseñanza sobre los aspectos priorizados.	Recibir la formación en nociones sobre lo impreso, identificación de letras, lectura de palabras, escritura y lectura de textos sin ningún entrenamiento adicional fue suficiente para grupo sin dificultades

Autores	Población, # sesiones y tiempo	Pre-test y Post-test	Transfer	Habilidades y materiales	Papel de la docente y currículo	Hallazgos
Intervención en preescolares de USA en riesgo de fallar el aprendizaje de la lectura (Bailet et al., 2009)	Preescolares de centros privados 18 sesiones (9 semanas)	<i>Get Ready to Read</i> (Whitehurst, 2001) <i>Get It, Got It, Go!</i> (GGG; Early Childhood Research Institute on Measuring Growth and Development, 1998)		Conocimiento de las letras, segmentación y conteo de las sílabas, rimas, aliteración y principio de la palabra Material literario y multi-sensorial	Un equipo de profesores para la evaluación y otro para la intervención. Recibieron orientación sobre principios de la lectura temprana	Efectos significativos en rima y aliteración (repetición de sonidos) y efectos relativos en las otras variables de intervención en el grupo experimental
Intervención temprana de la lectoescritura en niños españoles (González et al., 2011)	Niños de 5, 6 y 7 años (GE y GC) 20 semanas (tres períodos de intervención)	Cuatro fases de evaluación REL y RCL (González y Delgado, 2006).		Conocimiento fonológico, semántico y morfosintáctico	Las maestras del grupo experimental recibieron instrucción Trabajo se incluyó en el currículo	Mejores desempeños en la lectura a lo largo de la intervención, de manera específica en el grupo experimental

4.3 Valoración de los principales resultados/mayores dificultades

Más allá que algunas experiencias han apostado por la intervención en una habilidad pre-lectora o en su conjunto, todas han respetado el curso evolutivo de su presentación en el desarrollo infantil. A continuación se realiza un balance de las principales experiencias consultadas en cinco aspectos que orientaron el diseño de la presente propuesta:

- **Sobre las habilidades iniciales de la lectura.** La revisión da cuenta de un mayor número de estudios vinculados a la intervención en el conocimiento fonológico tanto en lengua española (Arancibia et al. 2012; Suárez, 2013; Meneses et al. 2012; Porta, 2012) como inglesa (Schmitz, 2011) información que confirma la capacidad predictiva de esta habilidad en el acceso al código, y la importancia de ser abordada durante la etapa preescolar. Por su parte, otros estudios muestran como el vocabulario pareciera tener mayor influencia en la comprensión (Spencer et al., 2013; Bowyer et al., 2008) pero se hace necesario contar con mayores evidencias que permitan brindar afirmaciones más sólidas al respecto. Un predictor que viene siendo tomado cada vez más en cuenta es el conocimiento metalingüístico, ya sea en una intervención directa para desarrollar las habilidades prelectoras (Neumann, 2013; Vera, 2011) o como parte de las estrategias de trabajo (Marder, 2008; Schwanenflugel, 2010; Flórez-Romero et al. 2009) que haría retomar la importancia de la toma de conciencia de un entorno impreso por parte de los niños. No solo se trataría de exponerlos a material bibliográfico sino a experiencias que lo hagan ser consciente que se enfrentan a un tipo de lenguaje que requiere ser decodificado. La intervención ha supuesto una ventaja en las habilidades intervenidas, sin embargo, se ha comprobado también que atenderlas de manera conjunta supone mejores resultados con un impacto en los siguientes años escolares ya sea con evaluaciones de impacto (Meneses et al., 2012; Schwanenflugel, 2010; Velarde et al., 2011; Marder, 2008) o con una intervención de mayor duración (González et al., 2011; Hatcher et al., 2004). En algunos casos, se ha comprobado que si bien no lograron el impacto esperado, en razón del tiempo destinado a su aplicación (Suárez, 2013) las estrategias como el material empleado podrían rescatarse para futuros trabajos así como las pautas evolutivas seguidas por ejemplo en el entrenamiento de las habilidades fonológicas que parte por la conciencia silábica, léxica y fonémica de manera gradual, complejizando las tareas conforme a las edades y nivel de escolaridad (Arancibia et al., 2012). Como se puede notar, contamos con suficiente evidencia de cómo éstas experiencias de estimulación influyen en el desarrollo del lenguaje oral y escrito.

- **Sobre los criterios de selección de los participantes.** Los investigadores consultados consideraron como criterio de selección de la muestra el estrato socio-económico bajo (Marder, 2008; Arancibia et al., 2012; Spencer et al., 2013; Neumann, 2013; Flórez-Romero et al. 2009) o los pobres desempeños en el lenguaje oral (Schmitz, 2011; Gonzáles et al., 2011; Porta, 2012; Bailet et al., 2009; Bowyer-Crane et al., 2008) asumiendo que estas condiciones los ubicaban en situación en riesgo para el aprendizaje de la lectura. En algunos casos, si bien no era el propósito analizar los resultados de acuerdo a las condiciones familiares, se rescata como el nivel educativo de los padres podría jugar un papel clave en el aprendizaje del conocimiento alfabético (Flórez-Romero et al., 2009).
- **Papel de los docentes y la inmersión de los programas en el currículo escolar.** Hemos encontrado que cada vez son más las experiencias que toman en cuenta el factor entrenamiento docente y la inserción en el currículo escolar como elementos principales de su intervención, expresado en una mayor duración al tratarse de sesiones implementadas dentro de la dinámica escolar (Schwanenflugel, 2010; Vera, 2011; González et al., 2011) o con la participación directa de los docentes responsables tanto en la programación de actividades como en su aplicación (Meneses et al., 2012, Porta, 2012; González, López, Vilar y Rodríguez, 2013). No se desestima el trabajo realizado por un equipo entrenado solo para fines de la intervención (Schmitz, 2011; Bailet et al., 2009) pero que podrían ser más adelante consideradas como parte de una propuesta escolar. Muchas de las experiencias analizadas han tomado las aulas como grupos de estudio y brindado formación a los docentes, lo que ha implicado actualizar o conocer los últimos avances respecto al aprendizaje de la lectura. De esta manera, el trabajo ya no recae en agentes externos del aula, ni se ejecutan las actividades fuera de la dinámica generada en clases (Bowyer-Crane et al., 2008) bajo el justificante que deben aislarse factores que podrían alterar los propósitos del programa, sino que es justamente necesario validarse en situaciones naturales donde el nivel de participación de los docentes vaya más allá de la ejecución de un guión y aplicación de un material previamente elaborado, sino por el contrario, que asuma de manera directa el diseño de las actividades y elaboración de recursos que aporten al desarrollo de las habilidades previas a la lectura.
- **Sobre el material empleado.** Respecto a este punto es necesario rescatar como las experiencias apuestan por el empleo de material concreto, en mayor medida en el aprendizaje de la conciencia fonológica (Arancibia et al., 2012, Meneses et al., 2012 Schmitz, 2011) como apoyo necesario para manipular las unidades del habla. Se ha comprobado como los niños preescolares requieren de recursos para visualizar el procedimiento para identificar, segmentar, combinar, aumentar u omitir, que poco a poco se

irá automatizando y realizando en niveles corporales y orales. En el aprendizaje del conocimiento metalingüístico también se ha encontrado el empleo de recursos del entorno (Neumann, 2013; Vera, 2011). Al tratarse de una edad en la que se requiere visualizar las operaciones mentales, el material impreso y concreto se constituye en el mejor soporte físico para realizar la manipulación de las unidades del habla.

- **Seguimiento y validación de las propuestas.** Si bien muchos de los resultados reportan mejoras en las habilidades pre-lectoras con evaluaciones realizadas una vez finalizado el periodo de intervención (Arancibia et al., 2012; Meneses et al., 2012; Neumann, 2013; Vera, 2011; Velarde et al., 2011; Flórez-Romero et al., 2009), es posible encontrar experiencias que han aplicado mediciones transfer pasado el período de intervención evaluando no solo su eficacia en el tiempo sino también sus efectos en las competencias relacionadas a la lectura inicial (Porta, 2012; Marder, 2008; Hatcher et al., 2004; González et al. 2011; González et al., 2012). Un punto débil respecto a experiencias con poblaciones más pequeñas es haber empleado la comparación de medias como único criterio de evaluación del programa (Suárez, 2013) y no haber contemplado en el procedimiento la interacción con el tiempo y el propio programa.

Como podemos observar, a la par que los programas permiten tener en claro que habilidades tienen un carácter predictivo en el aprendizaje de la lectura (con mayores evidencias en el conocimiento fonológico, lingüístico y metalingüístico) el papel de los docentes y su inmersión en el currículo escolar es clave. Resulta necesario revisar que prácticas pedagógicas aportan al inicio y éxito del aprendizaje de la lectura y valorar el enfoque del currículo escolar en el que se desarrollará el programa.

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LAS HABILIDADES INICIALES DE LA LECTURA

El desarrollo de los primeros capítulos ha permitido delimitar los principales fundamentos del aprendizaje inicial de la lectura, con una propuesta de habilidades pre-lectoras, producto de la revisión de los resultados obtenidos de la aplicación de instrumentos de evaluación, y pautas generales de cómo abordarlas en la etapa preescolar. Hemos visto como cada vez más son los programas de intervención que optan por insertar la experiencia en el currículo escolar, al promover las actividades pedagógicas en la propia dinámica de aula y en muchos casos asignando a los propios docentes la responsabilidad de conducir las sesiones diseñadas. El adoptar esta medida no solo responde a una necesidad de aprovechar los espacios naturales de aprendizaje de los niños sino principalmente porque la evidencia actualizada requiere ser validada como parte del trabajo escolar cotidiano.

Es sabido que la enseñanza formal de la lectura empieza en el primer grado de primaria. Los docentes de este nivel tienen clara la meta en sus estudiantes respecto a este aprendizaje, acceder y comprender el mensaje planteado en el código escrito, y para ello deben continuar con el proceso iniciado en la etapa preescolar. Esto implica conocer qué acciones se realizan en este nivel educativo, qué enfoques y prácticas priorizan los docentes de aula. Más que insistir en una propuesta de estrategias efectivas, lo más recomendable es revisar que sucede en el aula, qué habilidades pre-lectoras se atienden con especial interés, y qué acciones seguir en la preparación y actualización de docentes.

En el presente capítulo vamos a analizar qué prácticas resaltan más en los espacios preescolares respecto al aprendizaje inicial de la lectura, seguidamente se planteará la ruta que podría seguir para conocer las prácticas docentes y por último plantear algunas recomendaciones a tomar en cuenta en la formación de docentes responsables en esta etapa de aprendizaje inicial de la lectura.

5.1 Balance de las principales prácticas detectadas en la enseñanza inicial de la lectura

Es bien sabido que la carrera docente exige tanto de una formación inicial sólida y actualización permanente, no solo con el propósito de integrar nuevos avances y evidencias que la investigación proporciona sino también para atender las demandas que emergen en el aula. Pero recibir la titulación, asistir a programas de capacitación o haber realizado alguna

especialización no es suficiente, es necesario conocer el impacto en el trabajo en las aulas. Bajo esa lógica, entrevista y observación de aula, Risko, Roller, Cummins, Bean, Block, Anders y Flood (2008) realizaron un macro análisis de 82 investigaciones empíricas en Estados Unidos que abordaron la **preparación de futuros docentes en la enseñanza de la lectura**. Los criterios de elección de estos estudios fueron en primer lugar haber sido publicados entre 1999 y 2006, contar con una revisión de pares, haberse centrado en la capacitación en la enseñanza de la lectura y haber sido conducidos en dicho país. El macro análisis de los 82 estudios fue organizado en cuatro bloques de hallazgos: cambios en creencias y conocimientos pedagógicos, condiciones asociadas a dichos cambios, empleo de condiciones de enseñanza explícita y herramientas instruccionales empleadas por los formadores de estos futuros docentes. En primer lugar, encontraron como el cambio respecto a las creencias de los futuros docentes sobre la habilidad de sus estudiantes ocurría al entrar en contacto con éstos y recolectar información respecto a sus desempeños. En cuando al conocimiento sobre sus propias competencias como docentes, éstas variaban cuando se comprometían con las actividades de enseñanza. Un segundo aspecto del análisis se relacionó a las condiciones asociadas a dichos cambios, y es que parecía haber mayor impacto cuando la estrategia estaba orientada al ‘aprender haciendo’, siendo las aulas de preparación un espacio desde el que se reforzaban técnicas y recursos de enseñanza. El tercer bloque correspondió a la intensidad del efecto que representaba una enseñanza explícita en los futuros docentes. Se encontró que aprendían mejor cuando sus formadores les proporcionaban ejemplos, el modelado, la práctica en las aulas de preparación y con estudiantes en su propio espacio. Junto a estas estrategias, el cuarto aspecto analizado se refiere a las herramientas empleadas por los formadores en esta etapa de preparación. Ellos rescataron por ejemplo que los futuros docentes al examinar sus propias estrategias de lectura, narrar sus experiencias personales de alfabetización y las historias familiares de sus estudiantes ayudaría a tomar conciencia sobre sus creencias respecto a la enseñanza. Otra herramienta que parecía influenciar fue el trabajo de pares. Para los responsables de este macro análisis, los patrones encontrados no representaban un recetario de buenas prácticas, sino más bien ofrecen la posibilidad de plantear nuevas formas de guiar el entrenamiento docente.

Si eso pasa en la preparación de docentes, sería interesante revisar qué sucede en las propias **prácticas sobre la enseñanza de la lectura inicial**. Un referente al respecto es el trabajo conducido por Castells (2009) que revisó y clasificó un amplio número de trabajos, que si bien no se indica la cantidad si se especifica que su elección proviene de la base de datos ERIC y PsycArticles y otros buscadores, los cuales debían centrarse en las primeras etapas de la enseñanza de la lectura (último curso de la educación infantil y primero de primaria). Los criterios de selección empleados, junto a la relevancia de la publicación y la autoría, fueron el

tipo de instrucción lectora impartido en el centro escolar, es decir donde se explicitaba la metodología (sintético, analítica y sintético-analítica), y nivel educativo en el que se empezó a promover la enseñanza de la lectura. En el análisis de la relación entre las representaciones psicopedagógicas de los docentes y su práctica instruccional encontrada en un grupo de investigaciones, la autora resalta una elevada correspondencia entre las teorías de los docentes y su práctica instruccional (aunque no podría afirmarse una relación precisa). La autora rescata la importancia de definir procedimientos claros para llegar a esta comprensión entre lo que realiza cada docente en el aula y los fundamentos que guían su práctica instruccional. Otro aspecto de análisis estuvo dirigido a las investigaciones cuyo propósito fue intervenir en determinadas habilidades involucradas en el aprendizaje lector. La ejecución de estas propuestas estaba bajo la responsabilidad del propio equipo de investigación o a cargo de las responsables de aula, razón por la cual recibían preparación y formación. Éstos últimos favorecieron la adopción, por parte de estos docentes formados, de tareas o actividades dirigidas a trabajar el conocimiento fonológico y la decodificación, evidenciando una clara tendencia hacia el desarrollo de la conciencia fonológica y el principio alfabético. Se infiere por el análisis realizado por la investigadora que, el foco de valoración de estas experiencias de intervención se concentran más en los resultados en los estudiantes que en la identificación de qué metodología termina por ser más adecuada para promover el acceso a la lectura o en la profundización de las representaciones psicopedagógicas de los docentes (con el respectivo cambio de ser necesario). Sobre este punto, se necesita el planteamiento de procesos metodológicos dirigidos a indagar, a partir de la consulta u observación, qué piensan y qué hacen los docentes para facilitar el acceso inicial a la lectura.

Desde la perspectiva del estudio de las prácticas pedagógicas, observar y registrar cómo se desempeña el docente permitiría reconocer cuáles son los **fundamentos y conocimientos sobre la enseñanza inicial de la lectura**. En el caso del inicio de la lectura, cada docente llega al aula con bases conceptuales que fueron consolidándose durante su formación profesional inicial, donde las estrategias desarrolladas en sus centros de estudios tiene un gran impacto tal como hemos podido observar en el análisis realizado por Risko et al., (2008) quienes encontraron que el conocimiento adquirido en los futuros docentes se pone en práctica una vez se entra en contacto con las situaciones de enseñanza real junto a otras herramientas provistas por sus formadores. Este aprendizaje sería la base con la que, una vez se convierten en docentes guiarían sus prácticas hasta entrar en nuevos procesos de revisión y especialización.

Se sabe, en teoría, que las interacciones dadas en una lectura compartida entre docente y estudiantes mediante el empleo de preguntas permitirían mejorar la interpretación de los textos acercándolos tanto a las situaciones como a los personajes presentados en el texto (Duque y

Correa, 2012) lo que respondería a un modelo de comprensión de textos que va más allá de un análisis literal de información. La cuestión es, cuántos maestros no solo tienen claro este fundamento, sino que saben ponerlo en marcha y qué tanto se valora su aporte en el aprendizaje de sus estudiantes. No se trata de buscar prácticas perfectas, sino reconocer cómo se trabaja en el aula para a partir de ella promover cambios o incorporar mejoras. Muchos docentes podrían centrarse en un tipo de actividades que involucre a los niños en la actividad lectora y promueva el gusto por las producciones literarias, forma de abordar que estaría en concordancia con la orientación socio constructivista, desde el que se moviliza los conocimientos de los niños sobre la lectura y se les hace evolucionar hacia comprensiones cada vez más elaboradas y cercanas a su uso convencional (Solé y Teberosky, 2001). Es así que podría observarse como se proponen actividades literarias como la narración de cuentos o presentación de funciones de títeres y a partir de ello generar procesos inferenciales cuando se proponen una serie de tareas que los motive a asumir una posición personal frente a la información y hasta emitir juicios desde su perspectiva basada en la experiencia. Este es otro punto de análisis de la práctica pedagógica, qué enfoque de la enseñanza de la lectura orienta el trabajo en el aula.

Si se trata de las **habilidades de inicio a la lectura**, sería interesante identificar cuáles son las **priorizadas en la educación infantil**. En los capítulos II y IV se ha desarrollado lo que se sabe sobre ellas actualmente y cómo podrán abordarse metodológicamente, especificando alguna estrategia o recurso particular. Por ejemplo, Herrera, Defior y Lorenzo (2007) se propusieron desarrollar la conciencia fonológica en sus niveles rima, sílabas y fonemas en dos grupos, recibiendo el mismo material y realizando las mismas actividades, pero solo uno de ellos contaría con entrenamiento musical. De acuerdo a ello, se pudo comprobar que si bien, ambos programas potenciaron las habilidades fonológicas el empleo de recursos motivacionales como las canciones infantiles constituye una herramienta didáctica para incrementar su conciencia o sensibilidad a las rimas. Esta distinción, según los autores, se debería a que uno de los rasgos principales de estos recursos es justamente las terminaciones de las palabras (suelen terminar en rimas). En este caso, la decisión de diseñar una propuesta que incorporara elementos musicales se debió a la consulta de otras investigaciones que encontraron un potencial en su empleo. Es por ello que resultaría interesante no solo revisar que habilidades se trabajan más, sino principalmente el porqué de dicha elección.

En el siguiente apartado se propone un balance de trabajos que han indagado sobre los enfoques de enseñanza, las estrategias metodológicas y las habilidades que se desarrollan en aulas de educación infantil y en el primero de primaria, los que se distribuyen de acuerdo al procedimiento seguido. En primer lugar revisaremos los que son resultado de la consulta a partir

de cuestionario/entrevistas y en un segundo momento abordaremos los que se concretaron a partir de la observación de las acciones realizadas por docentes.

5.1.1. Cómo conciben los docentes sus prácticas de enseñanza inicial de la lectura

Respecto a la consulta directa a los docentes a partir de entrevistas o cuestionarios encontramos el trabajo realizado por Clemente, Ramírez y Sánchez (2010) con un grupo de profesoras de educación infantil y de primer ciclo de primaria de siete centros escolares de Salamanca -España, a quienes se les solicitó, a partir de una entrevista, que narraran todo aquello que hacían para enseñar a leer. El procedimiento seguido fue una entrevista grupal, la misma que fue grabada que luego de ser analizada definió un sistema de categorías con cuatro dimensiones: 1) Funciones del lenguaje escrito, 2) El lenguaje escrito como sistema de representación, 3) El aprendizaje del código y 4) Comprensión lectora. Las dos primeras, funciones del lenguaje escrito (implica reconocer que mediante el lenguaje escrito puede comunicarse con otros, disfrutar de la cultura literaria, obtener conocimiento e información) y la lengua escrita como sistema de representación (reconocer que su empleo permite expresar y transmitir ideas, deseos, sentimientos lo que requiere pasar por sistemas primarios como el juego simbólico, dibujo y lenguaje oral) guardaban correspondencia con un enfoque constructivista. La siguiente dimensión, aprendizaje del código, fue asignada al enfoque cognitivo/psicolingüístico, y la última, comprensión lectora, relacionada con todos los enfoques. En los relatos analizados pudo ponerse en evidencia una mayor tendencia al aprendizaje del código, con actividades que apuntaban a la conciencia fonológica y conocimiento alfabético, y en menor medida a la conciencia léxica. Tanto las dimensiones lenguaje escrito como sistema de representación y funciones del lenguaje escrito presentaban menor incidencia en las prácticas, y la comprensión lectora se mostraba poco presente de acuerdo lo explicado por las docentes. Las autoras interpretaron estas tendencias aduciendo que pareciera más importante asegurar el acceso al código, puesto que los niños al formar parte de un mundo letrado, ser consciente de la funcionalidad del lenguaje no necesitarían trabajarse de manera tan sistemática. Aunque las prácticas revelan una mayor preocupación hacia la decodificación como primer nivel del proceso lector, sería interesante indagar sobre las concepciones que se tienen respecto a la lectura y a su proceso de aprendizaje. Las autoras también infieren que al darle mayor peso a las habilidades de acceso al código, existiría una tendencia al enfoque cognitivo/psicolingüístico, aunque esto debiera ser analizado con mayor profundidad.

En la misma línea de indagar las prácticas sobre la enseñanza de la lengua escrita, González, Buisán y Sánchez (2009) en un estudio realizado con docentes del último año de

educación infantil y de primero de primaria pertenecientes a diferentes zonas geográficas españolas emplearon un cuestionario en escala de Likert (Alba, Tolchinsky y Buisán, 2008) para identificar los perfiles de prácticas pedagógicas, cuyos elementos de análisis fueron la organización del aula; programación; actividades y contenidos; y evaluación. Con la información recolectada se pudo perfilar tres tipos de prácticas, las instruccionales (docentes que dedicaban tiempo específico a las actividades de lectura y escritura, conocimiento de las letras y de los sonidos y a la correspondencia grafema- fonema), situacionales (organizaban el aula en pequeños grupos, utilizaban las situaciones que emergían en clase, programaban junto con otros maestros de otros niveles, decidían qué vocabulario trabajar de acuerdo a las experiencias de vida, evaluaban el progreso observando cómo los niños escribían autónomamente textos breves, utilizaban diversidad de material impreso y estimulaban la escritura de manera inductiva) y multidimensionales (destinaban tiempo específico para las actividades de lectura y escritura, sino que recurrían al conocimiento de las letras y de los sonidos para enseñar a leer y escribir, se fijaban cómo los niños escribían de forma autónoma textos breves para apreciar su progreso en el aprendizaje de la escritura, proponían actividades especiales para aumentar la lectura en voz alta y, trabajaban la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgían en el aula). Estas resultaron ser muy equilibradas (instruccionales: 33,87%; situacionales: 29,06%; multidimensionales: 37,06%). Los perfiles situacional y multidimensional, no solo combinaban un enfoque de enseñanza (analítica –sintético) sino que se preocupaban por promover ambos aprendizajes en un contexto, donde no solo bastaba con estar en contacto con el material impreso, sino, fundamentalmente, interactuar con él. Estos autores encontraron que el grupo de educación infantil presentaba mayor preferencia con las prácticas situacionales y en la educación primaria las instruccionales. Futuros estudios podrían estar dirigidos a contrastar qué habilidades desarrolla cada perfil de práctica docente y cuál es su incidencia en la comprensión lectora

Otro estudio que consideró importante identificar las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lectura y escritura es el realizado por Barragán y Medina (2008) en una muestra de docentes de educación infantil y primero de primaria de centros españoles. Las maestras de educación infantil declararon en un cuestionario en escala de Likert (Alba et al., 2008) que promovían actividades de escritura autónoma, la realización de actividades en pequeños grupos, la diversidad de materiales de uso social y la utilización de situaciones emergentes en actividades de lectura y escritura, lo que guardaba correspondencia con un perfil de prácticas situacionales. Por el contrario, quienes eran responsables del primer curso de primaria mostraban un perfil de carácter instruccional, al destinar un tiempo determinado al reconocimiento de las letras y su relación con el sonido, evaluar los progresos en la lectura si se

presenta exactitud y ritmo adecuado y emplear como material de trabajo libros de texto. Las autoras sostienen que esta distinción pueda deberse a los objetivos de cada etapa de aprendizaje, a las creencias que manejan sobre la madurez lectora, al currículo o a la formación recibida. En todo caso, pareciera de mayor rigor acceder al código en la educación primaria, de allí su tendencia a poner en marcha prácticas instruccionales. Otro punto interesante es la correspondencia encontrada respecto a los enfoques de enseñanza, donde los silábicos y fónicos se relacionaban con un perfil de prácticas instruccionales mientras que los situacionales respondían a un enfoque global y constructivista.

El emplear instrumentos de consulta respecto a las prácticas realizadas en el aula podría indicarnos hacia dónde se inclina el enfoque de trabajo de los docentes de educación infantil y primer grado de primaria y las actividades que realizan. Sin embargo, otros investigadores han optado por analizar los modelos teóricos. Suárez, Rodríguez, O'Shanahan y Jiménez (2014) intentaron identificar las teorías sobre el aprendizaje de la lectura que se atribuyen profesores españoles de educación infantil y primaria según la metodología de enseñanza que manifiestan emplear. A partir de la aplicación de un cuestionario atribucional (en escala de Likert) se pudo identificar tres modelos teóricos: sociocultural, conductista y constructivista. Con el cuestionario sobre métodos de enseñanza de la lectura se indagó qué método de lectura decían emplear en sus clases: global, silábico y fonológico, pudiendo elegir más de una opción. Entre los resultados se pudo comprobar que los profesores que manifestaban manejar un modelo teórico sociocultural concretaban sus acciones desde una metodología mixta, es decir realizaban actividades centradas en el sonido, el conocimiento de las sílabas en combinación con la enseñanza de palabras y textos, mientras que los conductistas optaban por la repetición de ejercicios y una instrucción directa para enseñar a leer con el empleo del método silábico. Los de un enfoque constructivista por su parte, empleaban métodos globales al centrar sus actividades en la lectura de palabras, frases o textos en el que importaba la participación de los estudiantes. De este modo fue posible perfilar la relación entre las teorías sobre el aprendizaje que se atribuyen los profesores y el método de enseñanza de la lectura que manifiestan emplear en el aula. El equipo de investigación planteó el reto de continuar estudios que indagasen si las teorías atribuidas pueden ser modificadas a través de una formación basada en nueva evidencia empírica. Asimismo lo necesario de conducir procedimientos observacionales que confronten lo dicho por los profesores respecto al método y teoría con las prácticas de enseñanza en el contexto del aula.

Un aspecto menos estudiado pero que se rescata por el procedimiento seguido es el análisis de las creencias docentes que Hindman y Wasik (2008) realizaron con un grupo de docentes, participantes del programa de atención de Estados Unidos Head Start (Programa

Compensatorio conocido como ‘Ventaja inicial’, Papalia, Wendkos y Duskin, 2011). Ellos recibieron el cuestionario The Preschool Teacher Literacy Beliefs Questionnaire-TBQ (Seefeldt, 2004) para sondear sus creencias respecto a la alfabetización temprana. El TBQ presentaba una puntuación dicotómica de instrucción apropiada y no apropiada con cuatro subescalas: habilidades relacionadas al código (conocimiento alfabético y conciencia fonémica), lenguaje oral y vocabulario (adquisición del vocabulario), lectura de libros (utilidad del libro, estrategias empleadas en la lectura, definición de palabras) y escritura (como aprenden a escribir y prácticas en el aula). Los investigadores plantearon que un mayor puntaje podía ser interpretado como creencias que están más relacionadas a prácticas apropiadas. Parecía haber mayor concordancia respecto a las creencias sobre las prácticas relacionadas al lenguaje oral y lectura de libros y mayor variabilidad sobre las habilidades relacionadas al código y escritura. Expresaron mayor acuerdo respecto a las prácticas más adecuadas, cómo el qué hacer, y menor acuerdo con las tendencias de investigación en la alfabetización emergente (menor conocimiento al respecto). Así también se les aplicó un cuestionario sobre sus antecedentes como formación y experiencia laboral. Los niveles educativos variaban entre estudios secundarios (1 profesor), grados asociados (3 profesores), grado de bachiller (21 profesores) y estudios de posgrado (3 profesores). 20 docentes reportaron contar con especialización en la niñez temprana. El promedio de tiempo de experiencia fue de 6 años. Lo interesante de este estudio es el procedimiento seguido en el análisis de las creencias de este grupo de docentes y el rol de sus antecedentes profesionales en dichas creencias, que si bien no estaban relacionadas, se encontró que los más experimentados expresaban mayor nivel de acuerdo con los hallazgos proporcionados por investigaciones referidas a la enseñanza y aprendizaje del lenguaje oral. El no haber encontrado esta correspondencia con los otros aspectos relacionados al aprendizaje de la lectura (como acceso al código o lectura de libros) podría deberse a otros factores como, por ejemplo, que el centro de infantil incida en esta etapa de aprendizaje más en habilidades orales (tal como sucede en el caso peruano, situación que se abordará en el Capítulo VI).

La revisión de estos trabajos ha permitido identificar el procedimiento de consulta seguido con docentes de educación infantil respecto a su práctica pedagógica. A partir del empleo de un cuestionario o entrevista ha sido posible identificar el enfoque que orienta la etapa previa a la enseñanza formal de la lectura. Parece ser que a pesar de las evidencias actuales, las prácticas no revelan una intervención en todas las habilidades de inicio a la lectura, concentrándose mayormente en las del conocimiento fonológico (Clemente et al., 2010). Del mismo modo, la existencia de tres modelos o enfoques de enseñanza, como el constructivista, conductista y sociocultural graficaría hacia donde van las actividades que en mayor medida emplean los docentes. A continuación la Tabla 5.1 sintetiza lo abordado en este punto

Tabla 5.1

Principales hallazgos en investigaciones que emplearon cuestionarios o entrevistas sobre enfoques teóricos y metodológicos de los docentes de educación infantil y primaria

Autores y participantes	Instrumentos empleados	Enfoques teóricos identificados	Enfoque metodológico de enseñanza
Clemente et al. (2010) Profesoras de infantil y primero de primaria	Entrevista grupal	Constructivista Cognitivo/Psicolingüística	Tendencia hacia el acceso al código
González et al. (2009) Docentes del último año de infantil y primero de primaria	Cuestionario (escala de Likert)	Contexto e interacción con el material Repetición y entrenamiento	En infantil: analítico-sintético En primaria: al acceso al código
Barragán y Medina (2008) Docentes de infantil y primero de primaria	Cuestionario (escala de Likert)	Global y/o Constructivista (Situacionales) Silábicos y fónicos (instruccionales)	Prácticas situacionales (infantil) Prácticas instruccionales (primaria)
Suárez et al. (2014) Profesores españoles de educación infantil y primaria	Cuestionario (escala de Likert)	Sociocultural-SC (método mixto), conductista CD (método silábico) y constructivista –CT (método global)	SC: enseñanza de palabras y textos, sílabas CD: instrucción directa CT: lectura de palabras, frases o textos
Hindman y Wasik (2008) Docentes de programas de atención de Estados Unidos (Head Start).	Cuestionario antecedentes y experiencia TBQ (Seefeldt, 2004)	Mayor concordancia en las creencias sobre el lenguaje oral - vocabulario y lectura de libros.	Lenguaje oral y vocabulario Acceso al código Escritura Lectura de libros

5.1.2. Prácticas de enseñanza inicial de la lectura observadas

Bajo la lógica que la consulta a partir de entrevistas o cuestionarios sesgaría el análisis de las prácticas pedagógicas, Rodríguez y Clemente (2013) analizaron el trabajo de una docente de primer grado de primaria en la enseñanza inicial de la lengua escrita, a partir de un sistema de categorías, producto del análisis de las sesiones grabadas. Se pudo conocer que la profesora demostraba una intervención integral de la enseñanza de la lectura al atender las dimensiones el lenguaje escrito como sistema de representación (juego simbólico, lenguaje oral, dibujo), funciones del lenguaje escrito (leer para otros, narrar textos, leer cuentos o poesías), comprensión textual (extraer la idea principal) y enseñanza del código, aunque se pudo notar que el énfasis estaba en este último aspecto, con mayor hincapié en el conocimiento de las letras por encima de la conciencia fonológica. La comprensión resultó ser el aspecto con menor intervención en las clases. En este tipo de situaciones lo que habría que indagar es si se trata de una tendencia hacia lo que mejor sabe hacer o al desconocimiento de los otros componentes de

la enseñanza de la lectura. Este equipo de investigación resaltó la necesidad de complementar la observación con entrevistas en las que la docente justificara el porqué de su práctica.

Es posible encontrar estudios en los que se intenta establecer relación entre los logros alcanzados por los niños y las prácticas pedagógicas. Silverman y DiBara (2010) estudiaron la relación entre el vocabulario de niños preescolares y la enseñanza brindada por los docentes en un distrito del noreste Estados Unidos. Los profesores fueron observados durante 90 minutos, tres veces a lo largo del año, evaluándose también el conocimiento general del vocabulario de los niños, al iniciar y finalizar el curso escolar. Lo particular de este estudio fue contar con observadores dentro y fuera de los salones. Se encontraron cinco prácticas empleadas en la enseñanza del vocabulario: 1) Empleo de señales no verbales para representar las palabras, estrategia con mayor efectividad en niños que presentaron en la primera medida del vocabulario bajas puntuaciones. 2) Análisis semántico de las palabras, vale decir la profundización en el significado de las palabras, y que al parecer no determinó la mejora en el vocabulario. 3) Aplicación de las palabras trabajadas en nuevos contextos, con mayor efecto en los niños que presentaron un mejor dominio del vocabulario. 4) Definición explícita de las palabras aprovechando el contexto de una conversación o a partir de la experiencia de la lectura de cuentos también favorecía a niños con un mejor desarrollo semántico. Por último, 5) El estudio de las palabras, destinado a reforzar el aprendizaje a través de la identificación de sonidos y letras, estrategia que facilitaba la asociación de rasgos fonológicos a las palabras. La revisión de estas prácticas exigiría a los docentes tener en cuenta el nivel de aprendizaje del grupo de estudiantes para definir qué estrategias parecen ser más pertinentes.

Al igual que los trabajos dedicados a determinar los perfiles de la práctica instruccional, situacional y multidimensional con el empleo de un cuestionario (González et al., 2009; Barragán y Medina, 2008), se han encontrado dos experiencias que emplearon registros observacionales. Ríos, Fernández y Gallardo (2012) a partir de dicho modelo exploraron la relación entre las prácticas empleadas por los docentes para enseñar a leer y a escribir en tres aulas españolas de educación infantil y primero de primaria al observar los procesos de aprendizaje puestos en marcha en el aula, en cuatro momentos. Las categorías de análisis fueron las características de las tareas que se llevaban a cabo; las dinámicas de aula; los contenidos de enseñanza implicados; los materiales empleados en las tareas y el uso que se les daba. En el aula de educación infantil, con tendencia a las prácticas situacionales, se observó que la mayoría de las tareas eran largas, complejas y con sentido para los niños, primando el trabajo colectivo y aprovechándose los errores para reflexionar en grupo. Los contenidos de enseñanza eran principalmente la función de la lectura (y escritura), léxico, familiaridad con los textos, identificación de palabras o lectura, nombre y valor sonoro de las letras. Entre los materiales era

posible contar con soportes de uso social como carteles, periódicos, libros de conocimientos. En una de las aulas de primaria, de tendencia instruccional, se observó que los niños respondían a las demandas colectivas o individuales de la maestra y no participaban de forma espontánea. Se procuraba mantenerlos callados en mesas individuales. El protagonismo lo asumía la maestra quien explicaba, repetía, preguntaba y daba ejemplos. Las preferencias estaban en el empleo del libro de texto y cuaderno de trabajo. Se aprovechaban las ocasiones para provocar reflexión metalingüística, especialmente sobre el significado de las palabras. Los contenidos mayormente trabajados fueron la lectura-identificación de palabras, subrayado, escritura de palabras, caligrafía, léxico, morfología. Por último, en la tercera aula, de primaria, de carácter multidimensional primaba tanto el trabajo individual como grupal, siendo la maestra quien brindaba apoyo y fomentaba la participación. Se empleaban textos funcionales y de uso social. Algunas tareas aunque largas y complejas eran significativas para los niños. En alguna ocasión se aprovechaban situaciones emergentes para leer y escribir. Como contenidos se abordaron el nombre y valor sonoro de las letras, escritura, identificación de palabras/lectura, función de la lectura y la escritura, léxico y familiaridad con los textos. Al igual que los estudios que emplearon cuestionarios, es notoria la tendencia de las aulas de educación infantil hacia las prácticas situacionales mientras que las de primaria hacia las instruccionales. Esto podría explicar una tendencia más dirigida en este último grupo por parte de las maestras, de allí que se priorizara el trabajo individual.

Este último trabajo presenta algunos rasgos de la dinámica e interacción generada en la enseñanza de la lectura, destacando el rol que cumplía las docentes. Barragán y Medina (2008) mencionadas en el apartado referido al análisis de la práctica con el empleo de un cuestionario (Alba et al., 2008), tomaron una muestra de docentes de infantil (centros de Almería-España) y cruzaron información de una entrevista y observación del trabajo en aula. En la entrevista se les solicitó describirse de acuerdo a los perfiles instruccional, situacional y multidimensional información complementada con la observación de las actividades de la jornada escolar, organización del aula y desempeño de los niños en clases. Respecto a los materiales, en aulas de prácticas situacionales y (hasta) multidimensionales (además de libros de lectoescritura y manuales de lectura) fue frecuente encontrar no solo cuentos, sino otros textos como enciclopedias, diccionarios, revistas, folletos, entre otros mientras que las instruccionales contaban con menor diversidad de material. Otro aspecto clave es el aprovechamiento de las situaciones cotidianas para familiarizarlos con el aprendizaje de la lectura (situacional y multidimensional). Por último, las interacciones eran más frecuentes entre niños de un nivel inicial de conocimientos más alto que con los de conocimientos más bajos, estas últimas mediadas muchas veces por las docentes (aunque se ha dicho que en las situacionales el

fomento de la participación era más notorio). En las prácticas situacionales y multidimensionales las interacciones se centraban en el léxico, elaboración conjunta de textos y diálogos a partir de lo leído mientras que en las instruccionales se evidenciaba al trabajar el código, correspondencia nombre de letra y sonido, con mayor protagonismo de la docente. La información obtenida bajo este procedimiento como es la observación no solo permite contar con mayores elementos de análisis sino que permite caracterizar las interacciones y protagonismo de niños y maestras.

Por último, otras experiencias de observación han tomado en cuenta las estrategias empleadas por las docentes y la calidad del ambiente letrado en el que se desenvuelven preescolares chilenos de distintos niveles socio-económicos. Orellana-García y Melo-Hurtado (2014) emplearon para ello la versión española del Early Language and Literacy Classroom Observation- ELLCO (Smith, Brady y Clark-Chiarelli, 2002) con tres apartados que recogen información sobre el ambiente letrado, es decir si se cuenta con material adecuado para trabajar la lectura y escritura; el desarrollo de la clase, teniendo en cuenta la organización, las estrategias que emplea la docente y el currículo de lenguaje, y las actividades de alfabetización, al valorar la presencia y la calidad de las tareas relacionadas con lenguaje, lectura y escritura. Se pudo constatar que la calidad del ambiente letrado y de las estrategias didácticas empleadas de acuerdo a los estándares del instrumento era baja. El equipo de investigadores rescató no solo la existencia de un número muy bajo de libros sino que además no se pudo detectar acciones que promovieran la lectura, situación evidente en todos los estratos socio-económicos. Se infiere como posible explicación lo limitado de la formación profesional de las educadoras. A continuación, en la Tabla 5.2, se presenta el balance de los estudios consultados.

Tabla 5.2

Principales hallazgos en investigaciones que emplearon registros de observación sobre enfoques teóricos y metodológicos de los docentes de educación infantil y primaria

Autores y participantes	Instrumentos empleados	Énfasis de las prácticas	Enfoque metodológico de enseñanza
Rodríguez y Clemente (2013) Docente de primero de primaria	Registro de sesiones grabadas	Intervención integral de la enseñanza de la lectura	Énfasis en la enseñanza del código (conocimiento de las letras)
Silverman y DiBara (2010) Docentes de centros preescolares	Observación, tres veces a lo largo del año	Empleo de señales no verbales, análisis semántico de las palabras, aplicación de palabras trabajadas en nuevos contextos, definición explícita de las palabras, estudio de las palabras	Enseñanza del vocabulario
Ríos et al. (2012) Docentes de infantil (1) y primero de primaria (2)	Observación en la enseñanza de la lectura y escritura	Situacional (S): aula de educación infantil Instruccional (I): aula de primaria Multidimensional (M): aula de primaria	S: tareas largas, complejas, con sentido. Empleo de carteles, periódicos, libros. Reflexión grupal I: Empleo libro y cuaderno de trabajo. Dinámica en torno a la maestra M: tareas largas y significativas, empleo de textos de uso social. Trabajo individual y colectivo
Barragán y Medina (2008) Docentes de infantil	Entrevista y observación de aula	Situacional (S): infantil Instruccional (I): primaria Multidimensional (M): primaria	S y M: variedad de materiales, situaciones cotidianas para familiarizar la lectura. Docente promueve participación I: trabajo del código, nombre de la letra y sonido. Protagonismo docente
Orellana-García y Melo-Hurtado (2014) Docentes de centros preescolares	ELLCO (Smith et al., 2002) versión Española	Baja calidad del ambiente letrado y de las estrategias didácticas empleadas	Limitaciones respecto a criterios sobre la enseñanza de la lectura debido a la pobre formación profesional

Aunque cada uno de los procedimientos analizados ha respondido a propósitos específicos de investigación, permite visualizar de manera general qué orientación y empleo de estrategias prevalece en las aulas de educación infantil (Orellana-García y Melo-Hurtado, 2013), el énfasis de la enseñanza (Clemente et al. 2010; Rodríguez y Clemente, 2013), enfoques teóricos (Suárez et al. 2014) y perfiles (Ríos et al. 2012; González et al. 2009; Barragán y Medina, 2008)

respecto a la etapa previa de la enseñanza formal de la lectura. Esta descripción realizada desde el empleo de un cuestionario o entrevista, corre el riesgo de presentar sesgos de los docentes hacia prácticas ideales, por lo que debe tenerse presente que cuando se consulta a los docentes se recogen percepciones respecto a su trabajo en el aula que podrían complementarse con la observación y registro de clases para identificar qué estrategias son mayormente empleadas y qué aprendizajes se enfatizan.

5.2 Las dimensiones de la práctica pedagógica involucradas en la enseñanza inicial de la lectura

Los trabajos consultados constituyen un referente a tomar en cuenta en futuros procesos de análisis de la práctica docente al haber definido qué elementos de la práctica docente se podrían analizar y qué hallazgos permitirían definir una estrategia de formación a las responsables de aulas infantiles peruanas. En este apartado nos concentraremos en el primer aspecto al revisar los principales resultados respecto al papel que desempeñan los antecedentes laborales y académicos en el modo de actuación pedagógica (Hindman y Wasik, 2008), al perfil al que responden las prácticas docentes en infantil y primaria, a los enfoques teóricos sobre la enseñanza de la lectura (Clemente et al., 2010; Barragán y Medina, 2008) y a la orientación metodológica o actividades a las que dedicaban con mayor atención.

Sobre la formación inicial del docente y su experiencia profesional: se conoce de estudios que han perfilado la actuación de los docentes en prácticas instruccionales, situacionales y multidimensionales (González et al., 2009), revisadas en el apartado anterior, pero confrontándolas con la experiencia en formación continua. Así, encontraron que, quienes contaban con experiencias recientes de actualización, se inclinaban más hacia prácticas situacionales. Del mismo modo, Orellana-García y Melo-Hurtado (2013) resaltaron cómo la formación inicial (la que otorga el grado profesional) podría considerarse un elemento que determinaría el empleo de estrategias que favorecen el aprendizaje de la lectura. Es por ello que, el estudio de las prácticas pedagógicas debe partir por el reconocimiento de las experiencias de formación, tanto inicial como continua de los profesores (de allí lo relevante de consultar sobre el centro de formación y las últimas experiencias de capacitación y actualización).

En el estudio de Schwanenflugel et al. (2010) se consideró la preparación de docentes y apoyo en el salón de clases con el fin de aportar al desarrollo del vocabulario, conciencia fonológica y conocimiento alfabético. Todos recibieron entrenamiento en estrategias vinculadas a las prácticas universales alfabetizadoras (conocimiento alfabético, lectura interactiva de cuentos, entorno impreso y establecimiento de puentes en el diálogo) pero recibieron además

orientaciones específicas en la condición de su grupo (unos con énfasis en el vocabulario, otros en la conciencia fonológica y un tercero en la combinación de ambos). La experiencia de formación dio como resultado que los maestros mantuvieran el enfoque bajo el cual fueron entrenados (el énfasis o condición de su grupo experimento) el mismo que se hacía evidente al implementar el currículo escolar, lo que implicaría que recibir una especialización podría determinar su modo de actuación. Clemente et al. (2010) rescataron también como la formación sobre la enseñanza de la lengua escrita se hacía cada vez más relevante conforme se acumulaba experiencia profesional, por lo que parece interesante contrastar los años de experiencia en aula con las especializaciones recibidas recientemente.

El tiempo de servicio en las aulas también jugaría un rol en las creencias tal como lo demostraron Hindman y Wasik (2008) al encontrar que mientras más experimentados más convencidos estaban los docentes sobre los nuevos avances sobre el desarrollo e instrucción del lenguaje oral. En referencia a las experiencias de formación, Barragán y Medina (2008) encontraron como docentes que declararon prácticas situacionales habían recibido formación en los últimos años en un mayor porcentaje (40,3%) a diferencia de las que se caracterizaron como instruccionales (28.1%). No solo se trataría de acumular asistencia a eventos, sino que tan actualizados son y si responden a modelos válidos de enseñanza de la lectura.

Sobre las prácticas identificadas: la revisión de los estudios ha permitido dejar en claro que es posible que cada actividad y toma de decisión en el aula responda a determinado perfil. Apoyándonos en el trabajo realizado por Gonzalez et al (2009) y Barragán y Medina (2008) encontramos que el desarrollo de las habilidades iniciales de la lectura podría responder a un tipo instruccional, situacional o multidimensional.

De acuerdo a Alonso-Cortés y Llamazares (2009) el perfil instruccional demuestra prácticas frecuentes en la instrucción explícita de letras y fonemas así como preocupación por los resultados del aprendizaje. Por el contrario, las acciones de menor frecuencia se relacionan con la promoción de la escritura autónoma y el uso de emergentes y materiales de diverso tipo. Del mismo modo reservan un tiempo específico dentro del horario escolar para abordar el conocimiento de letras y de relación letra-sonido; programan de acuerdo a los libros de texto; se fijan si al momento de leer hay exactitud y ritmo adecuado; tienen pre establecidos los contenidos a trabajar al principio del curso y se apoyan en el empleo de libros de texto y manuales (González et al., 2009; Barragán y Medina, 2008). En el caso de las habilidades de inicio a la lectura podríamos identificar como las maestras destinan tiempo específico para la revisión del material de la biblioteca, los motiva para iniciar una narración presentándoles material gráfico relacionado al tema pero se aseguran de que los niños no interrumpan las narraciones. Así mismo, programarían durante la semana, una o dos veces, actividades literarias.

De acuerdo a las experiencias consultadas, este tipo abordaría el análisis de los sonidos y reconocimiento de letras y por tanto buscaría recursos que le permitan realizar este tipo de trabajo con los niños, apoyándose para ello en guías metodológicas.

En el caso de las prácticas situacionales es mucho más frecuente la promoción de la escritura autónoma y el uso de emergentes y variedad de materiales, mientras los de menor frecuencia está la instrucción explícita de letras y fonemas así como poco énfasis en los resultados de aprendizaje (Alonso-Cortés y Llamazares, 2009). En el caso de la enseñanza específica del conocimiento alfabético y fonológico no destinan un momento específico de la clase; trabajan la lectura a partir de situaciones que emergen en el aula; las actividades de lectura las organizan en grupos; programan con otros maestros; deciden que vocabulario enseñar teniendo en cuenta las experiencias de vida que relatan los niños; más que concentrarse en el producto toman en cuenta como los niños buscan formas para entender textos que no conocen, deciden qué enseñar en función de las experiencias que van aportando y emplean una gama de materiales impresos como periódicos, cartas, recetas, entre otras (González et al., 2009; Barragán y Medina, 2008). Se esperaría encontrar docentes que destinan espacios para las consultas e intercambio de información con los niños, orientan el empleo del material bibliográfico. Cuando se trata de realizar actividades literarias dispondría al grupo de tal manera que todos puedan participar, las que podrían incorporarse en las sesiones de otras áreas de aprendizaje. Enfatizarían el conocimiento del vocabulario buscando para ello materiales que faciliten su comprensión pero a la vez la posibilidad de aprender nuevas palabras. Buscarían programar en conjunto con otras docentes.

Por su parte, las prácticas multidimensionales se caracterizan porque los docentes también destinan un tiempo específico dentro del horario escolar para realizar actividades de correspondencia sonido-letra así como el conocimiento alfabético; toman en cuenta las situaciones que emergen en el aula para fomentar la lectura; para dar seguimiento al aprendizaje de la lectura se fijan en si leen con exactitud y ritmo adecuado; también toman en cuenta las experiencias de los niños para determinar que enseñar; emplea también diversidad de materiales; proponen actividades especiales para aumentar la lectura en voz alta (González et al., 2009; Barragán y Medina, 2008). Se trataría de una combinación de los dos perfiles anteriores. Los indicadores de estos tres perfiles podrían ayudar a caracterizar la práctica de docentes peruanas.

Enfoques teóricos identificados en el desarrollo de las habilidades de inicio a la lectura: A partir de una consulta directa, ya sea a través de un cuestionario o una entrevista, las docentes de infantil y primer grado de primaria proporcionan información sobre las acciones que realizan en sus aulas. El trabajo de los autores citados a lo largo de este capítulo ha sido

confrontar la información proporcionada por los docentes con los principales enfoques de aprendizaje vigentes en el campo de la educación. Por ejemplo Clemente et al. (2010) mediante el empleo de un cuestionario identificaron cómo los modelos de aprendizaje guardaban correspondencia con la enseñanza del lenguaje escrito, así desde el constructivismo se rescata las funciones comunicativas y sociales de la lectura pero también de representación, mientras que el manejo del código se relacionaba en mayor medida con un enfoque cognitivo/psicolingüístico. Un enfoque sociocultural estaría más bien relacionado con aquellas prácticas que promueven la interacción con el contexto y los materiales de lectura (González et al., 2009). Lo que queda claro es que en lo que respecta al aprendizaje inicial de la lectura serían tres los modelos latentes, sociocultural, conductista y constructivista (Suárez et al., 2014) que estarían asociados a los propósitos educativos. Se ha encontrado que en la enseñanza formal de la lectura (primer grado de primaria) parece haber mayor interés en que los niños accedan al código mientras que en la etapa infantil de lo que se trata es de proveerles experiencias y contacto con la información impresa pero sin instrucción explícita (Barragán y Medina, 2008). La revisión de las respuestas proporcionadas por las docentes a partir de un cuestionario permitiría también reconocer cómo abordan el desarrollo de las habilidades vinculadas al aprendizaje de la lectura y que se explica en el siguiente punto.

Enfoque metodológico: en el trabajo de Clemente et al. (2010) se detectó una tendencia hacia al aprendizaje del código, ello a partir de las actividades que mencionaron desarrollar las docentes, como la conciencia fonológica, léxica y el conocimiento alfabético. En este aspecto a analizar es importante no solo tomar en cuenta las habilidades que esperaban desarrollar en los niños sino también las actividades que realizaban. González et al. (2009) encontraron docentes que se dedicaban a promover actividades sobre el conocimiento de las letras y de los sonidos y a la correspondencia grafema- fonema (mayormente en primaria) mientras otro grupo aprovechaba situaciones emergentes, organizaba a los niños en grupos, elegía palabras acordes a la experiencia de los niños y empleaba diversidad de material impreso (infantil). Un estudio en poblaciones peruanas, podría ayudarnos a identificar qué orientación tiene el trabajo de las docentes y perfilar los tipos de prácticas tal como se desarrolla en el siguiente punto.

Sistema de recogida de información: la revisión de estos trabajos ha permitido identificar el procedimiento de consulta seguido con docentes de educación infantil respecto a su práctica pedagógica. A partir del empleo de un cuestionario o entrevista ha sido posible identificar el enfoque que orienta la etapa previa a la enseñanza formal de la lectura, mientras que los registros de observación han facilitado la identificación de prácticas en el aula. Parece ser que a pesar de las evidencias actuales, las prácticas no revelan una intervención en todas las habilidades de inicio a la lectura, concentrándose mayormente en las del conocimiento

fonológico (Clemente et al., 2010). Del mismo modo, la existencia de tres modelos o enfoques de enseñanza, como el constructivista, conductista y sociocultural graficaría hacia donde van las actividades que mayormente emplean los docentes. Para efectos del presente estudio se opta por la consulta directa a partir de un cuestionario, porque a partir de ella será factible recoger información respecto a los enfoques, metodología y antecedentes laborales y académicos, que permitirá a su vez determinar los perfiles de prácticas que prevalecen en aulas de infantil y primaria. Un sistema de consulta podría entonces tomar en cuenta las siguientes dimensiones de análisis:

Tabla 5.3

Dimensiones a consultar a docentes de educación infantil

Dimensiones	Aspectos a consultar
Antecedentes laborales y de formación	Centro de formación Años de experiencia Especialización reciente
Perfil de prácticas	Habilidad desarrollada (conocimiento fonológico, alfabético, vocabulario) Disposición de espacios para el material bibliográfico Variedad y utilidad de material bibliográfico Participación de los niños Énfasis en la evaluación
Enfoque teórico	Orientación: constructivista - Sociocultural - Conductista
Metodología	Modelo: Analítico – Sintético - Analítico-sintético

En el presente estudio entonces se tomará en cuenta no solo la información proveniente de las experiencias de formación inicial y permanente de las docentes de educación infantil sino que además, se analizará su práctica a partir del modelo trabajado por Alonso-Cortés y Llamazares (2009); González et al. (2009) y Barragán y Medina (2008), todo ello confrontado con los resultados observados en la medición de las habilidades iniciales de la lectura. La determinación de un perfil (tipo de práctica) no implicaría una actuación positiva o negativa sino simplemente una manera de identificar el enfoque de enseñanza de la lectura y escritura (Alonso-Cortés y Llamazares, 2009).

5.3 Hallazgos que aportan a la formación de docentes responsables de programas de intervención

La información proporcionada por los estudios consultados en este capítulo no solo nos ha permitido identificar qué pautas seguir en la caracterización del trabajo realizado por las docentes en el desarrollo de habilidades de inicio a la lectura. Sus hallazgos podrían aportar en

la definición de procedimientos a seguir en trabajos cuya estrategia de intervención incluya la formación de docentes.

El balance entre las prácticas realizadas en aulas de educación infantil y primero de primaria nos indica cómo las docentes de este último grupo dedicaban tiempo específico a las actividades de lectura y escritura y al conocimiento fonológico y alfabético mientras que las de infantil utilizaban las situaciones que emergían en clase, decidían qué vocabulario trabajar de acuerdo a las experiencias de vida, con empleo de material diverso y organizaban el aula en pequeños grupos (González et al., 2009). Estos hallazgos se constituyen en un buen referente para plantear qué camino seguir en la formación de docentes que se harán responsables de la intervención en las habilidades de inicio a la lectura previstas en el presente estudio. A continuación se desarrollan los principales puntos identificados en el análisis.

- I) **Respecto al conocimiento fonológico y alfabético**, si bien el trabajo es más notorio en las docentes de educación primaria (Clemente et al., 2010), porque existe un claro propósito para lograr la decodificación, las responsables de infantil necesitan encontrar las estrategias para desarrollar estas habilidades, más aún cuando las investigaciones dan cuenta de una secuencialidad evolutiva observada a partir de los tres años de edad. Un modo de hacerlo es incorporar en sus clases recursos y herramientas pedagógicas que les haga caer en cuenta de cómo desarrollar la conciencia fonémica, silábica, intrasilábica y léxica. Este ‘aprender haciendo’ (Risko et al., 2008) con momentos definidos para evaluar la experiencia puede ser una forma de identificar cómo abordar este aprendizaje.
- II) **Sobre el conocimiento metalingüístico**. Un programa de formación también debe brindar pautas de cómo atender de manera integral el desarrollo de habilidades de inicio a la lectura. Si bien las prácticas situacionales (Ríos et al., 2012), que guardan correspondencia con las características del trabajo realizado por las docentes de educación infantil, parecen aprovechar el contexto y las situaciones que emergen en el aula, no termina por ser suficiente para abordar otras habilidades de igual importancia en el aprendizaje inicial de la lectura. Este aspecto podría aprovecharse para concretar acciones dirigidas al desarrollo del conocimiento metalingüístico, de tal manera que los niños no solo sean conscientes que forman parte de un entorno escrito sino también que reconozcan las principales características del material impreso.
- III) **Sobre el lenguaje oral**. Se tiene en claro que en educación infantil el trabajo enfatiza el desarrollo de uno de los componentes del lenguaje oral, el vocabulario (Hindman y Wasik, 2008; González et al., 2009). Ya hemos revisado como otros aspectos son igual de

importantes, como la articulación, las estructuras gramaticales, los conceptos básicos, que al igual que los aspectos léxicos, aportarían en la comprensión, primero de textos narrados, y paulatinamente en la lectura propiamente dicha. Las profesoras de educación inicial necesitarían mayor orientación sobre cómo abordar estos elementos en sus sesiones de aprendizaje.

- IV) **Sobre la variedad de materiales y su uso.** Se ha visto que en las prácticas observadas y consultadas, las docentes de infantil demuestran una mayor preferencia por un uso variado de material. Sin embargo, no solo se trata de exponer a los niños una gama de material bibliográfico sino de fomentar el reconocimiento por ejemplo de su función (entretener, informar, orientar) o su estructura (de un cuento o una noticia). Este empleo podría aportar al aumento de vocabulario, al análisis de las estructuras gramaticales, el reconocimiento de aspectos fonológicos (en los poemas por ejemplo trabajando las rimas), entre otros beneficios.
- V) **Sobre el trabajo colectivo.** Como se ha podido notar, las profesoras de inicial tienden a aprovechar el trabajo grupal (Ríos et al., 2012). Aprovechar esta disposición podría apoyar a los niños a tomar como modelo a quienes tienen mejor logradas las habilidades. Sin dejar de lado este trabajo, las profesoras también podrían disponer de espacios para el trabajo individual donde la docente pueda intervenir de acuerdo a los avances y dificultades que muestra cada niño en la realización de las tareas propuestas (Hindman y Wasik, 2008).

Poner en marcha trabajos cuya finalidad es favorecer el desarrollo de habilidades implicadas en el éxito escolar, en este caso un adecuado desempeño lector, exige no solo tomar en cuenta el papel que cumplen los docentes y caracterizar su práctica pedagógica sino también considerar lo establecido en el currículo escolar. De esta manera no solo se contrasta el dominio que poseen sino valorar si sus acciones responden a los propósitos del sector educativo.

EL MARCO CURRICULAR DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Las evidencias actuales en el campo del aprendizaje de la lectura revisadas a lo largo de los primeros cinco capítulos han permitido contar con mayor claridad en la identificación de las habilidades consideradas la base que influyen en el éxito lector en los primeros grados de primaria. Este reconocimiento se complementa con el manejo de procedimientos que permitan medirlas y a la vez intervenir sobre ellas, asignándole al docente responsable de aula un rol más participativo en la planificación y ejecución de las actividades, pero a la vez de consulta, con la finalidad de indagar qué prácticas y modelos de enseñanza priman en su práctica pedagógica. Esta concepción mucho más compleja de la intervención en las etapas previas de la enseñanza formal de la lectura debe ser contemplada desde el marco curricular que brinda los lineamientos principales del aprendizaje. Para el caso de esta investigación, es necesario, revisar los fundamentos principales que sostienen el modelo educativo peruano, y de modo especial el apartado correspondiente a la lectura de tal manera que guarde la respectiva correspondencia.

Es por ello que, previo al diseño de la propuesta de intervención de esta investigación, se propone en el presente capítulo, en primer lugar, revisar brevemente el sistema curricular peruano. Seguidamente se desarrolla el enfoque que orienta la enseñanza de la lectura y cómo se ajusta a la edad preescolar. En un tercer momento, se analizan los aprendizajes a alcanzar en la educación infantil, empleando para ello las rutas del aprendizaje (versión 2013) contrastándolos a su vez con las habilidades desarrolladas en el Capítulo II. Por último, no podemos dejar de lado el sistema de evaluación peruano, tanto el modelo empleado para medir los niveles de comprensión lectora en estudiantes peruanos como las pautas para el seguimiento de sus aprendizajes en la educación inicial.

6.1 El sistema curricular peruano

En la actualidad, la educación básica regular cuenta con un conjunto de instrumentos que conforman el sistema curricular peruano (marco curricular peruano, mapas del progreso y rutas de aprendizaje) con el propósito de emplearlas de manera articulada y sistemática para facilitar la enseñanza y asegurar el logro efectivo de aprendizajes (Perú Educa, 2015). A continuación se describirán los tres elementos que conforman este sistema curricular.

En los últimos años, el sector educativo peruano ha renovado, a partir del diálogo y aportes de profesionales, este sistema curricular nacional. El **marco curricular** peruano, uno de

los instrumentos que lo conforman y que en la actualidad cuenta con una tercera versión de trabajo, establece desarrollar 8 aprendizajes fundamentales entendidos como conjunto de competencias generales y específicas (Ministerio de Educación de Perú, 2014) y organizados en 8 áreas curriculares: comunicación, autonomía, matemática, ciudadanía, salud, ciencia y tecnología, emprendimiento y arte, cada uno con logros de aprendizaje que se van graduando según los ciclos y niveles escolares (inicial, primaria y secundaria). En este documento se encuentra plasmado el modelo de enseñanza que orienta el trabajo docente y es posible, a partir de un proceso de análisis identificar los fundamentos sobre el aprendizaje. Conforme se cuenta con nuevas evidencias provenientes de la investigación educativa, se ha visto la necesidad no solo de adecuar las áreas curriculares, sino actualizar aspectos claves como la noción de competencia, aprendizaje y estrategias didácticas para alcanzar mejores resultados educativos.

El segundo documento, **las rutas del aprendizaje**, brinda a los docentes las orientaciones pedagógicas y sugerencias metodológicas a fin de alcanzar los aprendizajes esperados (Ministerio de Educación de Perú, 2013). Durante el año 2014 los profesores del nivel inicial, primaria y secundaria recibieron orientación para su implementación de manera graduada, y es en el 2015 que empieza a funcionar como instrumento de planificación de las sesiones de aprendizaje. Lo que se busca es implementar el currículo en el aula, por ello ofrece orientaciones pedagógicas dirigidas al logro de los aprendizajes fundamentales (Perú Educa, 2015). El Estado ha destinado esfuerzos y estrategias para dar seguimiento a la aplicación de este documento a partir del acompañamiento a docentes, sobre todo del 2do grado de primaria.

Junto a estos instrumentos se cuenta con los **mapa de progreso** herramienta desde la que se plantea qué deben saber, saber hacer y valorar los estudiantes de la educación básica regular, aprendizajes que se gradúan en cada ciclo y se constituye en un buen recurso de monitoreo y evaluación (Ministerio de Educación de Perú, 2013). Está organizado de tal manera que es posible visualizar la secuencialidad de los aprendizajes que demanda el currículo.

Si bien los instrumentos descritos se concretizan en la planificación anual de las escuelas, consideramos que existe un gran salto entre los lineamientos definidos y el trabajo diario de aula que podrían cubrirse con propuestas, primero en calidad piloto, que se integren al currículo peruano. Para ello es necesario revisar el modelo de enseñanza de la lectura que adopta el sistema educativo peruano.

6.2 Modelo de la enseñanza inicial de la lectura en Perú: el enfoque comunicativo y textual

Antes de describir el modelo peruano que orienta actualmente la enseñanza de la lectura en la etapa infantil, es necesario revisar el enfoque planteado en el marco curricular nacional.

Como hemos visto en el Capítulo V, la práctica docente refleja los enfoques teóricos (Suárez et al. 2014) y modelos de enseñanza (Orellana-García y Melo-Hurtado, 2013) adquiridos durante la formación inicial pero también validados a lo largo de años de experiencia profesional. Muchas veces estos elementos no son tomados en cuenta en la actualización o incorporación de avances propuestos desde el campo de la investigación educativa por lo que el proceso de implementar cambios en los lineamientos educativos supone mucho más que solo brindar capacitaciones y modelos sino se toman en cuenta la base que maneja cada docente. En la década del 90 por ejemplo, en Perú, se dio un giro al enfoque de enseñanza al implementarse el modelo constructivista, esto como consecuencia de la lectura de los aportes de la psicología del aprendizaje -Piaget, Vygotsky- pero sin prever el enorme esfuerzo que supondría remover las bases del enfoque conductista, vigente aun en muchas prácticas pedagógicas. Para complejizar más aún la labor pedagógica, se incorporó como modelo metodológico el aprendizaje significativo -basado principalmente en los fundamentos de Ausubel- pero nuevamente, una interpretación poco acertada concentraba todos los esfuerzos del docente en aspectos motivacionales, simplificados en actividades como canciones, juegos y presentación de imágenes, entre otras. En la actualidad, el marco curricular nacional articula estos aportes con los nuevos avances brindados por otras disciplinas, al considerar el aprendizaje, en términos de producto, como un cambio de relativa permanencia en el pensamiento, comportamiento y/o en los afectos que se consolida en el sistema nervioso central a partir de la experiencia con la cultura e interacción con otros, y desde una perspectiva cognitiva al rescatar como en el procesamiento y construcción del conocimiento intervienen los saberes previos, los recursos cognitivos y la disposición o actitud (Ministerio de Educación de Perú, 2014). Esto ha implicado también el paso al enfoque por competencias, facultad para actuar de modo consciente bien en la resolución de problemas o el logro de objetivos lo que requiere el empleo de conocimientos, habilidades, destrezas, información o herramientas personales. Estos fundamentos, respecto a cómo se concibe el aprendizaje y lo que se espera alcanzar en cada etapa escolar, requieren una comprensión profunda por parte de los docentes, no solo en términos de discurso sino que se haga evidente en la práctica diaria.

En el caso de la etapa infantil (entre los 0 y 5 años), conocida en el contexto peruano como educación inicial, las bases proponen que el aprendizaje se concreta a partir de la experiencia sensorial directa con el mundo material, natural y social respetando procesos evolutivos individuales (Ministerio de Educación de Perú, 2014). Este tipo de información es esencial, porque las propuestas revisadas en el Capítulo IV hacen uso no solo de material concreto para desarrollar niveles de conocimiento sobre elementos del habla, sino que reconoce como el niño paulatinamente toma conciencia que forma parte de un mundo letrado. Estos son

principios que determinan no solo las capacidades a desarrollar sino la metodología más propicia. En nuestro caso, nos enfocaremos en el área de comunicación de la propuesta curricular peruana.

Para la enseñanza de la lectura en la etapa preescolar se propone involucrar a los niños pequeños con actividades de lectura y escritura desde sus posibilidades al reconocer que forman parte de una cultura escrita que no le es ajena, y que por el contrario, manifiestan un gran interés por disfrutar de las actividades literarias de tal manera que cuando ingresen a la primaria, si bien no llegan alfabetizados, porque no es el propósito de la educación inicial, hayan experimentado el proceso de comprensión y a su vez intentado leer por sí mismos a partir de procedimientos más intuitivos.

Este documento también cuestiona la pertinencia de abordar el conocimiento de las letras en esta etapa o iniciar dicho trabajo en los primeros grados de la primaria por razones netamente madurativas (Ministerio de Educación de Perú, 2013) obviando, o desconociendo, las evidencias recientes del aprendizaje inicial de la lectura (por ejemplo, la relación entre conocimiento fonológico y alfabético). Retrasar este aprendizaje quizá responda al modo en el que se enseñaba a los niños a conocer el alfabeto –mecánicamente o como un acto repetitivo- y también como medida reguladora frente a las pretensiones de algunas escuelas que prometían a los padres terminar el ciclo infantil con niños sabiendo leer y escribir. La revisión realizada en los capítulos II, III y IV nos muestra que no se trataría de descartar este conocimiento, dada su importancia en el acceso lector y la relación con otras habilidades como la conciencia fonológica (Velarde et al, 2010), sino de definir el camino más adecuado para lograr este conocimiento en las etapas previas a la lectura. En este procedimiento la mediación del adulto es importante, tanto de docentes como padres de familia. Como se ha visto, no es suficiente entrar en contacto con el mundo escrito, hace falta poner en marcha acciones mediadoras que los ayuden a manipular la información y a darse cuenta de la funcionalidad del texto (Robins et al., 2014). Este sin duda es un aspecto que se ha descuidado, puntualizar qué habilidades deben trabajarse en la educación inicial y que serán la base para la etapa propiamente de alfabetización y, más aún, como abordarlas desde las aulas.

Existe una especie de confusión y temor por parte de muchas docentes, respecto a cómo trabajar este componente, sobre todo porque se ha desestimado el tratamiento de conocimientos como el alfabético. Aunque no se cuenta con información sistematizada al respecto, se sabe que las docentes han sido formadas mayormente bajo dos modelos de enseñanza de la lectura, analítica y sintético (el primero orientado a la comprensión y el segundo al acceso a la información del texto; Castells, 2009).

Frente a ello, se introduce el **enfoque comunicativo textual**, que promueve, por el lado comunicativo, el desarrollo de un conjunto de conocimientos y destrezas necesarias para utilizar eficazmente el lenguaje en situaciones concretas de la vida, independientemente de la lengua que hable o la variante que utilice proponiéndose una didáctica basada en la reflexión y análisis acerca de oraciones, textos, diálogos y otras unidades lingüísticas enunciadas en situaciones comunicativas (Ministerio de Educación, 2009). Esto implica, desarrollar una serie de habilidades que no solo le permitan acceder a la información sino a interactuar con ella, por lo que el sesgo de un modelo de enseñanza, analítica o sintético, no sería suficiente. En el caso de lo textual, se asume que la producción escrita es la unidad lingüística fundamental de comunicación y comprende una interacción entre el que escribe y quien lee y adquiere sentido cuando se pone en contacto la información que contiene con el conocimiento que maneja el lector.

Este enfoque podría clarificarse por ejemplo, al trabajar el nombre. Desde lo comunicativo, el niño es capaz de reconocerlo, porque lo ve impreso en una serie de elementos personales, como un documento de identidad, sus cuadernos, una tarjeta de invitación o en su uniforme. Al haber adquirido la capacidad de reconocimiento no necesita hacer uso de reglas de conversión fonema-grafema, porque forma parte de su vocabulario cotidiano. Desde lo textual, sabe que el nombre lo representa como persona y adquiere un sentido de posesión e identificación pero además que la combinación de letras en un orden determinado expresa una información. Las docentes de educación inicial hacen uso de este tipo de situaciones por ejemplo, al pasar la asistencia o repartir materiales con su nombre, así no solo reconoce el suyo sino también el de sus compañeros. Este enfoque, que bien parte del contacto del niño con el mundo letrado, promueve en los niños capacidades para analizar y reflexionar a partir del código escrito, pero necesita precisar cómo desarrollar las habilidades durante la etapa infantil con pautas más específicas que lo ayuden a manipular las unidades del habla (conocimiento fonológico y alfabético), ser consciente del sistema del lenguaje oral (habilidades lingüísticas) y comprender el sentido de la lectura para llegar a dominar las habilidades básicas de decodificación (conocimiento metalingüístico) sin dejar de lado los procesos cognitivos involucrados en este aprendizaje.

Desde este enfoque se sugiere tener en cuenta la **perspectiva cognitiva y sociocultural** (Ministerio de Educación, 2015). La primera referida al carácter instrumental del lenguaje que permite la representación no solo del mundo exterior sino de las construcciones mentales producto de la experiencia e interacción. Desde lo sociocultural, se rescata la funcionalidad de la comunicación, vía que le permite establecer contacto y reconocerse como parte de un entorno social. Para el Ministerio de educación peruano el contexto es determinante en el acto

comunicativo y es a partir de este funcionamiento que se aprende sobre la lengua (Unidad de Medición de la Calidad Educativa, 2006). Se pretende promover el aprendizaje del lenguaje, a partir de su identificación como ser que se comunica y que paulatinamente se desenvuelve empleando no solo el discurso oral sino también el escrito. En el caso del aprendizaje de la lectura, los procesos que forman parte, la decodificación y comprensión podrían ser abordados desde edades tempranas de acuerdo al curso evolutivo, sin que ello implique una enseñanza formal de la lectura sino más bien el desarrollo de habilidades predictoras aprovechando que cada vez es más consciente que forma parte de una cultura escrita. Para definir qué y cómo acompañar a los niños en este nuevo aprendizaje, es necesario revisar qué capacidades se propone alcanzar el sector educativo.

6.3 Los aprendizajes esperados en el área de comunicación

Uno de los aprendizajes centrales del área de comunicación, dada su naturaleza instrumental, está referida a la **competencia lectora**. Hemos visto en el capítulo I qué implica la lectura, los procesos que se desencadenan al entrar en contacto con el texto así como los modelos de enseñanza y junto a las habilidades desarrolladas en el capítulo II, podemos decir qué importante es definir en cada ciclo escolar cómo acompañar este aprendizaje. En la educación peruana se espera que al finalizar la educación básica regular los estudiantes comprendan críticamente diversos textos escritos de variada complejidad lo que exige construir el significado apoyándose en sus conocimientos, experiencias previas y en el uso de estrategias específicas pero también asumir una postura personal (Ministerio de Educación de Perú, 2014). Esta competencia, ha sido graduada de acuerdo al ciclo de estudios, de esta manera, en la educación infantil (nivel previo) se espera que los niños “lean” (sin haber adquirido el sistema de escritura alfabética) por sí mismos textos en variadas situaciones comunicativas y elaboren diversas hipótesis sobre lo que estos dicen, llegando a una comprensión crítica relacionando sus conocimientos previos con los elementos que reconocen en los textos: imágenes, indicios, palabras o letras, entre otros (Ministerio de Educación de Perú, 2013).

Al revisar los cuatro componentes del **área de comunicación**, encontramos que dos de ellos guardan correspondencia con el desarrollo de habilidades de inicio a la lectura: comprensión de textos y expresión oral. Desde la **comprensión de textos** se espera que al finalizar la etapa inicial, los niños comprendan críticamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas según su propósito de lectura, mediante procesos de interpretación y reflexión. Aunque no se les enseña directamente a leer sí pueden desarrollar un proceso activo al comprender lo que otro les leen, al coordinar lo que saben y sus experiencias

con lo que ofrece el texto (Ministerio de Educación de Perú, 2013). En la medida en que tengan oportunidades para escuchar leer a otros, explorar o leer por sí mismos en situaciones reales, podrán desarrollar progresivamente la competencia para comprender diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas. Al revisar las capacidades previstas a desarrollar en este componente, es posible proponer desde cuáles potenciar las habilidades de inicio a la lectura (6.1). Lo que se pretende es dejar en claro que éstas pueden abordarse de la escuela sin que ello implique un trabajo aislado de lo previsto en el perfil de aprendizajes.

Tabla 6.1

Área de comunicación: comprensión de textos

Habilidades de inicio a la lectura	Capacidades en las que se podrían incorporar las habilidades de inicio a la lectura	Competencia
<i>Conocimiento fonológico y alfabético</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se apropia del sistema de escritura 	Comprende textos escritos
<i>Conocimiento metalingüístico</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos. 	
<i>Conocimiento lingüístico</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reorganiza información de diversos textos escritos ▪ Infiere el significado de los textos escritos 	
<i>Procesos cognitivos</i> <i>Memoria operativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recupera información de diversos textos escritos. 	

El segundo componente, **expresión oral**, se espera que los niños se expresen oralmente de forma eficaz en variadas situaciones comunicativas, que interactúen a partir del diálogo y expresen sus ideas con claridad y coherencia (Ministerio de Educación de Perú, 2015). Consideramos que estos logros están vinculados al empleo del lenguaje oral, cuyas dimensiones se relacionan también con las bases de inicio a la lectura. Al igual que con el componente anterior, en la tabla 6.2 se organizan las habilidades de inicio a la lectura en función de las capacidades del currículo.

Tabla 6.2

Área de comunicación: expresión oral

Habilidades de inicio a la lectura	Capacidades	Competencia
<i>Habilidades lingüísticas</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adecúa sus textos orales a la situación comunicativa. ▪ Expresa con claridad sus ideas. ▪ Utiliza estratégicamente variados recursos expresivos. 	Se expresa oralmente
<i>Conocimiento metalingüístico</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interactúa colaborativamente manteniendo el hilo temático 	

Como se puede observar, las capacidades planteadas desde el currículo peruano sí permitirían el desarrollo de los predictores del aprendizaje lector, siendo el nivel metodológico desde el que se concretaría su abordaje. Al hacer el balance de la propuesta curricular en contraste con las habilidades objetivo del presente estudio, no solo se debe apostar por que los niños disfruten de la lectura y estar en permanente contacto con los libros y sus imágenes. Hace falta más que el disfrute para promover habilidades reconocidas por su capacidad predictiva en el aprendizaje de la lectura.

6.4 El problema de la comprensión de textos en la educación peruana: resultados en las últimas evaluaciones

Una de las grandes preocupaciones vigentes en el campo de la educación es el rendimiento escolar en el área de comunicación, es por ello que desde el año 2006 se toma la decisión de realizar evaluaciones censales a los estudiantes de los primeros grados de primaria con el propósito de monitorear el desarrollo de las habilidades fundamentales para que continúen desempeñándose adecuadamente en los siguientes ciclos de la educación básica regular (Ministerio de Educación de Perú, 2014). Esta evaluación, denominada Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), se realiza una vez al año con los estudiantes de segundo grado de primaria y de cuarto de primaria en las instituciones con Programa de Educación Intercultural Bilingüe-EIB, en el mes de noviembre, poco antes que concluya el año escolar.

Los resultados alcanzados en el año 2012 por los estudiantes del 2do grado de primaria de las escuelas peruanas (públicas y privadas) nos mostraba como solo el 30.9% de estudiantes es capaz de lograr un nivel satisfactorio en la comprensión de textos y cierta mejora en los resultados del 2013 (33% alcanzaron este nivel). Esta tendencia hacia la mejora se ve reflejada en los resultados del 2014, donde el 43.5% alcanza un nivel satisfactorio, el 44% en proceso y el 12.5% en inicio (Resultados de la evaluación censal de estudiantes de 2do grado 2012, 2013 y 2014 realizado por la Unidad de Medición de la Calidad, 2013; 2014).

Si bien las cifras parecen alentadoras, se debe tener en cuenta que es aún un gran número de estudiantes los que no han logrado aún alcanzar los aprendizajes esperados para el ciclo en el que han sido evaluados (2do grado de primaria) más aun siendo la etapa en la que se entiende se ha consolidado el acceso al código escrito. Junto a estos resultados debe considerarse que las brechas entre tipos de gestión escolar se mantienen en los resultados encontrados en las dos últimas evaluaciones. La siguiente tabla presenta los niveles de logro y porcentajes correspondientes de acuerdo al tipo de gestión escolar (Unidad de Medición de la Calidad, 2013; 2014).

Tabla 6.3

Resultados Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2012-2013-2014

Logro	ECE 2012		ECE 2013		ECE 2014	
	Estatal %	No estatal %	Estatal %	No estatal %	Estatal %	No estatal %
Satisfactorio	24.0	51.4	27.6	47.3	38.1	57.4
En proceso	51.2	43.8	52.5	48.2	46.2	38.3
En inicio	24.8	4.8	20.0	4.5	15.7	4.3

Fuente: Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2014)

Aunque se trata de resultados encontrados en el segundo grado de primaria, se podría inferir que estos desempeños, en una etapa en la que se considera se han alcanzado la alfabetización, son reflejo de lo trabajado en las etapas previas. La lectura de los resultados debe ir acompañada de la revisión de los indicadores empleados para medir la comprensión lectora en esta etapa de aprendizaje y contrastarlos con lo que se tiene previsto trabajar en las aulas de educación inicial.

La evaluación de comprensión lectora a cargo de la ECE se distribuye en tres aspectos, el primero referido a la lectura de oraciones (4.3%), localización de información literal (37%) y la inferencia de información (58.7%) en oraciones y diversos textos informativos, narrativos, argumentativos e instructivos (Informe ECE 2013 del Ministerio de Educación de Perú, 2014). Como se puede ver, estos indicadores miden en cierto modo lo avanzado en la educación primaria, pero a la vez comprenden la consolidación de aprendizajes previos necesarios para el desempeño en este tipo de tareas, que deben trabajarse en la educación inicial.

Aunque se ha notado una tendencia hacia la mejora, todavía hay un grueso de estudiantes que no demuestran haber alcanzado todas las capacidades requeridas en tareas de comprensión de textos. No nos detendremos a un análisis profundo de la naturaleza de la evaluación ni lo que ha implicado su proceso de construcción (para una mayor lectura se sugiere revisar el Informe del 2013, Ministerio de Educación de Perú, 2014) pero sí proponemos una contrastación entre los indicadores propuestos en esta prueba de carácter censal con lo que se requiere alcanzar en el último ciclo de la educación inicial. Si bien como política del sector se ha decidido la evaluación de quienes se encuentran en el segundo grado de primaria, no debe desestimarse una valoración en los estudiantes que se encuentran en la etapa preescolar, ya que en ella se desarrollan habilidades y aprenden conocimientos esenciales para adquirir la lectura antes de que la instrucción formal comience (Beltrán, López, Rodríguez, 2006).

El documento que orienta el seguimiento de los aprendizajes referidos a la lectura en la educación inicial es los mapas del progreso-estándares nacionales para el aprendizaje que al no haber sido abordada de manera formal, es observada en los niños cuando demuestran comprender textos con estructura simple -que contienen mayormente palabras conocidas-

acompañados de ilustraciones y a partir de ello construir hipótesis y expresar entendimiento de la información presentada, así como un claro gusto por la lectura (IPEBA, 2013). Esto se traduce en los siguientes indicadores presentados en el documento mencionado:

Tabla 6.4

Mapa de progreso del aprendizaje: indicadores de evaluación para educación inicial

Capacidad ECE	Indicadores
Lectura de oraciones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconoce algunos símbolos escritos en textos que lee. ▪ Explora textos impresos y sigue el orden básico de la lectura: de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo
Localización de información literal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica el hecho inicial y el hecho final del texto. ▪ Relaciona ilustraciones con el contenido del texto.
Inferencia de información	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Predice sucesos a partir de las imágenes o de palabras que conoce, considerando sus experiencias personales. ▪ Comenta sobre sus gustos y preferencias con respecto a hechos o personajes que más le llamaron la atención.

Se ha intentado establecer correspondencia de dichos indicadores con las capacidades evaluadas en la ECE. Con esta información, se podría plantear un sistema de seguimiento en el aula a las habilidades de inicio a la lectura con la finalidad de observar cómo se desempeñan los niños en una etapa previa a la enseñanza formal. Visto así, la evaluación censal, si bien se realiza en un tiempo clave del aprendizaje de la lectura (cuando ya dominan el acceso al código escrito) contaría con información en las etapas previas, con la finalidad de intervenir en situaciones de riesgo, por ejemplo. La evaluación no debe realizarse pensando en los efectos inmediatos que se han realizado desde la primaria, sino valorar lo realizado en la educación inicial.

Los cuatro puntos abordados a lo largo del presente capítulo, como es el sistema curricular peruano, modelo de enseñanza de la lectura, capacidades a desarrollar y el modelo de evaluación, brindan suficiente información para la construcción de la propuesta que apunte al desarrollo de las habilidades en los niños que no han iniciado el aprendizaje formal de la lectura, más aún si se tiene como horizonte una evaluación censal que determina la eficacia de la intervención de las escuelas en aprendizajes básicos como la comprensión lectora y razonamiento matemático. No hay suficiente evidencia empírica que pueda ser consultada por las docentes de educación inicial, para acompañar esta etapa se suelen recomendar estrategias procedentes de manuales pero que no han seguido un proceso de validación en una situación educativa determinada, por lo que consideramos pertinente la puesta en marcha de experiencias que aporten a la consolidación del currículo nacional.

SEGUNDA PARTE: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

EL PROGRAMA: DESARROLLO DE HABILIDADES DE INICIO A LA LECTURA EN NIÑOS PERUANOS

Pasada la etapa de consulta en los capítulos anteriores, corresponde tomar en cuenta todos los aspectos estudiados y analizados (sustento teórico sobre la lectura, habilidades de inicio a la lectura, procedimientos de evaluación e intervención, papel de la docente y currículo escolar) que aporten en la construcción de la propuesta de intervención del presente estudio.

Se espera, en primer lugar, desarrollar una herramienta que aborde el inicio a la lectura, trabajando aquellas habilidades señaladas por Sellés et al. (2010) así como la memoria operativa/de trabajo (Gutiérrez et al., Gómez-Veiga et al., 2013; Sánchez, 2008) y que la investigación sustenta como básicas para el proceso lector, sin forzar etapas y respetando el enfoque de trabajo de la escuela peruana, lo que implica encargar la ejecución de la misma a las profesoras responsables de las clases que forman parte de esta experiencia, no solo porque se trata de promover un proceso natural sino fundamentalmente porque durante la ejecución descubrirán que estrategias didácticas funcionan mejor.

En segundo lugar, se pretende brindar pautas que ayuden a profesoras y responsables del sector, a clarificar qué procesos seguir en esta especie de abismo que existe entre los años previos a la enseñanza formal de la lectura y el desempeño lector, especificando cómo abordar las capacidades planteadas en el currículo peruano y las habilidades de inicio a la lectura. Para tal fin, se ha organizado el capítulo en seis apartados. En el primero, se describe el programa, retomando para ello las bases teóricas desarrolladas en los primeros capítulos. En segundo lugar, se desarrollan las competencias y capacidades del área de comunicación, desarrollados en el capítulo anterior, y se establece la relación con las habilidades comprometidas en el presente estudio. En un siguiente apartado se desarrolla la secuencia metodológica a seguir en cada una de las sesiones de aprendizaje. Por último, se describen los materiales empleados, se presenta la matriz de organización que sintetiza la intervención en las aulas y las acciones seguidas con las profesoras que formaron parte de la experiencia.

7.1 Descripción del programa

El trabajo se enmarca en el currículo peruano, cuyo propósito, como ya se ha dicho en el capítulo anterior respecto a la lectura, es que los estudiantes al culminar la educación básica regular comprendan críticamente textos escritos de diverso tipo y complejidad, lo que implica la

construcción de significados basándose en su propósito, sus conocimientos, experiencias previas y el uso de estrategias específicas (Ministerio de Educación de Perú, 2014). Para llegar a este nivel, es necesario un buen inicio de aprendizaje a la lectura, que supone el desarrollo de habilidades específicas durante los primeros años. Trabajar por ejemplo el conocimiento fonológico antes de la enseñanza formal de la lectura favorecería un mejor desempeño lector al mostrarse como predictor de la exactitud en lectura en los primeros años de experiencia con el sistema ortográfico (Suárez-Coalla et al., 2013). La revisión teórica (Capítulo II) también nos demuestra como otras habilidades adquiridas en el desarrollo del lenguaje oral favorecen el acceso al código escrito. La lectura, por lo tanto, requiere de una instrucción sistemática e intencional responsable que no debe delegarse directamente a la educación primaria sino que debe iniciarse desde la etapa infantil.

Para la elaboración de este programa se ha revisado los aportes de otras experiencias de intervención, la mayoría focalizadas en aspectos específicos, como el procesamiento fonológico, y que en muchos casos fueron planteados como programas de entrenamiento (revisados en el Capítulo IV). Asimismo, se ha tomado como base la evaluación de habilidades que favorecerían el inicio a la lectura y que constituyen el punto de partida de las propuestas pedagógicas (Sellés et al., 2010; Aguilar et al., 2010; Suárez-Coalla et al., 2013). El aprender a leer requiere un paso previo que incluye no solo reconocerse como sujeto que lee sino principalmente desarrollar habilidades que facilitarán la decodificación y comprensión de textos. Por ejemplo, la intervención directa en el procesamiento fonológico promovería el acceso al código mientras que hacerlo en el lenguaje oral mejoraría el vocabulario y gramática, base para la comprensión lectora (Bowyer-Crane et al., 2008).

En segundo lugar, se ha revisado los tres elementos principales del sistema curricular peruano, como son el marco curricular, las rutas del aprendizaje y los mapas del progreso (desarrollados en el capítulo anterior) que plantean los aprendizajes fundamentales a alcanzar en la educación básica regular, el enfoque de enseñanza y capacidades y los estándares de evaluación, respectivamente. Como se recuerda, desde el sistema educativo peruano se asigna un valor muy importante en el aprendizaje de la lectura la interacción con el texto. Visto así, el estudio del lenguaje escrito es un proceso de construcción sociocultural que se realiza a partir de experiencias lingüísticas y metalingüísticas (Arnaiz et al., 2002). La escuela peruana necesita especificar mucho más como desarrollar las habilidades de inicio a la lectura previa a su enseñanza formal. No se trata solo de exponer al niño a situaciones narradas por las profesoras o a la manipulación directa del texto, es necesario a partir de dicha actividad, involucrarlo en tareas de análisis en contraposición a las tareas de síntesis, que exigen una mayor carga cognitiva (Defior y Serrano, 2011). La concreción de esta tarea se desarrolla en el apartado 7.2,

en el que se establece qué habilidades aportan al logro de las capacidades establecidas en el currículo peruano.

Un tercer momento lo ha constituido la planificación y redacción de las sesiones de aprendizaje. Habiendo definido las capacidades y habilidades a desarrollar se hacía necesario tomar la decisión del período y duración de la aplicación. Como se ha explicado en el Capítulo VI, las escuelas se encontraban bajo el contexto de un cambio de currículo con docentes que empezaban a recibir orientación por parte del sector educativo. Para responder a este contexto, se optó por aplicar la propuesta en el primer semestre escolar, entre los meses de abril y junio. Marzo estaría dedicado a la evaluación pre-test y las primeras semanas de julio para el post-test (a finales de julio y principios de agosto las escuelas cuentan con dos semanas de vacaciones). Para no interrumpir la planificación de las escuelas, se decidió tomar el ‘momento literario’ previsto en el horario escolar, bloque de trabajo dentro de la jornada escolar, propuesto por las especialistas del ministerio de educación peruano, que al igual que las otras sesiones de aprendizaje cuenta con una secuencia metodológica (que se describirá en el apartado 7.3). Dada su naturaleza, pareció pertinente aprovechar este tiempo programado en el horario escolar para abordar las habilidades de inicio a la lectura.

De acuerdo al calendario y los tiempos previstos para la aplicación pre y post, quedaban unas diez semanas de trabajo (tomando en cuenta los días festivos y actividades escolares) razón por la cual se decidió, junto a las docentes responsables, diseñar 20 sesiones que se aplicarían dos veces por semana (la distribución de las sesiones y capacidades se muestra en la matriz de organización de la propuesta, Tabla X) con una duración entre 25-30 minutos de ejecución. Experiencias como las de Arancibia et al. (2012) han reportado una distribución temporal similar, al desarrollar su propuesta en 15 sesiones de trabajo en el aula habitual de cada grupo, con una duración aproximada de 30 minutos y una frecuencia de dos sesiones por semana. Otras propuestas organizaron la propuesta en siete semanas de trabajo (como la de Flórez-Romero et al., 2009) u ocho semanas con sesiones de 30 minutos (Neumann, 2013).

Teniendo en cuenta el trabajo realizado en otras investigaciones que involucraron a las responsables de aula en la aplicación de las sesiones de aprendizaje previa etapa de entrenamiento (Flórez-Romero et al., 2009; Schwanenflugel et al., 2010; Porta, 2012; González Seijas et al., 2013) se dispuso de un espacio de diálogo e intercambio individual con cada docente de aula para discutir aspectos sobre el diseño de las sesiones así como para la aplicación. Cada una de las responsables de aula recibía la programación del día, las pautas metodológicas y los materiales a aplicar. A diferencia de González Seijas et al. (2013) quienes les pedían valorar la aplicación en un registro, la evaluación de cada aplicación se realizaba de manera oral al día siguiente de haberse realizado la clase.

En los siguientes apartados se describen los elementos principales del programa: capacidades y habilidades, secuencia metodológica, materiales y el trabajo realizado con las docentes de aula.

7.2 Las capacidades del currículo y las habilidades de inicio a la lectura

Se eligieron las competencias y capacidades (del currículum peruano) relacionadas a los componentes **expresión oral y comprensión de textos**, relacionados directamente con las habilidades que proponemos desarrollar. De lo que se trata es de conectarse con la base del lenguaje oral que los niños han desarrollado a partir de múltiples intercambios comunicativos y conversacionales e incluir experiencias de literatura mediadas por las profesoras de aula.

De acuerdo a la revisión de los lineamientos curriculares desde el primer componente se espera formar niños competentes que produzcan de forma coherente diversos tipos de textos orales según su propósito comunicativo, de manera espontánea o planificada, usando variados recursos expresivos (Ministerio de Educación de Perú, 2013). Si bien la comprensión de textos sigue un proceso de aprendizaje complejo, muchas de las habilidades están relacionadas con el lenguaje oral. Guarneros y Vega (2014) señalan por ejemplo que tanto la conciencia fonológica como el componente semántico, habilidades propias del lenguaje oral favorecen el aprendizaje de la lectura y escritura.

Por el lado de la comprensión de textos, se espera que los niños comprendan críticamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas según su propósito de lectura, mediante procesos de interpretación y reflexión. Se trata de involucrarlos no solo en actividades literarias, libres o mediadas por el adulto, sino principalmente en el análisis de aquello que se lee o le leen. De esta manera se irán familiarizando con ese proceso complejo de integración activa de información y representación mental del contenido, en el cual está implícita la identificación de palabras, detección de estructuras sintácticas y extracción del significado de las oraciones individuales, así como el análisis de la información explícita (Abusamra et al., 2008).

Estas competencias contienen un conjunto de capacidades, las mismas que han sido revisadas y analizadas de tal manera que se pueda concretar en el trabajo de aula. Este ha sido el punto de partida en la tarea de planificar las sesiones del programa, revisar las capacidades y definir cuáles corresponden a las habilidades planteadas en el presente estudio, que actividades trabajar y elegir los materiales más indicados. La siguiente matriz (Tabla 7.1) permite visualizar cómo se abordaría desde el programa el desarrollo de las habilidades de inicio a la lectura:

Tabla 7.1

Matriz de organización del componente comprensión de textos y expresión oral en el programa propuesto

Componente área de comunicación	Competencia currículo peruano	Capacidades currículo peruano	Habilidades de inicio a la lectura
Comprensión de textos	Comprende textos escritos	Se apropia del sistema de escritura	<i>Conocimiento fonológico y alfabético</i>
		Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	<i>Conocimiento metalingüístico</i>
		Reorganiza información de diversos textos escritos Infiere el significado de los textos escritos	<i>Conocimiento lingüístico</i>
		Recupera información de diversos textos escritos	<i>Procesos cognitivos Memoria operativa</i>
Expresión oral	Se expresa oralmente	Expresa con claridad sus ideas.	<i>Habilidades lingüísticas</i>
		Utiliza estratégicamente variados recursos expresivos	
		Interactúa colaborativamente manteniendo el hilo temático	<i>Conocimiento metalingüístico</i>

Desde el programa se ha planteado cómo se puede intervenir de manera específica en estas capacidades, a partir de las siguientes habilidades:

Conocimiento fonológico: El programa busca que el niño tome conciencia que las unidades empleadas para comunicarse puedan ser manipuladas mentalmente, pero para ello requiere de orientación y herramientas que en este caso la profesora proporcione. Desde la intervención pedagógica se han considerado las siguientes sub-habilidades (todas ellas planteadas y desarrolladas en el Capítulo II):

- **Contar sílabas:** Evolutivamente es posible encontrar como la conciencia de las unidades silábicas emerge aproximadamente a los 4 años antes de empezar el aprendizaje a la lectura (Goikoetxea, 2005) siendo más sencillo realizar tareas de segmentación con palabras bisílabas simples (CV) pero no han alcanzado el nivel de ejecución máximo para las palabras monosílabas con estructura silábica compleja (CVC) debido a la baja frecuencia léxica de este tipo de unidades (Cruz et al., 2005). Para trabajar este conocimiento, en un principio, se puede empezar con recursos

sencillos como dar palmadas o golpes para segmentar las palabras acompañado del uso de gráficos. Luego, progresivamente, hacerlo de manera mental.

- **Rima:** en el caso de la lengua española, la detección de la rima no es fácil a los cuatro años debido a la escasa presencia de palabras monosílabas terminadas en consonante lo que obliga a la utilización de palabras bisílabas y trisílabas (Herrera y Defior, 2005). Exige el reconocimiento de los sonidos finales de las palabras. Es una sub-habilidad compleja y se trabaja básicamente con la lectura de poemas. Incluso más adelante se puede animar a los niños a crear su propio juego de palabras. Si la rima es entrenada, como en el caso del aprendizaje de canciones infantiles desde los tres años, se da una relación con el éxito en la lectura y deletreo en los siguientes tres años incluso más allá de diferencias sociales e inteligencia (Bryant et al., 1989).
- **Aislar sílabas y fonemas:** comprende dos tareas, identificar el principio de la palabra y detectar el fonema inicial. En el primer caso puede observarse a partir de los 4 años (Bradley y Bryant, 1983). No solo es importante dividir la palabra en sonidos, sino analizarla para identificar la sílaba o fonema inicial (Sellés y Martínez, 2014). El aislar el fonema inicial es más fácil entre niños de cuatro y cinco años (Suárez-Coalla et al., 2013). Otras tareas como la adición u omisión se manifiestan tardíamente (6 o 7 años) (Aguilar et al., 2011). Una forma de ayudar a los niños lograr el aislamiento de unidades iniciales es con el empleo de imágenes que faciliten una representación visual apoyándose en el modelo oral brindado por la profesora.
- **Contar palabras:** En la validación de una batería de evaluación, Sellés (2008) encontró que desde los 3 años es posible que los niños separen oraciones de estructura sencilla, es decir sin artículos o preposiciones, a los 4 años presentan problemas para segmentar en frases dichas oralmente los artículos determinados y las preposiciones, a los 5 años mejora la sensibilidad a los artículos indeterminados, habilidad que es prácticamente adquirida a los 6 años. Este trabajo también se puede apoyar en material impreso. Al igual que para contar sílabas, los niños necesitan apoyarse en la secuencia numérica.
- **Omitir sílabas:** la tarea de omitir sílabas, si bien empieza a desarrollarse a edades tempranas no se consolida sino hasta los seis años (Sellés y Martínez, 2014). Este tipo de manipulación de los segmentos implica dos tareas, primero, identificar el sonido final de la palabra y segunda evitar decirla. Como tal, para hacerlo consciente, requiere también el empleo de material gráfico que facilite la división de las palabras en sílabas

Conocimiento alfabético: esta habilidad, que implica reconocer visualmente una letra - gracias a los rasgos que la componen como un patrón combinado de los mismos- podría abordarse desde la educación infantil (Alfonso et al., 2012). En el programa se priorizan las vocales, que se adquieren antes que las consonantes (Owens, 2003) y consonantes de mayor uso y que además correspondan a palabras significativas en su contexto y con los temas que se abordan en la escuela, como por ejemplo mamá, papá, lápiz, casa.

Habilidades lingüísticas: principales componentes del lenguaje oral como son la articulación, vocabulario, gramática y conceptos básicos (comprensión y expresión oral). Sobre la primera, se observa que a partir de los 3 años de edad, el 80% de las articulaciones se producen normalmente (Vivar y León, 2009) y entre los 5 y 6 años son conscientes de las diferencias entre sonidos similares (gato/pato) y es cuando se empieza a superar los procesos de simplificación fonológica (Jiménez y Ortiz, 2000) que afecta la pronunciación de las palabras. Por el lado del vocabulario y gramática, es posible que a los 5 años manejen un vocabulario productivo de unas 2200 palabras y haya adquirido las nociones gramaticales al 90% (Owens, 2003) que le permite emplear sus recursos lingüísticos para elaborar un discurso conectado. Entre los conceptos básicos desarrollados a la edad de 5 años tenemos que es capaz de identificar la izquierda y derecha respecto a sí mismo, comprende el concepto de más de tres, cuenta hasta trece, adquiere los conceptos temporales (ayer, hoy, mañana, tarde, noche, día-noche), reconoce la relación entre la parte y el todo y comprende los términos antes y después (Owens, 2003). Una de las estrategias a emplear es aprovechar el trabajo con producciones literarias para extraer palabras conocidas y no conocidas (para el vocabulario y pronunciación), la extracción de oraciones de los textos narrados para el respectivo análisis y el reconocimiento de nociones básicas plasmadas en los textos.

Conocimiento metalingüístico: puede observarse en el manejo de nociones acerca de la direccionalidad del texto (antes de empezar el aprendizaje formal de la lectura), la diferenciación entre las conductas de leer y escribir (entre los 3 y 4 años), el reconocimiento de en qué consiste leer y escribir y de los propósitos o funciones del lenguaje escrito (5 años) hasta observarse conocimientos sobre aspectos convencionales del lenguaje escrito (entre 5 y 6 años) (Ortiz y Jiménez, 2001). Esta es una de las habilidades que se presenta como novedosa para las profesoras responsables dado que exige promover procesos reflexivos en los niños sobre las producciones literarias. De este modo, sin aún leer en el sentido estricto, serían capaces de decir cuando se encuentran frente a una palabra de una no-palabra o el tipo de texto al que se enfrentan. Se tratará de trabajar una variedad de producciones literarias y escritas que les permita identificar no solo la estructura sino

también su funcionalidad (cuentos, poemas, diarios, recetas, etc.) y que forma parte de un ambiente impreso.

Procesos cognitivos: permiten seleccionar la información escrita, retenerla y reconocerla como palabras con significado y a la vez conservar información verbal (Sellés, 2006). Se trabaja de manera transversal a lo largo de las sesiones, en las que se propone la lectura y aprendizaje de producciones como poemas o adivinanzas, que requieren el entrenamiento de su memoria secuencial auditiva. Así mismo, el empleo de gráficos y palabras impresas y la exposición de las producciones literarias ayudarán a tomar conciencia de los signos impresos, la direccionalidad del texto y la posición de las letras.

Memoria operativa/de trabajo: hace posible mantener información al tiempo que se procesa el contenido, usar con flexibilidad los recursos cognitivos y guiar todo ello de forma autocontrolada y planificada en dirección de una meta (Peralbo et al., 2012). Se desarrolla con la edad observando un incremento desde los 4-5 años hasta la adolescencia con un mayor aumento de los 6 a los 13 años (Fry y Hale, 2000). Al igual que los procesos cognitivos, se aborda de manera transversal por ejemplo, al recordar eventos o datos de las producciones literarias en las tareas previstas en cada sesión de aprendizaje.

7.3 La secuencia metodológica

Para promover el inicio a la lectura desde las aulas de educación infantil se tomará en cuenta por ejemplo la lectura de cuentos, reconocimiento de letras en los textos, la manipulación de material impreso (denominadas prácticas universales de alta calidad por Schwanenflugel et al., 2010) y otras estrategias vinculadas a la conciencia fonológica y el aumento del vocabulario (conocidas como prácticas experimentales de calidad reconocida por Flórez-Romero et al., 2009), todo ello bajo la consigna de respetar el enfoque de trabajo que viene promoviendo la educación peruana y que enfatiza el gusto por la lectura.

Se ha respetado la estructura de actividades literarias que manejan las profesoras y que ha sido proporcionada por los especialistas del ministerio de educación peruano. Cada sesión se organiza en cinco procesos pedagógicos, definidos como las actividades que se desarrollan de manera intencional con el objeto de mediar en el aprendizaje. En cada uno de ellos se proponen estrategias y empleo de materiales. Implica una secuencia que involucra a los niños en el proceso lector.

Antes (3 minutos): se inicia la actividad planteando un tema relacionado a la producción literaria a trabajar. La dinámica consiste en reunirlos en semicírculo en una asamblea e involucrarlos con el tema a trabajar. Así mismo, se presentan algunos

indicios que predispongan a los niños al tema o tipo de texto. Si por ejemplo, se trabaja un cuento sobre los amigos, la docente podría iniciar el diálogo preguntando cuántos amigos tienen, sus nombres, qué actividades realizan con ellos, por qué los consideran sus amigos.

Durante (8 minutos): pasada la etapa de diálogo se empieza presentando la producción literaria y descubriendo la estructura de la misma (cuento, poema, adivinanza, receta, noticias) de tal manera que toda la clase pueda seguir la lectura de las profesoras. De este modo, les será fácil observar hacia qué dirección se realiza la lectura. Con el cuento (presentado en un papelote o cartel) pueden identificar el título, con qué letra empieza la historia, la estructura (inicio, nudo y desenlace) y predecir a partir de las imágenes de qué podría tratar.

Después (5 minutos): pasada la lectura, las profesoras plantean preguntas de comprensión en los niveles literal (recuperar información de la lectura realizada como nombre y descripción de los personajes, lugar, hechos), inferencial (identificar significados en frases, plantear explicaciones a los actos de los personajes) y criterial (qué habría hecho en lugar del personaje). Además se analiza la funcionalidad del material, por ejemplo, identificar para qué sirve por ejemplo el poema o una receta.

Expresión (8 minutos): pasada la tarea de comprensión, se les propone realizar las tareas de conocimiento fonológico, alfabético, habilidades lingüísticas y procesos cognitivos. El trabajo en esta parte es en pequeños grupos, con el monitoreo de la profesora de mesa en mesa. Antes de hacer el trabajo, ella debe modelar la tarea. Se trabaja con la información, como palabras, rimas, oraciones, extraídas de la producción literaria. Por ejemplo, se les pide a los niños, con ayuda de material gráfico, segmentar en sílabas las palabras.

Evaluación (7 minutos): es la última fase de la sesión. Cada niño trabaja de manera individual una ficha con actividades realizadas en la etapa anterior. La profesora puede aprovechar para dar mayor orientación a los niños que han demostrado mayor dificultad en la primera parte de la sesión.

A continuación se presenta una de las sesiones diseñadas:

Modelo de actividad literaria

Capacidad	Se apropia del sistema de escritura Expresa con claridad sus ideas		
Habilidades	Fonológico - metalingüístico- conocimiento letras – procesos cognitivos		
Tareas	Dice si dos palabras terminan igual o riman Dice el nombre o sonidos de las letras que se le muestran Memoria secuencial auditiva		
Descripción	A partir de un poema dedicado a la abuelita, los niños identifican palabras con sonidos finales iguales. Luego manipulan tarjetas y las unen en parejas (sonido final). Al final, unen imágenes con sonidos finales iguales y encierran la letra inicial.		
Procesos pedagógicos	Actividades y estrategias	Recursos y medios	Indicadores
<u>Antes</u>	Se conversa con los niños sobre las abuelitas, si viven con ellos, como se relacionan, que tareas o actividades hacen juntos.		
<u>Durante</u>	Los niños observan las palabras que aparecen en otro color y ven en que se parecen: Quien subiera tan alto como la luna Para ver las estrellas una por una Y elegir entre todas La más bonita Para alumbrar el cuarto De mi abuelita Se procede a leer la rima	Rimas para la abuelita	Mantiene de principio a fin su interés por la narración de los adultos
<u>Después</u>	¿De quiénes trata la historia? ¿Qué significa que quiere llegar tan alto como la luna? ¿Para qué querrá alumbrar el cuarto de su abuelita? ¿Podemos recitar esta rima a nuestra abuelita? Los niños se aprenden la rima.		
<u>Expresión</u>	Cada grupo recibe un grupo de palabras. Deben unir en parejas las palabras que terminan con el mismo sonido 	Tarjetas con palabras	Identifica si dos palabras terminan igual (rima)
<u>Evaluación</u>	En una hoja de trabajo unen las imágenes que terminan con el mismo sonido. Luego encierran la letra por la que empieza cada palabra e intentan decir su nombre y sonido 	Hojas de trabajo individual	Identifican el sonido de cada letra y nombre

Nota: actividad literaria Nro. 11: “Mi abuelita”

7.4 Los materiales empleados

Las producciones literarias, con las que se iniciaba las sesiones, fueron en su mayoría seleccionadas del material elaborado por equipo del Ministerio de educación peruano y que abordaran temáticas de interés para los niños y que de manera lúdica los animaran a formar parte de la lectura y del análisis de la misma. Entre los materiales seleccionados tenemos: poemas, adivinanzas, receta (elaborado por la investigadora) y una noticia, adaptada en cuanto al contenido y cantidad de información.

Tabla 7.2

Producciones literarias empleadas

Producción	Título	Autor
Cuentos	Nro. 6 “Mi amigo grandote”, Nro. 8 “Teodoro el Loro”, Nro. 5 “Los mejores amigos” Nro. 9 “El viaje al cielo”	Rosa María Bedoya Anónimo
Adivinanzas	Nro. 3 “La divina adivinadora”	Rosa María Bedoya
Poemas	Sembrando poesías “Amarillo girasol”, Sembrando poesías “Conversando”, Sembrando poesías “Mi borriquito”	Nohemí Estrada P.
Juegos verbales	Nro. 2 “Juega conmigo”, Nro. 4 “Los colores”, Nro. 7 “¿Qué tienes ahí?”	Rosa María Bedoya

Se aprovecha estos materiales también para discriminar el tipo de texto y su función. Como parte de las actividades de expresión y evaluación, se elaboraron fichas de trabajo individual, así como tarjetas, con gráficos y palabras, que facilitarán no solo la manipulación fonológica sino también la capacidad de discriminar y percibir la forma de las letras. Entre los materiales empleados tenemos:

- Tarjetas Elkonin: material que cuenta con un número de casilleros en la parte baja de un dibujo, cantidad similar a los fonemas de las palabras a segmentar
- Bingo, empleada para aparear dos imágenes con sonido inicial similar
- Fichas con las producciones literarias para que encierren las letras
- Tarjetas léxicas (imagen y palabra)

7.5 Matriz de organización

La tabla 7.3 muestra la información empleada para la redacción de las 20 sesiones de aprendizaje. En ella es posible encontrar las capacidades del currículo seleccionadas, las habilidades y sub-habilidades de inicio a la lectura, los contenidos trabajados en cada sesión, los materiales empleados y una breve descripción de cada sesión.

Tabla 7.3

Matriz de organización de la propuesta

Capacidades del currículo	Habilidades de inicio a la lectura	Sub-habilidades	Contenidos	Materiales	Nro. de Sesión	Descripción de la sesión
Se apropia del sistema de escritura. Infiere el significado del texto.	Conocimiento fonológico, metalingüístico y habilidades lingüísticas	Contar sílabas Reconocer palabras Vocabulario	Conteo de sílabas Palabras nuevas Discriminación de palabras y símbolos	Descripción del personaje: “Mi amigo grandote”	1	Con ayuda de la descripción de un personaje se trabaja la identificación de palabras y la segmentación de las mismas en sonidos.
Infiere el significado del texto. Se apropia del sistema de escritura.	Conocimiento fonológico, metalingüístico y procesos cognitivos	Aislar sílabas y fonemas Reconocer frases Percepción visual	Sonidos iniciales de las palabras Reconocimiento de frases	Adivinanzas	2	Con ayuda de adivinanzas, se invita a los niños a reconocer los sonidos iniciales de las palabras y a distinguir cuando se trata de una frase y cuando no.
Reorganiza información de diversos textos escritos Interactúa colaborativamente manteniendo el hilo temático	Conocimiento fonológico, metalingüístico, habilidades lingüísticas y procesos cognitivos	Funciones de la lectura Rima Vocabulario Memoria secuencial auditiva	Función que cumple una producción literaria Sonidos finales Nuevas palabras Poema	Poema “Amarillo girasol” Tarjetas con palabras	3	A partir del análisis de una producción literaria los niños deben reconocer el uso de la poesía: disfrute y entretenimiento. Con esta actividad se orienta el reconocimiento de sonidos finales (rimas)
Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos. Expresa con claridad sus ideas.	Conocimiento fonológico, metalingüístico, habilidades lingüísticas y procesos cognitivos	Funciones de la lectura Contar palabras Vocabulario	Función que cumple una producción literaria Conteo de palabras en frases con ayuda de palmadas Nuevas palabras (sustantivo- adjetivo)	Cuento “Teodoro el loro” Fichas para contar palabras	4	Los niños se familiarizan con la estructura de un cuento e identifican su uso. Se aprovecha el contenido del material literario para extraer oraciones/frases y contar palabras.

Capacidades del currículo	Habilidades de inicio a la lectura	Sub-habilidades	Contenidos	Materiales	Nro. de Sesión	Descripción de la sesión
Se apropia del sistema de escritura Recupera información de diversos textos escritos. Expresa con claridad sus ideas	Conocimiento fonológico, alfabético, metalingüístico y procesos cognitivos	Funciones de la lectura Conocimiento de las letras del alfabeto Omisión de sílabas Percepción visual	Funciones de la lectura Nombre o sonido de las letras Omisión del sonido final de las palabras	Tarjeta de felicitación por el día de la madre “Tarjeta para mamá”	5	Los niños revisan una tarjeta de felicitación por el día de la madre e identifican las letras más significativas. Luego elaboran su propia tarjeta y juegan con las palabras omitiendo el sonido final.
Recupera información de diversos textos escritos. Expresa con claridad sus ideas	Conocimiento fonológico, metalingüístico y procesos cognitivos	Rimas Función del poema Memoria secuencial auditiva	Reconoce si dos palabras riman o terminan igual Dice cuál es la función del poema	Poema por el día de la madre	6	Se les presenta a los niños un poema dedicado a mamá. Conversan sobre el mensaje
Se apropia del sistema de escritura Infiere el significado de los textos escritos Expresa con claridad sus ideas	Conocimiento fonológico, habilidades lingüísticas y procesos cognitivos	Conteo de palabras Estructuras gramaticales Percepción visual	Contar palabras en una producción literaria Estructuras gramaticales	Poema “Vamos a conversar”	7	A partir de un poema, escuchan la historia del pato y la paloma que querían jugar. Se seleccionan oraciones de la historia, descubren si se entienden o no. Al final cuentan cuántas hay en cada ejercicio.
Se apropia del sistema de escritura Interactúa colaborativamente manteniendo el hilo temático	Conocimiento fonológico, metalingüístico y habilidades lingüísticas	Articulación Funciones de la lectura Contar sílabas Contar palabras	Conteo de sílabas con ayuda de palmadas Uso de los trabalenguas Repite palabras con adecuada pronunciación	Trabalenguas	8	Con el uso de los trabalenguas los niños descubren para qué sirven y practican la pronunciación de palabras
Se apropia del sistema de escritura. Expresa con claridad sus ideas	Conocimiento fonológico–metalingüístico–habilidades lingüísticas	Aislar fonemas Conceptos básicos Funciones de la lectura	Uso de la receta Aislar sílabas y fonemas Nociones: encima, debajo, mitad	Receta	9	Identifican en una producción escrita que tipo de texto es. Luego observan la información. Identifican nociones (mitad, encima,)

Capacidades del currículo	Habilidades de inicio a la lectura	Sub-habilidades	Contenidos	Materiales	Nro. de Sesión	Descripción de la sesión
Se apropia del sistema de escritura Interactúa colaborativamente manteniendo el hilo temático	Conocimiento fonológico y metalingüístico	Omisión de sílabas Articulación Memoria secuencial auditiva	Segmenta palabras: omite el sonido final Pronuncia correctamente palabras Recita poemas o jitanjáforas	Juego de sonidos	10	A partir de juegos verbales, los niños segmentan las palabras evitando pronunciar el sonido final.
Se apropia del sistema de escritura Recupera información de diversos textos escritos.	Conocimiento fonológico, metalingüístico, alfabético y procesos cognitivos	Rimas Conocimiento de las letras Percepción visual Memoria secuencial auditiva	Dice si dos palabras terminan igual o riman Dice el nombre o sonidos de las letras que se le muestran	Poema dedicado a la abuela	11	A partir de un poema a la abuelita, los niños identifican palabras con sonidos finales iguales. Luego manipulan tarjetas y las unen en parejas, de acuerdo al sonido final. Al final, unen imágenes con sonidos finales iguales y encierran la letra inicial.
Se apropia del sistema de escritura Expresa con claridad sus ideas	Conocimiento fonológico y metalingüístico	Conteo de palabras Reconocer palabras Vocabulario Percepción visual	Dice el número de palabras en una frase con ayuda de palmadas Distingue en una lista de estímulos cuáles son palabras de las que no Observa unos dibujos y dice su nombre	Descripción de objetos	12	Se aprovecha la descripción de los objetos (colores) para contar palabras en una oración e identificar si son palabras. La actividad permite también incrementar el vocabulario de los niños y la capacidad perceptiva visual.
Se apropia del sistema de escritura Expresa con claridad sus ideas	Conocimiento fonológico, metalingüístico, alfabético, habilidades lingüísticas	Conteo de sílabas Nombre de las letras Omisión del sonido final Vocabulario Memoria secuencial auditiva	Omisión del sonido final de una palabra representada en una imagen Nombre de las letras provenientes de palabras significativas Nuevas palabras	Poema por el día del padre	13	Aprovechando la celebración del día del padre, se trabaja con un poema el reconocimiento y significado de palabras. Juegan a contar sílabas y omitirlas. Reconocen las letras iniciales de las palabras trabajadas.

Capacidades del currículo	Habilidades de inicio a la lectura	Sub-habilidades	Contenidos	Materiales	Nro. de Sesión	Descripción de la sesión
Se apropia del sistema de escritura Infiere el significado de los textos escritos	Conocimiento fonológico–metalingüístico-habilidades lingüísticas	Aislar sílabas y fonemas Funciones de la lectura Conceptos básicos	Señala el objeto que inicia con el sonido indicado Señala la posición correcta del objeto que se le menciona (conceptos básicos) Dice cuál es la función de la lectura en una serie de relatos	Diploma por el día del padre	14	Con la lectura y revisión de un diploma, descubren su uso y juegan a segmentar palabras
Se apropia del sistema de escritura Expresa con claridad sus ideas Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos	Conocimiento fonológico, metalingüístico, alfabético y procesos cognitivos	Rimas Vocabulario Funciones de la lectura Omisión de sílabas Percepción visual	Palabras que riman Lenguaje expresivo Dice cuál es la función de la lectura en una serie de relatos	Cuento: “Los amigos”	15	A partir de la historia de los amigos, juegan con las palabras que terminan con el mismo sonido.
Se apropia del sistema de escritura Interactúa colaborativamente manteniendo el hilo temático	Conocimiento fonológico, metalingüístico y alfabético	Contar palabras Contar sílabas Rimas	Dice el número de palabras en una frase con ayuda de palmadas Cuenta el número de sonidos de las palabras trabajadas	Rimas sobre los juguetes	16	A partir de un juego de rimas, se extraen las oraciones y se procede a contar las palabras. Luego se recuerda como contar los sonidos de algunas palabras, con palmadas y otras partes del cuerpo.
Se apropia del sistema de escritura Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto del texto.	Conocimiento fonológico, metalingüístico, alfabético, habilidades lingüísticas y procesos cognitivos	Rimas Contar sílabas Aislar sílabas y fonemas Nombre de las letras Articulación Memoria secuencial	Cuenta los sonidos de una palabra (sílabas) con ayuda de palmadas Dice el nombre o sonidos de las letras que se le muestran. Pronuncia correctamente	Rimas	17	Con la ayuda de una rima, los niños manipulan palabras desde los sonidos que la componen, el sonido y letra inicial

Capacidades del currículo	Habilidades de inicio a la lectura	Sub-habilidades	Contenidos	Materiales	Nro. de Sesión	Descripción de la sesión
		auditiva	una serie de palabras (dos, tres, cuatro y cinco sílabas)			
Se apropia del sistema de escritura Infiere el significado de los textos escritos Expresa con claridad sus ideas	Conocimiento fonológico y metalingüístico-	Contar sílabas Aislar sílabas y fonemas Reconocer frases Estructuras gramaticales	Señala el objeto que inicia con el sonido indicado Se da cuenta de una correcta estructura gramatical (Escucha frases en voz alta y dice si está bien dicha o no) Distingue en una lista de estímulos cuáles son palabras de las que no	Cuento “El zorro”	18	Con la lectura de un cuento no solo identifican los personajes, también reconocen los sonidos iniciales de las palabras y discriminan oraciones
Se apropia del sistema de escritura Recupera información de diversos textos	Conocimiento fonológico, habilidades lingüísticas y procesos cognitivos	Estructuras gramaticales Contar sílabas Omisión de sílabas Percepción visual	Omite el sonido final de una palabra representada en una imagen Se da cuenta de una correcta estructura gramatical (Escucha frases en voz alta y dice si está bien dicha o no) Pronuncia correctamente una serie de palabras	Poema “El borrico”	19	Con ayuda de un poema, los niños identifican si una oración está bien dicha, pronuncia palabras correctamente y omite el sonido final.
Se apropia del sistema de escritura Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos	Conocimiento fonológico, metalingüístico y alfabético	Funciones de la lectura Reconocer palabras Aislar sílabas Omitir sílabas Nombre de letras	Sonido inicial y final Palabras y no palabras Nombre de las letras	La noticia	20	A partir de la lectura de una noticia, identifican su función, discriminan cuando no es una palabra y omiten el sonido final.

7.6 Secuencia trabajada con las docentes

Se plantearon una serie de acciones para involucrar a las responsables de aula en la aplicación de las sesiones de aprendizaje. Algunas experiencias han reportado un período de entrenamiento, al recibir instrucción sobre el objetivo del programa y de las lecciones (Porta, 2012), otras contaron en su propuesta con formación teórica y metodológica al equipo de docentes e incluso se les responsabilizó del diseño de las sesiones (Meneses et al., 2012) o se les entregó una guía didáctica para realizar las clases (Velarde et al., 2011). Junto a estos procedimientos fue relevante tener en cuenta los principales apuntes rescatados en el Capítulo V, sobre qué incidir respecto a la formación de los docentes. Para esta propuesta se consideran como acciones centrales:

- **Coordinaciones para las evaluaciones:** cada docente de aula proporcionó la información personal de los niños matriculados (nombre completo, fecha de nacimiento, sexo) y se define con ellas los ambientes y tiempos para la aplicación, tanto de entrada como salida.
- **Presentación de las líneas principales de la propuesta (matriz):** seleccionadas los componentes del área y las capacidades, se procedió a organizar las sesiones de acuerdo a las habilidades de inicio a la lectura. Producto de esta planificación, se presentó la matriz a las docentes responsables de aula, definiendo con ellas las fechas de ejecución, periodicidad (dos veces por semana) y el momento del día en el que se realizarían (actividad literaria)
- **Orientación de las sesiones:** se conversó previamente con cada docente para conocer qué estrategias y materiales venían aplicando. Manifestaron de manera oral que no se trabaja el conocimiento alfabético y fonológico por disposición de las especialistas y responsables del ministerio de educación peruano. Esto implicó seleccionar estrategias que integraran estos conocimientos al trabajo de aula desde una orientación situacional. Con esa información se procedió al diseño de las sesiones. La información, sesión y materiales, era entregada en físico y enviada en digital a las direcciones electrónicas y revisadas individualmente con cada docente.
- **Orientación teórica:** durante la presentación de las sesiones, se iba aclarando el enfoque de trabajo y cómo abordar las habilidades de inicio a la lectura. Se pudo identificar algunas imprecisiones por parte de las docentes en cuanto a términos, por ello se fueron aclarando conceptos como rimas, fonemas, conocimiento metalingüístico. Por ejemplo, era necesario incorporar en sus clases recursos y herramientas pedagógicas

que les haga caer en cuenta de cómo desarrollar el conocimiento fonológico, alfabético y metalingüístico. Del mismo modo, continuar con el desarrollo del vocabulario e involucrar los otros aspectos lingüísticos como la articulación, las estructuras gramaticales y los conceptos básicos. A lo largo de las sesiones se incorporaron actividades que aportaran al desarrollo de estas habilidades.

- **Seguimiento al desarrollo de las sesiones:** finalizada la aplicación de las dos sesiones previstas en la semana, se organizaban reuniones individuales para evaluar el grado de cumplimiento de las sesiones. Las docentes comunicaban en qué aspectos los niños presentaban dificultades de tal manera que se pudiera trabajar en las siguientes sesiones. Asimismo, este espacio favorecería a la evaluación de los materiales empleados, más aún cuando las actividades literarias (contexto en el que se desarrollarían las sesiones) se habían limitado al empleo de cuentos. La incorporación de poemas, adivinanzas, noticias, recetarios y otros materiales no solo serían de utilidad para los niños, sino para las docentes, que encontrarían nuevas formas de promover la comprensión y el reconocimiento del material impreso.
- **Valoración de las sesiones aplicadas:** finalizada la realización de las 20 sesiones, se trabajó de manera individual con cada docente. Se compartió los avances alcanzados en la conducción del grupo, manejo de estrategias y empleo de materiales. Rescataron como aportó el desarrollo de la propuesta en el aprendizaje de sus estudiantes. Se aprovechó para aplicarles un cuestionario sobre sus prácticas pedagógicas, información que se analizará en el capítulo sobre resultados.

Con estas pautas se generarían las condiciones para que los niños disfruten de las actividades literarias diseñadas con acceso a material variado y con docentes guiando su aprendizaje. No se limitarían al empleo de cuentos sino utilizarían una variedad de textos como periódicos, rimas, adivinanzas de tal manera que descubran la funcionalidad del lenguaje. De esta manera, combinarían tanto el análisis de las unidades fonológicas del lenguaje como la comprensión del mensaje, lo que les permitiría encontrar sus estrategias personales para llegar a la comprensión.

TERCERA PARTE: TRABAJO EMPÍRICO

OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

De la revisión del marco teórico realizado en los capítulos anteriores, la línea del presente trabajo de investigación va hacia corroborar si en el caso de niños peruanos que asisten a centros de educación infantil las habilidades fonológicas, lingüísticas, del conocimiento alfabético, metalingüísticas y procesos cognitivos se relacionan con el aprendizaje inicial de la lectura (Suárez Coalla et al., 2013; Flórez-Romero, Torrado, Arévalo, Mesa, Mondragón y Pérez, 2005) más aun cuando en trabajos precedentes se han observado mejores desempeños en la educación primaria –por lo menos en los primeros años- cuando se interviene en estas variables durante la etapa infantil (González et al., 2011; Porta, 2012; González et al., 2013). Por el lado de la memoria operativa/de trabajo el interés parte por indagar qué sucede en estas edades tempranas, bajo el antecedente de trabajos realizados con estudiantes que ya aprendieron a leer (García-Madruga et al., 2013). La literatura da cuenta que son las habilidades fonológicas –en especial la conciencia fonológica- las que mayor interés han captado tanto en su evaluación (Suárez-Coalla et al. 2013, Flórez-Romero et al., 2011; Aguilar et al., 2011, Caycho, 2011) como intervención (Schmitz, 2011; Favila y Seda, 2010), y explican hasta cierto punto el éxito en los primeros años de aprendizaje de la lectura. Junto a ellas, la evidencia científica da cuenta de otras habilidades de igual importancia como el conocimiento alfabético (Foulin, 2005) –dejadas de lado en los planes educativos actuales- así como las habilidades metalingüísticas (Flórez-Romero et al. 2005) y propiamente orales (Dickinson y Porche, 2011) por lo que merecen ser estudiadas en un contexto como el peruano.

Si bien la propuesta educativa peruana apuesta por respetar, en la etapa infantil, los procesos evolutivos y la interacción, se hace necesario especificar qué acciones apuntan al acceso del código a nivel inferencial y reflexivo –no solo literal- en el que sea posible establecer complejos procesos mentales. No debe olvidarse que en la lectura están presentes dos procesos: la comprensión de textos y la decodificación. Sánchez (2010) los clasifican como competencias de alto y bajo nivel y ejercerían un impacto en el sentido final de lo que se lee. Las primeras intervienen en procesos complejos como identificar la intención del autor, reconocer la estructura retórica que proporciona cohesión a las oraciones, párrafos y apartados o detectar cuando algo no se comprende del todo. Las de bajo nivel permiten reconocer una palabra y asignarle un significado. También es necesario determinar si las habilidades metalingüísticas favorecen el aprendizaje inicial de la lectura y si en contextos peruanos las otras habilidades, como fonológicas, actúan como predictores. Todo esto a partir de la aplicación de un programa

de intervención contextualizado al marco curricular peruano. Vale decir, una propuesta que complemente el trabajo iniciado desde las políticas educativas actuales.

El punto central del presente trabajo de investigación gira en torno al diseño de un programa que parta por identificar en qué situación se encuentran las habilidades mencionadas, más aún cuando en la actualidad solo se cuenta con reportes de desempeño a partir del segundo grado de la educación cuando los estudiantes peruanos participan en una evaluación censal de comprensión lectora (Ministerio de Educación de Perú, 2013). La aplicación del programa, en grupos de niños que asisten a aulas de 5 años de centros infantiles, comprende el entrenamiento de docentes y su inclusión en el currículo escolar peruano, y busca no solo mejorar los llamados predictores sino también corroborar en esta población su relevancia en la enseñanza formal de la lectura en el primer grado de primaria.

8.1 Objetivos e hipótesis de la investigación

Al ser el propósito del trabajo favorecer el aprendizaje inicial de la lectura con la aplicación de un programa de intervención en las habilidades de inicio a la lectura -fonológicas, lingüísticas, metalingüísticas, alfabéticas, procesos cognitivos y memoria operativa/de trabajo en niños de 5 años que asisten a escuelas públicas de educación infantil, se elige poblaciones con similares características (centros de educación pública) e incluye la preparación de las docentes responsables de la ejecución de estrategias. En función de lo presentado, los objetivos quedaron planteados de la siguiente manera:

Objetivo 1: *Evaluar las habilidades de inicio a la lectura: conocimiento fonológico, alfabético y metalingüístico, habilidades lingüísticas, procesos cognitivos y memoria operativa/de trabajo en estudiantes de escuelas públicas que cursan el último año de educación infantil (5 años).*

Para el logro de este objetivo se decide seleccionar tres escuelas públicas con aulas de 5 años cercanas geográficamente y pertenecientes a la misma jurisdicción y asignar de modo natural las que formarían parte del grupo experimental (GE) y control (GC). Es decir, asumir a toda la escuela bajo una de estas dos condiciones. La evaluación se realizaría en dos momentos. Una primera, el pre-test, al principio del año escolar (mes de marzo), y una segunda, pasada la intervención, a ambos grupos también (mes de julio). Al tratarse de una investigación en el campo educativo, se toma como variables de control el estatus socioeconómico y cultural, factores demográficos y escolares. Se considera que el estatus socioeconómico y cultural de la familia jugaría un rol en las etapas previas al aprendizaje a la lectura -se ha encontrado como

niños que han experimentado entornos favorables a la lectura y escritura tienden a empezar la etapa escolar con mejores habilidades lingüísticas, que a su vez incide en los siguientes años escolares en la competencia lectora (Poe et al., 2004). Por el lado de los factores demográficos, se analizarían aquellos que en el caso del desarrollo lingüístico, han sido reportados como factores de varianza, en concreto la edad y el sexo (Rosselli-Cock et al., 2004). En cuanto a las variables escolares, al tratarse de una forma de estructura y organización del sistema escolar (Sigelman y Rider, 2012) se toma el turno de asistencia a clases, ya que podría presentarse como un factor de varianza. Este análisis nos permitirá controlar qué variables podrían determinar una significancia en las puntuaciones de salida. Para este primer objetivo se plantean las siguientes predicciones:

1. Los estudiantes de ambos grupos no presentan diferencias de acuerdo al estatus socio económico y cultural educativo de la familia así como por sus variables demográficas y escolares (grupos equiparados).
2. Los estudiantes del grupo experimental (GE) mostrarán puntuaciones similares a las del grupo control (GC) en la evaluación de las habilidades de inicio a la lectura antes de iniciar el programa de intervención, por lo que se espera encontrar homogeneidad en el desempeño de estas habilidades.
3. En cuanto a las variables de control, la edad podría presentarse como un factor de varianza en las habilidades de inicio la lectura en la primera medición (Defior y Serrano, 2011, establecen un incremento en las habilidades fonológicas), antes de una intervención, presentándose mejores puntuaciones en los niños mayores en comparación a los menores. Al no recibir enseñanza formal, la diferencia estaría determinada por los patrones evolutivos del lenguaje oral aun cuando se tratase de un mismo grupo de edad (≥ 60 ; ≤ 65 ; ≥ 66 ; ≤ 71).
4. Por su parte, la variable sexo podría incidir en por lo menos una de las habilidades evaluadas, como procesos cognitivos (Rosselli-Cock et al., 2004, encontraron diferencias entre niños y niñas en las habilidades visoperceptuales, visuoespaciales y espaciales a favor de los niños).
5. De acuerdo al estatus socioeconómico y cultural educativo de la familia, el nivel educativo y ocupación laboral incidirán en los resultados del pre-test del conocimiento alfabético. El apoyo parental, en este caso de personas con un mayor estatus laboral y formación educativa favorecerían el aprendizaje de esta habilidad (Flórez-Romero et al., 2009). Del mismo modo, se espera que el acceso a recursos bibliográficos favorezca el desempeño de alguno de los predictores.

Objetivo 2: *Medir el impacto del programa de inicio a la lectura en las habilidades intervenidas (conocimiento fonológico, alfabético y metalingüístico, habilidades lingüísticas, procesos cognitivos y memoria operativa/de trabajo)*

Se parte por el diseño y aplicación del programa teniendo en cuenta la propuesta curricular peruana, y entrenamiento de las profesoras responsables del grupo experimental asignado. Pasada la intervención, se realizará el análisis de los resultados alcanzados en el post-test para evaluar que tanto se ha incidido en el incremento de las puntuaciones. Las hipótesis para este objetivo son:

1. El programa presentará efectos entre las mediciones obtenidas en el pre-test y post-test a favor del grupo de estudiantes que reciben la intervención. Se espera que el GE presente mejores desempeños en las habilidades evaluadas en el post-test en comparación con quienes reciban la propuesta del estado sin estrategias focalizadas.
2. En el caso de las variables demográficas y del estatus socioeconómico y cultural, que se predice actuarán como factores de varianza en el pre-test, se espera no presenten efectos en las habilidades de inicio a la lectura pasado el período de intervención.

Objetivo 3: Conocer la influencia del programa planteado en los procesos lectores al inicio de la enseñanza formal de la lectura en el primer grado de la educación primaria

Con el ingreso de los niños a la educación primaria, se propone evaluar los procesos lectores y con ello ver que tanto las habilidades de inicio trabajadas favorecen el aprendizaje de la lectura, de allí la importancia de identificar si existía asociación entre las habilidades en las cuales se intervendría y el acceso al código escrito. Se plantean las siguientes hipótesis:

1. El grupo experimental presentará mejores desempeños en los aspectos que mide el PROLEC-R (identificación de letras, procesos léxicos y semánticos) a diferencia del grupo control.
2. El conocimiento fonológico, alfabético y metalingüístico, habilidades lingüísticas, procesos cognitivos y memoria operativa/de trabajo actuarán como factores de varianza en la identificación de letras, procesos léxicos y semánticos en quienes forman parte de la experiencia (GE).

3. Se confirmará la capacidad predictiva de algunas de las habilidades de inicio a la lectura como el conocimiento fonológico y alfabético en los procesos lectores evaluados (identificación de letras, procesos léxicos y semánticos).

Objetivo 4: Describir las prácticas pedagógicas de un grupo de docentes de educación inicial respecto al desarrollo de las habilidades de inicio a la lectura

En este objetivo se pretende caracterizar las prácticas pedagógicas de un grupo de profesoras de este nivel educativo. Las referencias consultadas muestran que en esta etapa las docentes utilizan las situaciones que emergen en clase, deciden qué vocabulario trabajar de acuerdo a las experiencias de vida, con empleo de material diverso y organizan el aula en pequeños grupos (González et al., 2009).

Para el logro de este objetivo se empleará un cuestionario diseñado a partir de las dimensiones consultadas en otros estudios en los que se analiza la práctica educativa (Alonso-Cortés y Llamazares, 2009; González et al., 2009; Barragán y Medina, 2008). Con este instrumento se indagará también sobre los antecedentes de formación y experiencia profesional (González et al., 2009; Orellana-García y Melo-Hurtado, 2013) vinculadas al desarrollo de habilidades de inicio a la lectura. La descripción se realizará en dos momentos, primero con el total de docentes consultadas y luego con las diez docentes participantes de la investigación.

8.2 Diseño

Para poder dar respuesta a los objetivos del presente estudio, se opta por el clásico pre-test-intervención-post-test y transfer. Se trata por tanto de un diseño cuasi-experimental donde se toma como variable independiente el programa de intervención y las habilidades de inicio a la lectura y el proceso lector como las dependientes. Al tratarse de una investigación en el campo educativo se asumen como variables de control a factores demográficos (edad y sexo), escolares (turno) y el estatus socioeconómico cultural (ESEC).

La investigación se realiza con un grupo de niños que asistían a las aulas de 5 años del sector público, bajo las condiciones de grupo experimental (GE) y control (GC) (al igual que otros estudios como el de Marder, 2008; Velarde et al., 2011; González et al., 2011). El primer grupo recibirá el programa de intervención de inicio a la lectura diseñado bajo los lineamientos del marco curricular peruano y con entrenamiento a las docentes responsables (González et al., 2011; Schwanenflugel et al., 2010; Flórez-Romero et al., 2009) mientras que los del control continúan con la propuesta del centro escolar.

8.3 Variables de estudio

Variabes dependientes (VD). Se asume como tal a las habilidades de inicio a la lectura y los procesos lectores. Para la primera VD, se toma en cuenta la distribución de las habilidades propuestas en la Batería BIL (Sellés et al. 2010), la memoria operativa/de trabajo (CHEXI, Thorell y Nyberg, 2008) y el inicio del aprendizaje lector (PROLEC-R):

- **Habilidades de inicio a la lectura**

Conocimiento fonológico (CtF). Nivel de conciencia de las unidades sonoras del lenguaje: frases, palabras, sílabas y fonemas. Las sub-habilidades que comprende son:

- Rima: identificar si dos palabras terminan igual
- Contar palabras: identificar el número de palabras en una oración
- Contar sílabas: identificar el número de sonidos en una palabra
- Aislar sílabas y fonemas: identificar el sonido inicial de la palabra (sílabas/fonema)
- Omisión de sílabas: identificar y omitir el sonido final de la palabra (sílabas)

Conocimiento alfabético (CtA). Reconocimiento del nombre de las letras, en este caso puede ser el nombre o sonido de las vocales y consonantes.

Conocimiento metalingüístico (CtM). Reconocimiento de las actividades que se relacionan con la lectura. Cuenta con tres sub-habilidades:

- Reconocer palabras: distinguir palabras entre otros estímulos parecidos
- Reconocer frases: dominar el concepto de frase
- Funciones de la lectura: tener conocimiento de para qué sirve leer

Habilidades lingüísticas (HaL). Dominio de los componentes del lenguaje oral. Se divide en:

- Vocabulario: decir el nombre del objeto del estímulo visual
- Articulación: pronunciar correctamente los fonemas de la lengua
- Conceptos básicos: dominar el lenguaje comprensivo
- Estructuras gramaticales: conocer la estructura interna de la frase (sintaxis)

Procesos cognitivos (PrC). Capacidades relacionadas con la memoria y atención.

- Memoria secuencial auditiva: repetición de una serie de palabras y frases en el mismo orden en el que fueron nombradas
- Percepción: procesos atencionales y perceptivos involucrados en la tarea de lectura.

- **Memoria operativa/de trabajo (MEM)**
 - Almacenar y procesar información en un corto tiempo

- **Procesos lectores (transfer)**

Como la evaluación transfer se programó para principios del año escolar del primer año de primaria se decide aplicar las siguientes sub-escalas del PROLEC-R (Cuetos et al. 2007):

- Identificación de letras: decir el nombre o sonido de las letras y determinar si dos palabras son iguales o diferentes
- Procesos léxicos: leer palabras y pseudopalabras
- Procesos semánticos: comprender oraciones, desarrollar preguntas de comprensión de textos orales y escritos

Variable Independiente (VI). Programa de intervención para la mejora de las habilidades de inicio a la lectura (descrito en el capítulo VII).

Variables de control (VC).

- Grupo de edad: Se asume la distribución propuesta en BIL ($\geq 60, \leq 65$; $\geq 66, \leq 71$ meses)
- Sexo: mujer/varón
- Turno: mañana/tarde
- Estatus socioeconómico y cultural (ESEC) (Pisa 2012, 2003):
 - número de libros en casa
 - recursos educativos (lugar tranquilo para estudiar/hacer las tareas; escritorio o mesa para estudiar; libros de consulta para tareas escolares)
 - Recursos informáticos (computadora para hacer las tareas escolares; programas educativos para la computadora; conexión a Internet)
 - Riqueza material (lavadora; habitación individual para el niño; televisor; servicio de telefonía fija; servicio de cable televisión; teléfono celular; automóvil)
 - Nivel educativo de los padres: bajo (ninguno de los padres ha alcanzado la educación secundaria), medio (por lo menos un padre ha alcanzado la educación secundaria) y alto (uno de los padres ha alcanzado estudios superiores a la educación secundaria).

- Nivel de ocupación de los padres (básicas, manual semicualificada, no manual semicualificada, cualificada)

8.4 Instrumentos de medida

Los materiales empleados para medir las habilidades de inicio a la lectura, procesos lectores así como el estatus socioeconómico y cultural y las prácticas pedagógicas son los siguientes:

Empleados con los niños participantes (medición habilidades de inicio a la lectura y procesos lectores)

Batería de Inicio a la Lectura para niños de 3 a 6 años (Sellés et al. 2008). Instrumento de medida aplicado al GE y GC. Consta de 15 pruebas agrupadas en 5 factores y 143 ítems que evalúan el conocimiento fonológico (CtF); el conocimiento alfabético (CtA); el conocimiento metalingüístico (CtM); las habilidades lingüísticas (HaL) y los procesos cognitivos (PrC). Por las características del grupo de edad al que se dirige la prueba (entre 3 y 6 años) el material en su mayoría es gráfico, de aplicación individual con un tiempo aproximado de 25 minutos por niño. Al interior de cada factor se evaluaron las siguientes tareas:

El conocimiento fonológico (CfF)

En el caso de las Rimas (Rim), se proponía a cada niño un par de palabras debiendo identificar si los sonidos finales eran iguales o no. Fueron 12 los pares de palabras empleados. Para Contar Palabras (CoP), cada niño debía segmentar una oración o frase, e indicar la cantidad de palabras por las cuales estaba compuesta (6 oraciones). La tarea de contar sílabas (CoS) demandó por parte de cada niño la segmentación de la palabra en sonidos, teniendo como principal recurso el uso de palmadas (14 palabras). En el caso de Aislar Sílabas y Fonemas (ASF), se emplearon estímulos visuales, que facilitaban la identificación de la palabra y el reconocimiento del fonema o sílaba de inicio (8 palabras). También para la tarea de Omitir Sílabas (OmS) se hizo uso de imágenes, de tal manera que los niños pudieran manipular los segmentos de las palabras (5 palabras)

Conocimiento alfabético (CtA)

En este apartado se presentaba grupo de letras impresas en una lámina, en una parte aparecían las vocales y en otra las consonantes, todas en mayúsculas y minúsculas. La tarea consistía en decir el nombre de cada una de ellas, o el sonido.

Conocimiento metalingüístico (CtM)

Compuesto de tres tareas. La primera, Reconocer Palabras (ReP), se presentaba un listado de palabras y no palabras (10 estímulos). El niño debía indicar cuáles lo eran y cuáles no. En Reconocer Frases (ReF), similar a la tarea anterior, se les pedía identificar cuáles eran frases de las que no en un listado de 5. Por último, para las Funciones de la Lectura (FuL), se les narraba una secuencia representada visualmente en 4 imágenes en las que el niño debía indicar la funcionalidad de la lectura en la historia. Fueron 5 las escenas trabajadas en esta evaluación.

Habilidades lingüísticas (HaL)

Con cuatro tareas que evalúan aspectos relacionados al lenguaje oral. El primer apartado destinado a la medición del Vocabulario (Voc), con la presentación de 8 imágenes a las que el niño debía expresar oralmente su nombre. En la articulación (Art), se le presentaba oralmente una serie de palabras que debía repetir correctamente. Otro de los aspectos evaluados, los conceptos básicos (CoB) que evaluaban un grupo de palabras consideradas como básicas para la comprensión de sentencias orales. Esta tarea también se apoyaba con el empleo de imágenes (8 nociones). Por último, las estructuras gramaticales (EsG), en la que los niños debían reconocer si la sintaxis de una oración era correcta o no (6 oraciones).

Procesos cognitivos (PrC)

Distribuida en dos aspectos, memoria secuencial auditiva (MSA) y percepción visual (Per). En el primer caso, los niños debían repetir inmediatamente un conjunto de palabras en el mismo orden. Los ítems empleados fueron 8, de los cuales 6 eran series de palabras y 2 construcciones con significado. Para la tarea de percepción visual, debían observar un símbolo modelo de cada fila e ir rodeando aquellos que fueran iguales. En este caso, fueron 9 los estímulos presentados.

Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI) (Thorell y Nyberg, 2008). Se toma la sub-escala referida a la memoria operativa/de trabajo, que considera como conductas observables el recordar instrucciones largas, lo que estaba haciendo cuando está en medio de una actividad, las cosas que se le pide que haga; resolver un problema de forma distinta; comprender instrucciones; pensar las cosas de antemano; hacer cosas que requieren esfuerzo

mental y mantener cosas en mente mientras está realizando alguna tarea. El instrumento inicialmente se ha diseñado para consultar a padres y maestros, pero ha sido aplicado al observar la conducta de los niños a lo largo de la aplicación del BIL con puntuaciones de 0 a 2 (donde 0 representa mayor dificultad para recordar y 2 es la menor) (Ver Anexo 4)

PROLEC – R (Cuetos et al. 2007). Dirigido a la evaluación de la comprensión lectora en niños entre 6 y 12 años. Empleado para determinar si las habilidades de inicio desarrolladas en la etapa infantil facilitan el acceso a la decodificación y comprensión de textos. Dado que la evaluación se realiza a principios del aprendizaje de la lectura (primer grado de primaria) se consideran tres de los cuatro procesos de este instrumento:

- nombre o sonido de las letras e igual-diferente (procesos iniciales de identificación de letras)
- lectura de palabras y lectura de pseudopalabras (procesos léxicos)
- comprensión de oraciones, comprensión de textos y comprensión oral (procesos semánticos).

Empleados con los padres de familia (estatus socio económico y cultural)

Cuestionario sobre el Estatus Socioeconómico y cultural de la familia (ESEC). Elaborado a partir de los indicadores establecidos en las evaluaciones PISA 2012 y 2003 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013; Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008) (Ver anexo 1). Instrumento dirigido a los padres de familia de los niños que participaron en el estudio, tanto del grupo experimental como control. El propósito fue contar con información respecto al nivel de estudios y ocupación laboral de los padres (bajo la clasificación propuesta por PISA), así como conocer sobre el número de libros, recursos educativos, recursos informáticos (con puntuaciones entre 0 a 3) y riqueza material del hogar (0 a 6).

Empleados con las docentes de educación inicial (prácticas pedagógicas)

Cuestionario sobre prácticas docentes. Estructurado a partir de las dimensiones empleadas en otros estudios que analizaron la práctica educativa (Alonso-Cortés y Llamazares, 2009; González et al., 2009; Barragán y Medina, 2008) y la organizan en tres tipos de perfiles: instruccional, situacional y multidimensional (aspectos abordados en el capítulo 5). Es un instrumento tipo escala de Likert y por cada pregunta (9 en total) se presentan tres alternativas, cada una corresponde al perfil instruccional, situacional o multidimensional. Las docentes deben elegir en qué grado se cumple con su práctica (escala de 0 a 3). El sistema de puntuaciones

empleado es de: 0 a ≤ 6.75 no corresponde al perfil; >6.75 a ≤ 13.5 corresponde poco al perfil; >13.5 a ≤ 20.25 a veces corresponde al perfil; >20.25 a 27 corresponde al perfil. El cuestionario también contiene un apartado referido a los antecedentes en formación inicial, especializaciones y experiencia profesional (González et al., 2009; Orellana-García y Melo-Hurtado, 2013) (Ver Anexo 2).

8.5 Participantes

Al principio de la investigación se contó con un total de 255 participantes de 3 instituciones de educación infantil matriculados en el aula de 5 años. Quedaron fuera de este grupo aquellos niños que podían presentar dificultades según las puntuaciones obtenidas en la Batería de Inicio a la Lectura (BIL en adelante), los que tenían una edad superior a 6 años y aquellos que no contaban con el post-test.

El grupo final quedó compuesto por un total de 208 niños menores de 6 años ($M=65.89$, $SD=3.25$) de 3 centros públicos pertenecientes a dos distritos de Lima Metropolitana de similares características socio económicas (San Borja y San Luis) pero a la misma jurisdicción educativa (Unidad de Gestión Educativa Local 7). De acuerdo al índice de pobreza consultado (FONCODES, 2006) con indicadores actualizados al censo 2007 (INEI, 2007), ambos distritos se ubican en el quintil 5, que representa a los hogares que perciben mayores ingresos. La incidencia de pobreza para San Borja, en dicho año ascendió al 0.4 frente al de San Luis, con 1.2. Si bien no son cifras exactamente iguales, es posible observar que en ambos distritos se cuenta con una tasa menor de analfabetismo en las mujeres (San Borja 1% frente a San Luis 2%) y con índices de desarrollo humano similares (San Borja 0,766 y San Luis 0,719).

Características demográficas de los estudiantes

Se contó con tres escuelas, de ámbito estatal, cuya elección fue al azar, cercanas geográficamente y con similares características: propuesta curricular y sistema de monitoreo del sector educativo. En dos de ellas se realizó la intervención (GE: Virgen de Lourdes y Manuel Gonzales Prada) y la tercera actuó como grupo control (GC: Niño Jesús de Praga). En todos los casos, contaban con aulas en el turno mañana (GE=31.7% y GC=21.1%) y tarde (GE=29.8%; GC=17.3%).

El GE quedó conformado por un total de 128 sujetos (29.3% niñas y 32.2% niños) y el GC por 80 (13.5% y 25% niños) con edades comprendidas entre los 60 y 71 meses (GE: $M=65.72$, $SD= 3.38$; GC: $M=66.18$, $SD= 3.03$).

A fin de definirlos en dos grupos grandes, se decidió asumir la distribución cronológica de la Batería de Inicio a la Lectura (BIL): $\geq 60; \leq 65$ y $\geq 66; \leq 71$. En la tabla 8.1 se presenta al grupo organizado de acuerdo al BIL (pre-test).

Tabla 8.1
Distribución de participantes según edad

Grupo	Edad	N	%
Experiencia	$\geq 60; \leq 65$	57	27.4
	$\geq 66; \leq 71$	71	34.1
	Total	128	61.5
Control	$\geq 60; \leq 65$	34	16.4
	$\geq 66; \leq 71$	46	22.1
	Total	80	38.5

Desde hace cuatro años atrás, el ministerio de educación peruano ha dispuesto a través de una normativa el ingreso a las aulas de educación inicial solo si han cumplido la edad correspondiente, es por ello que quienes cumplieron los 6 años en el transcurso de la experiencia (pero que ingresaron con 5 años) no fueron considerados en el análisis.

Características escolares de los estudiantes

Se decide trabajar con el total de la población de 5 años del Virgen de Lourdes y Manuel Gonzales Prada como GE comprometiendo a docentes y directoras de asumir el programa de intervención como parte de su programación de clases. El centro Niño Jesús de Praga pasó a ser grupo control. El número de participantes por aula oscilaba entre un mínimo de 16 y un máximo de 24 alumnos, siendo cada una dirigida por una profesora. En la tabla 8.2 se recoge el número y porcentaje de alumnos por centro, turno y profesora/clase.

Tabla 8.2
Distribución de participantes según aula

Grupo	Institución educativa	Turno	Profesora/clase	N	%
Experiencia	Virgen de Lourdes	Mañana	VL3	23	11.1
			VL4	25	12.0
		Tarde	VL1	24	11.5
			VL2	22	10.6
		Total			94
	Manuel Gonzales Prada	Mañana	MGP1	18	8.6
		Tarde	MGP2	16	7.7
		Total		34	16.3
Control	Niño Jesús de Praga	Mañana	NJP1	21	10.1
			NJP2	23	11.1
		Tarde	NJP3	18	8.6
			NJP4	18	8.6
		Total			80

Fueron 6 aulas del GE y 4 del GC. Ambas escuelas, al formar parte de la gestión pública, tenían la obligación de ejecutar la propuesta curricular vigente, recientemente renovada desde el año 2013. Si bien la estructura y organización de este nuevo programa curricular mantiene la lógica del anterior, el enfoque, para el caso del aprendizaje de la lectura, tal y como se describe en el Capítulo VI, se centra específicamente en el contexto y motiva a los niños a ser parte del proceso lector.

Estatus socioeconómico y cultural de los estudiantes

Otro aspecto necesario para caracterizar la muestra es el estatus socio económico, condición que podría incidir en sus desempeños. En el caso del presente estudio, queremos conocer como estas variables podrían significar alguna variación en las habilidades evaluadas. Para este propósito se diseñó un cuestionario a partir de los indicadores PISA (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013) que considera información del contexto familiar: nivel de estudios y ocupación laboral de los padres, así como el acceso a material bibliográfico en el hogar. A pesar que se entregó el instrumento a los padres de los 208 niños, no todos se mostraron dispuestos a proporcionar los datos solicitados por lo que la descripción del estatus socio económico y cultural tuvo que realizarse sobre la base de 175 niños (que representa el 84% del total de la muestra) y en algunos casos se obtuvo información de solo uno de los progenitores, pese a que el cuestionario requería la de ambos padres.

- **Nivel de estudios de los padres**

Para describir esta variable se procedió a considerar el nivel de estudios más alto alcanzado entre ambos padres, asumiendo las categorías proporcionadas en el informe de la evaluación PISA (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013): baja (ninguno de los padres ha alcanzado la educación secundaria), media (por lo menos un padre ha alcanzado la educación secundaria) y alta (uno de los padres ha alcanzado estudios superiores a la educación secundaria).

En la Tabla 8.3 podemos observar que 115 niños cuentan en sus hogares con padres o madres que han alcanzado el nivel educativo más alto, esto en razón de haber culminado alguna carrera técnica o universitaria.

Tabla 8.3

Nivel de estudios de los padres

Nivel de estudios de los padres	Madre		Padre		Más alto de ambos	
	N	%	N	%	N	%
Bajo (sin secundaria concluida)	9	5.1	5	3	2	1.1
Medio (secundaria concluida)	70	40	71	43	58	33.1
Alto (estudios superiores concluidos)	96	54.9	89	53.9	115	65.7
Total	175		165		175	

La tabla 8.3 también nos muestra como un gran número de padres y madres ha alcanzado la secundaria completa (madre=70; padre=71), seguida de las carreras de educación superior técnica (madre=96; padre=89). Cabe rescatar que aún se encuentra en la capital padres que no han culminado la educación secundaria (madres=9; padres=5).

▪ **Nivel de ocupación de los padres**

En el caso de la ocupación laboral, los padres reportaron que actividades realizaban durante la etapa de investigación. Al igual que en el caso del nivel educativo, buscamos las puntuaciones más altas, en este caso en la ocupación laboral de uno de los padres, de acuerdo a los indicadores PISA (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013). Como ya se mencionó, no todos los progenitores proporcionaron la información solicitada en el cuestionario, basándose la descripción en los datos laborales de 172 madres y 165 padres.

La distribución de actividades laborales realizadas por ambos padres en la Tabla 8.4 nos muestra que una gran mayoría se dedica a una ocupación manual semi-cualificada (51) lo que requiere cierto nivel de preparación y capacitación proporcionada en las carreras técnicas, seguida de la no manual semi-cualificada (47) y cualificada (45).

Tabla 8.4

Nivel de ocupación laboral de la madre y el padre

Nivel de ocupación laboral	Madre		Padre		Más alto ambos	
	N	%	N	%	N	%
Básicas (ama de casa, trabajador/a del hogar, vendedor/a, practicante, construcción civil, cobrador/a bus, practicante)	102	59.3	34	20.6	32	18.3
Manual semicualificada (cocinero/a, costurero/a, operario/a, cosmetólogo/a)	19	11	57	34.5	51	29.1
No manual semicualificada (repcionista, oficinista, telefonista, asistente)	24	14	44	26.7	47	26.9
Cualificada (profesor/a, abogado/a, doctor/a, ingeniero/a, otras profesiones)	27	15.7	30	18.2	45	25.7
Total	172		165		175	

La tabla 8.4 también nos indica en qué se desempeñan padres y madres. Como se puede notar, un gran número de madres se encuentran en el rubro *Básicas*, siendo la ocupación ama de casa (65) la de mayor frecuencia. El segundo lugar, *Cualificada*, guarda correspondencia con grado de estudios superiores realizados por las madres, dado que se trata de actividades netamente profesionales. Estos datos nos muestran como un gran porcentaje de madres se encuentran dedicadas a la atención exclusiva de sus hijos.

▪ **Riqueza material**

La riqueza material se refiere a los recursos a los que acceden los niños y se constituyen en un soporte para el estudio pero a la vez un indicador de disponibilidad económica. Esta descripción se ha basado en la distribución del informe español PISA 2003 de matemáticas (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008). La tabla 8.5 nos muestra que un gran número de padres (de los 157 que contestaron esta parte del cuestionario) dice contar con los recursos necesarios para que su niño estudie (141) así como un espacio tranquilo (131) y libros de consulta (134). En el caso de los recursos informáticos del hogar, vemos que si bien un gran número de participantes cuenta con una computadora en casa, no todos cuentan con programas informáticos y acceso a internet.

Tabla 8.5

Riqueza material

Su hijo cuenta con...		Sí	%	No	%
Recursos educativos del hogar	Lugar tranquilo hacer tareas/estudiar	131	83.4	26	16.6
	Escritorio o mesa de trabajo	141	89.8	16	10.2
	Libros de consulta para hacer tareas	134	85.4	23	14.6
Recursos informáticos del hogar	Computadora para hacer las tareas	108	31.2	49	68.8
	Programas informáticos	72	34.6	85	40.9
	Internet	95	60.5	62	39.5
Riqueza material del hogar	Lavadora	115	73.2	42	26.8
	Habitación individual para el niño	57	36.3	100	63.7
	Televisor	151	96.2	6	3.8
	Telefonía fija	139	88.5	18	11.5
	Servicio de cable	129	82.2	28	17.8
	Automóvil	38	24.2	119	75.8

Por el lado de la riqueza material del hogar, es posible encontrar en casi todos los hogares por lo menos un televisor (151). Entre las propiedades de menor acceso se puede contar el automóvil (38) y una habitación individual para el descanso de los niños (es probable que se compartan habitaciones entre hermanos) (Tabla 8.5).

- **Posesiones culturales: número de libros en el hogar**

Este es otro de los aspectos tomados en cuenta en las evaluaciones Pisa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013) y que permite conocer si la muestra de participantes cuenta con material bibliográfico en sus hogares. Los padres en su mayoría reportan tener en el hogar entre 0-25 libros en casa (108), cifra preocupante que revelaría que los niños no necesariamente participarían en actividades literarias en el hogar con sus padres o contarían con material de lectura variado (Tabla 8.6).

Tabla 8.6

Posesiones culturales: número de libros en el hogar

Posesiones culturales	Número libros hogar	%
0-25	108	68.8
26-100	40	25.5
101+	9	5.7

8.6 Procedimiento

El procedimiento consistió en cuatro momentos: el pase del pre-test con la BIL, la intervención en el GE, la aplicación del post-test y la etapa transfer con los niños del GE y GC. Para el pase de los instrumentos se dispuso en todas las escuelas de un despacho apartado en el que se desarrollara la prueba sin interrupciones.

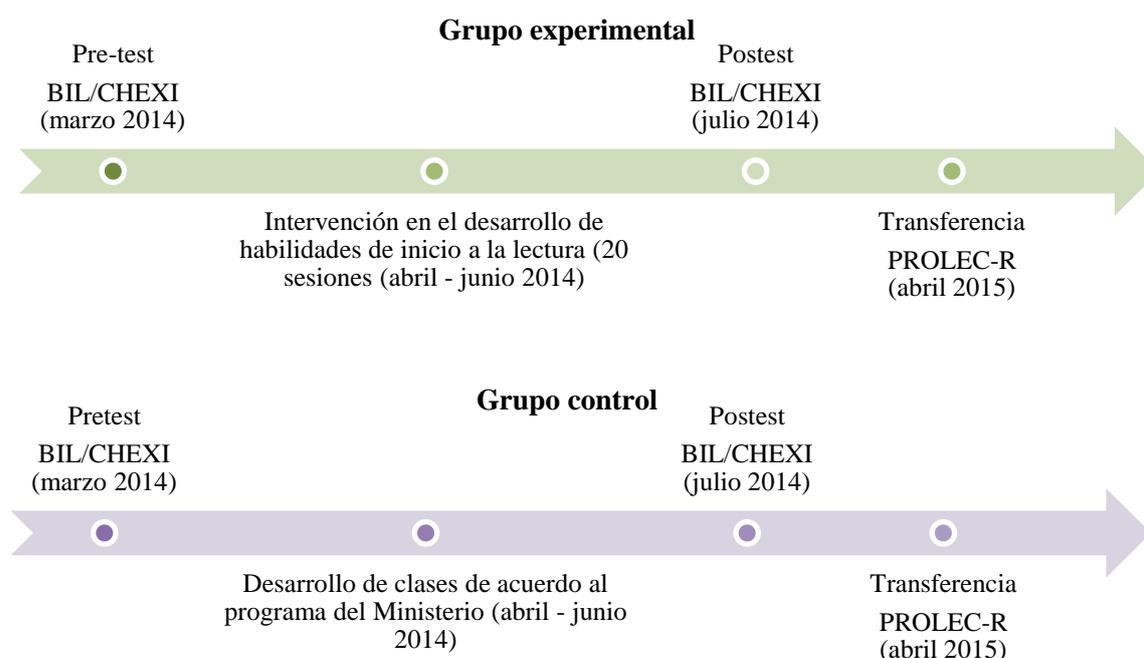


Figura 8.1 Secuencia seguida en la investigación

Pre-test

Como ya se ha dicho, al tratarse de un diseño cuasi experimental, se tomaron las escuelas de mayor accesibilidad pero con similares características socioculturales y de localización. Se coordinó con la directora de cada institución y se solicitaron los permisos respectivos para trabajar con las 10 aulas de 3 escuelas públicas (2 del GE y 1 del GC).

La primera aplicación de la Batería de Inicio a la Lectura se realizó a principios del año escolar (durante el mes de abril), individualmente a cada niño por parte de la investigadora. Tras esta primera aplicación se informó a las profesoras sobre los resultados obtenidos por sus estudiantes. En el grupo control las profesoras siguieron sus programaciones, mientras que en el grupo experimental se pasó a la fase de intervención.

En ambos grupos, al tratarse de habilidades que no venían siendo tomadas en cuenta en los indicadores de evaluación de la propuesta curricular, la información resultó ser un referente para tomar medidas correctivas en el caso de los niños con puntuaciones atípicas a cuyos padres se les recomendó acudir a algún tipo de terapia del lenguaje.

Intervención

Las profesoras aplicaron el programa de intervención durante 3 meses a razón de dos sesiones a la semana, cada una de 25-30 minutos (ver anexo 3). Para concretar esta etapa de la investigación se realizaron las coordinaciones con las docentes y directoras para las evaluaciones. En el caso del grupo experimental, las responsables recibieron las líneas principales de la propuesta organizadas en una matriz así como orientación individual de cómo ejecutar las sesiones de aprendizaje y precisiones respecto a los elementos teóricos de la propuesta. Al finalizar cada dos sesiones se organizaban reuniones individuales para evaluar el grado de cumplimiento de las sesiones. Finalizado el proceso, se valoró con cada docente los avances tanto en el trabajo en aula como el desempeño de los estudiantes. En la siguiente figura se esquematiza la guía seguida con las docentes:

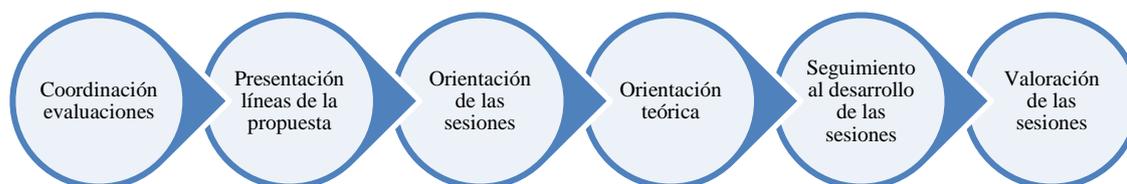


Figura 8.2. Etapa de intervención

Post-test

Una vez se completó el período de intervención, (en el mes de julio) la investigadora aplicó de nuevo el BIL de forma individual a ambos grupos (GE y GC) tal y como ocurrió en el pre-test. Así mismo, se entregó a cada docente responsable de aula el cuestionario sobre prácticas docentes y se aplicó el cuestionario ESEC. A continuación se describe la información recolectada de las docentes que participaron en la consulta (50 de otras instituciones y las 10 participantes de la investigación. En el apartado Estatus socioeconómico y cultural de los estudiantes se han presentado los datos principales del cuestionario ESEC.

Las docentes consultadas procedían de 48 instituciones públicas (80%) y 12 privadas (20%). Un gran porcentaje de ellas es mayor de 30 años, tal como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 8.7

Edad de las docentes consultadas

Edad	N	%
Entre 25 a 29	4	6.7
Entre 30 a 39	25	41.7
Entre 40 a 49	21	35.0
50 a más	10	16.7
Total	60	100

En el caso de sus centros de procedencia, un gran porcentaje procedía de universidades públicas (21%), universidades privadas e institutos públicos (15% cada uno). Un grupo más pequeño concluyó su formación profesional en institutos privados (9%). En la Tabla 8.8 figura el año en el que egresaron.

Tabla 8.8

Año de egreso de las docentes consultadas

Año de egreso	N	%
1980-1985	9	15.0
1986-1990	13	21.7
1991-1995	9	15.0
1996-2000	14	23.3
2001-2005	6	10.0
2006-2010	9	15.0
Total	60	100

Por último, las docentes fueron consultadas respecto a los años de experiencia en aulas de educación infantil. La tabla 8.9 muestra la organización de los antecedentes laborales.

Tabla 8.9

Antecedentes laborales: experiencia en aula

Edad	N	%
Entre 5 a 9	10	16.7
Entre 10 a 19	27	45.0
Entre 20 a 29	18	30.0
30 a más	5	8.3
Total	60	100

Transfer

A principios del siguiente año escolar, con el ingreso de los niños que participaron en el pre-test y post-test al primer grado de primaria, se procedió a aplicar el PROLEC-R. Para esta actividad se presentó una dificultad respecto a la recuperación de la muestra inicial. Al pasar a otro nivel educativo, los niños fueron matriculados en diversas escuelas, elegidas no necesariamente por razones geográficas sino también por el número limitado de vacantes o por cumplir con las propias exigencias de los padres de familia. En la Tabla 8.10 se distribuye la cantidad de niños evaluados en esta etapa.

Tabla 8.10

Distribución de participantes aplicación PROLEC-R

Grupo	Sexo	N	%
Experiencia	Mujer	33	29.20
	Varón	33	29.20
	Total	66	
Control	Mujer	30	26.55
	Varón	17	15.04
	Total	47	

Con el PROLEC-R se logró evaluar al 54% del total de la muestra inicial. Esta cantidad está en razón que no fue posible ubicar a todos los niños, presentándose mudanzas a otros distritos o zonas del país. Para acceder a las escuelas fue necesario contactar en primer lugar aquellas que los padres indicaron el año anterior que sería su primera opción para matricular a sus hijos. Al igual que con la aplicación del BIL, se coordinó previamente con la directora de cada institución y se organizó el horario de evaluación de cada niño. En la tabla 8.11 se organizan las escuelas a las que pertenecen los niños evaluados.

Tabla 8.11

Distribución de participantes por distrito e institución educativa en la etapa transfer

Distrito	Institución educativa	N	%
San Borja	Manuel Gonzales Prada	32	28.3
	Santísima Niña María	18	15.9
	Miguel Angel Buonarotti	1	0.9
	Inmaculada Concepción	1	0.9
	Romeo Luna Victoria	1	0.9
	Nuestra Señora de Cocharcas	1	0.9
	Libertador San Martín	2	1.8
San Luis	San Juan Macías	53	46.9
	Los Educadores	3	2.7
	Villa Jardín	1	0.9
Total		113	100

Como se puede observar, en total fueron 10 las instituciones de procedencia de los estudiantes evaluados. En el caso de las escuelas con menor número de niños se coordinó con los padres de familia para proceder con el pase del PROLEC-R en sus hogares por las tardes. La aplicación en la mayoría de los casos se realizó en horario escolar. Por cada niño se tomó entre 20 minutos (para los que solo realizaron las tareas de identificación de letras y procesos semánticos - comprensión oral) y 45 minutos (para quienes además resolvieron todas las actividades de procesos léxicos y semánticos).

RESULTADOS

Dada la finalidad de nuestro estudio, describiremos la muestra de acuerdo a los resultados descriptivos obtenidos en el pre-test respecto al BIL y el apartado memoria operativa/ de trabajo del CHEXI. En un segundo momento nos centraremos en la efectividad del programa a través de los resultados en las habilidades y sub-habilidades medidas. En tercer lugar mostraremos qué efectos ha tenido el programa en los procesos lectores con los resultados obtenidos en la etapa del transfer. Por último, realizaremos un pequeño análisis descriptivo sobre las prácticas pedagógicas de un grupo de docentes de educación inicial así como sus antecedentes laborales y de formación. Todo el procesamiento y análisis de la información ha sido realizado con el paquete estadístico SPSS (versión 22).

Objetivo 1: *Evaluar las habilidades de inicio a la lectura: conocimiento fonológico, alfabético y metalingüístico, habilidades lingüísticas, procesos cognitivos y memoria operativa/de trabajo en estudiantes de escuelas públicas que cursan el último año de educación infantil (5 años).*

Empezaremos con la descripción de la muestra, de acuerdo a las variables de control (VC): demográficas (sexo y edad), escolares (turno) y el estatus socioeconómico y cultural (nivel de ocupación y educación de ambos padres, recursos educativos e informáticos y riqueza cultural). Luego se realiza la descripción según puntuaciones directas obtenidas en el pre-test (BIL y CHEXI).

a) Descripción de la muestra

Para comprobar la normalidad de los datos se aplicó el Kolmogorov Smirnov (K-S), encontrándose que estos cumplían con el criterio de normalidad. Del mismo modo, se realizaron las pruebas de contraste de diferencias entre ambos grupos así como por variables demográficas, escolares y estatus socioeconómico y cultural (nivel de ocupación y educación de ambos padres, recursos educativos e informáticos, riqueza material y cultural). En la Tabla 9.1 se puede observar los principales datos.

Tabla 9.1

Contraste de diferencias: variables demográficas, escolares y estatus socioeconómico y cultural

	<i>Grupo GE</i>		<i>Grupo GC</i>		χ^2	p
	<i>Varón</i>	<i>Mujer</i>	<i>Varón</i>	<i>Mujer</i>		
Sexo	67	61	52	28	3.22	.073
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	χ^2	p
Edad	128	1.55 (.499)	80	1.58 (.497)	.083	.774
Turno	128	1.48 (.502)	80	1.45 (.501)	.233	.629
Nivel ocupación padres*	121	2.60 (1.053)	54	2.61 (1.089)	.363	.948
Nivel de estudios padres*	122	2.61 (.507)	53	2.74 (.486)	3.999	.135
Recursos educativos**	108	2.556 (.715)	49	2.65 (.631)	1.65	.648
Recursos informáticos**	108	1.8148 (1.239)	49	1.6122 (1.320)	5.31	.150
Riqueza material**	108	4.1019 (1.230)	49	3.7959 (1.399)	9.76	.135
Número de libros**	108	1.43 (.644)	49	1.24 (.434)	4.58	.101

*La descripción del nivel de estudios y ocupación laboral de ambos padres se realizó sobre la base de 175 niños

** Esta parte del cuestionario la completaron 157 padres

Como puede observarse, no se presentan diferencias en las variables de control sexo, edad y turno de acuerdo a los grupos de investigación (GE y GC). En el caso del estatus socioeconómico y cultural, se ha tomado en cuenta los indicadores nivel de ocupación laboral y estudios de ambos padres así como los recursos educativos e informáticos y la riqueza material y cultural del hogar, esto conforme al informe español PISA 2012 y 2003 que los considera variables influyentes en el desempeño de áreas de aprendizaje como la comunicación y matemática. Antes de proceder la descripción de las habilidades de inicio a la lectura se comprobó que cada grupo se encontraba equiparado en estas variables. En el siguiente apartado se describirá a la muestra de acuerdo a los resultados alcanzados en el pre-test y revisará si las variables demográficas, escolares y del estatus socioeconómico y cultural inciden en ellos.

b) Descriptivos de los grupos por VD y VC

Una vez obtenida esta información, procedimos a aplicar una prueba T que determinó que no existían diferencias significativas entre el GE y GC en ninguna de las variables estudiadas: CtF (t=1.398; p=0.16), CtA (t=0.39; p=0.70), CtM (t=0.47; p=0.64), HaL (t=1.66; p=0.098), PrC (t=-1.21; p=0.23) y MeM (t=-1.34; p=0.18). Este dato es muy importante, porque nos ha

permitido corroborar el estado de dichas habilidades al iniciar la investigación en el grupo de niños seleccionado (Tabla 9.2).

Tabla 9.2

Variable grupo: descriptivos pre-test

Grupo	N	CtF	CtA	CtM	HaL	PrC	MeM
GE	128	20.86 (5.85)	9.70 (6.93)	9.33 (2.74)	19.96 (4.35)	31.20 (7.62)	11.30 (5.25)
GC	80	19.69 (5.93)	9.31 (7.26)	9.15 (2.62)	18.94 (4.20)	32.47 (6.78)	12.31 (5.38)

La lectura de esta tabla también nos podría indicar hacia que habilidades, directa o indirectamente, viene la escuela pública atendiendo. Este punto será retomado en el apartado de discusión. Puesto que nos encontramos ante un diseño cuasi-experimental, con dos grupos naturales (no aleatorización), nos apoyaremos en el análisis de los resultados obtenidos en el pre-test de acuerdo a las variables de control demográficas y escolares para determinar cuáles podrían determinar una significancia en las puntuaciones de salida.

Sexo

Si nos centramos en la variable demográfica **sexo** encontramos diferencias significativas en CtM ($t=-1.98$; $p=0.049$) y PrC ($t=-2.57$; $p=0.011$). Al revisar la Tabla 9.3 podemos observar que son las niñas quienes presentan mejores desempeños en estas habilidades.

Tabla 9.3

Variable sexo: descriptivos pre-test

Grupo	N	CtF	CtA	CtM	HaL	PrC	MeM
Varón	119	19.79 (5.65)	9.66 (7.15)	8.95 (2.57)	19.55 (4.17)	30.57 (7.77)	11.25 (5.37)
Mujer	89	21.23 (6.14)	9.42 (6.93)	9.69 (2.80)	19.59 (4.51)	33.18 (6.42)	12.27 (5.20)

Edad

Del mismo modo encontramos diferencias en función de la edad en todas las habilidades del pre-test, aspecto que cabía esperar por la naturaleza de la prueba, cuyo grado dificultad ha sido establecido cronológicamente (CtF: $t=-5.77$, $p=0.000$; CtA: $t=-2.87$, $p=0.004$; CtM: $t=-2.41$, $p=0.017$; HaL: $t=-3.89$, $p=0.000$; PrC: $t=-2.76$, $p=0.006$; MeM: $t=-4.23$, $p=0.000$). Como se observa en la Tabla 9.4, los mayores obtienen mejores puntuaciones. Estos datos son esperables en este tipo de diseño aplicado en el campo educativo a principios de año escolar y con grupos que variaban en edad – meses. Cabe recordar que las normas peruanas indican que solo ingresan

al aula de 5 años quienes han cumplido esta edad hasta fines del mes de marzo, cuando se empieza el año escolar, por lo que es posible encontrar niños con una gran diferencia de meses.

Tabla 9.4

Variable edad: descriptivos pre-test

Edad	N	CtF	CtA	CtM	HaL	PrC	MeM
>=60;<=65	91	17.92 (5.61)	7.99 (6.70)	8.76 (2.68)	18.26 (4.62)	30.12 (7.75)	9.99 (5.73)
>=66;<=71	117	22.34 (5.38)	10.77 (7.10)	9.65 (2.65)	20.59 (3.77)	32.91 (6.76)	13.01 (4.56)

Al revisar los baremos del BIL, encontramos que ambos grupos (GE y GC) con las puntuaciones obtenidas en el pre-test, no pasarían del percentil 25. Esto indicaría que entre los propósitos escolares peruanos no estarían consideradas estas habilidades, más aun tomando en cuenta que han asistido a las aulas desde los 3 o 4 años.

Turno

En el caso del turno, no se encuentran diferencias significativas. La Tabla 9.5 muestra los datos descriptivos en las distintas variables por turno.

Tabla 9.5

Variable turno: descriptivos pre-test

Turno	N	CtF	CtA	CtM	HaL	PrC	MeM
Mañana	110	20.91 (5.90)	9.75 (7.21)	9.54 (2.67)	19.47 (4.30)	32.32 (6.88)	11.97 (5.20)
Tarde	98	19.85 (5.87)	9.34 (6.88)	8.95 (2.70)	19.68 (4.35)	30.98 (7.76)	11.37 (5.43)

Nivel educativo de los padres

Al realizar el análisis por el nivel educativo de ambos padres, se encuentran diferencias en el conocimiento alfabético ($F=5.305$, $p=.006$). En este caso, la distribución de los niveles alcanzados quedó organizada en: bajo (ninguno de los padres ha alcanzado la educación secundaria superior), medio (al menos uno de los padres tiene educación secundaria superior) y alto (al menos uno de los padres tiene educación superior) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013). En la siguiente tabla se presentan las puntuaciones alcanzadas.

Tabla 9.6

Nivel educativo ambos padres: descriptivos pre-test

Nivel	CtF	CtA	CtM	HaL	PrC	MeM
Bajo	16.25 (9.546)	6.50 (6.364)	7.50 (1.414)	15.50 (5.657)	31.67 (1.414)	9.50 (6.364)
Medio	20.10 (5.623)	7.36 (5.848)	9.20 (2.656)	18.73 (3.696)	30.49 (7.189)	11.66 (4.983)
Alto	20.64 (5.923)	10.89 (7.318)	9.28 (2.788)	20.11 (4.426)	32.11 (7.540)	11.44 (5.538)

Ocupación laboral de los padres

Al realizar el análisis de acuerdo a la ocupación laboral mejor calificada (padre o madre), se observan varianzas en las habilidades lingüísticas ($F=3.577$, $p=.015$) y procesos cognitivos ($F=3.718$, $p=.013$). Como se puede observar en la tabla 9.7, las mayores puntuaciones las obtienen los niños cuyos padres se encuentran en los niveles de ocupación laboral más alto.

Tabla 9.7

Variable ocupación laboral más alta de uno de los padres: descriptivos pre-test

Ocupación	CtF	CtA	CtM	HaL	PrC	MeM
Básicas	19.20 (6.672)	7.66 (7.298)	8.58 (2.652)	18.05 (3.463)	29.29 (7.610)	10.28 (5.589)
Manual semicualificada	20.24 (5.254)	9.67 (7.101)	9.04 (2.420)	18.90 (4.224)	29.86 (7.570)	10.71 (5.434)
No manual semicualificada	20.60 (6.011)	10.83 (6.712)	9.76 (2.883)	20.18 (4.232)	32.87 (7.042)	12.04 (5.308)
Cualificada	21.26 (5.675)	9.80 (6.982)	9.30 (2.861)	20.83 (4.476)	33.60 (6.653)	12.84 (4.931)

Poseiones culturales: número de libros

Al no haber encontrado diferencias en la medición de las habilidades de inicio a la lectura por indicadores referidos a los recursos educativos e informáticos del hogar así como la riqueza material, se procede a presentar las puntuaciones alcanzadas por la cantidad de libros que poseen los hogares.

Para el análisis de la información proporcionada por los padres se procedió a modificar la distribución inicial del PISA (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013) organizándola en tres niveles: posesión de libros de 0 a 25; de 26 a 100 y más de 101. Los resultados nos muestran como como varía el conocimiento fonológico ($F=4.596$, $p=.012$) y el conocimiento metalingüístico ($F=3.735$, $p=.026$). En la tabla 9.8 presentamos los descriptivos.

Tabla 9.8

Número de libros: descriptivos pre-test

Número de libros	CtF	CtA	CtM	HaL	PrC	MeM
0-25	19.42 (5.720)	8.84 (6.943)	8.82 (2.772)	19.03 (4.494)	30.94 (7.124)	11.17 (5.375)
26-100	22.68 (5.593)	10.50 (6.917)	10.15 (2.384)	20.65 (4.056)	33.86 (7.725)	12.63 (5.309)
101+	19.78 (7.874)	12.56 (8.383)	8.83 (2.305)	20.94 (2.994)	30.70 (7.783)	11.44 (7.108)

La descripción de la muestra teniendo en cuenta las VD y VC nos indicaría:

- Que al realizar el contraste de diferencias en la distribución de la muestra entre los grupos experimental y control no encontramos diferencias respecto a las variables demográficas, escolares y el estatus socioeconómico y cultural.
- Por otro lado, al no haber hallado diferencias entre el GE y GC en ninguna de las habilidades de estudio, estamos ante grupos homogéneos en las variables a trabajar con el programa de intervención.
- La revisión de las puntuaciones obtenidas en el pre-test nos indicaría que hay aspectos en el desarrollo lingüístico en los que las niñas presentan mejores desempeños, en este caso CtM y PrC. Esto en contraste a Rosselli-Cock et al., 2007 quienes encontraron como en la memoria, habilidades perceptuales y el lenguaje los niños varones presentaban mejores desempeños.
- Debe destacarse que las pruebas empleadas son sensibles para diferenciar a los sujetos de acuerdo al nivel de dificultad de las tareas. Los niños mayores presentan mejores desempeños en cada una de las habilidades estudiadas. En este punto debemos tomar en cuenta que al no alcanzar el percentil 25, el grupo de niños participantes se encontraría en riesgo respecto a este aspecto del desarrollo y aprendizaje (Pellicer y Baixauli, 2012).
- La VC turno no parece afectar el desempeño de los niños evaluados, pese a haber encontrado que quienes asisten a las clases de la mañana presenta mejores puntuaciones en CtF, CtA, CtM y PrC, aunque no presentan diferencias significativas respecto a los niños del turno de tarde.
- En cuanto al estatus socio económico cultural, el nivel educativo más alto de ambos padres se muestra como un factor de varianza en el conocimiento alfabético ($F=5.305$, $p=.006$). Foulin (2005) sugiere que este conocimiento podría ser un indicador del apoyo parental. En este caso, el apoyo podría verse afectado por los grados de instrucción de la madre o ambos.
- La ocupación laboral parece ser otro aspecto del estatus socio económico cultural que se presenta como factor de varianza al observarse como la ocupación laboral más alta de uno de

los padres variaría las habilidades lingüísticas ($F=3.577$, $p=.015$) y procesos cognitivos ($F=3.718$, $p=.013$).

- En el análisis de los recursos educativos e informáticos, riqueza familiar y cantidad de libros, solo el último de estos factores variaría algunas habilidades de inicio a la lectura, en este caso el conocimiento metalingüístico ($F=3.735$, $p=.026$) y fonológico ($F=4.596$, $p=.012$). De este modo, nos encontramos que el acceso a material bibliográfico, más que los recursos con los que cuentan en el hogar, favorecería el desarrollo de estos predictores.

Con la descripción de la muestra respecto a las VD y VC, tendremos mayores elementos para determinar la efectividad del programa de intervención. La exploración de las diferencias que se esperan alcanzar pasada la etapa de aplicación y su importancia en el estudio se realiza en los siguientes apartados.

Objetivo 2: Medir el impacto del programa de inicio a la lectura en las habilidades intervenidas (conocimiento fonológico, alfabético y metalingüístico, habilidades lingüísticas, procesos cognitivos y memoria de trabajo)

Como se ha explicado ya en el apartado procedimiento, tanto el GE como el GC cuentan con medidas pre-test y post-test. En la Tabla 9.9 observamos las puntuaciones obtenidas en las habilidades estudiadas, información que nos grafica como su desempeño se ha incrementado, en mayor medida en el GE.

Tabla 9.9

Puntuaciones pre-test/post-test: habilidades de inicio a la lectura

Habilidades BIL	GE (N=128)		GC (N=80)	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
CtF	20.86 (5.85)	33.57 (4.39)	19.69 (5.93)	23.94 (5.38)
CtA	9.70 (6.93)	14.70 (6.93)	9.31 (7.26)	11.59 (7.12)
CtM	9.33 (2.74)	13.87 (1.52)	9.15 (2.62)	10.61 (2.84)
HaL	19.96 (4.35)	24.89 (3.04)	18.94 (4.20)	21.16 (3.39)
PrC	31.20 (7.62)	40.21 (3.02)	32.47 (6.78)	37.28 (4.35)
MeM	11.30 (5.25)	16.42 (3.14)	12.31 (5.38)	17.80 (1.12)

Al comparar las medidas del GE y GC en el post-test encontramos diferencias significativas entre ambos grupos en todas las habilidades (CtF: $t=13.46$, $p=0.000$; CtA: $t=3.12$, $p=0.002$; CtM: $t=9.45$, $p=0.000$, HaL: $t=8.23$, $p=0.000$; PrC: $t=5.28$, $p=0.000$, MeM: $t=-4.51$, $p=0.000$). Este primer análisis, parece indicar que el tratamiento ha causado el efecto esperado.

A continuación vamos a desglosar los resultados para cada una de las habilidades en los procesos concretos, entrando a explicar los resultados obtenidos, para tal fin se ha utilizado el análisis de varianza de medidas repetidas, pruebas t y ANOVA.

a) Conocimiento fonológico (CtF)

De acuerdo al análisis de medidas repetidas, tal como lo planteamos en la hipótesis, encontramos que existe un efecto principal significativo entre el tiempo de medición prepost ($F(1,147) 240.988$, $p=.000$, $\eta^2_p=.621$) y la interacción prepost y grupo ($F(1,147) 44.934$, $p=.000$, $\eta^2_p=0.234$) lo que explicaría que el programa ha resultado tener un impacto en esta habilidad.

Del mismo modo, el haber sido parte del GE o del GC también tendría efectos ($F(1,147) = 39.701, p = .000, \eta^2_p = .213$). En la tabla 9.10 presentamos el análisis de las medidas repetidas considerando otras variables como la edad y número de libros, que en la medición del pre-test resultaron actuar como factores de varianza.

Tabla 9.10

Medidas repetidas CtF: GE/GC, edad y número de libros

Origen	F (1,147)	Sig.	η^2_p
Prepost * Grupo_meses	3.515	.063	.023
Prepost * Clasificación_número_libros	.240	.787	.003
Prepost * Grupo * Grupo_meses	.873	.352	.006
Prepost * Grupo*Clasificación_número_libros	3.056	.083	.020
Prepost * Grupo_meses* Clasificación_número_libros	1.655	.195	.022
Prepost*Grupo*Grupo_meses*Clasificación_número_libros	1.116	.293	.008

Como podemos observar, no habría efectos entre la medición prepost y las variables edad y número de libros. La trayectoria observada en la figura 9.1 nos sugiere interacción prepost*grupo. Si bien el GE empieza con cierta ventaja, esta se amplía con la intervención. Misma situación se observa en las Figuras 9.2 y 9.3 donde ambos grupos incrementan sus puntuaciones en la situación post-test, pero son los niños del GE quienes, como consecuencia del programa, lo hacen en mayor medida.

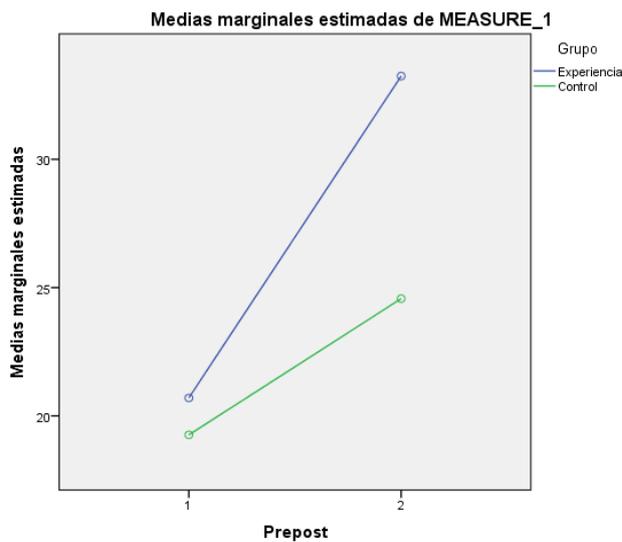


Figura 9.1 Interacción prepost por grupo_CtF

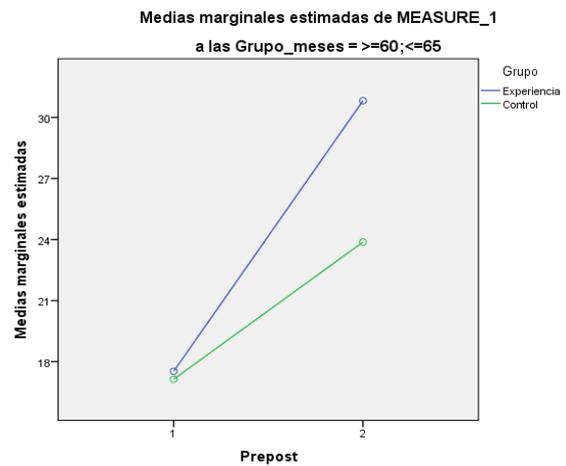


Figura 9.2 Interacción CtF: >=60; <=65

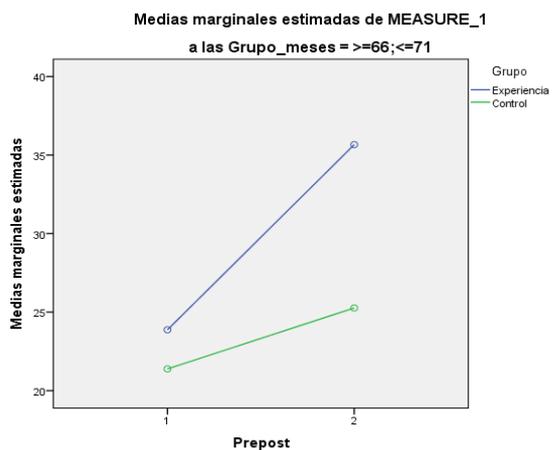


Figura 9.3 Interacción CtF: >=66; <=71

La puntuación total del CtF es resultado de la medición de cinco sub-habilidades, tal como se ha descrito en el apartado medición. El desempeño de los niños se ha incrementado en mayor medida en el GE (Tabla 9.11). Analizaremos el efecto entre los grupos, mediciones e interacción medición/grupo.

Tabla 9.11

Conocimiento fonológico: pre-test y post-test

	GE (N=128)		GC (N=80)	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
CtF	20.86 (5.85)	33.57 (4.39)	19.69 (5.93)	23.94 (5.38)
Rim	7.18 (1.52)	9.47 (1.93)	6.79 (1.55)	7.01 (1.82)
CoP	2.31 (1.49)	5.63 (0.89)	2.11 (1.35)	3.23 (1.87)
CoS	7.63 (4.30)	13.69 (1.00)	7.05 (4.51)	11.17 (3.55)
ASF	5.62 (1.88)	7.37 (1.02)	5.20 (2.03)	5.71 (1.53)
OmS	1.94 (1.55)	4.24 (1.56)	2.06 (1.55)	2.40 (1.62)

El análisis de varianza empleando medidas repetidas (Tabla 9.12) nos indica que las diferencias son significativas en todas las sub-habilidades, tanto en la condición de grupo, como en la medición e interacción.

Tabla 9.12

Medidas repetidas CtF: sub-habilidades

	Grupo		Prepost		Prepost*grupo	
	F (1,206)	η^2_p	F (1,206)	η^2_p	F (1,206)	η^2_p
Rima	52.079*	.202	75.036*	.267	50.578*	.197
Contar palabras	73.803*	.264	298.387*	.592	74.020*	.264
Contar sílabas	14.694*	.067	294.479*	.588	10.651*	.049
Aislar sílabas y fonemas	27.829*	.119	84.004*	.290	25.131*	.109
Omisión de sílabas	20.333*	.090	127.566*	.382	70.713*	.256

* $P < .05$

En las figuras (9.4, 9.5, 9.6, 9.7 y 9.8) podemos observar como la intervención del programa favorece en mayor medida el desempeño del GE, siendo mayor el efecto en Rimas, Contar palabras, aislar sílabas y fonemas y Omisión de sílabas.

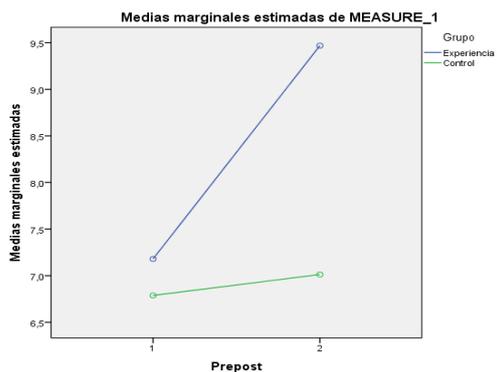


Figura 9.4 Medidas repetidas: Rima

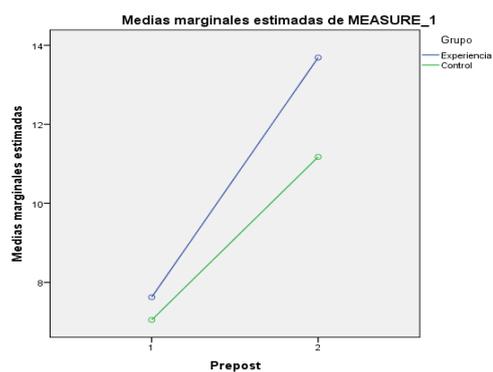


Figura 9.5 Medidas repetidas: Contar sílabas

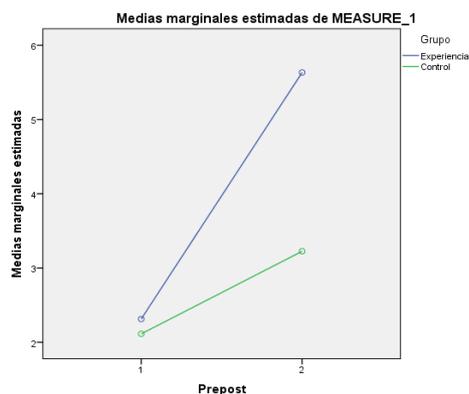


Figura 9.6 Medidas repetidas: Contar palabras

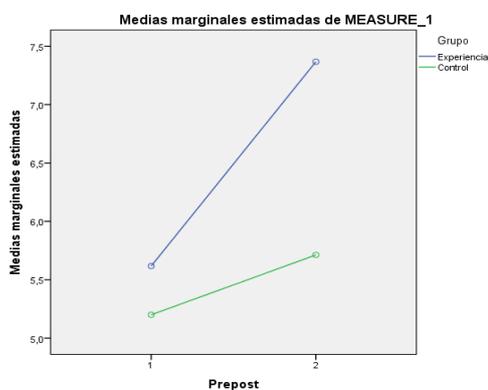


Figura 9.7 Medidas repetidas: Aislar sílabas y fonemas

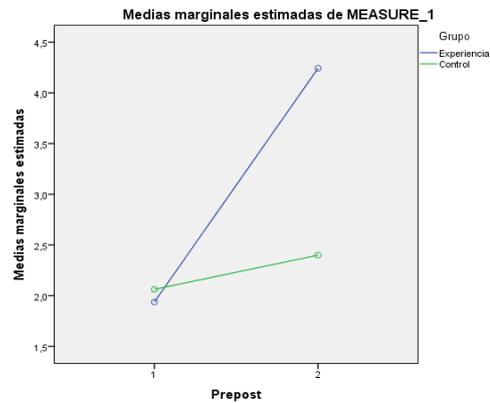


Figura 9.8 Medidas repetidas: Omitir sílabas

b) Conocimiento Alfabético

Se presenta un efecto principal de la variable momento de medición, es decir entre el pre-test y post-test ($F(1,165) 7.673, p=.006, \eta^2_p = 0.044$). Del mismo modo encontramos como existe interacción entre la medición y el grupo, ambos desempeños se incrementan, pero es a raíz del programa que el GE tiene un mayor avance ($F(1,165) 13.32, p=.000, \eta^2_p = 0.075$). Al igual que

en CtF, el pertenecer a un grupo de edad no ha supuesto un efecto en las interacciones prepost*grupo*edad así como tampoco lo ha significado el nivel educativo de los padres.

Tabla 9.13

Medidas repetidas CtF: GE/GC, edad y nivel educativo de los padres

Origen	F (1,165)	Sig.	η^2_p
Prepost * Edad	1.093	.297	.007
Prepost * Nivel educativo padres	1.307	.274	.016
Prepost * Grupo * Edad	2.695	.103	.016
Prepost * Grupo*Nivel educativo padres	.002	.960	.000
Prepost * Edad* Nivel educativo padres	.151	.699	.001
Prepost*Grupo*Edad* Nivel educativo padres	1.805	.181	.011

En la figura 9.9 se puede observar que si bien el GE parte en mejores condiciones, pasada la intervención no solo se mantienen sino que son más notorias que en el GC.

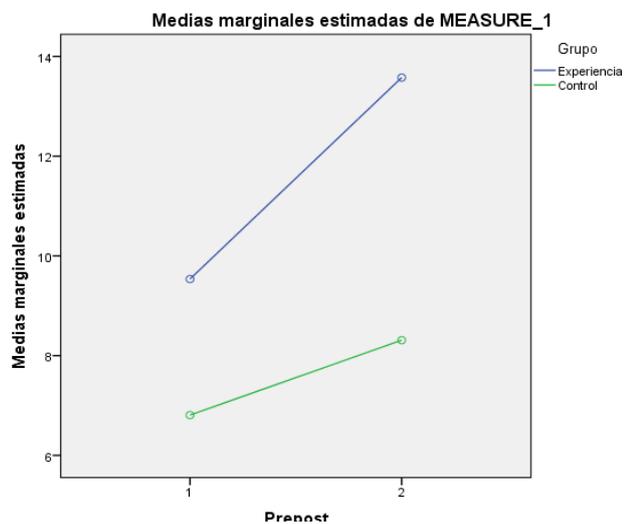


Figura 9.9: Medidas repetidas conocimiento alfabético CtA

c) Conocimiento metalingüístico

En este conocimiento se encuentran efectos significativos por el tiempo entre las medidas pre-test y post-test ($F(1,137) = 59.212, p = .000, \eta^2_p = 0.302$) así como por la interacción medición y grupo ($F(1,137) = 15.425, p = .000, \eta^2_p = 0.101$). No se presentan efectos por la condición grupo ($F(1,137) = 0.662, p = .417, \eta^2_p = 0.005$) ni tampoco por la interacción medición*edad e interacción medición*sexo pero sí en la medición*grupo*edad*sexo (Tabla 9.14). La medición*número de libros también presenta efectos en los desempeños de los niños ($F(1,137) = 4.303, p = .015, \eta^2_p = 0.059$).

Tabla 9.14

Medidas repetidas CtM: GE/GC, edad, sexo y número de libros en el hogar

Origen	F (1,200)	Sig.	η^2_p
Prepost * Sexo	.049	.825	.000
Prepost * Edad	.809	.370	.006
Prepost*Número de libros	4.303	.015	.059
Prepost *Grupo*Edad	.375	.541	.003
Prepost *Grupo*Sexo	.476	.491	.003
Prepost *Grupo*Número de libros	.426	.515	.003
Prepost *Grupo*Edad*Sexo	4.543	.035	.032

Como se puede observar, la combinación medición (prepost)*grupo*edad*sexo si presenta efectos en este conocimiento.

En la figura 9.10 es posible observar las trayectorias del GE y GC antes y pasada la intervención. Ambos grupos han partido de situaciones similares sin embargo es el GE que presenta un mayor incremento.

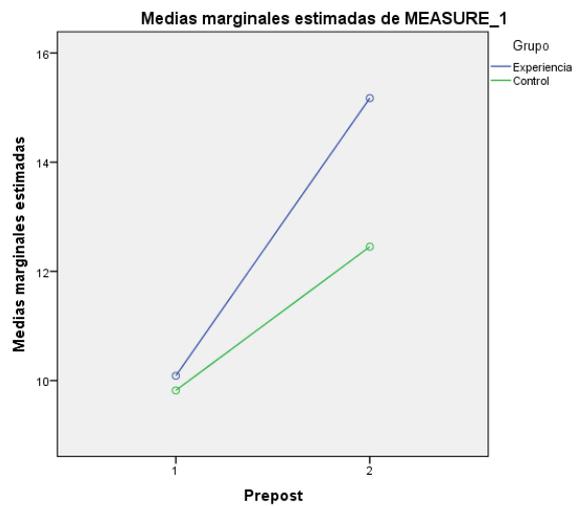


Figura 9.10: Medidas repetidas conocimiento metalingüístico

En la figura 9.11 se puede observar que los varones del GE parten de bajos desempeños pero mejoran pasada la intervención, mientras que en la figura 9.12 vemos que las niñas del GE también mejoran, pero de acuerdo al análisis no tendría efectos significativos.

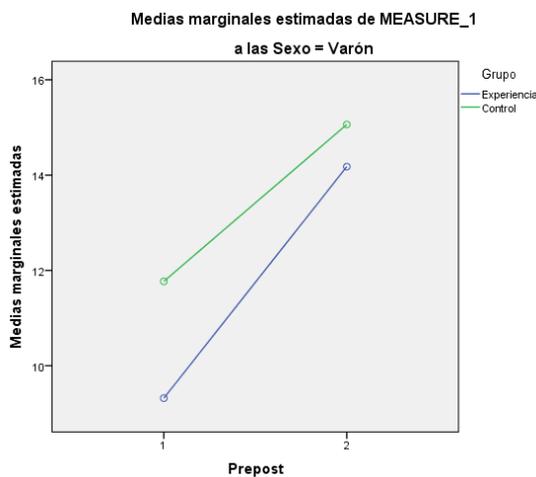


Figura 9.11: Medidas repetidas conocimiento metalingüístico (varón)

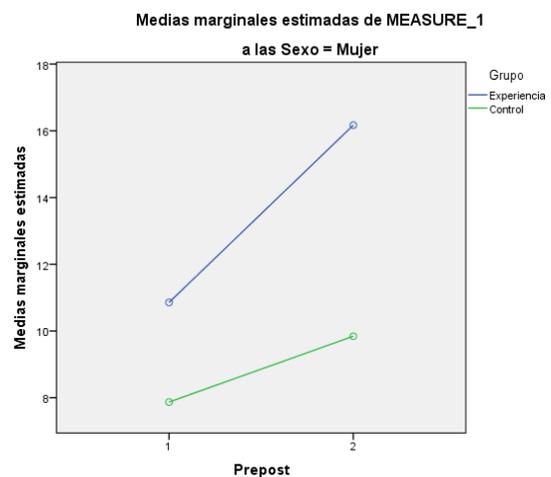


Figura 9.12: Medidas repetidas conocimiento metalingüístico (mujer)

En las figuras 9.13 y 9.14 vemos la interacción entre las mediciones, condición de grupo y edad. Si bien no se presentan efectos significativos por esta variable demográfica vemos como el GE tiene mejores desempeños (pese a que los niños con edades de $\geq 60; \leq 65$ del GC partían en mejores condiciones, pasada la intervención son sus pares del GE quienes superan sus puntuaciones).

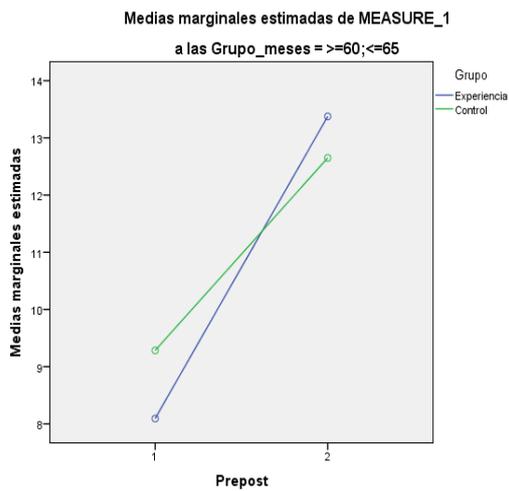


Figura 9.13: Medidas repetidas conocimiento metalingüístico (edades $\geq 60; \leq 65$)

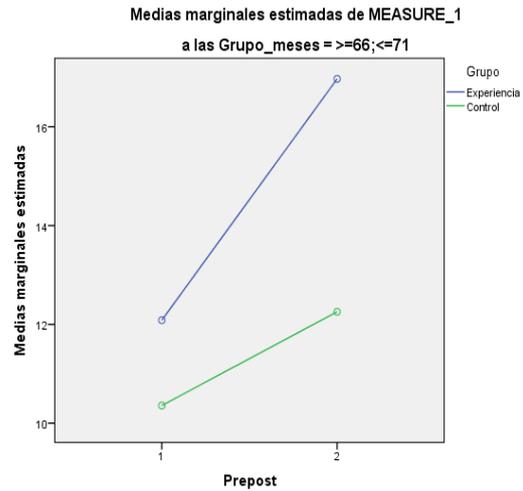


Figura 9.14: Medidas repetidas conocimiento metalingüístico (edades $\geq 66; \leq 71$)

En la Tabla 9.15 se puede observar las puntuaciones obtenidas en las 3 sub-habilidades del CtM (ReP, ReF y FuL). Ambos grupos mejoran, pero es el GE que presenta puntuaciones más altas.

Tabla 9.15

Descriptivos CtM: sub-habilidades

Factor BIL	GE (N=128)		GC (N=80)	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
CtM	9.33 (2.74)	13.87 (1.53)	9.15 (2.62)	10.61 (2.84)
Reconocer palabras	7.12 (2.18)	9.56 (0.88)	6.95 (2.33)	7.80 (2.14)
Reconocer frases	3.16 (1.56)	4.82 (0.54)	3.05 (1.70)	3.65 (1.67)
Funciones	2.61 (1.32)	4.27 (1.04)	2.62 (1.20)	3.06 (1.23)

En el caso de las sub-habilidades del CtM, los efectos son significativos, tanto en la condición de grupo, medición y medición*grupo (Tabla 9.16).

Tabla 9.16
Medidas repetidas CtM: sub-habilidades

	Grupo		Prepost		Prepost*grupo	
	F (1,206)	η^2_p	F (1,206)	η^2_p	F (1,206)	η^2_p
Reconocer palabras	19.518**	.087	104.306**	.336	24.446*	.106
Reconocer frases	21.593**	.095	63.418**	.235	13.899*	.063
Funciones de lectura	16.156**	.073	149.912**	.421	50.795*	.198

* P<.05

En las figuras 9.15, 9.16 y 9.17 podemos observar como ambos grupos incrementan sus puntuaciones en el post-test, aunque es la interacción prepost*grupo lo que explica que el haber formado parte del programa de intervención favorece el incremento significativo en las puntuaciones del post-test del GE. En el caso de FuL (funciones de lectura), el incremento es mucho más notorio en el GE.

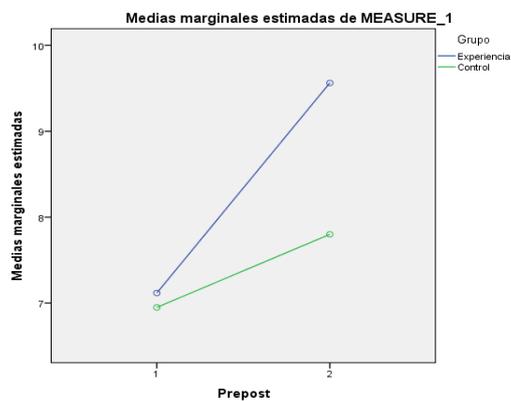


Figura 9.15 Medidas repetidas: reconocer palabras

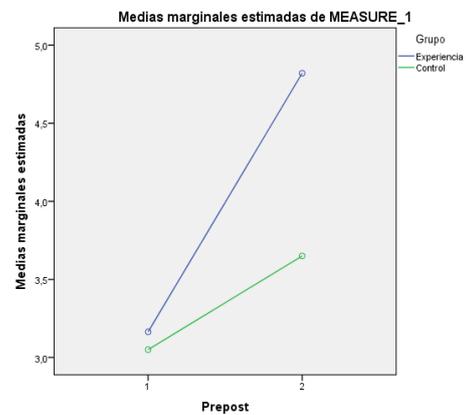


Figura 9.16 Medidas repetidas: reconocer frases

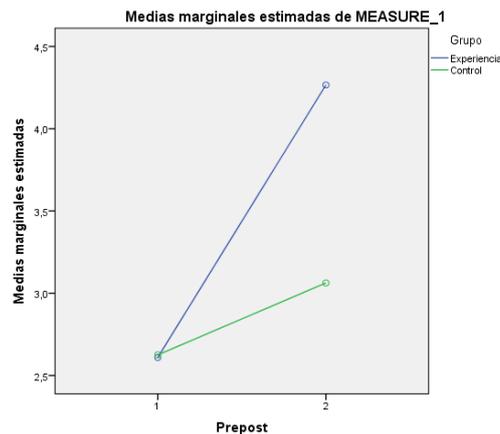


Figura 9.17 Medidas repetidas: FuL

d) Habilidades lingüísticas (HaL)

Al aplicar las medidas repetidas, encontramos que se presenta un efecto significativo en la medición (F (1,159) 228.346, p=.000, η^2_p =0.590) lo que se explicaría por el avance entre las

puntuaciones iniciales y finales. Del mismo modo la condición de GE y GC ha implicado un efecto significativo en la muestra ($F(1,159) = 20.564, p = .000, \eta^2_p = 0.972$). Al evaluar la interacción medición*grupo encontramos que esta es significativa ($F(1,159) = 28.980, p = .000, \eta^2_p = 0.154$) así como la medición*grupo*edad ($F(1,159) = 7.125, p = .008, \eta^2_p = 0.043$) y la medición*edad*ocupación laboral ($F(1,159) = 3.082, p = .029, \eta^2_p = 0.055$). En la tabla 9.17 vemos que efectos no resultaron significativos.

Tabla 9.17

Medidas repetidas HaL: GE/GC y edad

Origen	F (1,204)	Sig.	η^2_p
Prepost*ocupación laboral	1.867	.137	.034
Prepost*grupo*edad	.260	.611	.002
Prepost*grupo*ocupación laboral	.971	.408	.018
Prepost*edad*ocupación laboral	3.082	.029	.055
Prepost *Grupo*edad*ocupación laboral	1.068	.364	.020

Al observar la figura 9.18, comprobamos que las trayectorias por grupo no son paralelas, lo que sugiere interacción en razón del programa de intervención.

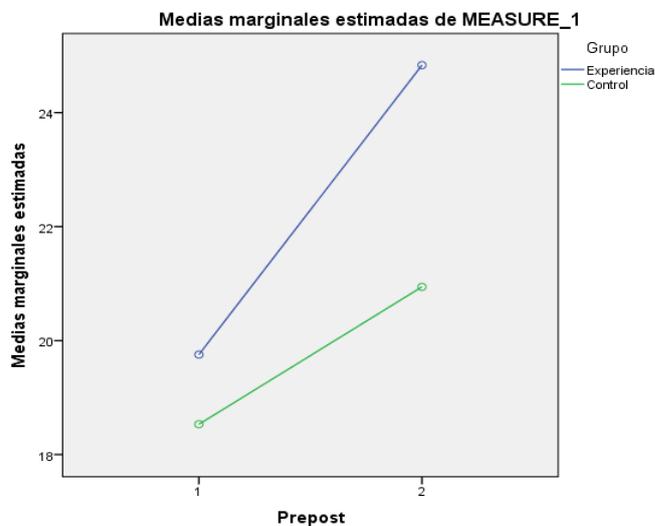


Figura 9.18 Interacción prepost por grupo HaL

Las siguientes figuras, 9.19 y 9.20, también presentan las trayectorias de ambos grupos, GE y GC, de acuerdo a la edad. Hay una secuencia evolutiva en ambos, sin embargo los del GE se ven más favorecidos.

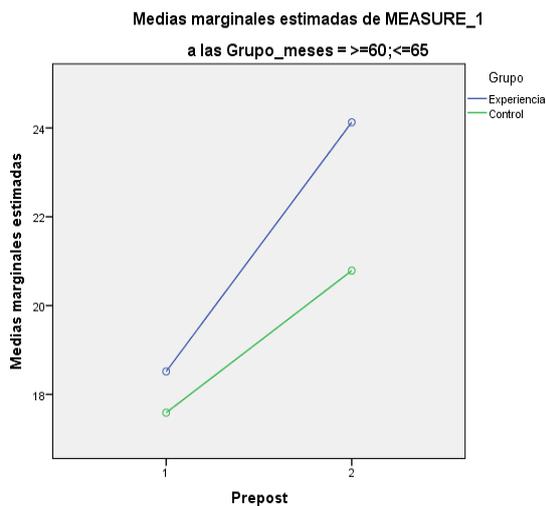


Figura 9.19 Interacción prepost*edad >=60; <=65 Habilidades lingüísticas

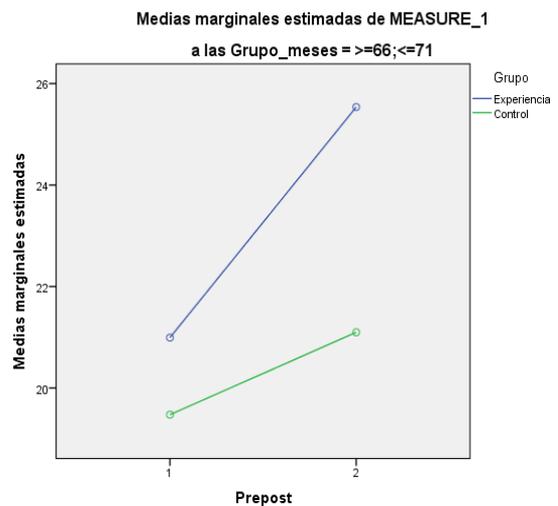


Figura 9.20 Interacción prepost*edad >=66; <=71 Habilidades lingüísticas

La revisión de las puntuaciones alcanzadas en cada una de las sub-habilidades nos proporcionarán mayor detalle de cómo los niños han mejorado sus puntuaciones (Tabla 9.18).

Tabla 9.18

Descriptivos HaL: sub-habilidades

HaL	GE (N=128)		GC (N=80)	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
HaL	19.96 (4.35)	24.89 (3.04)	18.94 (4.20)	21.16 (3.39)
Voc	4.80 (1.79)	6.61 (1.47)	4.24 (1.93)	5.10 (1.95)
Art	10.81 (3.96)	13.49 (2.26)	10.84 (4.01)	11.89 (3.01)
CoB	5.70 (1.29)	6.56 (1.11)	5.24 (1.42)	5.78 (1.24)
EsG	4.06 (1.51)	4.97 (1.14)	4.05 (1.28)	4.34 (1.29)

Las sub-habilidades han variado a través del tiempo pero cuando observamos la interacción medición*grupo vemos que el programa ha tenido mayor incidencia en vocabulario, articulación y estructuras gramaticales (Tabla 9.19).

Tabla 9.19

Medidas repetidas HaL: sub-habilidades

	Grupo		Prepost		Prepost*grupo	
	F (1,206)	η^2_p	F (1,206)	η^2_p	F (1,206)	η^2_p
Vocabulario	20.013*	.089	188.497*	.478	23.774*	.103
Articulación	3.334 (p=0.069)	.016	84.696*	.291	16.171*	.073
Conceptos básicos	17.142*	.077	52.573*	.203	2.896 (p=0.090)	.014
Estructuras gramaticales	5.046* (p=0.026)	.024	24.036*	.104	6.458* (p=0.012)	.030

* P<.05

En la figura 9.21 podemos observar la trayectoria de conceptos básicos es casi paralela, lo que nos confirma que la interacción no es significativa. En cuanto las estructuras gramaticales (Figura 9.23) y articulación (Figura 9.24), si bien ambos parten de similares condiciones, es posible observar un ligero efecto en la primera sub-tarea. De acuerdo a la figura 9.22 parece ser que el programa ha tenido mayor efecto en el vocabulario.

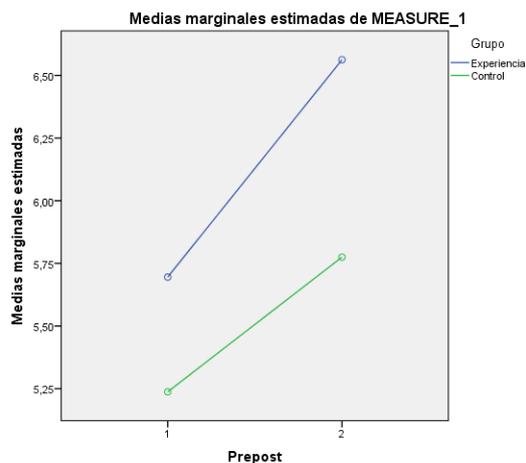


Figura 9.21 Medidas repetidas: conceptos básicos

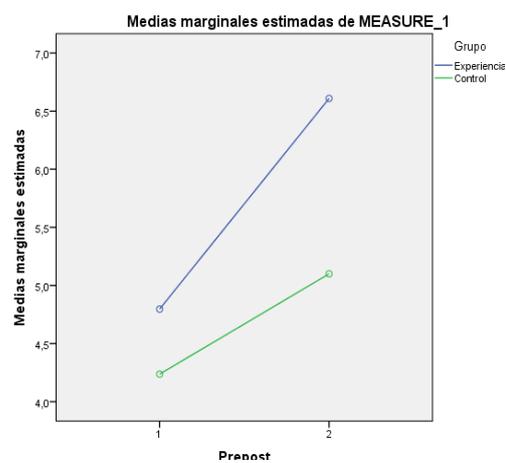


Figura 9.22 Medidas repetidas: vocabulario

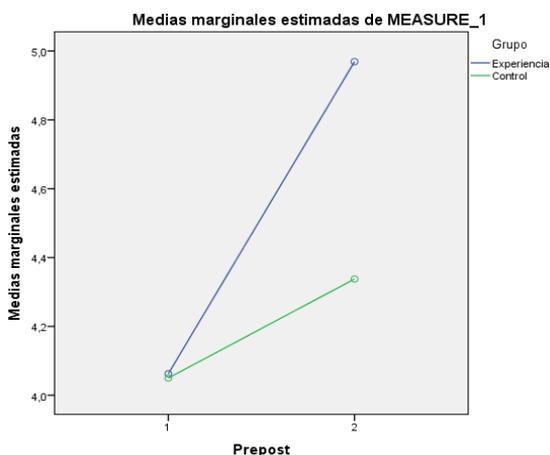


Figura 9.23 Medidas repetidas: estructuras gramaticales

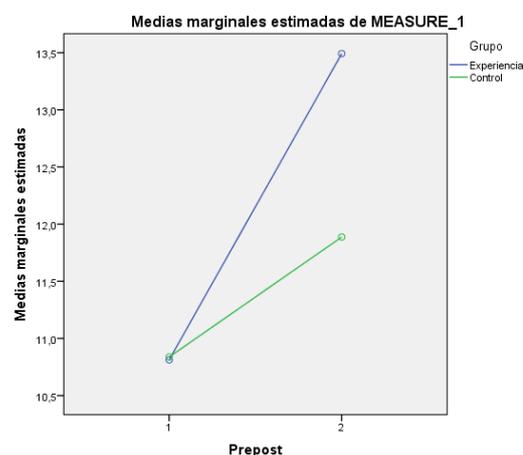


Figura 9.24 Medidas repetidas: articulación

e) Procesos cognitivos (PrC)

Hemos encontrado que la interacción medición*grupo es significativa ($F(1,200) 18.595^*$, $\eta^2_p=0.085$) así como lo es medición*grupo*sexo ($F(1,200) 7.772^*$, $\eta^2_p=0.037$). Esto último se explicaría en razón que los varones del GE mejoran considerablemente sus desempeños (Figura X) gracias al programa de intervención. Los efectos sobre el grupo y medición se observan en la tabla 9.20. En el caso de la medición vemos como el 55% de la varianza de esta variable está asociada con las puntuaciones obtenidas entre el pre-test y post-test.

Tabla 9.20

Medidas repetidas PrC: GE/GC, edad y sexo

Origen	F (1,200)	Sig.	η^2_p
Grupo	1.922	.167	.010
Grupo*Sexo	4.825	.029	.024
Grupo*Sexo*Edad	.001	.971	.000
Prepost	246.574	.000	.552
Prepost *Grupo	18.595	.000	.085
Prepost*Sexo	2.260	.134	.011
Prepost*Edad	3.977	.047	.019
Prepost*Grupo*Sexo	7.772	.006	.037
Prepost*Grupo*Edad	.001	.974	.000
Prepost*Sexo*Edad	1.085	.299	.005
Prepost*Grupo*Sexo *Edad	.608	.436	.003

Las figuras 9.25 y 9.26 nos muestran la interacción de acuerdo a la edad. Si bien se observa un tamaño del efecto residual (Tabla 9.20 Prepost*Edad) al analizar la interacción prepost*grupo*edad esta no resulta significativa (los avances en mayor medida en un grupo se debe a su participación en el programa y no por el paso del tiempo).

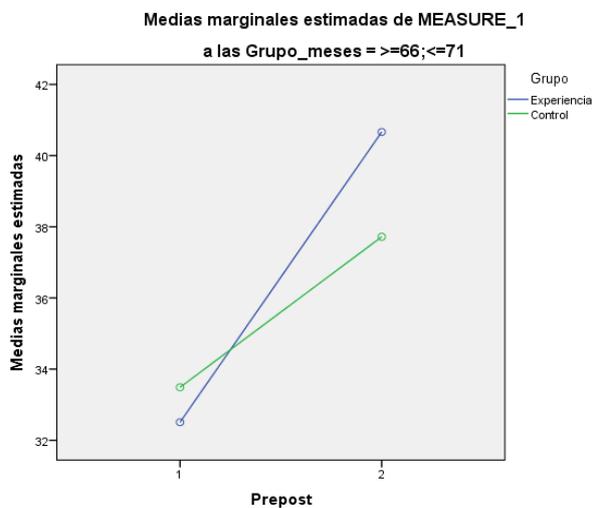


Figura 9.25 Interacción prepost*edad >=60; <=65
Procesos cognitivos

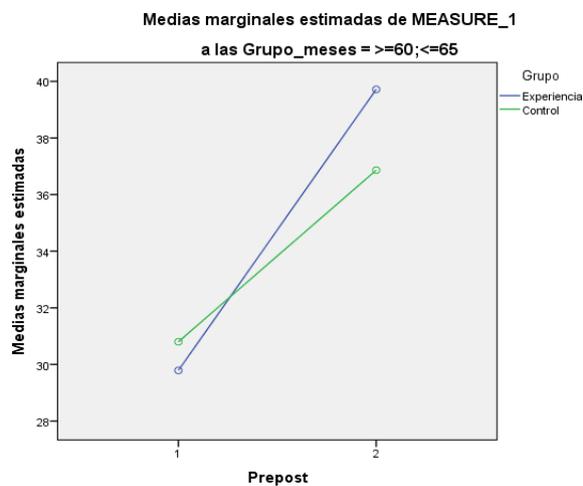


Figura 9.26 Interacción prepost*edad >=66; <=71
Procesos cognitivos

En cuanto a las figuras 9.27 y 9.28, vemos como los varones del GE mejoran considerablemente sus desempeños, pese a partir con cierta desventaja en el pre-test a diferencia del GC que partía con mejores puntuaciones. Aunque ambos grupos incrementan su puntuación en el post-test, es el GE el que lo hace de manera significativa (Figura X) siendo el programa de intervención el responsable de este cambio. Por el lado de las mujeres, si bien se presenta un incremento en ambos grupos, este es mayor en el GE.

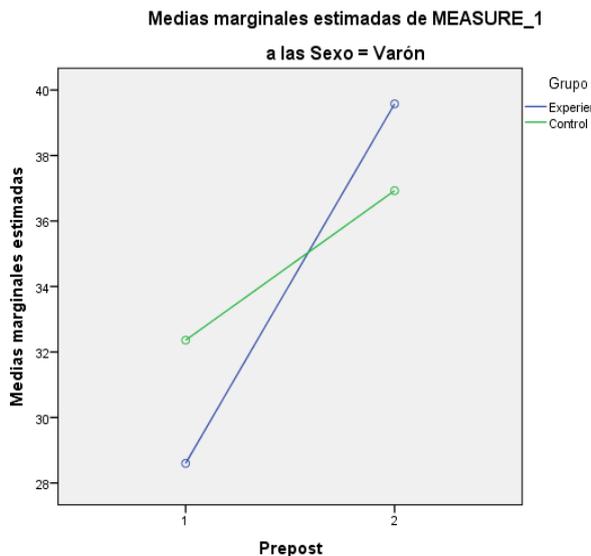


Figura 9.28 Medidas repetidas (varones)
Procesos cognitivos

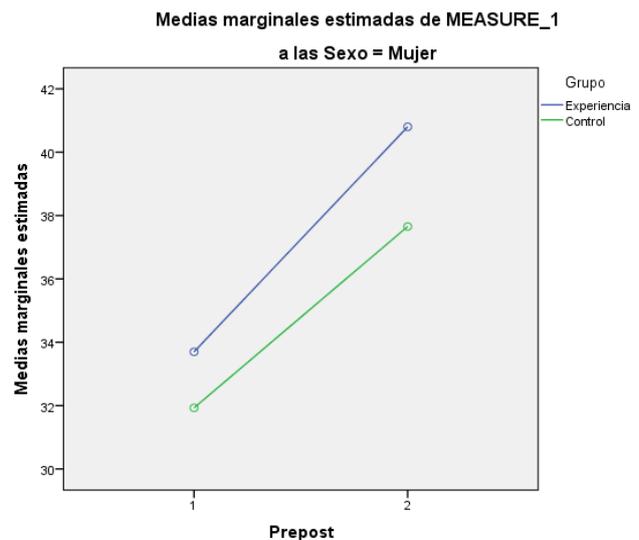


Figura 9.29 Medidas repetidas (mujeres)
Procesos cognitivos

Al analizar las sub-habilidades, encontramos que los del GE presentan mejores puntuaciones tanto en la MSA y PER (Tabla 9.21).

Tabla 9.21

Descriptivos PrC: sub-habilidades

Factor BIL	GE (N=128)		GC (N=80)	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
PrC	31.20 (7.62)	40.21 (3.02)	32.47 (6.78)	37.28 (4.35)
MSA	26.02 (5.34)	28.76 (3.45)	27.18 (4.35)	28.21 (3.84)
Per	13.85 (5.97)	21.04 (1.76)	14.35 (5.47)	18.47 (3.34)

El análisis de varianza presenta efectos por la condición de ser GE y GC (excepto en MSA) en la medición e interacción medición*grupo.

Tabla 9.22

Medidas repetidas PrC: sub-habilidades

	Grupo		Prepost		Prepost*grupo	
	F (1,206)	η^2_p	F (1,206)	η^2_p	F (1,206)	η^2_p
MSA	0.281 (p=0.60)	0.001	61.45*	0.23	12.44*	0.057
PER	4.556* (p=0.03)	0.022	189.51*	0.48	13.89*	0.063

* P<.05

Las Figuras 9.30 y 9.31 representan la interacción en ambas sub-habilidades. Las trayectorias indicarían que efectivamente el programa de intervención generó mejores desempeños en el GE a pesar que en ambas sub-tareas los niños de esta condición experimental partían con menores puntuaciones.

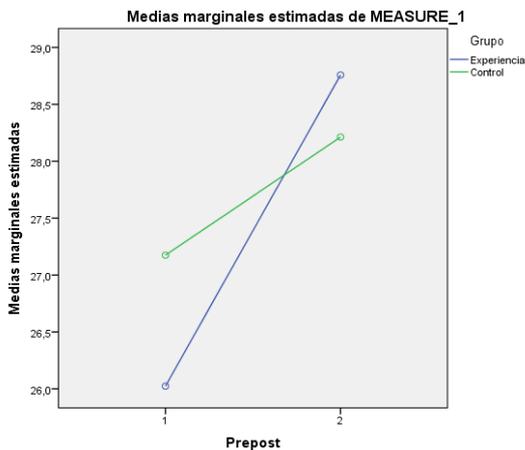


Figura 9.30 Medidas repetidas: MSA

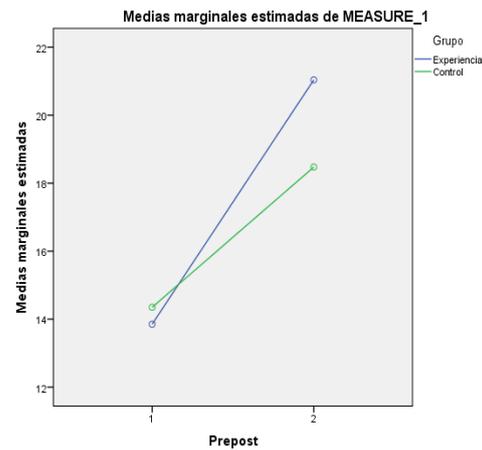


Figura 9.31 Medidas repetidas: PeR

f) Memoria operativa

Respecto a esta habilidad*, encontramos que el tamaño del efecto por medición, grupo y edad es significativo (Tabla 9.23). Sin embargo, al analizar la interacción, encontramos que solo es significativa por medición*edad (tenemos que los niños del GC mejoran). Existe diferencia prepost, prepost por edad y es residual la interacción. Las puntuaciones de ambos grupos mejoran entre el pre-test y post-test (F (1,203)217.88**; 0.518) pero de acuerdo al tamaño del efecto, no se debería al programa de intervención.

Tabla 9.23

Medidas repetidas MeM: GE/GC y sexo

Origen	F (1,203)	Sig.	η^2_p
Grupo	7.202	.008	.034
Edad	19.887	.000	.089
Grupo * Edad	.473	.493	.002
Prepost	217.884	.000	.518
Prepost * Grupo	.570	.451	.003
Prepost * Edad	8.375	.004	.040
Prepost * Grupo * Edad	3.188	.076	.015

La figura 9.32 no muestran como las medidas de la memoria operativa/de trabajo mejoran en ambos grupos. La superioridad del GC detectada en la aplicación del pre-test se mantiene en el pase de salida.

Las figuras 9.33 y 9.34, en las que se muestran las trayectorias por grupos de edad muestran que sería el paso de los meses lo que favorecería un incremento en la memoria operativa/de trabajo (MeM).

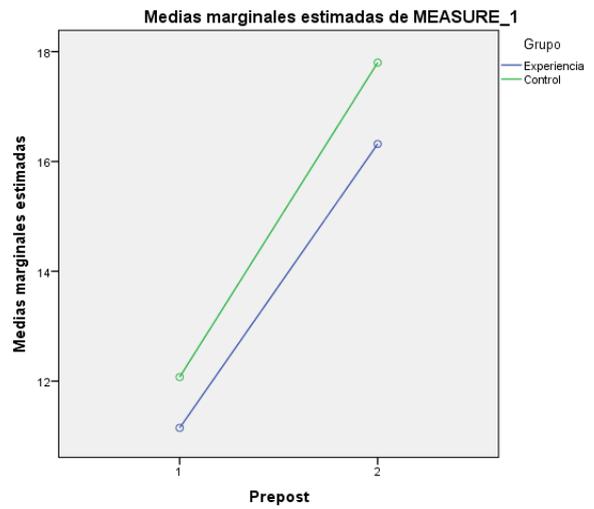


Figura 9.32 Medidas repetidas: MeM

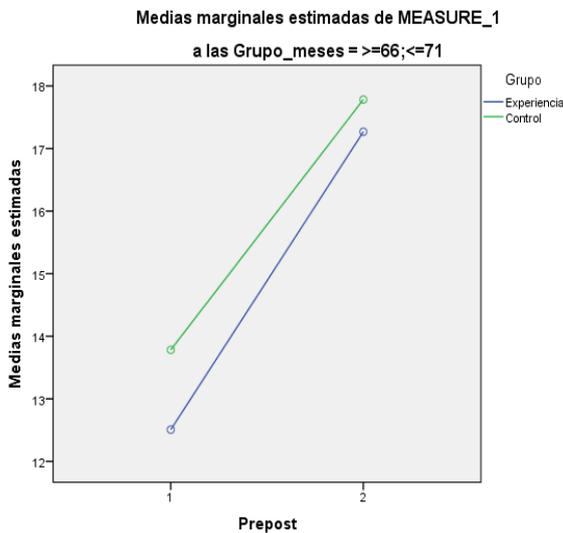


Figura 9.33 Medidas repetidas: MeM (edad >=60; <=65)

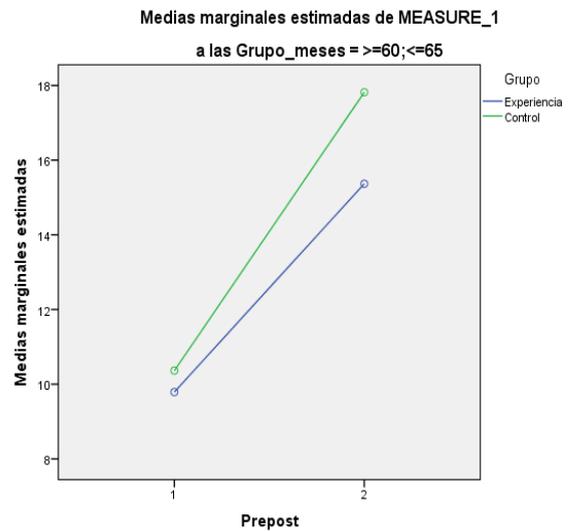


Figura 9.34 Medidas repetidas: MeM (edad >=66; <=71)

El análisis de la intervención en las habilidades de inicio a la lectura nos permite resumir los resultados de la siguiente manera:

- La primera lectura de los resultados alcanzados nos muestra que existen diferencias entre las puntuaciones obtenidas entre el pre-test y post-test en ambos grupos. Para determinar en qué medida el programa tuvo un efecto en dichos cambios, se procedió a realizar el análisis por habilidad y tarea intra grupo, inter grupos, tiempo y edad.
- En el caso de las habilidades fonológicas, si bien se observa una mejora en ambos grupos, el programa parece haber impactado en el GE. Cuando revisamos las tareas, vemos mayores efectos en rimas, contar palabras, aislar fonemas y sílabas y omisión de sílabas, lo que demostraría que requieren una intervención, a diferencia de contar sílabas que al igual que el estudio de Arancibia et al. (2012) queda demostrado que las tareas de segmentación silábica, en este caso cuando forman parte de un programa de intervención, se presentan más sencillas en los preescolares.
- Los resultados también demuestran como el conocimiento alfabético requiere de instrucción directa, ello en razón de la interacción observada entre las puntuaciones pre-test y post-test entre los grupos. Ya se ha visto en otros estudios como la intervención incluso en niños de cuatro años favorece el aprendizaje de las letras (Vera, 2011; Hatcher et al., 2004; Schwanenflugel et al., 2010).
- En la aplicación del pre-test se encontraron diferencias en las puntuaciones del Conocimiento metalingüístico en razón del sexo y la edad. Pasada la intervención, se puede observar que el sexo no tiene efecto en las puntuaciones de salida, mientras que la edad parece ser un factor asociado al programa. Esto implicaría que, una intervención en la etapa propicia favorecería mejores desempeños. Entre las tres tareas evaluadas, la de Funciones de lectura resultó ser más beneficiada, es decir, los niños tienen mayores nociones de identificar para qué sirve leer y el uso de los materiales escritos. El trabajo de Vera (2011) y Hatcher et al. (2004) demuestra que es posible trabajar estas habilidades en poblaciones preescolares, incluso desde los cuatro años.
- Pasada la intervención vemos como las habilidades lingüísticas también se han visto favorecidas en mayor medida en el GE. La edad parece también tener efecto, esto en razón que se trata de una habilidad que se encuentra aún en etapa de adquisición. Al realizar el análisis por tareas, parece haber mayor interacción en vocabulario, articulación y estructuras gramaticales más no en conceptos básicos.
- Por el lado de los procesos cognitivos, que fueron abordados de manera transversal en las sesiones al igual que la memoria operativa, también es posible observar como el

programa ha incidido en mejores desempeños a favor del GE (el 55% de la varianza se debe a la intervención). En el caso del sexo, al ser una variable identificada como factor de varianza de esta habilidad en el pre-test, estaría asociada a la intervención, ya que los varones del GE empezaron con peores puntuaciones y pasada la experiencia presentaron mejores desempeños que los del GC. También es posible encontrar efectos en las tareas MsA y PeR.

- Respecto a la memoria operativa/de trabajo, se puede observar que el programa parece no haber generado un impacto. Ambos grupos, GE y GC, mejoran con el transcurso del tiempo, pero no necesariamente esto se deba a la intervención. En principio, se trataría de un proceso evolutivo, dado que se observa un incremento en la memoria operativa entre los 4 y 5 años (Fry y Hale, 2000).

Objetivo 3: Conocer la influencia del programa planteado en los procesos lectores al inicio de la enseñanza formal de la lectura en el primer grado de la educación primaria

Al ingresar los niños que formaron parte del estudio al primer grado de primaria, se procedió aplicar el PROLEC-R con la finalidad de corroborar el nivel de influencia del programa de intervención en los procesos lectores observables en esta etapa escolar. Tal como se describe en el capítulo VIII, el tamaño de la muestra se reduce por la movilización de niños a centros escolares fuera de la jurisdicción o de gestión privada. Del total de 208 (128 del GE y 80 del GC) se logró evaluar a 113 niños (66 del GE y 47 del GC). En este apartado se analiza en primer lugar los resultados alcanzados en el PROLEC-R, las diferencias entre ambos grupos, las varianzas por habilidades de inicio a la lectura y por último se evalúa la capacidad predictiva de las habilidades de inicio a la lectura en los procesos lectores evaluados.

a) Descriptivos del PROLEC-R

Cómo se explica en el Capítulo VIII, al encontrar niños al principio del año escolar que todavía no accedían al código escrito, procedimos a evaluar tres aspectos del PROLEC-R: nombre o sonido de las letras, igual-diferente (identificación de letras) y comprensión oral (procesos semánticos). Los descriptivos a continuación nos muestran el nivel alcanzado en el GE y GC en base al sistema de puntuaciones del instrumento de medida: precisión (número de aciertos), velocidad (tiempo que toma realizar la tarea) e índice principal (resultado alcanzado por la precisión y velocidad).

Tabla 9.24

Puntuaciones PROLEC-R (transfer): identificación de letras y procesos semánticos (comprensión oral)

Pruebas PROLEC-R	Tareas	Índices	GE (N=66)	GC (N=47)
Identificación de letras	Nombre o sonido de las letras	Índice principal	21.41 (20.35)	12.57 (13.37)
		Precisión	12.09 (5.41)	8.11 (6.16)
		Velocidad	86.11 (40.89)	93.70 (47.77)
	Igual-diferente	Índice principal	7.56 (2.58)	7.86 (2.38)
		Precisión	16.36 (3.14)	12.55 (3.17)
		Velocidad	234.15 (74.31)	174.83 (76.79)
Procesos semánticos	Comprensión oral	Índice principal	1.67 (1.21)	0.40 (0.58)

En el caso de las otras tareas de la prueba, solo 18 niños realizaron la lectura de palabras (GE=13; GC=5), 15 la lectura de pseudopalabras (GE=11; GC=4) y 12 la comprensión de oraciones y textos (GE=10; GC=2). En la tabla X se presentan los resultados alcanzados.

Tabla 9.25

Puntuaciones PROLEC-R (transfer): procesos léxicos y procesos semánticos (comprensión de oraciones y textos)

Pruebas PROLEC-R	Tareas	Índices	GE	GC
			N=13	N=5
Procesos léxicos	Lectura palabras	Índice principal	28.79 (27.34)	13.01 (9.06)
		Precisión	30.69 (10.43)	27.80 (13.83)
		Velocidad	236.31 (231.15)	273.40 (108.80)
	Lectura pseudopalabras	Índice principal	25.35 (17.20)	11.83 (7.79)
		Precisión	30.36 (7.89)	24.25 (13.28)
		Velocidad	173.18 (127.73)	278.75 (155.09)
Procesos semánticos	Comprensión de oraciones	Índice principal	13.40 (1.95)	8.50 (0.71)
	Comprensión de textos	Índice principal	5.90 (3.18)	0.50 (0.71)

Como se puede observar, en cada una de las tareas evaluadas, los niños que pertenecen al GE presentan mejores puntuaciones, diferencias que en el siguiente apartado se definirán si resultaron significativas.

b) Diferencias encontradas en el etapa transfer

Se aplicaron las pruebas t en aquellas tareas resueltas por el total de la muestra (113). Se encontraron diferencias en el nombre o sonido de las letras índice principal ($t=2.602$; $p=.011$); nombre o sonido de las letras precisión ($t=3.642$; $p=.000$); igual-diferente precisión ($t=6.328$; $p=.000$) y comprensión oral ($t=7.394$; $p=.000$). En el caso de igual-diferente velocidad ($t=4.125$; $p=.000$) el GC resolvió la tarea en menor tiempo pero a su vez con mayores errores, tal como se puede observar en los resultados del PROLEC-R (Tabla 9.24).

En el caso del grupo de niños que logró realizar las tareas de procesos léxicos y semánticos, se observaron diferencias en la comprensión de oraciones ($t=3.386$; $p=.007$) y comprensión de textos ($t=2.306$; $p=.044$).

c) Las habilidades de inicio a la lectura como factores de varianza en los procesos lectores

Al haber encontrado diferencias entre el GE y GC en el nombre o sonido de las letras, igual-diferente y comprensión oral, se procedió a comprobar si las habilidades de inicio a la lectura (BIL post test) actuaban como factores de varianza en estas puntuaciones. En la tabla 9.26 se observa como el conocimiento fonológico varía significativamente las tres tareas del PROLEC-R.

Tabla 9.26

El conocimiento fonológico y los procesos lectores

BIL post-test	Tareas	Índices	F	p
Conocimiento fonológico	Nombre o sonido de las letras	Precisión	2.352	.001
	Igual-diferente	Precisión	1.969	.007
	Comprensión oral	Índice principal	2.098	.003

Como era de esperarse, el conocimiento alfabético actúa como factor de varianza en los tres procesos lectores evaluados: índices del nombre o sonido de las letras y comprensión oral, pero con mayor notoriedad en el nombre o sonido de las letras, tanto en índice principal como en precisión y velocidad (Tabla 9.27).

Tabla 9.27

Conocimiento alfabético y procesos lectores

BIL post-test	Tareas	Índices	F	p
Conocimiento alfabético	Nombre o sonido de las letras	Índice principal	6.451	.000
		Precisión	12.611	.000
		Velocidad	2.338	.002
	Igual-diferente	Precisión	2.665	.001
	Comprensión oral	Índice principal	2.635	.001

También es posible observar varianzas en los desempeños de los procesos lectores en razón del conocimiento metalingüístico (Tabla 9.28)

Tabla 9.28

Conocimiento metalingüístico y procesos lectores

BIL post-test	Tareas	Índices	F	p
Conocimiento metalingüístico	Nombre o sonido de las letras	Índice principal	1.721	.049
		Precisión	2.636	.001
	Igual-diferente	Precisión	3.726	.000
		Velocidad	1.906	.024
	Comprensión oral	Índice principal	3.594	.000

Por su parte, las habilidades lingüísticas solo se presentan como factor de varianza en el nombre o sonido de las letras (precisión) y comprensión oral (Tabla 9.29). No se encontraron varianzas en cuanto a la tarea igual-diferente.

Tabla 9.29

Habilidades lingüísticas y procesos lectores

BIL post-test	Tareas	Índices	F	p
Habilidades lingüísticas	Nombre o sonido de las letras	Precisión	1.875	.016
		Comprensión oral	Índice principal	2.075

Por último, los procesos cognitivos solo parecen variar la precisión al reconocer el nombre o sonido de las letras (Tabla 9.30).

Tabla 9.30

Procesos cognitivos y procesos lectores

BIL post-test	Tareas	Índices	F	p
Procesos cognitivos	Nombre o sonido de las letras	Precisión	2.108	.003

Al revisar los datos de aquellos niños que realizaron las tareas de procesos léxicos y semánticos, se encontró que el conocimiento fonológico actuaba como factor de varianza en la lectura de palabras índice principal (F= 3.786; p=.032), lectura de pseudopalabras índice principal (F=4.393; p=.029), comprensión de oraciones (F=6.530; p=.016) y comprensión de textos (F= 8.902; p=.007). El conocimiento metalingüístico solo parece variar el desempeño en la comprensión de oraciones (F=6.615; p=.015).

d) Capacidad predictiva de las habilidades de inicio a la lectura en los procesos lectores

Con el empleo de la regresión múltiple, se analizó qué habilidades de inicio a la lectura pueden predecir cada uno de los procesos lectores evaluado al iniciar el primer grado de primaria. Para seguir dicho procedimiento, se tomaron aquellas tareas del PROLEC-R en las que se presentaron varianzas en razón de las puntuaciones BIL (post test).

En primer lugar se analizó mediante regresión múltiple los efectos de las habilidades conocimiento fonológico, alfabético y metalingüístico, así como las habilidades lingüísticas y procesos cognitivos sobre el nombre o sonido de las letras precisión (identificación de letras). Se encontró que el conocimiento alfabético y fonológico en conjunto presentaban una capacidad predictiva sobre esta tarea ajustada al modelo del 70% (R^2 corregida= 0.701). En la tabla 9.31 se presentan los resultados encontrados para los predictores incluidos en el modelo.

Tabla 9.31

Modelo predictivo del nombre o sonido de las letras y las habilidades de inicio a la lectura

Pruebas PROLEC-R	β	t	p
Conocimiento alfabético	.780	13.805	.000
Conocimiento fonológico	.128	2.271	.025

En el análisis quedaron excluidos el conocimiento metalingüístico, las habilidades lingüísticas y los procesos cognitivos.

En lo que respecta a la tarea igual-diferente (identificación de letras) se encontró que la capacidad predictiva del modelo conocimiento fonológico y alfabético sobre esta es del 37% (R^2 corregida= 0.367). En la siguiente tabla se presentan los resultados para estos dos predictores, en la misma se puede observar que quedaron excluidas las otras habilidades.

Tabla 9.32

Modelo predictivo de igual-diferente y las habilidades de inicio a la lectura

Pruebas PROLEC-R	β	t	p
Conocimiento fonológico	.406	4.934	.000
Conocimiento alfabético	.325	3.947	.025

En la revisión de los efectos sobre la comprensión oral, el análisis permitió identificar la capacidad predictiva del modelo conocimiento fonológico, conocimiento alfabético y

habilidades lingüísticas (R^2 corregida= 0.404) que explicarían el 40% del desempeño en esta tarea. En la siguiente tabla se presentan los resultados encontrados para los predictores incluidos en el modelo. Al igual que en los casos anteriores, el sistema excluyó el conocimiento metalingüístico y los procesos cognitivos.

Tabla 9.33

Modelo predictivo de comprensión oral (procesos semánticos) y las habilidades de inicio

Pruebas PROLEC-R	β	t	p
Conocimiento fonológico	.292	2.973	.004
Conocimiento alfabético	.285	3.435	.001
Habilidades lingüísticas	.216	2.153	.034

Al revisar las mediciones obtenidas en los niños que realizaron las tareas de lectura, se encontró que en el caso de la comprensión de oraciones solo el conocimiento fonológico presentaba efectos sobre esta tarea que explicaba el 63% de su desempeño y con una R^2 corregida de 0.634 ($\beta = .817$; $t=4.476$; $p=.001$). Este mismo conocimiento presentó una capacidad predictiva del 63% en la comprensión de oraciones y una R^2 corregida de 0.635 ($\beta = .818$; $t=4.491$; $p=.001$).

El análisis de los resultados correspondientes al objetivo 3 se puede resumir de la siguiente manera:

- Con las puntuaciones obtenidas en las tres tareas del PROLEC-R realizada por los 113 niños evaluados (nombre o sonido de las letras, igual-diferente y comprensión oral) ha sido posible identificar diferencias entre las puntuaciones del GE y GC a favor del primero, comprobándose que quienes recibieron el programa de intervención presentan mejores desempeños en esta etapa de aprendizaje.
- Como se había previsto al principio de la investigación, las habilidades de inicio a la lectura actuaron como factores de varianza en las tres tareas del PROLEC-R (nombre o sonido de las letras, igual-diferente y comprensión oral) a excepción de las habilidades lingüísticas (que solo influyeron en el nombre o sonido de las letras y comprensión oral) y procesos cognitivos (nombre o sonido de las letras). También ha sido posible identificar como el conocimiento fonológico y metalingüístico variaban las tareas de procesos léxicos y semánticos en los niños que leían.
- De todas las habilidades de inicio a la lectura, el modelo conocimiento fonológico y alfabético resultó presentar capacidad predictiva en el nombre o sonido de las letras e igual-diferente. En el caso de la comprensión oral, las habilidades lingüísticas, conocimiento fonológico y alfabético predecían el 40% del desempeño en dicha tarea.

Objetivo 4: Describir las prácticas pedagógicas de un grupo de docentes de educación inicial respecto al desarrollo de las habilidades de inicio a la lectura

En este apartado se presentan algunas características de la práctica pedagógica en educación inicial respecto a la etapa previa de la enseñanza de la lectura. Esto ha sido posible con el empleo de un cuestionario, cuyo sistema de puntuación se ha detallado en el capítulo VIII, que recogía la percepción de las docentes respecto a su trabajo en el aula de cinco años. Fueron consultadas 60 profesoras de educación inicial, de las cuales 10 eran responsables del GE y GC. El 80% de las profesoras laboraba en centros públicos y el 20% lo hacía en instituciones privadas.

En primer lugar se presenta datos referidos a los antecedentes de formación y laborales y seguidamente los rasgos principales sobre sus prácticas pedagógicas. Para ello se organiza en paralelo los datos obtenidos en el grupo total (60) y el de las participantes de la investigación (10).

- *Antecedentes de formación inicial y en servicio*

La formación de docentes en el país la realizan las universidades nacionales que cuentan con facultades de educación y las instituciones de educación superior pedagógica. Mientras que las primeras cuentan con un plan de estudios propio y otorgan la licenciatura, los institutos se rigen a la propuesta del ministerio y entregan un título a nombre de la nación. El 35% de docentes consultadas eran licenciadas de centros universitarios públicos y el 25% de privados. El 40% restante contaba con título de profesoras (25% de instituciones del estado y 15% de gestión privada). La información del tiempo en el que egresaron fue organizada en bloques de diez años, y es en la tabla 9.34 que es posible observar que en las escuelas ejercen la docencia personas de distintas promociones.

Tabla 9.34

Antecedentes de formación inicial: año de egreso

Antecedentes de formación	%
Año de egreso	
1980-1985	15
1986-1990	21.7
1991-1995	15
1996-2000	23.3
2001-2005	10
2006-2010	15
Total	100

Como el tiempo transcurrido de egreso en las docentes consultadas es de al menos cinco años, fue posible encontrar personas con experiencias de formación en servicio. En la siguiente tabla se organizan los antecedentes de formación posteriores al título, como estudios de postgrado y especializaciones, y su participación en actividades puntuales de actualización y capacitación referidas a la lectura.

Tabla 9.35

Antecedentes de formación en servicio: estudios posteriores al título y otras actividades

Antecedentes de formación		%		
Estudios posteriores al título	Maestría	En los últimos dos años	13.3	
		En los últimos 5 años	16.7	
		Hace más de 5 años	5	
	Especialización	En los últimos dos años	8.3	
		En los últimos 5 años	21.7	
		Hace más de 5 años	5	
	Ninguno		30	
	Actividades de formación en lectura y escritura	Capacitaciones	En los últimos dos años	11.7
			En los últimos 5 años	21.7
Hace más de 5 años			5	
Talleres de actualización		En los últimos 5 años	10	
		Hace más de 5 años	1.7	
Diplomados		En los últimos dos años	1.7	
		En los últimos 5 años	1.7	
		Hace más de 5 años	3.3	
Congresos		En los últimos 5 años	3.3	
Capacitaciones y talleres de actualización		En los últimos dos años	6.7	
		En los últimos 5 años	23.3	
Diplomados, capacitaciones y talleres de actualización		En los últimos 5 años	1.7	
Ninguna		8.3		

Resulta llamativo como el 30% de docentes consultadas no ha realizado aún estudios posteriores al título, como maestrías o especializaciones, grupo que podría estar constituido por quienes han culminado recientemente la carrera (en el Perú, antes de continuar con estudios de postgrado se opta por conseguir un trabajo estable). Por otro lado, es posible observar que hay mayor participación a las actividades de formación de temporalidad más corta, especialmente capacitaciones y talleres de actualización en un período de cinco años.

- *Antecedentes laborales*

Como se ha observado en el capítulo V respecto a las prácticas pedagógicas, resulta interesante conocer los antecedentes laborales, reflejada en la cantidad de años de experiencia en aulas de educación infantil. Como se ha mencionado, las personas que egresan de una carrera universitaria o de estudios superiores tienden primero a conseguir un trabajo relativamente estable. Alcanzar un nombramiento en el estado no es inmediato, por ello muchas veces los

primeros años de experiencia se realizan en instituciones privadas (en este caso el 20% proviene de centros de gestión privada). La siguiente tabla presenta la experiencia en años de servicio organizada en bloques.

Tabla 9.36

Antecedentes laborales de docentes participantes de la experiencia

Antecedentes laborales	Años	%
Años de experiencia en aula	5 a 9 años	16.7
	10 a 19 años	45
	20 a 29 años	30
	30 a más	8.3
Total		100

Como se puede observar, un gran grupo de docentes cuenta con más de 10 años de trabajo, lo que implicaría que conocen que proceso seguir para acompañar a los niños en la etapa previa del aprendizaje de la lectura. En los siguientes apartados se intenta perfilar de modo descriptivo el perfil de la práctica de las docentes consultadas.

- *Prácticas pedagógicas en el aprendizaje inicial de la lectura*

Las maestras fueron consultadas sobre las acciones pedagógicas dirigidas a desarrollar las habilidades que favorecen el aprendizaje inicial de la lectura. Para ello respondieron un cuestionario tipo Likert, donde cada aspecto de la práctica contenía tres alternativas, una de carácter instruccional, otra situacional y una tercera multidimensional. Debían elegir de acuerdo al trabajo que realizan con su grupo de estudiantes en qué medida respondían a cada situación. El sistema de puntuaciones ha sido detallado en el capítulo VIII. En la evaluación de fiabilidad del cuestionario se obtuvo como Alfa de Cronbach .907. A continuación se presenta la descripción de acuerdo a los perfiles.

▪ **Prácticas instruccionales**

En cada una de las preguntas del cuestionario se colocaron alternativas de carácter instruccional en las que cada docente debía valorar en una escala de 0 a 3 (nunca, pocas veces, a veces y siempre) las prácticas que realizaban respecto al inicio de la lectura en los espacios de educación infantil. El análisis de fiabilidad de esta dimensión presentó un Alfa de Cronbach de .772. En este caso se buscó perfilar que tanto peso las docentes concedían a la instrucción explícita de las letras y fonemas y otras acciones de acuerdo a esta orientación (descrito en el

capítulo V). En la siguiente tabla se presentan, en una columna los promedios obtenidos por el conjunto de docentes consultadas (60) y en la otra la puntuación de las 10 participantes de la investigación.

Tabla 9.37

Prácticas instruccionales

Ítem	M (N=60)	M (N=10)
1a Respecto a la planificación de los aprendizajes del área de comunicación... sigue los lineamientos que se proponen desde el ministerio de educación	2.70	2.60
2a Cuando planifica las sesiones de aprendizaje del área de comunicación, toma en cuenta... guías metodológicas	2.62	2.70
3a Cuando trabaja la comprensión de textos, focaliza el trabajo en... el análisis de sonidos de las palabras que aparecen en el texto	1.92	2.10
4a Para familiarizar a los niños con las actividades literarias opta por... programar por lo menos dos veces por semana la narración de cuentos u otras producciones literarias	2.67	2.70
5a Para hacer participar a los niños a las actividades literarias, regularmente... les presenta material gráfico relacionado al tema	2.62	2.60
6a Durante las actividades literarias se asegura que... en lo posible los niños no interrumpen la narración	1.68	1.60
7a Cuando realiza las actividades posteriores a la lectura trabaja... el reconocimiento de las letras y sus sonidos	1.70	1.70
8a Respecto al material empleado en las actividades literarias, selecciona... relatos que permitan trabajar los segmentos de las palabras (sílabas, fonemas)	1.83	2.00
9a Respecto a un espacio físico de libros... organiza horarios específicos para la lectura	2.45	2.40
Promedio final	22.57	20.40

Como puede observarse, el promedio obtenido en el grupo de las 60 docentes consultadas (22.57) como en las participantes de la investigación (10) quienes obtuvieron un promedio de 20.40, indicaría un perfil instruccional frecuente en sus prácticas pedagógicas. Si bien la máxima puntuación es 3, los ítems 6a y 7a, referidos a la participación durante y pasada la narración presentan una menor tendencia a la enseñanza específica de los sonidos. Al realizar los análisis de varianza, ninguno de los aspectos recolectados respecto a los antecedentes de formación y laborales parece incidir de modo significativo en este perfil.

▪ **Prácticas situacionales**

En el caso de estas prácticas, también se colocó en cada una de las preguntas del cuestionario situaciones que las docentes debían valorar de menor o mayor frecuencia en el trabajo que realizan en las aulas y que guardan correspondencia con este perfil. Al realizar el análisis de fiabilidad, se obtuvo un Alfa de Cronbach de .805. Tal como se revisó en el capítulo V, esta

práctica respondería más a un abordaje de la enseñanza previa de la lectura a partir del uso del contexto sin una enseñanza explícita, tal como se puede observar en los casos propuestos en el cuestionario (Anexo 2). En la siguiente tabla se presentan los promedios alcanzados por las docentes consultadas.

Tabla 9.38

Prácticas situacionales

Ítem	M (N=60)	M (N=10)
1b Respecto a la planificación de los aprendizajes del área de comunicación... reprograma periódicamente los aprendizajes de acuerdo al avance de los niños	2.38	2.50
2b Cuando planifica las sesiones de aprendizaje del área de comunicación, toma en cuenta... el marco curricular del ministerio de educación	2.77	2.50
3b Cuando trabaja la comprensión de textos, focaliza el trabajo en... el vocabulario y las estructuras gramaticales	2.00	2.00
4b Para familiarizar a los niños con las actividades literarias opta por... incorporarlas a lo largo del día en las sesiones de otras áreas de aprendizaje	2.22	2.50
5b Para hacer participar a los niños a las actividades literarias, regularmente... los coloca en media luna mirando a la profesora	2.70	2.80
6b Durante las actividades literarias se asegura que... los niños digan al final que palabras no conocen	1.68	1.90
7b Cuando realiza las actividades posteriores a la lectura trabaja... el vocabulario	2.23	1.90
8b Respecto al material empleado en las actividades literarias, selecciona... relatos cuyo vocabulario es conocido por los niños (o se han adaptado para que lo sea)	2.42	2.90
9b Respecto a un espacio físico de libros... supervisa el uso de los materiales	2.70	2.70
Promedio final	21.10	21.70

Los promedios obtenidos por las 60 docentes consultadas (21.10) ya las participantes de la investigación (21.70) refleja una tendencia hacia las prácticas situacionales. Debe rescatarse que la puntuación más baja, correspondiente al ítem 6b, podría indicar que no siempre se presenta un énfasis hacia la enseñanza del vocabulario. Al revisar el análisis de varianza, los antecedentes de formación inicial y en servicio inciden en este perfil. El haber cursado estudios posteriores al título ($F=3.435$; $p=.039$) y asistido a actividades de formación y actualización de menor duración ($F=4.804$; $p=.001$) estaría favoreciendo esta forma de intervención en el aula.

- **Prácticas multidimensionales**

Estas prácticas resultan ser una combinación de los perfiles anteriores, donde las docentes no solo emplean una enseñanza explícita del sonido de las letras sino que también aprovechan las situaciones que emergen en el aula. En el análisis de fiabilidad se obtuvo un Alfa de Cronbach de .659 (el más bajo de los tres perfiles). En la siguiente tabla se presentan los promedios obtenidos en el grupo de docentes consultadas.

Tabla 9.39

Características prácticas multidimensionales (60 docentes consultadas)

Ítem	M (N=60)	M (N=10)
1c Respecto a la planificación de los aprendizajes del área de comunicación... participa en las reuniones de programación con el equipo de docentes de su institución	2.63	2.70
2c Cuando planifica las sesiones de aprendizaje del área de comunicación, toma en cuenta... los últimos avances respecto al aprendizaje de la lectura	2.45	2.40
3c Cuando trabaja la comprensión de textos, focaliza el trabajo en... la comprensión del mensaje que proviene del texto	2.83	2.90
4c Para familiarizar a los niños con las actividades literarias opta por... presentar y trabajar una variedad de textos como periódicos, cuentos, poemas, rimas, adivinanzas...	2.65	2.90
5c Para hacer participar a los niños a las actividades literarias, regularmente... inicia con una asamblea que conecte con la historia	2.62	2.70
6c Durante las actividades literarias se asegura que... los niños muestren señales de disfrutar la actividad	2.63	2.20
7c Cuando realiza las actividades posteriores a la lectura trabaja... el análisis de los sonidos de las palabras significativas	2.08	1.90
8c Respecto al material empleado en las actividades literarias, selecciona... relatos de fácil comprensión pero con un mensaje a analizar	2.60	2.20
9c Respecto a un espacio físico de libros ... los niños acuden a él en sus tiempos libres	2.52	2.40
Promedio final	23.02	22.30

A diferencia de los perfiles anteriores, la tendencia hacia esta forma de acción resulta mucho más evidente. Los promedios indican que tanto el grupo de 60 docentes (23.02) como las participantes de la investigación (22.30) priorizan por igual una tendencia hacia la enseñanza explícita en la etapa previa a la lectura así como a factores contextuales, como el mensaje y vocabulario de textos escritos. Al analizar si algunos de los antecedentes laborales o de formación actuarían como factores de varianza, se encontró que el asistir a programas posteriores al título, llámese maestrías o especializaciones, inciden en este perfil ($F=3.971$; $p=.024$) al igual que el participar en capacitaciones o talleres de actualización ($F=2.304$; $p=.048$).

- *Impacto de la experiencia*

Al grupo de participantes de la investigación (10) además se les consultó respecto al impacto de la experiencia, en función de tres aspectos, la utilidad de los resultados obtenidos del pre-test y post-test, la valoración del trabajo que realizaba el año anterior y qué orientación le asigna actualmente al desarrollo de las habilidades de inicio a la lectura. En la siguiente tabla aparecen los promedios alcanzados (en una escala de 0 a 3).

Tabla 9.40

Impacto de la experiencia (10 docentes consultadas)

Impacto de la experiencia	M	
Los resultados de la evaluación de las habilidades de inicio a la lectura le ha permitido...	Informarse más sobre las habilidades evaluadas	2.2
	Confirmar que niños necesitan ayuda, como terapias o mayor atención por parte de los padres	2.8
	Complementar lo propuesto por el ministerio de educación	2.2
Respecto al trabajo del año anterior, solía...	Trabajar más el conocimiento de las letras	1.3
	Fomentar el aprendizaje de nuevas palabras	2.7
	Trabajar el contexto de las producciones literarias y a partir de allí los fonemas, sílabas y nuevas palabras	1.8
Pasada la evaluación de las habilidades de inicio a la lectura, ahora...	Continúa con la propuesta del ministerio (contexto)	2.4
	Integra en las sesiones de clase las habilidades evaluadas	2.7
	Integra la información a la propuesta del ministerio	2.5

El punto más alto de valoración corresponde a la utilidad de la evaluación realizada con los niños del GE y GC (2.8). El reporte les ha permitido contactar a los padres de familia para recomendar un mayor apoyo en los hogares. El de menor puntuación corresponde al trabajo del año anterior, en el que prestaban menor atención al conocimiento de las letras (1.3).

La revisión de la información obtenida respecto a las prácticas docentes nos indica que:

- En esta etapa de la educación no existe necesariamente una tendencia hacia un perfil determinado. Las docentes, pese a que no figura de modo explícito la enseñanza de los elementos fonológicos, manifiestan realizarlo al igual que el contexto, demandado desde el currículo peruano. Las puntuaciones obtenidas en el perfil multidimensional indican que efectivamente las docentes de este nivel educativo realizan actividades para favorecer ambos aspectos.
- Al observarse que la práctica de las docentes consultadas no refleja una única orientación hacia un tipo de perfil, podría asumirse que en este grupo se maneja un enfoque mixto de enseñanza (analítico-sintético).
- En el primer perfil, el instruccional, orientado a la enseñanza explícita de elementos fonológicos, se ha encontrado que las docentes realizan en menor frecuencia el empleo de materiales para segmentar las palabras en unidades sonoras y el reconocimiento de letras y sonidos. El no ser interrumpida en las narraciones es un aspecto que también obtiene menor puntuación, lo que indicaría una tendencia hacia los otros perfiles, que permiten la participación de los niños en las narraciones.
- Por el lado del perfil situacional, el aspecto menos valorado está referido al conocimiento de nuevas palabras que salen del texto narrado y que resulta clave en este tipo de práctica. Se ha

encontrado como las experiencias de formación posteriores al título así como la participación en actividades de actualización referida a la lectura parecen incidir en este perfil.

- En el caso del perfil multidimensional, en el que las docentes le asignan mayor valoración tanto al conocimiento de los elementos sonoros del lenguaje como al contexto, con estrategias que combinan ambos aprendizajes, se ha encontrado que también inciden en éste las experiencias de formación en servicio, ya sea estudios de post-título como capacitaciones.
- Las docentes han reportado que contar con los resultados de las evaluaciones les ha dado mayores elementos para intervenir frente a situaciones de riesgo que podrían afectar en el futuro aprendizaje de la lectura. Así mismo, les ha permitido en principio reconocer qué habilidades debieran trabajar desde edades tempranas.

CUARTA PARTE: CONCLUSIONES

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En la etapa infantil se desarrollan una serie de habilidades que la literatura ha identificado como predictores del futuro aprendizaje y desempeño lector y sobre las que se conocen procedimientos de evaluación e intervención pedagógica. No se trata solo de identificar y actuar frente a situaciones en desventaja, sino principalmente precisar qué hacer en las primeras experiencias con la lectura e identificar cuáles efectivamente favorecen los procesos lectores. Bajo este marco, se plantearon cuatro objetivos que giraron en torno a la medición de las habilidades de inicio a la lectura en estudiantes que asistían a centros de educación inicial, la aplicación de un programa de intervención desde el currículo peruano que atendiera dichas habilidades, una posterior valoración al iniciar el primer grado de primaria para identificar su incidencia en los principales procesos lectores y la descripción de las prácticas pedagógicas de un grupo de docentes respecto a este aprendizaje.

De acuerdo al *primer objetivo, evaluar las habilidades de inicio a la lectura (conocimiento fonológico, alfabético y metalingüístico, habilidades lingüísticas, procesos cognitivos y memoria operativa/de trabajo)* en estudiantes de escuelas públicas que cursaban el último año de educación infantil (5 años) ha sido posible reconocer cómo se desenvuelven los niños de esta edad en las tareas que cada predictor comprende. Al tratarse de un diseño cuasi-experimental, se confirmó la primera predicción referida a la igualdad de condiciones de ambos grupos por sus variables demográficas y escolares y el estatus socio económico y cultural educativo de la familia y así trabajar con dos poblaciones con similares características. Aun cuando en la información proporcionada por los padres pudo observarse que el nivel educativo, ocupación laboral y acceso a recursos materiales y bibliográficos no era semejante en todos los estudiantes esta no resultó ser significativa. La muestra provenía de hogares cuyos padres tenían el nivel de estudios medio y alto y con una distribución equiparada en los cuatro niveles de ocupación laboral (básicas, manual semicualificada, no manual semicualificada y cualificada), todo ello de acuerdo a los indicadores PISA (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013). Lo que llamó la atención es que la mayoría de las familias no reportó contar con más de 100 libros en el hogar, situación que podría explicar los desempeños en determinadas habilidades.

Con el pase de pruebas de evaluación de las habilidades de inicio a la lectura-BIL (Sellés et al., 2008) y de la memoria de trabajo CHEXI (Thorell y Nyberg, 2008) se pudo corroborar la hipótesis referida a que ambos grupos partían en igualdad de condiciones al mostrar puntuaciones similares en las variables dependientes, información clave para el análisis de la

efectividad del programa empleado con el Grupo Experimental y el contraste con la propuesta curricular seguida por el Grupo Control. Aplicarla en el contexto peruano deja en claro en qué estado se encuentra cada una de las habilidades y en qué medida la escuela las atiende. Es así que, de acuerdo a los baremos proporcionados por el BIL (Sellés et al., 2008), los participantes con el pase del pre-test no lograban alcanzar el percentil 25, es decir partían en desventaja y hasta podrían ser considerados en riesgo al situarse en un percentil inferior a 30 (Pellicer y Baixauli, 2012). Podría asumirse que entre peruanos y españoles hay una gran distancia en rendimiento, sin embargo, de acuerdo a una investigación que buscaba describir el lenguaje oral en niños de estas nacionalidades que asistían a centros públicos infantiles no encontró diferencias significativas entre ambas poblaciones (Ávila e Ysla, 2014). Es necesario tomar en cuenta además que la muestra no pertenecía a contextos de recursos económicos bajos sino de un estrato medio, en el que no se estimó encontrar bajos desempeños. Estos resultados reflejan que estos aspectos del lenguaje no son abordados de manera directa por la escuela, y que aunque en el currículo la intencionalidad es fomentar la comprensión, estos primeros resultados no evidencian una acción pedagógica directa sobre los predictores, situación detectada también por Flórez-Romero et al. (2009) que observaron que la sola exposición a las prácticas programadas por la escuela no es suficiente para promover mayores habilidades relacionadas con el alfabetismo.

En cuanto a la tercera hipótesis, referida a la edad como posible factor de varianza, pudo comprobarse con la primera medición del BIL y CHEXI que pese a haber elegido un único grupo de edad, por pertenecer toda la muestra al aula de 5 años (los participantes fueron divididos de acuerdo a los criterios del BIL en dos grupos: $\geq 60; \leq 65$ y $\geq 66; \leq 71$), se encontraron diferencias significativas y con ello confirmar su condición evolutiva, como lo demuestran otros trabajos (Defior y Serrano, 2011 en el caso del conocimiento fonológico). Cada una de las habilidades estudiadas mejora con el paso de los meses, es por ello que se tenía previsto encontrar diferencias en estos grupos de edades, y que a partir del programa, con una actuación directa sobre ellas, se uniformizaría el desempeño. De este modo, la primera medición de las habilidades de inicio a la lectura ha permitido determinar el punto de partida de esta experiencia de intervención. Así mismo, la selección y aplicación de los instrumentos de medida ha facilitado una mayor comprensión de lo que la literatura hasta el momento ha pauteado respecto al aprendizaje de la lectura en la etapa infantil, que cada una de las habilidades es posible de ser estudiada en un contexto escolar. Por el lado del CHEXI (Thorell y Nyberg, 2008), su empleo ha permitido reconocer como la memoria operativa/de trabajo también mejora con el paso de los años, situación observada por Fry y Hale (2000) quienes demostraron su

incremento desde los 4-5 años hasta la adolescencia. En el presente trabajo fueron los niños mayores los que presentaron mejores desempeños.

Una referencia base para predecir la incidencia del sexo en el desempeño inicial de al menos una de las habilidades estudiadas fue el de Rosselli-Cock et al. (2004). En nuestro caso, en general, fue el grupo de niñas el que presentó mejores puntuaciones en todas las habilidades (a excepción del conocimiento alfabético) pero las diferencias significativas estuvieron en el *conocimiento metalingüístico* y *procesos cognitivos*. En el caso del conocimiento metalingüístico, las niñas presentaban al principio de esta experiencia mejores condiciones para reflexionar sobre el material impreso, mientras que por el lado de los procesos cognitivos, tenían mayor facilidad para recordar elementos orales y discriminar información visual. Esta es una situación que podría presentarse efectivamente como parte del proceso de desarrollo pero sería el papel de la escuela, es decir la interacción desarrollo-aprendizaje, que determinaría los resultados y no la condición de ser niño o niña. Estas diferencias sin embargo desaparecen pasada la experiencia, tal como se desarrolla más adelante.

La literatura, revisada en los primeros capítulos, también da cuenta de cómo las condiciones familiares favorecerían un buen inicio en el aprendizaje de la lectura, siempre que le permitan al niño entrar en contacto con elementos relacionados al medio escrito (Piacente, 2005) y sin duda su calidad podría verse influenciada por el nivel de educación de los progenitores. El análisis realizado permitió confirmar la hipótesis que el nivel educativo y ocupación laboral de los padres inciden en los resultados del pre-test del conocimiento alfabético, habilidades lingüísticas y procesos cognitivos. Así, la cantidad de años cursados tanto en la educación primaria, secundaria y universitaria jugaría un rol en el desempeño de los niños (Andrés et al., 2010) tal como ha quedado confirmado en este trabajo. En el caso del *conocimiento alfabético*, esto podría deberse a un mayor compromiso sobre este aprendizaje en la etapa previa a la educación primaria por parte de los padres. Se podría indagar desde la escuela no solo los antecedentes académicos familiares sino también qué actividades se promueven para la adquisición de este conocimiento.

Si bien hay estudios que han demostrado como la educación materna se constituye en un fuerte predictor en los logros académicos desde la etapa preescolar hasta el segundo grado de primaria con resultados positivos para los niños que provienen de hogares con mayores niveles educativos (Burchinal et al., 2002) puede verse también como el que sus progenitores cuenten con mejores condiciones laborales inciden en predictores como las *habilidades lingüísticas* y

procesos cognitivos. En el caso del primero se conjugaría con la edad, donde niños mayores cuyos padres cuentan con puestos de trabajo considerados cualificados, vale decir cargos que exigen una preparación universitaria o profesional, presentaron mejores desempeños. Ya en otros estudios se ha encontrado como el puesto laboral de las madres incide en el vocabulario comprensivo y expresivo de los niños (Ávila e Ysla, 2014). Las evidencias del estudio confirmarían también su incidencia en el conocimiento de las estructuras gramaticales, articulación y conceptos básicos.

Por último, en lo que respecta a la medición inicial de las habilidades de inicio a la lectura, estos desempeños observados parecen también relacionarse al número de libros a los que tienen acceso en el hogar. Entre las habilidades favorecidas están el conocimiento fonológico y metalingüístico. Respecto a la primera, podría deberse al tipo de actividades realizadas con el material bibliográfico, como cuentos o poemas, lo que facilitaría un mejor reconocimiento de los segmentos fonológicos (sílabas, fonemas, principio-rima). Sobre el conocimiento metalingüístico habría que considerar que la interacción de provenir de hogares con una mayor cantidad de libros y la condición de ser mujer tendría un mayor efecto. En las tareas del BIL - que consistían en discriminar palabras y frases e identificar la función de la lectura observables a los 5 años- no solo se pone en evidencia la capacidad de saber en qué consiste leer y escribir e identificar los propósitos o funciones del lenguaje escrito (Ortiz y Jiménez, 2001) sino que las habilidades de reconocimiento de las letras y la toma de conciencia en niños que se encuentran en un ambiente impreso parecen ser consecuencia de estar inmerso en una cultura impresa (Neumann, 2013)..

Al contar con los resultados en la primera medición, se puso en marcha el programa de intervención con el GE mientras el GC continuaría con la propuesta del ministerio, planteándose ***como segundo objetivo mejorar las habilidades de inicio a la lectura con la aplicación del programa de intervención*** que tuviera en cuenta los elementos del sistema curricular peruano. Para ello, fue necesaria la consulta de experiencias de intervención que no solo partieron de una evaluación de entrada con la presencia de grupos en condiciones de experiencia y control, sino también de la incorporación en el currículo escolar. Al tratarse de un diseño experimental, la propuesta estuvo integrada en las actividades literarias solo del GE, que el GC también debía realizar por exigencia del ministerio de educación peruano. Ambas condiciones partían del mismo marco curricular, y como se ha dicho, de similares desempeños, la única distinción fue que mientras las docentes del grupo experimental recibieron pautas metodológicas específicas sobre cómo abordar el desarrollo de estas habilidades (que iba en la misma línea del currículo)

las del grupo control no, bajo el supuesto que, más que promover un cambio a nivel de competencias y capacidades, era necesario concretizar acciones en el trabajo de aula. Los resultados obtenidos en la primera medición con una población de estatus socio económico medio, dejaron en claro que se requería abordar desde la escuela estos predictores cuyo papel se reconoce en el futuro aprendizaje lector. Con una orientación específica estos bajos desempeños, justificados también en razón de la incidencia de algunos factores demográficos y familiares, podrían superarse y demostrar el rol que puede cumplir la escuela en estos aprendizajes considerados fundamentales, más aun en poblaciones menos favorecidas. Para ello se propuso una forma de abordar las habilidades de inicio a la lectura que no implicara una carga laboral de las docentes y reforzar lo dispuesto por el ministerio de educación peruano. Se esperaba que con el diseño del programa integrado al sistema curricular peruano y el entrenamiento respectivo a las docentes del GE se conseguirían efectos entre la medición pre-test y post-test a favor del GE en cada una de las habilidades en comparación con el GC que recibió la propuesta del estado.

Con la revisión del enfoque de enseñanza de la lectura en la educación inicial, desde el que se propone involucrar a los niños en actividades de lectura y escritura desde sus posibilidades, se propuso, sin perder de vista esta orientación, promover la toma de conciencia de los segmentos sonoros del habla, con apoyo de material concreto que permitiera su manipulación. Es así que el *conocimiento fonológico*, ha resultado verse beneficiado con este programa de intervención. Aunado a los resultados en el pre-test, parece ser que una intervención educativa, más allá de la influencia de la edad y el acceso a material bibliográfico, tendría mayores efectos a favor de quienes formaron parte de la experiencia tal como se ha podido observar en los resultados. El haber pertenecido al grupo experimental, el tiempo transcurrido entre las dos medidas (62% de la varianza) y la interacción que ha supuesto la condición GE y GC con el tiempo (38% de la varianza) ha resultado impactar en el desarrollo de esta habilidad. Al revisar el impacto en las tareas, las más favorecidas fueron el contar palabras y omitir sílabas (26% de varianza observada en cada una de ellas) justamente las que en la primera medición, los niños de ambos grupos manifestaban mayor dificultad, pero pasada la intervención se observan mayores resultados en el GE. Este resulta ser un gran aporte, no solo visto como mejora en las habilidades sino en la identificación de estrategias que pueden ser empleadas por las docentes de inicial, más aún porque se espera su consolidación hacia los seis años de edad (Sellés y Martínez, 2014) vale decir, en el paso al primer grado de primaria. Por el contrario, si bien también se observan efectos en el contar sílabas, parece ser la tarea mayormente empleada en las escuelas estatales, al observar un 5% de varianza, o las que mejor manejan las docentes en el

aula. Con la experiencia se demuestra que es posible orientar su aprendizaje en las aulas de educación inicial, apoyados en estrategias y materiales, y lejos de caer en una enseñanza mecánica, apelar a la identificación y manipulación de sonidos a partir del análisis de producciones literarias, cuyas características (empleo de rimas, juego de sonidos, composición) favorecerían este reconocimiento.

La intervención en el *conocimiento alfabético* ha supuesto retomar un aspecto del inicio a la lectura que la educación inicial peruana ha descartado. Las docentes de ambas condiciones manifestaron de manera verbal que es un contenido “tabú”, que se tiene prohibido trabajar de manera directa. Desde el programa se buscó sin embargo abordarla no aisladamente ni mucho menos mecánicamente, sino integrada en el análisis de los segmentos de las producciones literarias. No se trataba de enseñarles el alfabeto, sino reconocer que forman parte de un todo, que son parte de las unidades mínimas del código escrito. En el programa no se enseñaba directamente el nombre de las letras, al igual que trabajos como el de Alfonso et al. (2012). El reconocimiento gráfico de la letra representada en el material literario trabajado en clase podría haber constituido el principio de lo que implica llegar a comprender la correspondencia entre la letra impresa y el sonido. A partir del análisis del material escrito realizado en clases, como cuentos, tarjetas, recetas, se intentó que los niños del GE se iniciaran en el reconocimiento de la letra con el sonido respectivo, y de esta forma identificaran que el habla está estructurado en fonemas que se representan de manera gráfica.

Aunque el currículo peruano contempla el involucrar a los niños en situaciones de lectura, los resultados alcanzados pasada la etapa de intervención nos muestran como hace falta una intervención específica, que le permita al niño tomar conciencia de la naturaleza del lenguaje escrito, sus formas y funciones (Pellicer y Baixauli, 2012), vale decir, aportar al desarrollo del *conocimiento metalingüístico*. Las tareas, que partían del reconocimiento de producciones escritas y su interacción con ellas, buscaban en los niños identificar elementos del sistema escrito como son las palabras, las frases y las funciones que cumple la lectura. La manipulación del material, con una intencionalidad pedagógica, permitió que los niños empezaran a darse cuenta que los textos contienen palabras y frases y que responden a una intencionalidad, resultados evidenciados en los efectos significativos encontrados en estas tres tareas.

El análisis del currículo peruano ha permitido identificar que son las *habilidades lingüísticas* las que se atienden de modo directo, específicamente lo referido al vocabulario. La intervención apostó también por otras sub-habilidades como la articulación, las estructuras gramaticales y los

conceptos básicos. Al analizar los resultados alcanzados, pudo encontrarse que efectivamente, el ser parte del GE, el tiempo entre la medición pre-test y post-test así como la interacción grupo*medición resultaron significativas. Aunque el currículo está orientado hacia el desarrollo de estos componentes lingüísticos, la aplicación del programa refleja que es necesario especificar más las estrategias de tal manera que los niños se vean favorecidos en una habilidad considerada predictora del aprendizaje de la lectura. Lo que se ha podido identificar es que al ser los efectos mínimos en las tareas de articulación y conceptos básicos, podría asumirse que la escuela estaría incidiendo más en estos aspectos. También habría que considerar que es una etapa en la que se consolidan habilidades del lenguaje oral.

En el desarrollo del programa de intervención las actividades dirigidas a mejorar los *procesos cognitivos* y la *memoria operativa/de trabajo*, fueron planteadas de modo transversal. Es así que, en el primer caso, tanto la percepción como la secuencia auditiva se abordaron a partir del contacto con las producciones literarias y las estrategias del conocimiento metalingüístico. Los niños al manipular el material escrito, iban distinguiendo cuando se encontraban frente a una letra o un número, por ejemplo. Del mismo modo, cuando se les narraba producciones como rimas o poemas, se fomentaba la retención de frases que luego se debían repetir en el mismo orden. Es por ello que tal como se predijo, el programa favoreció la mejora de los procesos cognitivos, con mayor significancia en el GE. En la medición del pre-test fueron los niños del GC que presentaron mejores puntuaciones, sin embargo, pasada la intervención, los del GE lograron no solo incrementar su desempeño en función de la primera medición sino que también superan las puntuaciones del GC. No se trataría de una lógica evolutiva, ambos grupos mejoraron en sus puntuaciones, pero los del GE lo hicieron con mayor significancia. Por el lado de la memoria operativa/de trabajo, esta transversalidad no ha significado un impacto en su incremento. Ambos grupos mejoraron su desempeño pero esto en razón del tiempo transcurrido.

Al asumir que ciertas variables de control incidirían en las puntuaciones del pre-test, con la aplicación del programa se planteó como hipótesis que éstas no presentarían efectos en los resultados del post-test. En el caso del conocimiento fonológico, la edad, que resultó un factor de varianza en la evaluación inicial, no presenta efectos significativos en el pase de salida del BIL. Sería la instrucción, apoyada en la manipulación de material concreto lo que ayudaría a los niños a tomar conciencia que el lenguaje está compuesto por un sistema de sonidos. Por el lado del conocimiento alfabético, aun cuando al medir esta habilidad al principio del estudio, el nivel de estudios de los padres, junto a la edad, incidieron en el desempeño de los niños en el primer pase, lo que indicaría un afán por parte de los padres de proveer experiencias que les facilite este

aprendizaje. En el trabajo de Robins et al. (2014) se resaltó el papel de los progenitores quienes enfatizaban en conversaciones con sus hijos menores rasgos importantes de las letras como relacionarlas con palabras significativas, como su nombre u objetos de uso común e incluso los animaban a identificar letras visualmente por su forma, sin embargo este apoyo debe ser complemento de lo que la escuela pueda brindar como un aprendizaje formal. Los resultados presentados en el capítulo IX nos indican como pasada la intervención estas dos variables no tendrían efectos en la mejora de este conocimiento.

Si bien la medición realizada antes de la intervención demostraba que tanto la edad y el sexo actuaban como factores de varianza en los desempeños del *conocimiento metalingüístico*, pasada la intervención no se observó que estas variables en combinación con el programa tuvieran efectos significativos. Caso contrario sucede con el número de libros en el hogar, que en conjunto con la experiencia explicarían la variación en las puntuaciones de este conocimiento. Ya en la revisión teórica se sugirió que la cantidad de material o la exposición directa de por sí no sería un predictor potente del aprendizaje de la lectura (Dickinson y Snow, 1987), la evidencia del presente estudio mostraría más bien que tener en casa un soporte material en combinación con una intervención oportuna en la escuela, favorecería en el desarrollo de este predictor. No basta entonces con involucrarlos en narraciones, es necesario promover la interacción con el texto, acciones que el programa contempló.

Al revisar los efectos del programa de intervención en las *habilidades lingüísticas*, puede observarse como la medición, la edad y la ocupación laboral actuarían en los cambios encontrados, sin embargo esto parece afectar a ambos grupos. Sin embargo, al revisar la comparación entre sujetos, la condición de grupo presenta un impacto significativo, lo que supondría que si bien la escuela actúa a favor del desarrollo de esta habilidad, el haber brindado estrategias focalizadas a las docentes haría que el GE presente mejores desempeños. Al realizar el análisis por sub-habilidad, es en el vocabulario donde se evidencia más la varianza en función de la intervención*edad. Aprender a manejar los elementos del lenguaje oral no debe desvincularse de esta variable demográfica.

En la medición inicial del BIL se pudo identificar que el sexo favorecía a las niñas, pero luego de interactuar con la medición y las condiciones de grupo experimental o control, los resultados favorecieron a quienes presentaban menores desempeños, en este caso los varones del GE. De este modo, el programa permitió que mejoraran las condiciones respecto a este predictor. Por último, la memoria operativa, con una intervención también transversal parece no presentar

efectos en los niños y es más bien el curso de evolución lo que estaría pauteando la mejora en sus puntuaciones.

En general, los predictores estudiados, pasada la etapa de intervención han mejorado (el tiempo en todos los casos ha supuesto un efecto significativo) pero son los niños del GE quienes al recibir una intervención específica los que se vieron más favorecidos. No se trataría de habilidades que se encuentran supeditadas exclusivamente a la maduración, esto se ha observado solo en la memoria operativa/de trabajo, sino que para que se incrementen es necesaria una intervención pedagógica con acciones concretas. Si bien la edad, al realizar el pre-test se presentaba como una variable que establecía las diferencias parece no ser suficiente en el desarrollo de estas habilidades. Hay una predisposición en el desarrollo de estos predictores que debe ser tomada en cuenta y que debe ser atendida por la escuela justamente en estas etapas tempranas.

Si bien, estos resultados alcanzados constituyen un primer acercamiento a lo importante de abordar las habilidades de inicio a la lectura en la educación inicial, se estimó que valdría la pena estudiar su aporte en el inicio de la enseñanza formal de la lectura. Por ello el *tercer objetivo de esta investigación* fue conocer la influencia del programa planteado en los procesos lectores en el primer grado de la educación primaria. En el capítulo VIII se ha explicado brevemente qué pruebas del PROLEC-R (Cuetos et al., 2007) fueron aplicadas, las dificultades encontradas en el pase del transfer así como la cantidad de niños que pudo evaluarse para confirmar las hipótesis planteadas.

En primer lugar, se esperaba que el GE presentase mejores desempeños en las tres pruebas del PROLEC-R evaluadas. Al haber encontrado que en el mes de abril (un mes después de haber iniciado el primer grado de primaria) un gran número de niños no leía, solo pudo evaluarse la identificación de letras y comprensión oral (procesos semánticos). Las diferencias encontradas confirman que efectivamente, el haber formado parte del GE favorece algunos de los procesos lectores, en este caso el nombre o sonido de las letras, tanto en el índice principal (resultado de la velocidad que le tomó realizar la tarea y el número de aciertos) como en la precisión (el número de aciertos alcanzados), igual-diferente (precisión/aciertos alcanzados) y comprensión oral. Ya otras experiencias, como la de Flórez-Romero et al. (2009) demostraron que una intervención integral favorece la promoción de las habilidades necesarias para el éxito en lectura y escritura y en este caso sus efectos son posibles de ser observados en la educación primaria. Estas ventajas, observadas en el GE se presentaron también en las tareas de comprensión de

oraciones y comprensión de textos más no en los procesos léxicos, donde no se pudo encontrar diferencias significativas pese a obtener mejores puntuaciones los alumnos del GE (debe recordarse que solo un pequeño grupo de estudiantes cumplió con estas tareas). Una posible explicación frente a ello, es que al haber iniciado el aprendizaje formal de la lectura, las docentes de primaria hayan empezado a orientar la decodificación de las palabras, y al contar con un número reducido de niños lectores, dejan para más adelante la comprensión de textos. Al haber encontrado que la mayoría de niños que resolvió esta parte de la evaluación provenía del GE, podría considerarse que el haber intervenido en las habilidades de inicio a la lectura no solo permitió contar con un mayor número de lectores del GE con mejores desempeños sino también reconocer su papel tanto en la decodificación como en comprensión.

Al haber diseñado un programa de intervención en las habilidades de inicio a la lectura, se esperaba que actuaran como factores de varianza en las tareas del PROLEC-R, confirmándose que cada una de ellas incidía en las puntuaciones obtenidas en los procesos lectores evaluados. En primer lugar, el conocimiento fonológico favoreció tanto el desempeño de los niños que hasta el momento de la evaluación leían como de los que no. Su papel en la precisión del reconocimiento del nombre o sonido de las letras e igual-diferente (identificación de letras) así como del índice principal de la lectura de palabras y pseudopalabras, y los procesos semánticos (comprensión de oraciones, textos y oral) es el de mayor influencia en esta etapa del aprendizaje de la lectura. Esperar a trabajarlas en la educación primaria y no desde la educación inicial supondría un retraso para el acceso al código escrito. Por el lado del conocimiento alfabético, como podría esperarse, su influencia se vio reflejada en cada uno de los índices del nombre o sonido de las letras. En este caso, la presentación se hacía solo en minúsculas, un nivel de dificultad mayor tal como se ha visto en la revisión teórica. El conocimiento metalingüístico es otra habilidad que se esperaba aportara en esta etapa, confirmando su nivel de incidencia en las tres tareas aplicadas con los 113 niños evaluados en el transfer. Sin embargo, al comprobar su papel en los niños que ya sabían leer, se encontró que aportaban en la comprensión de oraciones. Este conocimiento no debería desestimarse, su implicancia educativa radica en la capacidad de los niños de identificar los mensajes planteados en las oraciones o mensajes escritos, tan empleados en la etapa escolar, por ejemplo cuando se les deja alguna tarea o en los propios exámenes.

Las otras dos habilidades, las lingüísticas y procesos cognitivos presentan un papel más limitado. En el primer caso, favorece la precisión del nombre o sonido de las letras y la comprensión oral. Es probablemente el vocabulario lo que podría haber apoyado en mayor

medida, dado que las tareas de comprensión se dificultaron con las palabras no conocidas por los niños. Por el lado de los procesos cognitivos, quizá sea la percepción visual la de mayor relevancia, dado que la varianza encontrada fue en el nombre o sonido de las letras y durante la experiencia, cuando se encontraban en aulas de cinco años, los niños del GE estuvieron en contacto permanente de material escrito al manipular y segmentar palabras y oraciones.

Por último, la tercera hipótesis tentativa estuvo dirigida a evaluar la capacidad predictiva de las habilidades de inicio a la lectura en los procesos lectores evaluados. Al tomar el conjunto de los resultados alcanzados en el post-test del BIL, se encontró que el modelo conocimiento fonológico-alfabético se presentaba como predictor en las tareas medidas por el PROLEC-R, es decir el nombre o sonido de las letras e igual-diferente. Por tanto tenemos un elemento más para considerar que las habilidades fonológicas iniciales son predictores de habilidades lectoras (iniciales al menos) como se pone de manifiesto en el capítulo II, esto implica que los programas curriculares no deberían olvidar (como venimos manteniendo) este tipo de tareas.

Como era de esperarse también el modelo conocimiento fonológico-alfabético-habilidades lingüísticas actúa como predictor en la comprensión oral, lo que estaría en la misma línea de estudios consultados e indicarían que en poblaciones peruanas abordar estos predictores es una tarea clave si se espera aportar en el aprendizaje formal de la lectura. De todas las habilidades, se confirma el papel clave del conocimiento fonológico en tareas que exigían a los niños descifrar y comprender el código escrito, tanto en la comprensión de oraciones y comprensión de textos. Esto no sucedió en los procesos léxicos, que podría estar asociado a otros factores que merecen ser explorados en futuros estudios.

Al haberse destinado la conducción de las sesiones del programa a las docentes responsables de aula, surgió el interés por indagar que orientación manejan las maestras respecto a este aprendizaje, *como cuarto objetivo de estudio*. De manera oral, y al haber establecido el primer contacto con las docentes, pudo observarse que si bien manifestaban reconocer el papel de las habilidades fonológicas, tenían en claro que desde el sector educación el abordaje directo de estas tareas estaba “prohibido”. Por ello, se propuso como objetivo describir las prácticas pedagógicas tanto de las 10 participantes del GE como en un grupo de docentes de educación inicial, encontrando que la información proporcionada no difería en ambos grupos consultados. El empleo de un cuestionario (cuyos puntos principales se explican en los capítulos V y VIII), en el que se plasmaron rasgos de tres perfiles asociados a la enseñanza inicial de la lectura, ha permitido un primer acercamiento sobre las acciones que las profesoras de este nivel realizan. El

análisis de la información proporcionada muestra que no hay una tendencia hacia un determinado perfil. Los promedios obtenidos indican que las docentes no tienen un único enfoque de trabajo y que el énfasis no solo estaría por el lado del contexto sino que además abordan aspectos fonológicos en el aula, o cuando menos es lo que manifiestan desde su perspectiva. No difiere en determinada manera de estudios como el de González et al. (2009) y Ríos et al. (2012) quienes indicaron que las docentes de educación primaria tenían una orientación hacia lo instruccional y multidimensional mientras que las de infantil a lo situacional. En el caso del grupo de docentes peruanas consultadas parece ser que la presencia de estos tres perfiles representaría a un enfoque de la enseñanza global y constructivista, es decir centrado en actividades que enfatizan el trabajo con unidades mayores y concretas como oraciones, frases y oraciones a través de un proceso interactivo y participativo con el niño quien a su vez es responsable de la construcción de su propio aprendizaje que respeta sus propios procesos individuales (Suárez et al., 2014). Sin embargo, sería interesante ampliar la consulta respecto a las bases teóricas que orientan estas prácticas, el no haber encontrado un perfil definido en estas docentes (instruccionales o situacionales) podría ser más bien reflejo de cierta ambigüedad de la enseñanza en esta etapa de la educación.

Al analizar los antecedentes laborales y de formación, se encontró que los estudios posteriores al título y asistir a eventos como capacitaciones y talleres de actualización podría incidir en el perfil situacional y multidimensional, mas no en el instruccional. Esto evidenciaría que los contenidos y orientaciones proporcionadas en estos espacios formativos no apuntan de modo específico a la enseñanza explícita de aspectos de la lectura como es el reconocimiento fonológico, y más bien sí abordarían elementos referidos al contexto y comprensión del mensaje. Llama la atención que un 30% de las docentes consultadas no había cursado estudios de maestría o alguna especialización, programas que más que brindar estrategias metodológicas o claves puntuales de cómo trabajar en el aula promueven capacidades de investigación e innovación que las habilita a revisar su práctica constantemente y contar con mayores criterios para la conducción de los aprendizajes, y no solo repetir modelos propuestos en capacitaciones o talleres de actualización.

Otra explicación respecto a que no se muestre una preferencia hacia un perfil estaría vinculada a la orientación curricular, que por el lado de la comprensión de textos se enfoca a preparar al niño en la comprensión del mensaje y disfrutar de la actividad lectora y en menor medida al reconocimiento del sistema de la escritura. Además, debe considerarse que, no han pasado más

de dos años desde el reajuste de las competencias y capacidades del currículo peruano, lo que podría haber también determinado esta forma de intervención en el aula.

Los resultados encontrados en la etapa del transfer, en el que las habilidades lingüísticas parecen predecir las tareas de comprensión oral más no la de comprensión de oraciones y textos, y el conocimiento metalingüístico no aparece como predictor, en esta experiencia, indicaría la necesidad de revisar los modelos conceptuales que tienen las docentes de inicial. Desde el currículo se exige a las docentes que ayuden a los niños a ser conscientes que forman parte de la actividad lectora, sin embargo, es necesario un mayor dominio conceptual sobre lo que ello implica. Ya se ha confirmado en esta etapa de evaluación lo importante del conocimiento fonológico y alfabético, pero el trabajar con los niños la funcionalidad de la lectura parece ser aún un campo poco abordado en la etapa infantil, y que en la actualidad cuenta con pocos referentes en el aprendizaje de la lectura en poblaciones de habla española. Sería interesante también promover la observación del trabajo en aula como una forma de reconocer que tanto manejan teóricamente las docentes las implicancias de esta habilidad.

Por el lado de la experiencia de entrenamiento a las docentes responsables del GE y los avances identificados en su grupo de estudiantes demostraría que promover una intervención integral en el área de comunicación podría tener mayor impacto en el desarrollo de las habilidades objeto de estudio de esta investigación. Una orientación que vaya más allá del manejo de estrategias, vale decir revisar los enfoques de enseñanza y marcos teóricos, podría generar mayor impacto tanto en la mejora de los predictores como en los futuros procesos lectores.

La realización de esta investigación ha supuesto valorar no solo sus aportes en el campo de la educación. Es necesario reflexionar sobre las limitaciones que como en todo trabajo se han presentado. En primer lugar, si bien se buscaba conseguir logros en el grupo de niños un año antes de pasar a la enseñanza formal de la lectura, tomar al grupo de cinco años ha significado asumir los bajos desempeños en las habilidades de inicio a la lectura, situación encontrada tanto en el grupo experimental como en el control. Hacerlo con escuelas estatales supone un aporte en vías de concretizar el currículo recientemente modificado básicamente en términos metodológicos, una línea de formación a las docentes de este nivel y un primer acercamiento sobre lo que implica el paso de la etapa infantil al primero de primaria respecto a este aprendizaje. Este precedente podría permitir indagar que sucedería si se implementase esta experiencia, subsanando las limitaciones detectadas en su realización, con poblaciones más grandes.

A pesar de no haber encontrado un impacto en la memoria operativa/ de trabajo pasada la intervención, resultaría interesante proponer formas de intervención pedagógica con este grupo de edad, y no limitarlo a un abordaje transversal como sucedió en esta experiencia. Debe considerarse que la información proporcionada por el CHEXI respecto a la memoria operativa/de trabajo constituye un primer sondeo respecto a tareas de este tipo en niños que cursaban aulas preescolares, y que su empleo más que corroborar el nivel de impacto del programa, ha permitido reconocer su carácter evolutivo. Al tratarse de un inventario de tareas, más que consultarse a padres o docentes sobre el desempeño de sus niños, tal como estuvo diseñado el instrumento, se optó por recolectar la información al realizar las tareas del BIL, evitando de este modo el sesgo por parte de las docentes o responsables de su cuidado.

Debe tomarse en cuenta que los resultados encontrados en la etapa transfer ha sido posible con el pase del PROLEC-R a la mitad de la muestra inicial (113 niños). Esta situación estuvo prevista, en cuanto se trabajó con centros de educación inicial que no estaban integrados a instituciones que contasen aulas de primaria y secundaria, y con ello el riesgo de que los niños fueran matriculados en otras instituciones, estatales o privadas, o de un cambio de domicilio, ya sea a un distrito o una región diferente, complicándose de este modo la recuperación de la muestra. A ello se debe sumar que no todas las instituciones permitieron el ingreso para proceder con la evaluación de los niños, debiendo en algunos casos realizar el pase en los domicilios.

En la línea de la aplicación del transfer, debe considerarse que el período en el que se realizó la evaluación no fue posible encontrar un gran número de niños lectores, por lo que se debió emplear con la muestra tres tareas del PROLEC-R: conocimiento del nombre de letras o sonidos, igual-diferente y comprensión oral, que a su vez sirvieron como filtro para identificar qué niños leían y proceder con la aplicación de los procesos léxicos y semánticos. Podría haberse tomado la decisión de esperar hasta medio año y esperar a que los niños consolidaran algunos procesos, sin embargo, la medición en los primeros meses de clase también daría una idea de qué dificultades se presentan en los niños en su pase de la educación inicial a la primaria.

Por el lado de la preparación de las docentes responsables del grupo experimental, aun cuando recibieron las orientaciones metodológicas y el empleo de los materiales, pasada la experiencia parece necesario considerar un período previo a la intervención en el que se profundice el enfoque de enseñanza que manejan e incluso observar que acciones realizan en el aula. El

cuestionario empleado constituye un primer paso para caracterizar las prácticas docentes, pero que podría verse complementado con la observación del trabajo que realizan.

Entre las implicancias educativas del presente trabajo, debe rescatarse que constituye un primer intento por aportar a las bases de la enseñanza de la competencia lectora en la primera etapa de la educación peruana, más aún cuando mucho de los cambios que se proponen en ella se hacen a espaldas de las evidencias empíricas actuales. El diseño e implementación del programa confirma en primer lugar, que el empleo de estrategias dirigidas al desarrollo de habilidades de inicio a la lectura, que la literatura reconoce como predictores y facilitadores de este aprendizaje, es posible en las aulas de educación inicial sin que ello implique contradecir lo establecido en los lineamientos curriculares sino más bien aportar en su concreción. Como se ha podido observar, ambos grupos que formaron parte del estudio empezaron sin presentar diferencias en la primera medición realizada, ambos con desventajas como se explicado párrafos anteriores, incluso en términos temporales, más allá de la propuesta curricular y el programa de intervención, parece haber incremento en las habilidades estudiadas, pero es el grupo experimental el que resultó favorecido a partir del trabajo realizado por las docentes. Es decir, la escuela las aborda pero no en el nivel de exigencia que se requiere para lo que constituirán los futuros procesos lectores. Además se ha visto como este grupo de niños en los primeros meses del primer grado mantienen un mejor rendimiento de los que no formaron parte de la experiencia. Con estas evidencias, más el análisis realizado sobre los resultados alcanzados, podría proponerse cuatro elementos proyectivos claves que debe contener una intervención desde la escuela.

En primer lugar es necesario partir de una primera confrontación entre la propuesta curricular, los marcos conceptuales que manejan las docentes y las prácticas que se observan en el aula, que brinde mayores elementos en el ajuste de estrategias de trabajo con los niños y en la formación de las responsables de la conducción. No se trata de proporcionar solo recetas, es clave reconocer cuál es el enfoque presente en la propuesta nacional y si está en concordancia con los fundamentos que manejan las docentes y cómo lo implementan en el trabajo diario, y si cada acción no solo está pensada en resultados inmediatos sino también en una proyección a la siguiente etapa escolar.

Como segunda acción, es necesario incluir en esta línea de abordaje de las habilidades de inicio a la lectura a los niños de 3 y 4 años. Los resultados alcanzados en el pre-test dan cuenta que el grupo de 5 años se encontraba por debajo del percentil 25 en muchas de las tareas del BIL, lo

que supondría un leve retraso producto del trabajo realizado en años anteriores. La asistencia a las aulas de educación inicial en Perú es obligatoria desde los 3 años, por lo que los esfuerzos debieran iniciarse desde esta etapa y no solo un año antes de pasar al nivel primario, más aun en grupos menos favorecidos. Si estos bajos desempeños se encontraron en un grupo que provenía de un contexto socio económico medio, podría predecirse que en condiciones menos favorables la situación sería mucho más preocupante.

Un tercer aspecto a tomar en cuenta es el empleo de material concreto que apoye al niño con la manipulación de los elementos del lenguaje. Las docentes del GE manifestaron no haber hecho uso de materiales con estas características y que básicamente se apoyaban en movimientos corporales para realizar la segmentación de sílabas. Se sabe de experiencias que han empleado material concreto para el conocimiento fonológico (Arancibia et al., 2012; Meneses et al., 2012; Schmitz, 2011) de las que se reconoce su aporte en la mejora de las habilidades de inicio. La intervención en aulas de educación inicial debe contemplar también el uso de material impreso de tal manera que se favorezca los procesos cognitivos, habilidades lingüísticas, conocimiento alfabético y metalingüístico. Sobre este punto, se introdujo a los niños diversos tipos de texto como cuentos, poemas, recetas, noticias entre otros, que les permita tomar conciencia que forman parte de un entorno impreso y de la funcionalidad en la vida diaria. Por tanto, la intención de hacerlos partícipes de una cultura impresa ha supuesto que los niños interactúen de manera efectiva con producciones escritas.

El cuarto elemento clave es no haber perdido de vista la intencionalidad del sistema educativo peruano que apuesta por la formación de lectores competentes. Desde el programa de intervención realizado en la educación inicial (previa a la enseñanza formal de la lectura) se ha buscado facilitar a los niños el aprendizaje lector. En el caso de la población peruana, se ha comprobado la capacidad predictiva de las habilidades en las que se intervino, tanto en el acceso del código escrito como en la comprensión de la información. Los resultados encontrados en este trabajo y bajo la lógica que el lector se apropia de la información y adopta una postura crítica de acuerdo al tipo de texto al que se enfrenta, sería necesario incidir en el desarrollo metalingüístico, predictor sobre el que se requieren mayores evidencias en poblaciones de habla española y que se integren en el trabajo de aula. Todo ello desde una ruta de intervención integral de principio a fin de año, no solo en las actividades literarias (como sucedió en esta experiencia, que fueron aprovechadas para no generar una carga laboral adicional a las docentes) sino en las horas del área de comunicación y progresivamente de manera transversal.

REFERENCIAS

- Abusamra, V., Cartoceti, R., Raiter, A. y Ferreres, A. (2008). Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *Psico* 39 (3), 352-361.
- Aguado, G. (1997). *Desarrollo de la morfosintaxis en el niño. Manual de evaluación del T. S. A.* Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Aguilar, M., Marchena, E., Navarro, J., Menacho, I. y Alcalde, C. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(2), 96-105.
- Aguilar, M., Navarro, J. I., Menacho, I., Alca, C., Marchena, E. y Ramiro, P. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema*, 22(3), 436-442.
- Aguinaga, G., Armentia, M. L., Fraile, A., Olangua, P. y Uriz, N. (2004). *PLON-R. Prueba de lenguaje oral Navarra - Revisada.* Madrid: TEA.
- Alba, C., Tolchinsky, L. y Buisán, C. (2008). Un instrument per identificar les pràctiques docents per ensenyar a llegir i escriure. [En línea] *Bulletí LaRecerca*, 10. Secció de Recerca, Institut de Ciències de l'Educació. <http://ice.ub.es/recerca/butlleti/llistat.htm>
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades –20 años después– *Infancia y Aprendizaje*, 2006, 29 (1), 93-111.
- Alfonso Gil, S., Deaño Deaño, M., Almeida, L. S., Conde Rodríguez, A. y García-Señorán, M. (2012). Facilitación del conocimiento alfabético en preescolar a través del entrenamiento en codificación, grafomotricidad y lectura. *Psicothema*, 24 (4), 573-580.
- Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, Núm. Extraordinario, 63-93.
- Alonso-Cortés, M. D. y Llamazares, M. T. (2009). Formas de interacción derivadas de la preocupación por los resultados del aprendizaje de la lectura y la escritura. *SEDLL, Lenguaje y Textos*, 29, 153-164.
- Álvarez, C.J., De Vega, M. y Carreiras, M. (1998). La sílaba como unidad de activación léxica en la lectura de palabras trisílabas. *Psicothema*, 10 (2), 371-386.
- Andrés, M. L., Urquijo, S., Navarro, J. I. 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.
- Andrés, M. L., Canet, L., García, A. (2010). Conciencia sintáctica en niños de 5 a 8 años de edad: diseño de un instrumento y evaluación de sus propiedades psicométricas *Avaliação Psicológica*, 9 (2), 199-210.

- Anthony, J. L. y Lonigan, C. J. (2004). The Nature of Phonological Awareness: Converging Evidence from Four Studies of Preschool and Early Grade School Children. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 43-55.
- Arancibia, B., Bizama, M. y Sáez, K. (2012). Aplicación de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en preescolares de nivel transición 2 y alumnos de primer año básico pertenecientes a escuelas vulnerables de la Provincia de Concepción, Chile. *Revista Signos*, 45 (80), 236-256.
- Arnaiz, P., Castejón, J. L., Ruiz, M.S. y Guirao, J.M. (2010). Desarrollo de un programa de habilidades fonológicas y su implicación en el acceso inicial a la lecto-escritura en alumnos de segundo ciclo de educación infantil. *Revista Educación, Desarrollo y diversidad*, de la Asociación Europea para el desarrollo de la Educación Especial.
- Atorresi, A., Centanino, I., Bengochea, R., Jurado, F., Martínez, R. y Pardo, C. (2009). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Atorresi, A. (2009). *Aportes para la enseñanza de la Lectura. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Chile: Unesco.
- Arnaiz, P., Castejón, J. L. y Ruiz, Ma. S. (2002). Influencia de un programa de desarrollo de habilidades psicolingüísticas en el acceso a la lecto-escritura. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 189-208.
- Ávila, V. e Ysla, L. (2014). El papel de la familia, escuela y contexto en el vocabulario y la gramática infantil: el caso de niños peruanos y españoles. XXIX Congreso Internacional AELFA 2014. Póster.
- Ávila, V., Ferrer, A., Tomás, I., Brancal, M. y Carreres, D. (2006). *Principales resultados en el proceso de tipificación de la prueba de valoración del vocabulario español para niños de 3 a 6 años (VAVEL Infantil)* España: 25 Congreso Internacional de AELFA.
- Baddeley, A. (1992). Working Memory. *Science*, 31, 255 (5044), 556-559.
- Baillet, L. L., Repper, K. K., Piasta, S. B. y Murphy, S. P. (2009). Emergent Literacy Intervention for Prekindergarteners at Risk for Reading Failure. *Journal of Learning Disabilities*, 42 (4), 336-355.
- Baqués, J. y Sáiz, D. (1999). Medidas simples y compuestas de memoria de trabajo y su relación con el aprendizaje de la lectura. *Psicothema*, 11 (4), 737-745.
- Barragán, C. y Medina, Ma. M. (2008). Las prácticas de la lectura y escritura en Educación infantil. 149-165. XXI. *Revista de Educación*, 10, 149-165.
- Beltrán, J., López, C. y Rodríguez, E. (2006). Precursores tempranos de la lectura. En B. Gallardo, B., Hernández y C., Moreno, V. (2006). (Eds.) *Lingüística Clínica y*

Neuropsicología Cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica. Volumen 2: Lingüística y Evaluación del Lenguaje.

- Bishop, D. V. y Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130, 858–888.
- Blachman, B. A., Ball, E. W., Black, R. y Tangle, D. M. (2000). *Road to the Code: A Phonological Awareness Program for Young Children*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Borzone de Manrique, A.M. y Marro, M. (1990). ECOS *.Experiencias comunicativas en situaciones variadas de lectura y escritura*.
- Bowyer-Crane, C., Snowling, M. J., Duff, F. J., Fieldsend, E., Carroll, J. M., Miles, J., Götz, K. y Hulme, C. (2008). Improving early language and literacy skills: differential effects of an oral language versus a phonology with reading intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (4), 422–432.
- Bradley, L. y Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read- a causal connection, *Nature*, 301, 419-421.
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2006a). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento de primer a tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(1), 9-20.
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2006b). Diferencias en la predictividad de la lectura entre primer año y cuarto año básicos. *Psyche*, 15(1), 3-11.
- Bravo, L. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento Educativo*, 27, 49-68.
- Breit-Smith, A., Cabell, S. Q. y Justice, L. M. (2010). Home literacy experiences and early childhood disability: a descriptive study using the National Household Education Surveys (NHES) program database. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 41(1), 96-107.
- Brook, S. (2007). *Emergent Literacy Screeners for Preschool Children: An Evaluation of Get Ready To Read! and Individual Growth and Development Indicators*. Thesis. The Florida State University College Of Arts And Sciences.
- Brownell, R. (2000a). *Expressive one-word picture vocabulary test* (3rd edition). Novato, CA: Academic Therapy Publications.
- Brownell, R. (2000b). *Receptive one-word picture vocabulary test* (2nd edition). Novato, CA: Academic Therapy Publications.
- Bryant, P. E., Bradley, L., Maclean, M. y Crossland, J. (1989). Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal of Child Language*, 16 (2), 407-28.

- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. y Howes, C. (2002). Development of Academic Skills from Preschool Through Second Grade: Family and Classroom Predictors of Developmental Trajectories. *Journal of School Psychology*, 40 (5), 415 – 436.
- Byrne, B. (1998). *The foundation of literacy: The child's acquisition of the alphabetic principle*. Psychology Press.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Zucker, T. A. y McGinty, A. S. (2009). Emergent Name-Writing Abilities of Preschool-Age Children With Language Impairment. *Language, Speech, And Hearing Services In Schools*, 40, 53–66.
- Cain, K. (2007). Syntactic awareness and reading ability: Is there any evidence for a special relationship? *Applied Psycholinguistics*, 28, 679–694.
- Canales, R., Velarde, E., Meléndez M. y Lingán, S. (2014). Lenguaje oral y habilidades prelectoras en niños de 4 a 6 años. Un estudio sobre marginalidad y bilingüismo en el Perú. *Revista IIPSI*, 17 (1), 107 – 119.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Defior, S., Seidlová, G. y Hulme, C. (2013). Different Patterns, but Equivalent Predictors, of Growth in Reading in Consistent and Inconsistent Orthographies. *Psychological Science* 24(8) 1398–1407.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavský, M., Onochie-Quintanilla, E., Salas, N., Schöffelová, M., Defior, S., Mikulajová, M., Seidlová-Málková, G. y Hulme, C. (2012). Common Patterns of Prediction of Literacy Development in Different Alphabetic Orthographies. *Psychological Science*, 23(6) 678–686.
- Carriedo, N. y Rucían, M. (2009). Adaptación para niños de la prueba de amplitud lectora de Daneman y Carpenter (PAL-N). *Infancia y Aprendizaje*, 32 (3), 449-465.
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C. y Stevenson, J. (2003). The Development of Phonological Awareness in Preschool Children. *Developmental Psychology*, 39 (5), 913–923.
- Casillas, A. y Goikoetxea, E. (2007) Sílabas, principio-rima y fonema como predictores de la lectura y la escritura tempranas. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 30 (2), 245-259.
- Castells, N. (2009). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial: revisión y clasificación. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (1), 33-48.
- Castillo, R. D., Sierra, Y., Inostroza, M., Campos, V., Gómez, E. y Mora, M. (2007). BLOC Screening en una muestra de niños chilenos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27 (3), 118-125.

- Castles, A. y Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91, 77-111.
- Catalá, G., Català, M., Molina, E. y Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1ro a 6to de primaria)*. Barcelona: Graó.
- Caycho, T. (2011). Conciencia fonológica como predictor de la lectura al inicio de la escolaridad en contextos de pobreza. *UCV – Scientia* 3 (1)
- Cayhualla, N., Chilón, D. y Espíritu, R. H. (2013). Adaptación psicométrica de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R). *Revista de Psicología y Educación de la USIL*, 1 (1), 39 -57.
- Cerdán, R., Gilabert, R. y Vidal-Abarca, E. (2010). Estrategias de selección de información en tareas de contestación a preguntas. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (4), 449-460.
- Chiong, C. y De Loache, J. S. (2013). Learning the ABCs: What kinds of picture books facilitate young children's learning? *Journal of Early Childhood Literacy*, 13: 225.
- Cisternas, Y., Ceccato, R., Gil, M.D. y Marí, M. I. (2014). Funciones neuropsicológicas en las habilidades de inicio a la lectoescritura. *INFAD Revista de Psicología*, 1 (1), 115-122
- Clay, M. M. (2005). *An observation survey of early literacy development*. Auckland, NZ: Heinemann.
- Clay, M. M. (2002). *An Observation Survey of Early Literacy Achievement* (2nd. Ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clemente, M., Ramírez, E. y Sánchez, M-C. (2010). Enfoques teóricos y prácticas docentes en la enseñanza inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación*, 22 (3), 313-328.
- Cruz, A., Valencia, N. J., Titos, R. y Defior, S. (2005). Evolución de la conciencia silábica en prelectores. En M. L. Carrió Pastor [ed.] *Perspectivas interdisciplinarias de la lingüística aplicada. Tomo III*. Valencia: Universitat Politècnica de València, 65-74.
- Cuadro, A., Costa, D., Trías, D., y Ponce de León, P. (2009). *Manual Técnico del Test de Eficacia Lectora (TECLE)*. Montevideo: Prensa Médica.
- Cuadro, A., Trías, D. y Castro, C. (2007). *Ayudando a futuros lectores*. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. España: WK Educación.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2007). *PROLEC – R. Batería de evaluación de los procesos lectores, Revisada*. Madrid: TEA
- Cuetos, F., Rodríguez, B., y Ruano E. (1998). *PROLEC. Evaluación de los procesos lectores*. Madrid: TEA.
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (3), 333-345.

- Defior, S. (1996a). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 49-63.
- Defior, S. (1996b). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo: lectura, escritura, matemáticas*. Málaga: Aljibe
- Defior, S. A., Fonseca L., Gottheil, B., Aldrey, A., Jiménez, G., Pujals, M., Rosa, G. y Serrano, F. (2006). *LEE: Test de lectura y escritura en español: 1º a 4º de educación primaria: manual técnico*. Buenos Aires, Paidós.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(1), 2-13.
- Denckla, M. B. y Rudel, R. (1976). Rapid “automatized” naming (R.A.N.): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychology*, 14, 471-479.
- Dickinson, D.K. y Porche, M.V. (2011). Relation Between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children’s Kindergarten and Fourth-Grade Language and Reading Abilities. *Child Development*, 82 (3), 870–886.
- Dickinson, D. K. y Snow, C. E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2 (1), 1-25
- Diuk, B. y Ferroni, M. (2011). Predictors of letter knowledge in children growing in poverty. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 24(3), 570-576.
- Domínguez, A., Alija, M., Cuetos, F. y De Vega, M. (2006). Event related potentials reveal differences between morphological (prefixes) and phonological (syllables) processing of words. *Neuroscience Letters* 408, 10–15.
- Dunn, L. M., y Dunn, D. M. (2007). *Peabody Picture Vocabulary Test–IV (4th ed.)*. Minneapolis. MN: NCS Pearson Assessments.
- Dunn, L. M., Dunn, D. M. y Arribas, D. (2006). *PPVT-III PEABODY. Test de vocabulario en imágenes Peabody* (D. Arribas, Trans.). Madrid, España: TEA.
- Dunn, L.M., Lugo, D., Padilla, E. y Dunn, D. (1986). *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody*. Circle Pines. MN: American Guidance Service.
- Duque, C. P. y Correa, M. (2012). Inferencias sobre un texto narrativo en contextos de interacción en la educación inicial. *Universitas Psychologica*, 11(2), 559-570.
- Duque, C., Vera, A. y Hernández, A. (2010). Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la literatura. *Revista OCNOS*, 6, 35-44.
- Durán, M., López, A., Fernández, J. C., García, M. y García, S. (2014). Estudio piloto sobre la implementación de un programa lúdico en el contexto escolar para la estimulación del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 34, 171-179.

- Ehri, L. C. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167–188.
- Elosúa, M. R., Carriedo, N. y García-Madruga, J. A. (2009). Dos nuevas pruebas de Memoria Operativa de Anáforas. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (1), 97-118.
- Elosúa, M.R., Gutiérrez, F., García-Madruga, J.A., Luque, J.L. y Gárate, M. (1996). Adaptación española del “Reading Span Test” de Daneman y Carpenter. *Psicothema*, 2, 383-395.
- Escobar, J. P. y Meneses, A. (2014). Initial reading predictors in Spanish according to SES: is semi-transparency sufficient to explain performance? / Predictores de la lectura inicial en español según NSE: ¿es suficiente la semi-transparencia para explicar su desempeño?, *Estudios de Psicología: Studies in Psychology*, DOI: 10.1080/02109395.2014.965458
- Favila, A. y Seda, I. (2010). La conciencia fonológica en niños con retraso lector: efectos de una intervención. *Infancia y Aprendizaje*, 2010, 33 (3), 399-411.
- Fernández Amado, M^a L., Mayor, M.A., Zubiauz, B., Tuñas, A. y Peralbo, M. (2006). Aplicación informática para la evaluación de la conciencia fonológica y competencia lectora. *Comunicación presentada en el III Congreso Internacional de lectoescritura. AMEI-WAECE Asociación Mundial de Educadores Infantiles*. Morelia - México, 23 - 25 marzo de 2006.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI
- Ferrer, A., Brancal, M., Ávila, V., Tomás, I. y Carreres, D. (2006). *VAVEL Inicial. Prueba de valoración del Vocabulario Español 3-6 años*. Manual del test. Barcelona: Lebn.
- Ferroni, M. (2013). *La adquisición de conocimiento ortográfico en español* [en línea]. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.912/te.912.pdf>
- Flórez-Romero, R., Castro, J. A. y Arias, N. (2011). Propiedades psicométricas de la Prueba de Procesamiento Fonológico "PROFON" en niños de 4 a 7 años de edad. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(2), 240-257.
- Flórez-Romero, R., Restrepo, M. y Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana/Bogotá*, 27(1), 79-96.
- Flórez-Romero, R., Torrado, M., Arévalo, I., Mesa, C., Mondragón, S., Pérez, C. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles

- de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Forma y Función*, 18, 15-44.
- Flórez-Romero, R., Torrado, M. C., Mondragón, S. P. y Pérez, C. (2003). Explorando la metacognición: evidencia en actividades de Lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad. *Revista Colombiana de Psicología*, 12, 85-98
- Foulin, J.N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and Writing*, 18, 129–155.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. En K. Patterson, J. Marshall y M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. (301-330). London: Erlbaum.
- Fry, A.F. y Hale, S. (2000). Relationships among processing speed, working memory, and fluid intelligence in children. *Biological Psychology*, 54, 1–34.
- Fumagalli, J. y Jaichenco, V. (2010). Rendimiento diferencial en el reconocimiento de unidades fonológicas en dos grupos de niños prelectores de diferente proveniencia socioeconómica. *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Furnes, B. y Samuelsson, S. (2010). Predicting reading and spelling difficulties in transparent and opaque orthographies: a comparison between Scandinavian and US/Australian children. *Dyslexia*, 16 (2), 119-42.
- García-Madruga, J. A., Elosúa, M. R., Gil, L., Gómez-Veiga, I., Vila, J. O., Orjales, I., Contreras, A., Rodríguez, R., Melero, M. Á. y Duque, G. (2013). Reading Comprehension and Working Memory's Executive Processes: An Intervention Study in Primary School Students. *Reading Research Quarterly*, 48(2), 155–174.
- García-Madruga, J. A. y Fernández, T. (2008). Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en la educación secundaria. *Anuario de Psicología*, 39 (1), 133-157.
- García-Mosquera, S., López-Osuna, A., Durán, M., García-Fernández, M. y Fernández-Méndez, J. C. (2014). *Sensibilidad y especificidad del registro de observación de variables asociadas con el lenguaje y su desarrollo* (Rol). Encuentros sobre Psicología, comunicación y lenguaje - CORU ÑA 2014
- Goikoetxea, E. (2005). Levels of phonological awareness in preliterate and literate Spanish-speaking children. *Reading and Writing*, 18, 51–79.

- Gómez-Veiga, I., Vila, J. O., García-Madruga, J. A., Contreras, A. y Elosúa, M. R. (2013). Comprensión lectora y procesos ejecutivos de la memoria operativa. *Psicología Educativa* 19, 103-111.
- González, X-A., Buisán, C. y Sánchez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir, *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 32 (2), 153-169.
- González, M^a J., Díaz-Giráldez, F., Martín, I., Delgado, M. y Trianes, M^a V. (2014). Precisión lectora y nivel lector inicial en niños de educación primaria. *INFAD Revista de Psicología*, 1 (3), 253-260
- González, M^a J, Martín, I. y Delgado, M. (2011). Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43 (1), 35-44
- González Seijas, R. M., López Larrosa, S., Vilar Fernández, J. y Rodríguez López-Vázquez, A. (2013). Estudio de los predictores de la lectura. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (2), 98-110.
- González Seijas, R. M., López, S., Cuetos, F. y Rodríguez- López, A. (2009). Diferencias en los predictores de la lectura (conciencia Fonológica y velocidad de denominación) en alumnos españoles De educación infantil y primero de primaria. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009
- Good, R. H. y Kaminski, R. A. (Eds.). (2007). *Dynamic indicators of basic early literacy skills* (6th ed.). Eugene, OR: Institute for the Development of Educational Achievement. Retrieved from <http://dibels.uoregon.edu/>
- Guarneros, E. y Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21-35.
- Gutiérrez, F., García Madruga, J.A., Elosúa, R., Luque, J.L. y Gárate, M. (2002). Memoria operativa y comprensión lectora: algunas cuestiones básicas. *Acción Psicológica*, 1, 45-68.
- Hatcher, P. J., Hulme, C. y Snowling, M. J. (2004). Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (2), 338–358.
- Henao, O. (1996). Un programa interactivo para el desarrollo de la comprensión lectora. *Revista Educación y Pedagogía*, Nos. 12-13.

- Henderson, J.M., Luke, S.G., Schmidt, J. y Richards, J.E. (2013). Co-registration of eye movements and event-related potentials in connected-text paragraph reading. *Frontiers in Systems Neuroscience*, July 2013, Volume 7, Article 28.
- Herrera, L., Defior, S. y Lorenzo, O. (2007). Intervención educativa en conciencia fonológica en niños prelectores de lengua materna española y tamazight. Comparación de dos programas de entrenamiento. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (1), 39-54.
- Herrera, L. y Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores. Conciencia fonológica acorto plazo y denominación. *Psykhe*, 14 (2), 81-95.
- Hindman, A. H. y Wasik, B. A. (2008). Head Start teachers' beliefs about language and literacy instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 479–492.
- Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J. y Girolametto, L. (2014). Relationships between preschoolers' oral language and phonological awareness. *First Language*, 34 (2) 178–197.
- Hsieha, W., Hemmeter, M.L., McCollum, J.A. y Ostroskyc, M.M. (2009). Using coaching to increase preschool teachers' use of emergent literacy teaching strategies. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 229–247.
- Hulme, C., Bowyer-Crane, C., Carroll, J. M., Duff, F. J. y Snowling, M. J. (2012). The Causal Role of Phoneme Awareness and Letter-Sound Knowledge in Learning to Read: Combining Intervention Studies With Mediation Analyses. *Psychological Science* 23: 572.
- Invernizzi, M., Sullivan, A., Meier, J. y Swank, L. (2004). Phonological Awareness Literacy Screening: Preschool (PALS-PreK). USA: University of Virginia.
- Invernizzi, M., Justice, L., Landrum, T. J. y Booker, K. (2004). Early Literacy Screening in Kindergarten: Widespread Implementation in Virginia. *Journal of Literacy Research*, 36 (4), 479-500.
- IPEBA (2013). *Mapas de progreso del aprendizaje comunicación: lectura*. Ministerio de Educación: Perú.
- Jiménez, J. E. y Ortiz, M. R. (2000). Conciencia metalingüística y adquisición lectora en la lengua española. *The Spanish Journal of Psychology*, 3 (1), 37-46.
- Jiménez, J. E., y Ortiz, M. (1998). Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, J. y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 2-22.
- Jiménez, J.E., Rodrigo, M., Ortiz, M. y Guzmán, R. (1999). Procedimientos de evaluación e intervención en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades desde una perspectiva

- cognitiva, *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 22 (88), 107-122.
- Jobard, G., Crivello, F. y Tzourio-Mazoyer, N. (2003). Evaluation of the dual route theory of reading: a metaanalysis of 35 neuroimaging studies. *NeuroImage* 20, 693–712.
- Justice, L. M., Bowles, R. P. y Skibbe, L. E. (2006). Measuring Preschool Attainment of Print-Concept Knowledge: A Study of Typical and At-Risk 3- to 5-Year-Old Children Using Item Response Theory. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, 224–235.
- Justice, L. M. y Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4 year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17, 207-225.
- Kassow, D. Z. (2006). Environmental Print Awareness in Young Children. *Talaris Research Institute*, 1 (3), 1-8.
- Keenan, J. M., Betjemann, R. S. y Olson, R. K. (2008). Reading Comprehension Tests Vary in the Skills They Assess: Differential Dependence on Decoding and Oral Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 12 (3), 281-300.
- Kim, Y.-S. (2015). Language and Cognitive Predictors of Text Comprehension: Evidence From Multivariate Analysis. *Child Development*, 86, 128–144.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- Kirk, S. A., McCarthy, J. J., y Kirk, W. (2005). *Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas*. Madrid: TEA Ediciones.
- Kirk, S., McCarthy, J. J. y Kirk, W.D. (1986). *Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas*. Madrid: TEA Ediciones.
- Konold, T.R., Juel, C., Mckinnon, M. y Deffes, R. (2003). A multivariate model of early reading acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 24, 89–112.
- Lara, M. F., Aguilar-Mediavilla, E., Serra, M. y Flórez, R. (2005). *Evaluación del Procesamiento Fonológico (PROFON)*. Manuscrito sin publicar.
- Lonigan, C. J., Wagner, R. K., Torgesen, J. K.. y Rashotte, C. (2007). *The Test of Preschool Early Literacy*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Mañá, A. (2011). *Diferencias individuales en la precisión de la monitorización y en la autorregulación en la lectura-orientada-a-tareas*. Tesis Doctoral Europea. Universidad de Valencia – España.
- Marder, S. E. (2008) Impacto de un programa de alfabetización temprana en niños de sectores urbano marginales [en línea]. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata.

- Marí, M. I., Gil, M. D., Ceccato, R. y Cisternas, Y. (2014). Influencia de la velocidad de nombramiento en el inicio de la lectura. *Revista INFAD*, 1 (1), 128-139.
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A. y Ostrosky-Solís, F. (2005). *Evaluación neuropsicológica infantil*. México: Manual Moderno.
- Mayer, R. E. (2002). *Psicología de la Educación. El aprendizaje en las Áreas de Conocimiento*. 1era edición. Madrid: Pearson Educación.
- McDowell, K. D., Lonigan, C. J. y Goldstein, H. (2007). Relations Among Socioeconomic Status, Age, and Predictors of Phonological Awareness. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1079–1092.
- Meneses, A. L., Garzón, M. A., Macías, J., Argüelles, D., Triana, M. C. y Rodríguez, C. (2012). Intervención en conciencia fonológica (CF) en el aula para niños de primer ciclo. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 12 (2), 65-79.
- Meneses, A., Garzón, P., Casas, M., Ramírez, A., De la Cruz, S., Moreno, E., Osorio, D., Medellín, C. y Sánchez, A. (2007) *Prueba de Conciencia Fonológica*. Universidad Católica de Colombia.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). PISA 2012. Informe Español. Volumen I: resultados y contexto. OCDE. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ministerio de Educación, política social y deporte (2008). PISA 2003. Matemáticas. Informe español. Madrid, España: Ministerio de Educación, política social y deporte.
- Ministerio de Educación de Perú (2015). *Rutas del aprendizaje. Versión 2015 ¿Qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas? Fascículo 1. Desarrollo de la Comunicación. 3, 4 y 5 años de Educación Inicial*. Perú: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Perú (2014). *Marco del Sistema Curricular Nacional*. Tercera versión para el diálogo. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Perú (2013). *Pisa 2012: primeros resultados. Informe Nacional del Perú* (1ra edición). Lima: Ministerio de Educación de Perú.
- Ministerio de Educación (2013). *Rutas del aprendizaje. ¿Qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas? Fascículo 1. Desarrollo de la Comunicación. 3, 4 y 5 años de Educación Inicial*. Perú: Ministerio de Educación.
- Molfese, V. J., Modglin, A.A., Beswick, J. L., Neamon, J. D., Berg, S. A., Berg, C. J. y Molnar, A. (2006). Letter knowledge, phonological processing, and print knowledge: skill development in nonreading preschool children. *Journal of Learning Disabilities*. 39(4), 296-305.
- Montealegre, R. y Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9 (1), 25-40.

- Moreno, A., Axpe, Á. y Acosta, V. (2012). Efectos de un programa de intervención en el lenguaje sobre el desarrollo del léxico y del procesamiento fonológico en escolares de Educación Infantil con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 71-86.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M.J. y Stevenson, J. (2004). Phonemes, Rimes, Vocabulary, and Grammatical Skills as Foundations of Early Reading Development: Evidence From a Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 40 (5), 665–681.
- Navalón, C., Ato, M. y Rabadán, R. (1989). El papel de la memoria de trabajo en la adquisición lectora en niños de habla castellana. *Infancia y Aprendizaje*, 12 (45), 85-106.
- Neuman, S.B. y Dickinson, D. (Eds.) (2001). *The handbook of early literacy research*. New York: Guilford.
- Neumann, M. (2013). Using environmental print to foster emergent literacy in children from a low-SES community. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 310–318.
- Neumann, M. M., Hood, M., Ford, R. M. y Neumann, D. L. (2011). The role of environmental print in emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*. 12 (3) 231–258.
- Niessen, N.L., Strattman, K. y Scudder, R. (2011). The Influence of Three Emergent Literacy Skills on the Invented Spellings of 4-Year-Olds. *Communication Disorders Quarterly*, 32 (2) 93–102.
- Noble, K. G., Farah, M. J. y McCandliss, B. D. (2006). Socioeconomic background modulates cognition–achievement relationships in Reading. *Cognitive Development*, 21, 349–368.
- OECD (2010). *PISA 2009 Assessment Framework Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264062658-en
- OCDE (2009). *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje*. Santiago: Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH). Publicado por convenio con la OCDE, París.
- Orellana, P. y Melo-Hurtado, C. (2014). Ambiente letrado y estrategias didácticas en la educación preescolar chilena. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 (13), 113-128.
- Orellana, E. y Ramaciotti, A. (2007). *Prueba de segmentación lingüística*. Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica.
- Ortiz, M. y Jiménez, J. E. (2001). Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores, *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 24 (2), 215-231.
- Owens, R. E. (2003). *Desarrollo del Lenguaje* (Quinta edición). Madrid: Pearson Educación.

- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2011). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia* (Undécima edición). México: Mc Graw Hill.
- Parrila, R., Kirby, J. y Mc Quarrie, L. (2004). Articulation rate, naming speed, verbal short-term memory and phonological awareness: Longitudinal predictors of early reading development? *Scientific Studies of Reading*, 8, 3-26.
- Pellicer, A. y Baixauli, I. (2012). Intervención preventiva en las dificultades de la lectura y la escritura. *Boletín de AELFA*, 12 (2), 67-75.
- Peralbo, M., Mayor, M. Á., Brenlla, J. C., Zubiauz, B., Durán, M., García, M., Fernández, M. L. (2013). *EL LolEva como predictor del aprendizaje lector en educación primaria: un análisis de su validez de pronóstico*. Actas del XII Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Braga: Universidade do Minho.
- Peralbo, M., Brenlla, J. C., García Fernández, M., Barca, A. y Mayor, M. Á. (2012). Las funciones ejecutivas y su valor predictivo sobre el aprendizaje inicial de la lectura en educación primaria. *Actas del 12º Coloquio de Psicología y Educación*.
- Pérez, M.D. y González, M.J. (2004). Desarrollo del conocimiento fonológico, experiencia lectora y dificultad de la tarea. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24 (1), 2-15.
- Piacente, T. (2005). Las habilidades y conocimientos prelectores, su incidencia en el aprendizaje formal. En J. Vivas (Ed.), *Las Ciencias del Comportamiento en los albores del Siglo XXI*. Mar del Plata: UNMDP.
- Poe, M. D., Burchinal, M. R. y Roberts, J. E. (2004). Early language and the development of children's reading skills. *Journal of School Psychology*, 42, 315– 332.
- Porta, M. E. (2012). Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. Efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de Orientación Educativa*, 26 (50), 93-111.
- Pressley, M. (1999). *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Ibérica
- Puyuelo, M., Renom, J., Solanas, A. y Wiig, E. (2006). Evaluación del lenguaje mediante la batería BLOC. BLOC Screening y BLOC info. Proceso de diseño, análisis y aplicación. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26(1), 54-61.
- Ramos, A., Conde, A., Alfonso, S. y Deaño, M. (2013). Prevención del riesgo de dificultad lectora en estudiantes de primer ciclo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42, 15-21.
- Ramos, C. (2006). Elaboración de un instrumento para medir comprensión lectora en niños de octavo año básico. *Onomázein*, 14 (2), 197-210.
- Ramos, J.L. y Cuadrado, I. (2006). *Prueba para la evaluación del conocimiento fonológico (PECO)*. Madrid: EOS.

- Ravid, D. y Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: a comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29 (2), 417-47.
- Ríos, I., Fernández, P. y Gallardo, E. I. (2012). Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación*, 24 (4), 435-447.
- Risko, V. J., Roller, C. M., Cummins, C., Bean, R. M., Collins, C., Anders, P. L. y Flood, J. (2008). A Critical Analysis of Research on Reading Teacher Education. *Reading Research Quarterly*, 43(3), 252-288.
- Robins, S., Treiman, R. y Rosales, N. (2014). Letter knowledge in parent-child conversations. *Reading and Writing*, 27, 407-429
- Rosselli, M., Matute, E. y Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*, 42, 202-10.
- Rodríguez, R. (2008). La Adquisición del lenguaje y el desarrollo de la lectura, un modelo psicológico y sus implicaciones para el proceso de Enseñanza- Aprendizaje. *Revista Científico – Metodológica*, 47, 61-67.
- Rodríguez, I., y Clemente, L. (2013). Las tareas de enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas docentes. Estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (1), 41-54.
- Rosselli-Cock, M., Matute-Villaseñor, E., Ardila-Ardila, A., Botero-Gómez, V.E., Tangarife-Salazar, G.A., Echeverría-Pulido, S.E., Arbelaez-Giraldo, C., Mejía-Quintero, M., Méndez, L.C., Villa-Hurtado, P.C. y Ocampo-Agudelo, P. (2004). Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI): una batería para la evaluación de niños entre 5 y 16 años de edad. Estudio normativo colombiano. *Revista de Neurología*, 38 (8), 720-731.
- Rouet, J. y Coutelet, B. (2008). The Acquisition Of Document Search Strategies in Grade School Students. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 389-406.
- Rouet, J. (2006). *The skills of document use: from text comprehension to web-based learning*. NY: Routledge.
- Sánchez, E. (Coord.) (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. España: Grao.
- Sánchez, E. (2008). La comprensión lectora. En J. A. Millán. *La lectura en España*. España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Santiago, A., Castillo, M., Morales, D. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios*, 26, 27-38.

- Savage, R. y Carless, S. (2005). Phoneme manipulation not onset-rime manipulation ability is a unique predictor of early reading. *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 46 (12), 1297-1308.
- Sawyer, D. (1992). Language abilities, reading acquisition and developmental dyslexia: A discussion of hypothetical and observed relationship. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 82-95.
- Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D. y Foorman, B. R. (2004). Kindergarten Prediction of Reading Skills: A Longitudinal Comparative Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96 (2), 265–282.
- Schmitz, S. (2011). The development of Phonological Awareness in Young Children: Examining The Effectiveness of a Phonological Awareness Program. *Digital Commons.unl.edu*
- Schönhaut, L., Maggiolo, M., Herrera, M. E. Acevedo, K. y García, M. (2008). Lenguaje e inteligencia de preescolares: Análisis de su relación y factores asociados. *Revista Chilena de Pediatría*, 79 (6), 600-606.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, C. E., Neuharth-Pritchett, S., Restrepo, M. A., Bradley, B. A. y Webb, M. (2010). PAVEd for Success: An Evaluation of a Comprehensive Preliteracy Program for Four-Year-Old Children. *Journal of Literacy Research*, 42, 227–275.
- Schwanenflugel, P., Neuharth, S., Hamilton, C. E. y Restrepo, M. A. (2003). PAVEd for Success: A prekindergarten literacy program with implications for enhancing the preliteracy skills of children who are deaf, *Odyssey*, 5, 6-13.
- Seefeldt, C. (2004). *Preschool Teacher Literacy Beliefs Questionnaire*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Center for the Social Organization of Schools.
- Sellés, P. (2008). *Elaboración de una prueba de habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura (BIL 3-6)*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Sellés, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Revista Aula Abierta*, 88, 53-72.
- Sellés, P. y Martínez, T. (2014). Secuencia evolutiva del conocimiento fonológico en niños prelectores. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 34, 118-128.
- Sellés, P. y Martínez, T. (2008). Evaluación de los predictores y facilitadores de la lectura: análisis y comparación de pruebas en español y en inglés. *Bordón*, 60 (3), 113-129.
- Sellés, P., Martínez, T., Vidal-Abarca, E. (2010). Batería de Inicio a la lectura (BIL 3-6): Diseño y características psicométricas. *Bordón* 62 (2), 137-160.
- Sellés, P., Martínez, T., Vidal-Abarca, E. y Gilabert, R. (2008). Manual Batería de Inicio a la lectura para niños de 3 a 6 años (BIL 3-6). Madrid: ICCE.

- Sénéchal, M. y LeFevre, J. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73 (2), 445–460.
- Silverman, R. y DiBara, J. (2010). Vocabulary Practices in Prekindergarten and Kindergarten Classrooms. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 318–340.
- Smith, M. W., Brady, J. P., y Clark-Chiarelli, N. (2002). *ELLCO K-3 Research Edition*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Octava edición. Barcelona: Graó.
- Solé, I. y Teberosky, A. (2001). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar* (461-485). Madrid: Alianza.
- Speece, D.L., Ritchey, K.D., Cooper, D.H., Roth, F.P. y Schatschneider, C. (2004). Growth in early reading skills from kindergarten to third grade. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 312–332.
- Spencer, E. J., Goldstein, H., Sherman, A., Noe, S., Tabbah, R., Ziolkowski, R. y Schneider, N. (2012). Effects of an Automated Vocabulary and Comprehension Intervention An Early Efficacy Study. *Journal of Early Intervention*, 4 (4), 195-221.
- Strasser, K., Larraín, A., López de Lérda, S. y Lissi, M. R. (2010). La Comprensión Narrativa en Edad Preescolar: Un Instrumento para su Medición. *Psyche*, 19 (1), 75-87
- Suárez, B. (2013). Programa “Aprendiendo a jugar con los sonidos” para el desarrollo de la conciencia fonológica de estudiantes de una institución privada. *Cátedra Villarreal*, 1 (2), 167-173.
- Suárez Coalla, P., García de Castro, M. y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (1), 77-89.
- Suárez, N., Rodríguez, C., O'Shanahan, I. y Jiménez, J. E. (2014). ¿Qué teorías sobre el aprendizaje de la lectura se atribuyen los profesores que enseñan a leer con diferente metodología? *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 4 (1), 55-65.
- Thorell, L. B., Eninger, L., Brocki, K. C. y Bohlin, G. (2010). Childhood Executive Function Inventory (CHEXI): A promising measure for identifying young children with ADHD? *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 32(1), 38-43.

- Thorell, L. B. y Nyberg, L. (2008). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): A New Rating Instrument for Parents and Teachers. *Developmental Neuropsychology*, 33 (4), 536-552.
- Thorell, L. B., Veleiro, A., Siu, A. F. y Mohammadi, H. (2012). Examining the relation between ratings of executive functioning and academic achievement: findings from a cross-cultural study. *Child Neuropsychology*, 19 (6), 630-8.
- Tijero, T. (2009). Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch. *Onomázein*, 19 (1), 111-138.
- Torgesen, J. K., y Bryant, B.R. (1994). *Test of phonological awareness*. Austin, TX: PRO-ED, Inc.
- Toro, J., Cervera, M. (1990). *Test de análisis de lectoescritura*. Barcelona: Paidós.
- Townsend, M. y Konold, T. R. (2009). Measuring Early Literacy Skills: A Latent Variable Investigation of the Phonological Awareness Literacy Screening for Preschool. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 115–128.
- Trías, D., Cuadro, A. y Costa, D. (2009). Desarrollo de la conciencia fonémica: evaluación de un programa de intervención. *Ciencias Psicológicas*, 3 (2), 177 – 184.
- Tunmer, W.E. y Chapman, J.W. (1998). Language prediction skill, phonological recoding ability, and beginning reading. En C. Hulme y R.M. Joshi (Eds.), *Reading and spelling: Development and disorder* (33-67). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2014). *Evaluación Censal de Estudiantes 2014 (ECE 2014)*. Tomado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2015/02/ECE-2014-Web-270215-27febv2.pdf>
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2013). *Evaluación Censal de Estudiantes 2013 (ECE 2013)*. Tomado de <http://umc.minedu.gob.pe/?p=1766>
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2006). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004 ¿Cómo disminuir la inequidad del sistema educativo peruano y mejorar el rendimiento de sus estudiantes? Factores explicativos más relevantes en la Evaluación Nacional 2004*. Perú: Ministerio de Educación de Perú.
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa – UMC (2004). *La evaluación de la alfabetización lectora de PISA y el rendimiento de los estudiantes peruanos*. Lima: Ministerio de Educación de Perú.
- Velarde, E., Canales, R., Meléndez, M. y Lingán, S. (2011). Programa de estimulación de las habilidades prelectoras en niños y niñas de educación inicial de la prov. Constitucional del Callao – Perú. *Investigación Educativa*, 15 (27), 53-73.

- Velarde, E. Meléndez, C, Canales, R. y Lingán, S. (2010). *Test de habilidades prelectoras (T.H.P.)*. Ponencia presentada a V Congreso Chileno de Psicología. I Congreso Andino de Psicología. Tarapacá, Chile.
- 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).
- Vellutino, F., Tunmer, W., Jaccard, J. y Chen, R. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading*, 11, 3-32.
- Vera, D. (2011). Using popular culture print to increase emergent literacy skills in one high-poverty urban school district. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(3) 307–330.
- Vidal-Abarca, E., Mañá, A. y Gil, L. (2010). Individual differences for self-regulating task-oriented reading activities. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 817-826.
- Vivar, P. y León, H. (2009). Desarrollo fonológico-fonético en un grupo de niños entre 3 y 5, 11 años. *Revista CEFAC*, 11(2), 190-198.
- Wechsler, D. (2014). WPPSI-IV, *Escala de Inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria*. Pearson.
- Wechsler, D. (2001). WPPSI: *Escala de inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria: manual*. TEA Ediciones.
- Welsh, J. A., Nix, R. L., Blair, C., Bierman, K. L. y Nelson, K. E. (2010). The Development of Cognitive Skills and Gains in Academic School Readiness for Children from Low-Income Families. *Journal of Educational Psychology*, 1,102(1), 43-53.
- Whitehurst, G. J. y Lonigan, C. J. (2001). *Get Ready to Read! Screening Tool*. New York, NY: National Center for Learning Disabilities.
- Whitehurst, G.J. y Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69 (3), 848-872.
- Wiig, E. H., Secord, W. A. y Semel, E. (2004). *Clinical evaluation of Language Fundamentals Preschool–2* (2nd edition) San Antonio, TX: Harcourt Assessment.
- Woodcock, R. y Muñoz-Sandoval, A. F. (1996). *Batería estándar. Pruebas de aprovechamiento revisada*. US: Riverside Publishing.
- Woodcock, R. W., McGrew, K. S. y Mather, N. (2001). *Woodcock-Johnson tests of achievement* (3rd. edition). Itasca, IL: Riverside Publishing.
- Wolf, M. y Denckla, M. B. (2005). *RAN/RAS Rapid automatized naming and rapid alternating stimulus tests*. Austin, TX: Pro-ed.

- Yu, X. (2012). Exploring visual perception and children's interpretations of picture books. *Library & Information Science Research*, 34, 292–299.
- Ziegler, J. C., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Reis, A., Faísca, L., Saine, N., Lyytinen, H., Vaessen, A. y Blomert, L. (2010). Orthographic Depth and Its Impact on Universal Predictors of Reading: A Cross-Language Investigation. *Psychological Science*, 21, 551-559.
- Ziegler, J. C. y Goswami, U. (2005). Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. *Psychological Bulletin*, 131 (1), 3–29.
- Zimmermann I. L., Steiner, V. G. y Pond, R. E. (1992). *Preschool Language Scale-3*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Anexos

Anexo 1. Cuestionario dirigido a padres de familia (información del estatus socio económico y cultural)

Anexo 2. Cuestionario sobre prácticas pedagógicas en el futuro aprendizaje lector

Anexo 3. Programa: desarrollo de habilidades de inicio a la lectura en niños peruanos: sesiones de trabajo

Anexo 4 Registro de observación memoria operativa/de trabajo (Chexi, Thorell y Nyberg, 2008)

ANEXO 1
CUESTIONARIO DIRIGIDO A PADRES DE FAMILIA

Nombre y apellidos del/la niño/a: _____
Aula: _____ **Turno:** _____
Profesora: _____

Estimado padre/madre de familia, como parte de un trabajo de investigación respecto al aprendizaje inicial de la lectura con niños de 5 años, les pedimos completar el siguiente cuestionario marcando la alternativa más cercana a la realidad de su hogar:

1. ¿Qué ocupación tiene la madre? (marque una opción o agregue la ocupación)

Ama de casa	trabajadora del hogar	vendedora	practicante	
cocinera	costurera	operaria	cosmetóloga	
repcionista	oficinista	telefonista	asistente	
profesora	abogada	doctora	ingeniera	

2. ¿Qué ocupación tiene el padre? (marque una opción o agregue la ocupación)

Vendedor	construcción civil	cobrador	practicante	
operario	conductor	cocinero	costurero	
oficinista	telefonista	asistente	repcionista	
profesor	abogado	doctor	administrador	

3. ¿Cuál es el último nivel de estudios alcanzado por la madre? (marque una opción)

Primaria sin concluir	Primaria concluida	Secundaria concluida	Técnica concluida	Universitaria concluida
-----------------------	--------------------	----------------------	-------------------	-------------------------

4. ¿Cuál es el último nivel de estudios alcanzado por el padre? (marque una opción)

Primaria sin concluir	Primaria concluida	Secundaria concluida	Técnica concluida	Universitaria concluida
-----------------------	--------------------	----------------------	-------------------	-------------------------

5. Aproximadamente ¿Cuántos libros hay en casa? _____

6. ¿Qué libros hay en casa? (puede marcar más de una alternativa)

Cuentos – Enciclopedias – Novelas - Libros de consulta - Otros _____

7. Su hijo/a cuenta con: (completar cada una de las alternativas)

- | | |
|---|---------|
| a) Lugar tranquilo para estudiar/hacer las tareas | Sí - No |
| b) Escritorio o mesa para estudiar | Sí - No |
| c) Libros de consulta para tareas escolares | Sí - No |
| d) Computadora para hacer las tareas escolares | Sí - No |
| e) Programas educativos para la computadora | Sí - No |

8. En casa cuentan con: (completar cada una de las alternativas)

- | | |
|---------------------------------------|---------|
| a) Lavadora | Sí - No |
| b) Habitación individual para el niño | Sí - No |
| c) Televisor | Sí - No |
| d) Servicio de telefonía fija | Sí - No |
| e) Servicio de cable televisión | Sí - No |
| f) Teléfono celular | Sí - No |
| g) Computadora hábil | Sí - No |
| h) Conexión a Internet | Sí - No |
| i) Automóvil | Sí - No |

ANEXO 2
CUESTIONARIO SOBRE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL FUTURO APRENDIZAJE LECTOR

Estimada docente, con la finalidad de contar con información respecto a las prácticas docentes destinadas al desarrollo de habilidades que favorecen el futuro aprendizaje lector le solicitamos completar el siguiente cuestionario.

Institución educativa: _____
Aula: _____ **Turno:** _____
Edad: _____ **Años de experiencia en aula:** _____

I. Formación profesional

Centro de formación				
Año de egreso				
Título alcanzado				
Participación en actividades de formación en lectura y escritura (elegir solo la más reciente)				
Diplomado	En los últimos dos años	En los últimos 5 años	Hace más de 5 años	Hace más de 10 años
Congreso	En los últimos dos años	En los últimos 5 años	Hace más de 5 años	Hace más de 10 años
Cursos de capacitación	En los últimos dos años	En los últimos 5 años	Hace más de 5 años	Hace más de 10 años
Talleres de actualización	En los últimos dos años	En los últimos 5 años	Hace más de 5 años	Hace más de 10 años
Estudios realizados posteriores al título profesional (elegir solo el grado más alto)				
Especialización	En los últimos dos años	En los últimos 5 años	Hace más de 5 años	Hace más de 10 años
Maestría	En los últimos dos años	En los últimos 5 años	Hace más de 5 años	Hace más de 10 años
Doctorado	En los últimos dos años	En los últimos 5 años	Hace más de 5 años	Hace más de 10 años

II. Práctica profesional (elegir la respuesta acorde con su práctica pedagógica)

1) Respeto a la planificación de los aprendizajes del área de comunicación...	Valoración			
	Nunca	Pocas veces	A veces	Siempre
Sigue los lineamientos del ministerio de educación				
Los reprograma periódicamente de acuerdo al avance de los niños				
Participa en las reuniones de programación con el equipo de docentes de su institución				
2) Cuando planifica las sesiones de aprendizaje del área de comunicación, toma en cuenta...	Valoración			
	Nunca	Pocas veces	A veces	Siempre
La información de guías metodológicas				
El marco curricular del ministerio de educación				
Los últimos avances respecto al aprendizaje de la lectura				
3) Cuando trabaja la comprensión de textos, focaliza el trabajo en...	Valoración			
	Nunca	Pocas veces	A veces	Siempre
El análisis de sonidos de las palabras que aparecen en el texto				
La comprensión del mensaje que proviene del texto				
El vocabulario y las estructuras gramaticales				

4) <i>Para familiarizar a los niños con las actividades literarias opta por...</i>	Valoración			
	Nunca	Pocas veces	A veces	Siempre
Incorporarlas a lo largo del día en las sesiones de otras áreas de aprendizaje				
Presentar y trabajar una variedad de textos como periódicos, cuentos, poemas, rimas, adivinanzas...				
Programar por lo menos dos veces por semana la narración de cuentos u otras producciones literarias				
5) <i>Para hacer participar a los niños a las actividades literarias, regularmente...</i>	Valoración			
	Nunca	Pocas veces	A veces	Siempre
Los coloca en media luna mirando a la profesora				
Les presenta material gráfico relacionado al tema				
Inicia con una asamblea que conecte con la historia				
6) <i>Durante las actividades literarias se asegura que...</i>	Valoración			
	Nunca	Pocas veces	A veces	Siempre
En lo posible los niños no interrumpen la narración				
Los niños digan al final que palabras no conocen				
Los niños muestren señales de disfrutar la actividad				
7) <i>Cuando realiza las actividades posteriores a la lectura trabaja...</i>	Valoración			
	Nunca	Pocas veces	A veces	Siempre
El análisis de los sonidos de las palabras significativas				
El reconocimiento de las letras y sus sonidos				
El vocabulario				
8) <i>Respecto al material empleado en las actividades literarias, selecciona...</i>	Valoración			
	Nunca	Pocas veces	A veces	Siempre
Relatos cuyo vocabulario es conocido por los niños (o se han adaptado para que lo sea)				
Relatos que permitan trabajar los segmentos de las palabras (sílabas, fonemas)				
Relatos de fácil comprensión pero con un mensaje a analizar				
9) <i>Respecto al espacio físico de libros en el aula ...</i>	Valoración			
	Nunca	Pocas veces	A veces	Siempre
Permite que los niños acudan a él en sus tiempos libres				
Supervisa tanto su cuidado como el de los materiales				
Organiza horarios específicos para la lectura				

¡Muchas gracias!

ANEXO 3
PROGRAMA: DESARROLLO DE HABILIDADES DE INICIO A LA LECTURA EN
NIÑOS PERUANOS: SESIONES DE TRABAJO

ACTIVIDAD LITERARIA Nro. 1: “Mi amigo grandote” (descripción de un personaje)

Capacidad	Se apropia del sistema de escritura. Infiere el significado del texto. Aplica variados recursos expresivos según distintas situaciones comunicativas.		
Habilidades	Conocimiento fonológico y metalingüístico		
Tareas	Cuenta los sonidos de una palabra (sílabas) con ayuda de palmadas Distingue en un conjunto de estímulos cuáles son palabras de las que no		
Descripción	Con ayuda de la descripción de un personaje se trabaja la identificación de palabras y la segmentación de las mismas en sonidos. Como evaluación se propone la discriminación de palabras de símbolos o letras.		
Procesos pedagógicos	Actividades y estrategias	Recursos y medios	Indicadores
<u>Antes</u>	Los niños conversan sobre todo lo que se puede encontrar y hacer en un parque: bancas, columpios, árboles, saltar, correr, jugar		
<u>Durante</u>	Se presenta primero el título de una pequeña descripción “Mi amigo grandote”. Se pregunta ¿sobre quién tratará? ¿Cómo será? ¿Qué actividades realizan los amigos? A continuación se presenta la descripción y procede a leer. <p style="text-align: center;">Mi amigo grandote</p> <p><i>Yo tengo un amigo grandote que me carga en sus brazos y me da sus frutos.</i></p> <p><i>Mi amigo grandote es tan fuerte que me puede cargar a mí y a todos mis amigos a la vez.</i></p> <p><i>Mi amigo grandote extiende sus brazos y me cobija bajo su sombra.</i></p> <p><i>Mi amigo grandote es de color verde cubre su cabeza con flores y las muestra muy alegre. Cuando escucha la música de mi pueblo mi amigo grandote mueve sus brazos al ritmo del viento.</i></p> <p><i>Este es mi amigo grandote, verde, alto y fuerte siempre me saluda cuando me ve, su tronco es de madera pero no es ningún mueble.</i></p> <p><i>Tu amigo grandote también es mi amigo y vive aquí conmigo.</i></p> Después de haber escuchado la descripción, los niños deben intentar adivinar de quien se trata.	Papelote con descripción	Escucha narraciones realizadas por el adulto
<u>Después</u>	Al finalizar la lectura ¿Cómo es el personaje? ¿De quién se trata? ¿Cómo saluda a su amigo? ¿Cómo protege el personaje a su amigo?		Identifica algunas características del personaje
<u>Expresión</u>	Se presentan las palabras señalizadas: brazos, tronco, madera, amigo, frutos, sombra (cada sílaba señalizada con un color diferente). Se les indica como separarlas con palmadas. Se les pregunta con que otras partes del cuerpo pueden ayudarse para separar las palabras en sonidos.	Tarjetas con palabras	Separan las palabras con ayuda de palmadas
<u>Evaluación</u>	En grupos reciben ocho tarjetas. Deben ponerse de acuerdo y separar solo las palabras. Se verifica si han logrado distinguir las palabras de otros símbolos.	Hoja de trabajo individual	Distingue en una serie de estímulos cuales son palabras de las que no

Sesión 1: Material de trabajo

sombra

brazo

@!8*1

#2&%^D

amigo

frutos

%(7(2

23451

madera

tronco

Asdtzl

AABBC

ACTIVIDAD LITERARIA Nro. 2: “Adivina...adivinator” (juego de adivinanzas)

Capacidad	<p>Infiere el significado del texto. Se apropia del sistema de escritura. Aplica variados recursos expresivos según distintas situaciones comunicativas.</p>		
Habilidades	<p>Conocimiento fonológico–conocimiento metalingüístico</p>		
Tareas	<p>Señala el objeto que comienza con el sonido indicado Señala si se trata de una frase o no</p>		
Descripción	<p>Con ayuda de una secuencia de adivinanzas, se invita a los niños a reconocer los sonidos iniciales de las palabras. Así mismo, ayudarlos a distinguir cuando se trata de una frase y cuando no.</p>		
Procesos pedagógicos	Actividades y estrategias	Recursos y medios	Indicadores
<u>Antes</u>	<p>Se empieza la asamblea con un par de enigmas: ¿Qué será verde por fuera y blanco por dentro? ¿Qué será amarillo por fuera y ácido por dentro? Conversan sobre otras adivinanzas</p>		<p>Participan en el diálogo</p>
<u>Durante</u>	<p>Se muestra la primera tarjeta con la adivinanza. Si no logran adivinar, se puede dar otros indicios. Para el choclo: los adultos lo comen con el cebiche. También lo comen los loros. Tiene pocos pelos y rubios tiene muchos dientes blancos vive en una casita verde y a ti te gusta morderle. (El choclo) Tiene forma de nube tiene aspecto de alfombra meee me gusta su lana meee me dice cuando brama. (La oveja) Viene envuelto en papel morenita tiene la piel sepan que es una golosina que siempre acaba en tu barriga. (El chocolate) Come y come hasta el dinero lo guarda celoso en su barriga pasa sus días en un chiquero y tú lo usas de alcancía. (El chancho)</p>	<p>Tarjetas con adivinanzas</p>	<p>Sigue con atención las descripciones</p>
<u>Después</u>	<p>Al finalizar la lectura ¿Para qué sirven las adivinanzas? ¿Cómo pudimos adivinar las respuestas? ¿Qué adivinanza nos resultó más fácil? ¿Cuál fue la más difícil? Con ayuda de tarjetas se presentan las frases de las adivinanzas. Luego se les presenta tarjetas con símbolos. Solo se presentan las diferencias entre ellas.</p>	<p>Tarjetas con frases Tarjetas con símbolos</p>	<p>Identifica algunas frases de las adivinanzas</p>
<u>Expresión</u>	<p>Con ayudas de imágenes: choclo, oveja, chancho y chocolate, se identifica el primer sonido de cada palabra.</p>	<p>Tarjetas con palabras</p>	<p>Identifica los sonidos iniciales de las palabras</p>
<u>Evaluación</u>	<p>Bingo de palabras: Los niños reciben una tarjeta y deben marcar la imagen con los sonidos que se van pronunciando. El primero en completar debe decir ¡Bingo! La secuencia de sonidos es: choco – ci – ove – cho – p – go – o – ch – o</p>	<p>Ficha del Bingo</p>	<p>Marca las imágenes con el sonido inicial que corresponde</p>

Sesión 2: Material de trabajo

Choclo

Chocolate

Oveja

Chancho

Pasa sus días en un chiquero.

4@@@3 ##^^\$\$ ER

Viene envuelto en un papel.

??? %%% ##!

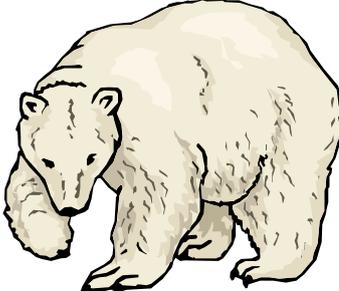
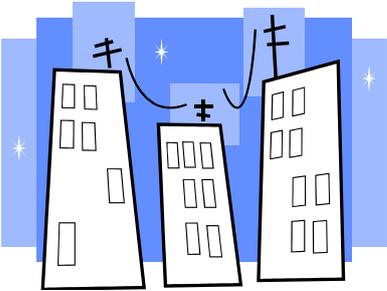
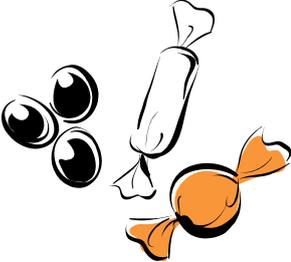
Tiene pocos pelos.

Me gusta su lana.

(888) +++++ ttt222

778 juuw% hh.

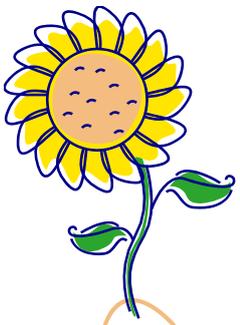
Bingo de palabras

ACTIVIDAD LITERARIA Nro. 3: “Amarillo Girasol” (poema)

Capacidad	Identifica información en diversos tipos de textos según el propósito.		
Habilidades	Conocimiento fonológico–conocimiento metalingüístico – habilidades lingüísticas		
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Función que cumple una producción literaria ▪ Sonidos finales en una serie de palabras Nuevas palabras		
Descripción	A partir del análisis de una producción literaria los niños con ayuda de la profesora deben reconocer la intencionalidad de la poesía: disfrutar y entretenerse. Con esta actividad se orienta la manipulación de sonidos finales (rimas)		
PROCESOS PEDAGÓGICOS	ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS	RECURSOS Y MEDIOS	INDICADORES
<u>Antes</u> (Asamblea, inferencias, predicciones e hipótesis)	Se presenta al grupo la imagen de muchas flores. Se conversa con los niños sobre sus nombres: rosa, clavel, girasol, margarita. Se trata de indagar con ellos para qué sirven.		
<u>Durante</u> Desarrollo de la capacidad de observación	Se presenta el esquema de un poema a los niños. Antes de leerlo se les pregunta: ¿Qué será? (¿cuento? ¿Noticia?) ¿De quiénes tratará este poema? Se va observando qué partes tiene el poema (título, estrofas). Se realiza una primera lectura: <p style="text-align: center;"><i>Amarillo Girasol</i> <i>Amarillo como el sol,</i> <i>es la flor del girasol,</i> <i>se le acerca el picaflor,</i> <i>a la flor color de sol.</i> <i>Pica, pica picaflor,</i> <i>al gigante girasol,</i> <i>apúrate picaflor,</i> <i>que te espera el girasol.</i></p> Se les pide repetir el poema, intentando darle melodía	Papelote con el poema	Mantiene de principio a fin su interés por la narración
<u>Después</u> (Reflexión literal, inferencial, criterial)	¿De quiénes trató el poema? ¿Qué pasa cuando el picaflor se acerca al girasol? ¿En qué se parece el girasol al sol? ¿Por qué el girasol espera al picaflor? ¿Para qué nos ha servido aprender el poema?		Reconoce la función del poema
<u>Expresión</u>	Se vuelve a repetir el poema hasta que los niños lo memoricen y reciten en casa a sus papás. Se les muestra tarjetas con las palabras mencionadas en el poema: sol – girasol- picaflor – flor ¿En qué se parecen estas palabras? Unen las palabras que tienen el mismo sonido final y juegan a repetirlas	Tarjetas con nombres: sol, girasol, flor, picaflor	Identifica si dos palabras terminan igual
<u>Evaluación</u>	Se les pide que busquen otros nombres de flores y le agreguen una palabra que termine igual: rosa (hermosa), margarita (bonita), tulipán (galán) Al final de la actividad, se brinda pares de palabras y los niños dicen si terminan igual o no. Rosa – hermosa ¿Terminan igual? Sol – margarita ¿Terminan igual? Tulipán – galán ¿Terminan igual? Margarita – bonita ¿Terminan igual?	Hoja de trabajo individual	Compara sonidos finales en juegos de palabras Palabras nuevas

Sesión 3: Material de trabajo

<h1>Sol</h1>	
<h1>Girasol</h1>	
<h1>Picaflor</h1>	
<h1>Flor</h1>	

ACTIVIDAD LITERARIA Nro. 4: “Teodoro el loro” (cuento)

Capacidad	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto del texto. Expresa con claridad mensajes empleando las convenciones del lenguaje oral.		
Habilidades	Conocimiento fonológico y metalingüístico		
Tareas	Dice cuál es la función de la lectura en una serie de relatos Dice el número de palabras en una frase con ayuda de palmadas		
Descripción	Los niños se familiarizan con la estructura de un cuento e identifican su funcionalidad. Se aprovecha el contenido del material literario para extraer oraciones y contar palabras.		
Procesos pedagógicos	Actividades y estrategias	Recursos y medios	Indicadores
Antes	En asamblea, los niños comparten información sobre sus mascotas (nombre, qué animal es) ¿Qué les gusta hacer? ¿Qué es lo que más les gusta comer?		Comparten información personal
Durante	Se les presenta un cuento redactado en un cartel. Se les pide que lo observen e identifiquen sus partes: Teodoro el loro (título) Teodoro el loro es pequeño y muy fiero, no tiene dientes pero su pico es duro y filudo y sus patas son muy fuertes. A Teodoro el loro le gusta el Sol y cuando hace calor se baña desnudo sin pudor. Teodoro el loro está furioso porque alguien se comió su ración sin su autorización. Cuando Teodoro está furioso camina tan quimboso que asustaría hasta un oso. Teodoro el loro ahora está tranquilo es un caballero muy fino al que le gusta el pepino. Teodoro vive aquí conmigo él y yo somos tus amigos.	Papelote con cuento	Observan la estructura del cuento. Plantean hipótesis sobre la historia.
Después	¿De quién trata el cuento? ¿Cómo es Teodoro? ¿Por qué Teodoro se puso furioso? ¿Teodoro estaría molesto si le hubieran pedido permiso para comerse su ración? ¿Qué quiere decir que ahora es un caballero? ¿Podemos crear un cuento sobre nuestras mascotas? ¿A quiénes se lo contaríamos? ¿Para qué?		Dice para que sirva leer Identifican palabras nuevas
Expresión	Se les presenta algunas oraciones del cuento en tarjetas. Se les dice oralmente el contenido y se les pide que traten de separarlas. Se les brinda un ejemplo: Teodoro está furioso Teodoro es pequeño Su pico es duro	Tarjetas con oraciones	Identifica el número de palabras
Evaluación	Reciben una hoja de trabajo para dividir las oraciones en palabras, encerrándolas Les pedimos que inventen sus propias oraciones sobre sus mascotas	Hojas de aplicación	Separa palabras

Vamos a contar palabras

Nombre: _____

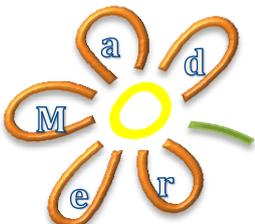
Teodoro está furioso

Teodoro es pequeño

Su pico es duro

Hoja de trabajo individual: Con ayuda de tu profesora, encierra cada una de las palabras. Escribe el número de palabras en cada oración.

ACTIVIDAD LITERARIA Nro. 5: “Tarjeta para mamá”

Capacidad	Se apropia del sistema de escritura Identifica información en diversos tipos de textos Expresa con claridad mensajes empleando las convenciones del lenguaje oral.		
Habilidades	Conocimiento fonológico–alfabético - conocimiento metalingüístico		
Tareas	Dice el nombre o sonido de las letras Omite el sonido final de las palabras Reconoce la función de la lectura		
Descripción	En el contexto de la celebración del día de la madre, los niños revisan una tarjeta de felicitación e identifican las letras más significativas. Posteriormente elaboran su propia tarjeta y juegan con las palabras omitiendo el sonido final.		
Procesos pedagógicos	Actividades y estrategias	Recursos y medios	Indicadores
Antes	Se conversa con los niños sobre el día de la madre. ¿Qué podemos regalarle a mamá? ¿Qué le podría gustar? Los niños proponen obsequios que pueden ser elaborados por ellos como: recitar un poema, ayudarlo a preparar el desayuno, elaborar una tarjeta.		
Durante	<p>Se les presenta una tarjeta de agradecimiento.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>Me cuida y Atiende de Día y de noche Regala sonrisas Eternamente</p>  <p>Para: _____ De: _____</p> </div> <p>Se trata de una tarjeta de agradecimiento con un acróstico dedicado a mamá. Los niños observan las partes de la tarjeta. Luego se les lee el contenido.</p>	Papelote con la tarjeta de agradecimiento	Observan la tarjeta de agradecimiento.
Después	¿Qué hemos leído? ¿A quién está dirigida la tarjeta? ¿Por qué regalamos tarjetas de agradecimiento? ¿Podemos regalarle una tarjeta a mamá? Observan nuevamente la tarjeta y buscan las letras marcadas en otro color. Tratan de recordar el nombre de las letras con ayuda de la profesora.		Identifican algunas características de la tarjeta de agradecimiento. Reconocen el nombre de algunas letras.
Expresión	Los niños reciben material para elaborar sus propias tarjetas de agradecimiento. Al finalizar colocarán su nombre y el de su mamá. Luego, encerrarán con corazones (o círculos) las letras M, A, D, R, E	Tarjetas de agradecimiento Colores Plumones Cartulina	Elaboran sus tarjetas
Evaluación	Repasan el poema que contiene cada tarjeta de agradecimiento. Se separan algunas palabras y se intenta no decir el último sonido.	Tarjetas con palabras: estrella, madre, corazón, amor, vida	Dicen palabras sin el último sonido

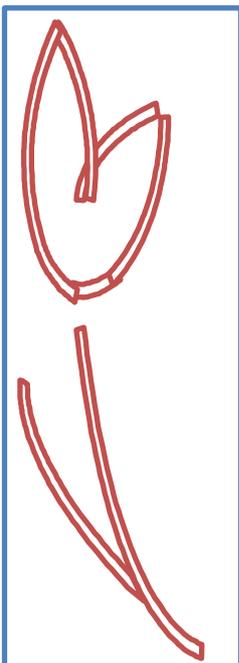
Estrella

Madre

Corazón

Amor

Vida



Me dio la vida, me dio su amor, y yo se lo pago con mi corazón.

Ella es muy linda, ella es mi madre, ella es la estrella que mi camino abre.

¡Gracias mamá!

De:

Para:

ACTIVIDAD LITERARIA Nro. 6: “Poema a mamá”

Capacidad	Se apropia del sistema de escritura Identifica información en diversos tipos de textos según el propósito. Aplica variados recursos expresivos según distintas situaciones comunicativas.		
Habilidades	Conocimiento fonológico–conocimiento metalingüístico – procesos cognitivos		
Tareas	Reconoce si dos palabras riman o terminan igual Dice cuál es la función del poema		
Descripción	Se les presenta a los niños un poema dedicado a mamá. Conversan sobre el mensaje		
Procesos pedagógicos	Actividades y estrategias	Recursos y medios	Indicadores
Antes	Se empieza la asamblea compartiendo algunas frases alusivas al día de la madre: “Ella está siempre en mi corazón” “Buena y amable como un ángel” “Su cariño es tan inmenso como el sol” Conversan sobre otras frases que se le pueden dedicar a mamá		Conversan sobre las cualidades de mamá
Durante	Se les presenta el siguiente poema: Mamita querida de mi corazón yo te quiero mucho con todo mi amor. Por eso te traigo flores por eso te canto yo por eso te traigo flores con gran emoción. Mamita querida aunque soy chiquito mi amor es grande, más grande que el sol. Se recita el poema.	Papelote con poema	Mantiene de principio a fin la lectura del poema.
Después	¿A quién se dirige el poema? ¿En qué época del año aprendemos poemas para mamá? ¿Para qué recitamos poemas? ¿Por qué le trae flores el niño a su mamá? ¿Qué significa que su amor es más grande que el sol?		Identifican la función del poema y su mensaje
Expresión	Trabajan nuevamente el poema, pero esta vez intentan apoyarse con expresiones corporales.	Papelote con poema	Disfrutan una creación literaria
Evaluación	En grupo con ayuda de la profesora, los niños crean un poema con las siguientes palabras: Mujer – querer, cariño- niño, amor – valor, querida – amada, bendición – emoción, tesoro – adoro. Al final leen el poema.	Tarjetas con palabras Papelote Plumones	Juegan con palabras que riman

Sesión 6: Material de trabajo

Listado de palabras

Mujer

querida

querer

amada

cariño

bendición

niño

emoción

amor

tesoro

valor

adoro

ACTIVIDAD LITERARIA Nro. 7: “Vamos a conversar”

Capacidad	Se apropia del sistema de escritura Infiere el significado del texto. Aplica variados recursos expresivos según distintas situaciones comunicativas.		
Habilidades	Conocimiento fonológico–habilidades lingüísticas		
Tareas	Contar palabras en una producción literaria -Jugar con oraciones (estructuras gramaticales)		
Descripción	Observan imágenes de animales e imaginan cómo se comunican entre ellos. Escuchan el poema del pato y la paloma que querían jugar. Se seleccionan oraciones de la historia, descubren si se entienden o no. Al final cuentan cuántas palabras hay en cada ejercicio.		
Procesos pedagógicos	Actividades y estrategias	Recursos y medios	Indicadores
Antes	Los niños observan dos dibujos. Intentan adivinar sobre que estarán conversando los personajes.	Imágenes	Observan y conversan sobre las figuras
Durante	<p>Observan el poema:</p> <p>Un pato está nadando pero quiere conversar con una paloma blanca que todo quiere mirar. Cua, cua, cua, le dice el pato, cua, cua, cua, la paloma lo escuchó. La paloma le contesta: cu, cu, cu, cu, yo no puedo ir a nadar. El pato se pone triste la paloma lo notó y le dice dulcemente cu, cu, cu, cu. Y el patito le contesta cua, cua, cua, yo no subo al tejado porque puedo resbalar. El patito se va al agua y se zambulle feliz, la paloma se le acerca cu, cu, cu, cu, cu, cu, cu. El patito le responde: sé que no puedes nadar, pero volando bajito tus alas pueden el agua tocar. La blanca paloma vuela y al agua logra rozar, que se levanta y chispea y al pato lo hace bañar. Y así paloma y patito comenzaron a jugar con el agua limpia y clara la hicieron despertar Predicen de quien y sobre que tratará el poema.</p>	Poema con imágenes	Escucha con atención el poema
Después	¿De quienes trata el poema? ¿Por qué no podían jugar juntos? ¿Qué solución encontraron?		Encuentra los personajes de la historia
Expresión	Juegan con las siguientes oraciones: <i>Una pato está nadando</i> <i>La blanco paloma vuela</i> <i>El Patito jugó con la paloma</i> <i>Paloma y patito comenzaron a jugar</i>	Oraciones en tarjetas	Identifican que oraciones no están bien dichas
Evaluación	Con material impreso, los niños cuentan el número de palabras en las oraciones trabajadas <i>Un pato está nadando</i> <i>La blanca paloma vuela</i> <i>El patito juega</i>	Material impreso	Identifican el número de palabras en cada oración

Vamos a contar palabras



Un pato está nadando



La blanca paloma vuela



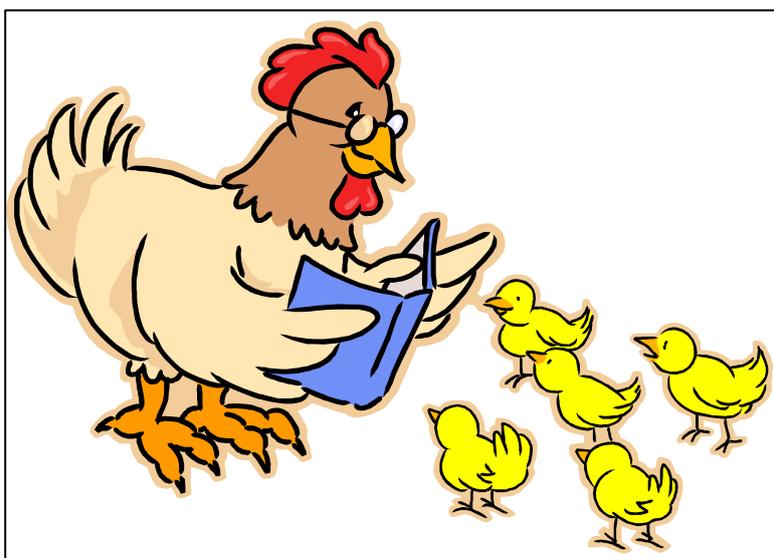
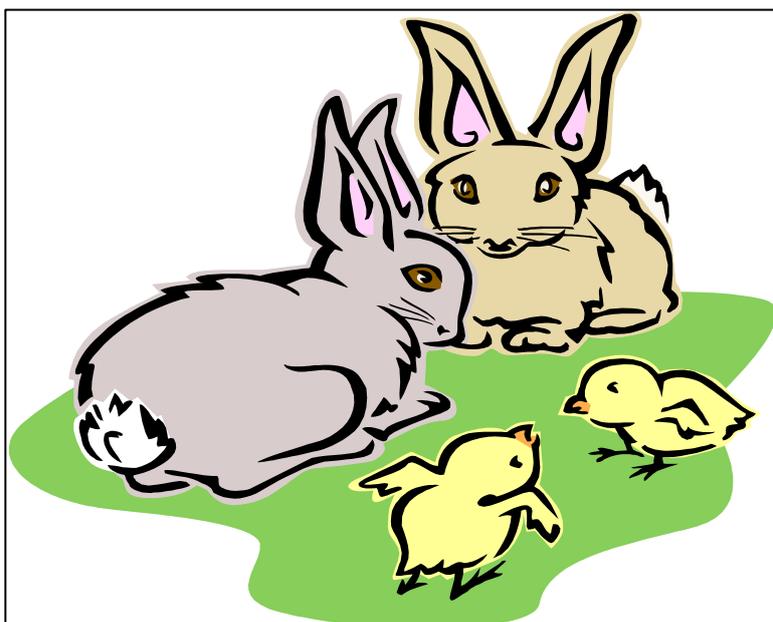
El patito juega

Encierra cada palabra en un círculo. Escribe cuántas palabras hay con ayuda de tu profesora

*El Patito jugó **con la** paloma*

Paloma y patito comenzaron a jugar

La blanco paloma vuela



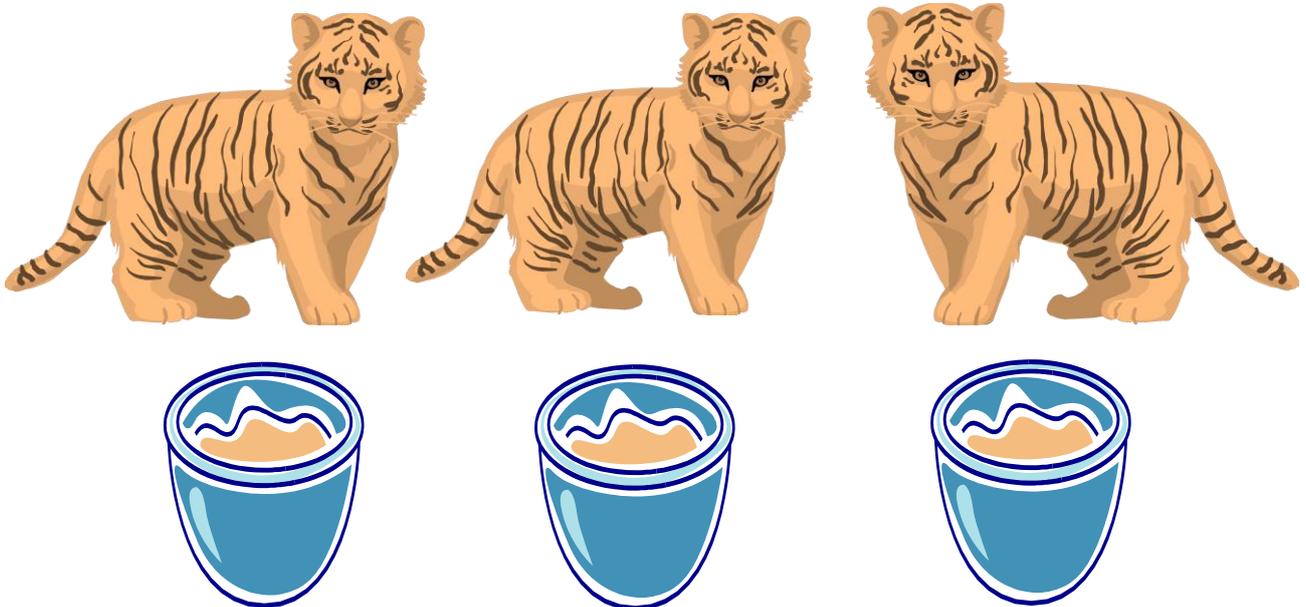
ACTIVIDAD LITERARIA Nro. 8: “Jugamos con trabalenguas”

Capacidad	Se apropia del sistema de escritura Aplica variados recursos expresivos según distintas situaciones comunicativas.		
Habilidades	Conocimiento fonológico–conocimiento metalingüístico –habilidades lingüísticas		
Tareas	Cuenta sílabas (con ayuda de palmadas) Cuenta palabras Repite palabras intentando pronunciarlas adecuadamente		
Descripción	Con el uso de los trabalenguas los niños descubren para qué sirven y practican la pronunciación de palabras		
Procesos pedagógicos	Actividades y estrategias	Recursos y medios	Indicadores
Antes	Se muestra la imagen de tres tigres y se les pregunta si recuerdan alguna historia o canción sobre ellos. Se les recuerda aquel famoso trabalenguas: <i>Tres tristes tigres comían trigo en tres tristes platos sentados en un trigal. Sentados en un trigal, en tres tristes platos comían trigo tres tristes tigres.</i>	Imágenes Trabalenguas “Tres tristes tigres”	Dan ejemplos de historias o juegos sobre tigres
Durante	Se les muestra otros trabalenguas: <i>¿Cuántos cuentos cuentas cuando cuentas cuentos? Cuando cuento cuentos no cuento cuántos cuentos cuento Pancha plancha con cuatro planchas. ¿Con cuántas planchas plancha Pancha? Pablito clavó un clavito, un clavito clavó Pablito.</i> Antes de leerlos los niños observan y dicen que es lo que caracteriza a cada trabalenguas (no se les da las respuestas, solo deben observar) Se procede a leer cada trabalenguas.	Trabalenguas	Observan cada trabalenguas
Después	¿Para qué nos sirve jugar con trabalenguas? ¿Cuáles son sus características? (palabras que se repiten, palabras que se parecen)		Identifican características y funciones del trabalenguas
Expresión	Intentan repetir cada trabalenguas (con ayuda de la profesora). ¿Qué trabalenguas pareció más fácil? ¿Cuál más difícil? En grupos practican un trabalenguas y lo presentan luego a todo el salón.	Trabalenguas por equipo	Practican la pronunciación
Evaluación	Se presentan tarjetas con palabras seleccionadas de cada trabalenguas. Los niños intentan con palmadas contar el número de sílabas en cada palabra. Tigre – triste (2 sílabas) Pancha – plancha (2 sílabas) Pablito – clavito (3 sílabas) En el último trabalenguas, con ayuda de la profesora cuentan las palabras (esto para que vayan estableciendo la relación segmento de la oración y segmentos de la palabra) <i>Pablito clavó un clavito, un clavito clavó Pablito.</i>		Identifican el número de sílabas por cada palabra presentada

Tigre – triste

PanCHA – planCHA

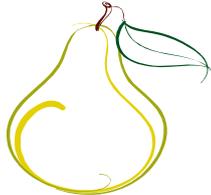
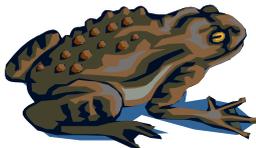
Pablito – clavito



ACTIVIDAD LITERARIA Nro. 9: “Ratoncitos de queso”

Capacidad	Se apropia del sistema de escritura Aplica variados recursos expresivos según distintas situaciones comunicativas.		
Habilidades	Conocimiento fonológico–conocimiento metalingüístico – conocimiento lingüístico		
Tareas	Aislar fonemas Conceptos básicos		
Descripción	Identifican en una producción escrita que tipo de texto es. Luego observan la información. Identifican nociones (mitad, encima,)		
Procesos pedagógicos	Actividades y estrategias	Recursos y medios	Indicadores
<u>Antes</u>	<p>Se les muestra imágenes de un queso de distintos tamaños y se conversa sobre lo importante que puede ser conocer las cantidades y porciones. Luego, sin decirles de que material se trata, se les presenta una receta sencilla.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px auto; width: 80%;"> <p style="text-align: center;">Ratoncitos de queso</p> <p>Ingredientes 1 Galleta salada 1 pedazo triangular de queso 2 rodajas de salchichas 1 aceituna 2 semillas de ajonjolí 1 tira delgada de cebolla</p>  <p>Pasos Coloca encima de la galleta un pedazo triangular de queso. Coloca las dos rodajas de salchicha en la parte más angosta del queso Para la nariz, corta una aceituna por la mitad Coloca la tira de cebolla como si fuera la cola</p> </div>	Lámina con dibujo del queso	Identifican nociones: pedazo, a la mitad, casi entera
<u>Durante</u>	Se procede a leer la receta. Primero se observa qué partes tiene la receta: título, ingredientes y pasos.	Receta	Siguen con atención la receta
<u>Después</u>	Después de haber leído la receta se les pregunta ¿Qué les parece la receta? ¿Para qué nos sirve usar una receta? ¿Qué otros platos se pueden preparar? ¿Les gustaría preparar esta receta?		Identifican el uso de la receta
<u>Expresión</u>	Se entrega a cada niño una cartilla, la misma que contiene imágenes con su respectivo nombre. Se ha señalado el primero sonido de cada palabra. Se procede a jugar con los sonidos.	Cartilla con imágenes	Juegan con sonidos iniciales
<u>Evaluación</u>	Los niños juegan al Bingo de los sonidos. Se irán nombrando los siguientes sonidos: A – MAN – VA- P- S- N- CE. Los niños deben marcar con un aspa los que se van nombrando. Quien complete la cartilla deberá gritar BINGO	Cartilla con imágenes	Identifican sonidos iniciales en una cartilla

Sesión 9: Material de trabajo

 <p>ACEITUNA</p>	 <p>NUBE</p>	 <p>NIÑA</p>
 <p>CEREZA</p>	 <p>SANDALIAS</p>	 <p>PERA</p>
 <p>MANGO</p>	 <p>SAPO</p>	 <p>PIÑA</p>
 <p>VACA</p>	 <p>SOL</p>	 <p>ÁRBOL</p>
 <p>MANZANA</p>	 <p>CEBOLLA</p>	 <p>VASO</p>

ACTIVIDAD LITERARIA Nro. 10: “Juega conmigo” (juego de sonidos)

Capacidad	Se apropia del sistema de escritura Aplica variados recursos expresivos según distintas situaciones comunicativas.		
Habilidades	Conocimiento fonológico–conocimiento metalingüístico		
Tareas	Segmenta palabras: omite el sonido final Pronuncia correctamente una serie de palabras (dos, tres, cuatro y cinco sílabas) Realiza las tareas que involucran el recitar poemas o jitanjáforas		
Descripción	A partir de juegos verbales, los niños segmentan las palabras evitando pronunciar el sonido final.		
Procesos pedagógicos	Actividades y estrategias	Recursos y medios	Indicadores
Antes	Se muestran imágenes de niños jugando con objetos. ¿A qué estarán jugando los niños?	Juego de tarjetas con sílabas iniciales	
Durante	Se presenta un texto con juegos verbales. Primero se observan las imágenes. Los niños tratan de averiguar de qué se trata. <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">Este es mi caballo caba – caba- caba - caballo y me lleva a todos lados.</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">Esta es mi bicicleta Bi – bici- bicicle - bicicleta voy a toda velocidad y haciendo muecas.</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">Esta es mi carretilla Carre – carreti - carretilla lla - lla - lla - lla pedalea de maravilla.</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">Este es mi microbús Micro – micro – microbús va cargado de gente para ver al presidente</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">Este es mi ferrocarril ferro – ferroca- ferrocarril - rril – rril – rril va por el camino y llega a su destino.</div>	Tarjetas con adivinanzas	Sigue con atención las descripciones
Después	¿Con qué juega el niño? ¿Cómo se siente el niño cuando juega? ¿Qué actividades hemos realizado? ¿Para qué nos sirve jugar con las palabras? Se les pide repetir nuevamente el nombre de los “juguetes” nombrados en el juego verbal.		Identifica y repite el nombre de los juguetes mencionados
Expresión	Esta vez, con ayuda de tarjetas e imágenes irán segmentando los sonidos de cada una de las palabras del juego verbal. Se identifica con ellos el último sonido.	Tarjetas con palabras	Omiten el sonido final de las palabras
Evaluación	Se les pide no pronunciar el último sonido de la cada una de las palabras. En una hoja de trabajo colorearán todos los sonidos (excepto el último)		Omiten el sonido final de las palabras

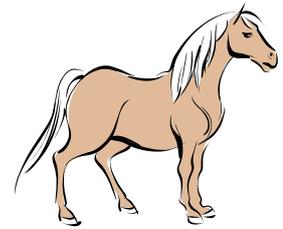
carretilla



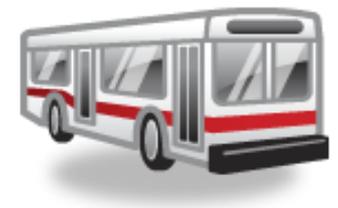
bicicleta



caballo



microbús



ferrocarril



Encierra el último sonido de la palabra con ayuda de la profesora. Di el nombre de la imagen sin pronunciar el sonido señalado.

ACTIVIDAD LITERARIA Nro. 11: “Mi abuelita”

Capacidad	Se apropia del sistema de escritura Identifica información en diversos tipos de textos según el propósito		
Habilidades	Conocimiento fonológico–conocimiento metalingüístico- conocimiento letras		
Tareas	Dice si dos palabras terminan igual o riman Dice el nombre o sonidos de las letras que se le muestran Memoria secuencial auditiva		
Descripción	A partir de un poema dedicado a la abuelita, los niños identifican palabras con sonidos finales iguales. Luego manipulan tarjetas y las unen en parejas, de acuerdo al sonido final. Al final, en una hoja de trabajo, unen imágenes con sonidos finales iguales y encierran la letra inicial.		
Procesos pedagógicos	Actividades y estrategias	Recursos y medios	Indicadores
Antes	Se conversa con los niños sobre las abuelitas, si viven con ellos, como se relacionan, que tareas o actividades hacen juntos.		
Durante	Los niños observan las rimas para la abuelita. Antes de empezar la lectura observan las palabras que aparecen en otro color y ven en que se parecen: Quien subiera tan alto como la luna Para ver las estrellas una por una Y elegir entre todas La más bonita Para alumbrar el cuarto De mi abuelita Se procede a leer la rima	Rimas para la abuelita	Mantiene de principio a fin su interés por la narración de los adultos
Después	¿De quiénes trata la historia? ¿Qué significa que quiere llegar tan alto como la luna? ¿Para qué querrá alumbrar el cuarto de su abuelita? ¿Podemos recitar esta rima a nuestra abuelita? Los niños se aprenden la rima.		Participan en el diálogo
Expresión	Cada grupo recibe un grupo de palabras. Deben unir en parejas las palabras que terminan con el mismo sonido	Tarjetas con palabras	Identifica si dos palabras terminan igual (rima)
Evaluación	En una hoja de trabajo unen las imágenes que terminan con el mismo sonido. Luego encierran la letra por la que empieza cada palabra e intentan decir su nombre y sonido	Hojas de trabajo	Identifican el sonido de cada letra y nombre

Sesión 11: Material de trabajo



Une las imágenes que riman. Luego encierra la letra inicial e intenta decir su nombre y sonido



ACTIVIDAD LITERARIA Nro. 12: “Los colores”

Capacidad	Se apropia del sistema de escritura Expresa con claridad mensajes empleando las convenciones del lenguaje oral. Aplica variados recursos expresivos según distintas situaciones comunicativas.		
Habilidades	Conocimiento fonológico–conocimiento metalingüístico – habilidades lingüísticas		
Tareas	Dice el número de palabras en una frase con ayuda de palmadas Distingue en una lista de estímulos cuáles son palabras de las que no Observa unos dibujos y dice su nombre (vocabulario) Percepción visual		
Descripción	Se aprovecha la descripción de los objetos (colores) para contar palabras en una oración e identificar si son palabras. La actividad permite también incrementar el vocabulario de los niños y la capacidad perceptiva visual.		
Procesos pedagógicos	Actividades y estrategias	Recursos y medios	Indicadores
Antes	Observan objetos en el salón. Se dice un color (por ejemplo amarillo) y los niños identifican que objetos tienen esa característica.		Participan en el juego de colores
Durante	Observan una narración en la que se describen objetos. Intentan descubrir el color y la palabra (descripción) Verde es el color de mi valle y el color de mi pelota . Azul es el color del cielo y del fondo de la laguna . Rojo es el color de mi globo y de los geranios de mi jardín. Amarillo es el maíz y la gaseosa que tengo aquí. Blanco es el color de mi dientes y del papel de mi cuaderno . Negro es el color de mis zapatos y de las llantas de los autos Todos los colores adornan el cielo y dan vueltas alrededor de mi cuello. Luego se lee la descripción	Descripción en papelógrafo	Sigue con atención las descripciones
Después	¿Qué colores se mencionan? ¿Qué palabras nuevas se usan? ¿Qué quiere decir que todos los colores adornan el cielo? ¿Y por qué dan vueltas alrededor del cuello de la protagonista? (bufanda o chalina que usa)		Identifica palabras (objetos y colores)
Expresión	En grupos y con ayuda de tarjetas, identifican el número de palabras de una oración	Tarjetas con palabras	Cuentan las palabras que hay en una oración
Evaluación	En una hoja de trabajo cuentan el número de palabras que tiene una oración e identifican cuando no es una palabra. Previamente identifican el nombre de las imágenes que aparecen	Hoja de trabajo	Cuentan las palabras en una oración e identifican cuando no es palabra

Sesión 12: Material de trabajo

Identifica el número de palabras de una oración

Mi	pelota	es	verde	—
----	--------	----	-------	---

El	globo	rojo		—
----	-------	------	--	---

Esa	llanta	es	negra	—
-----	--------	----	-------	---

El	maíz	amarillo		—
----	------	----------	--	---

Identifica que oración NO tiene palabras. Cuenta en las oraciones el número de palabras



La playa es grande



Esa ciudad es bonita



Un pintor 4333



La granja tiene 2 flores

ACTIVIDAD LITERARIA Nro. 13: “Para papá”

CAPACIDAD	Se apropia del sistema de escritura Expresa con claridad mensajes empleando las convenciones del lenguaje oral.		
HABILIDADES	Conocimiento fonológico–conocimiento metalingüístico- conocimiento letras		
TAREAS	Omite el sonido final de una palabra representada en una imagen Pronuncia correctamente una serie de palabras (dos, tres, cuatro y cinco sílabas) Se da cuenta de una correcta estructura gramatical (Escucha frases en voz alta y dice si está bien dicha o no)		
DESCRIPCIÓN	Aprovechando la celebración del día del padre, se trabaja con un poema el reconocimiento y significado de palabras. Juegan a contar sílabas y omitirlas. Reconocen las letras iniciales de las palabras trabajadas.		
PROCESOS PEDAGÓGICOS	ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS	RECURSOS Y MEDIOS	INDICADORES
<u>Antes</u>	Conversan sobre la celebración del día del padre. Piensan en un regalo a presentar muy temprano el día domingo.		
<u>Durante</u>	Se les presenta un poema. Intentan descubrir las características de la producción. <i>Le regalo a mi papá una colonia fresquita por no soltarme la mano y jamás perderme de vista. Le regalo a mi papá una armadura amarilla que le proteja del monstruo protagonista de mi pesadilla. Le regalo a mi papá el lenguaje de un duende por entender lo que digo cuando nadie más me comprende. Le regalo a mi papá Un sombrero de mago en la que quepan mis besos envueltos para regalo.</i>	Poema	Observan con atención el poema Descubren algunas características
<u>Después</u>	¿Qué regalos se le ofrecen al papá? ¿Para qué le servirá el armadura? ¿Por qué debe ser amarilla? (porque el amarillo deslumbra a un monstruo) ¿Por qué el lenguaje del duende? (los duendes hablan como los niños?) ¿Por qué se le ofrece un sombrero de un mago? (porque pueden entrar todo, no tiene fondo)		Explican el significado de algunas frases dichas en el poema
<u>Expresión</u>	Repiten el poema. Se marcan las siguientes palabras: duende, mago, armadura, regalo. Primero juegan a contar sílabas. Identifican la letra con la que empieza y el sonido.	Poema Plumones	Separan palabras en sonidos Reconocen letras iniciales y sonidos
<u>Evaluación</u>	Con ayuda de una lámina, cada niño primero reconoce las imágenes que se le presentan (palabras del cuento). La segmentan en sonidos (DUEN – DE). Colorean el sonido final (DE). Repiten la palabra pero sin decir el sonido final.	Tarjetas personales Plumones - crayones	Segmentan palabras Pronuncian palabras sin el sonido final

Sesión 13: Material de trabajo



Duende

Duende



Armadura

Armadura



Regalo

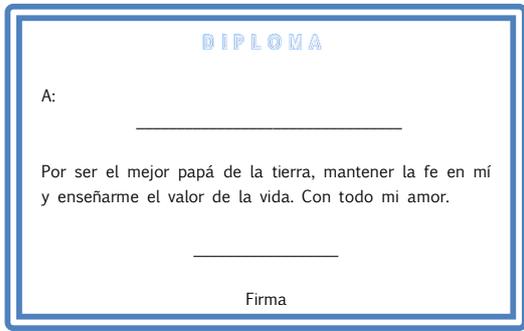
Regalo



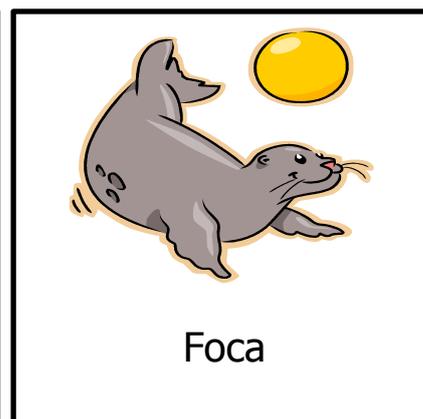
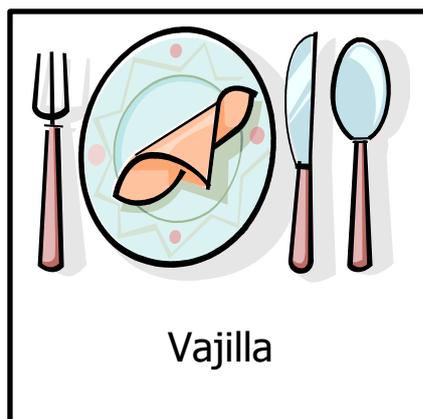
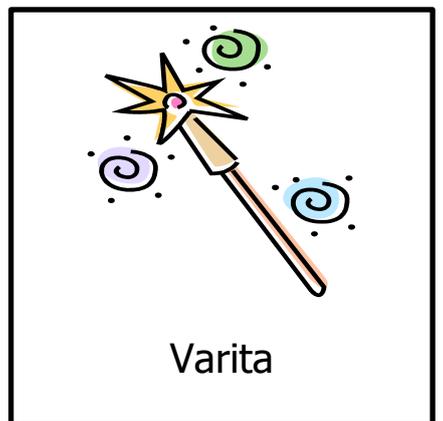
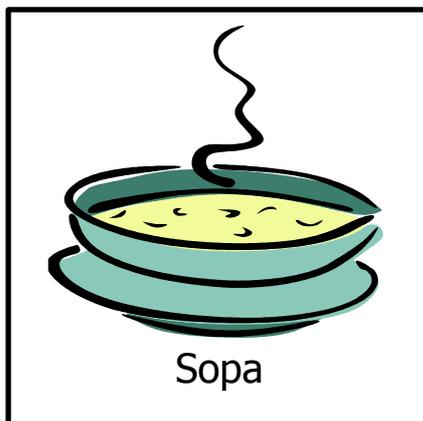
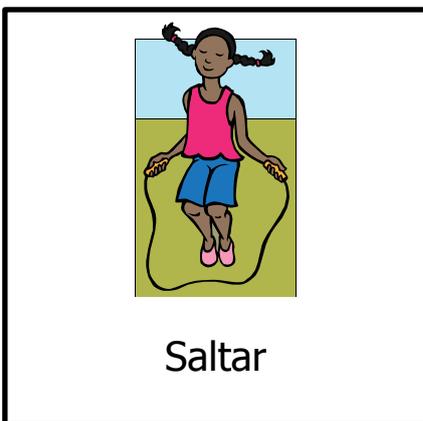
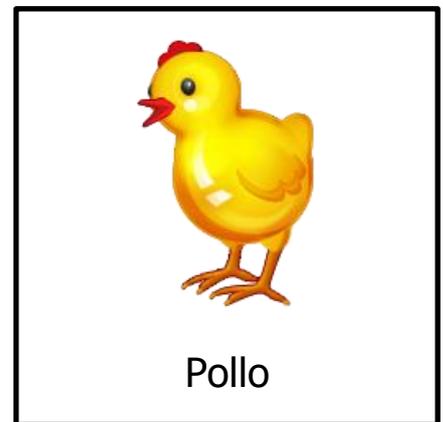
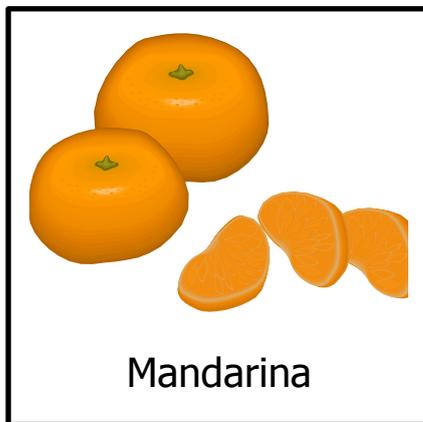
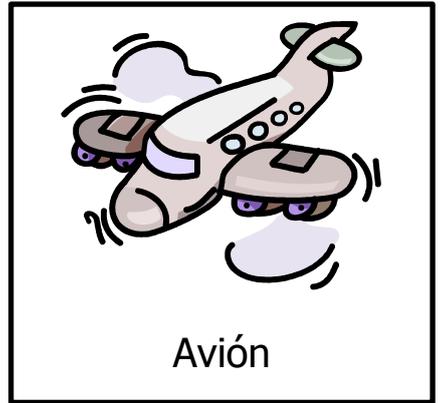
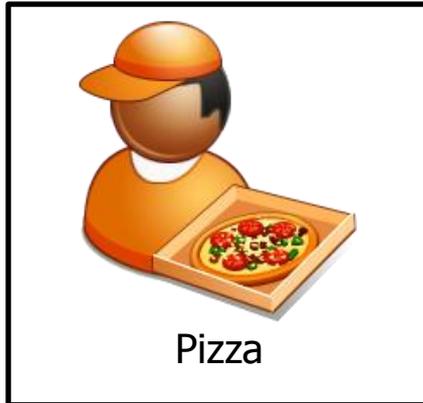
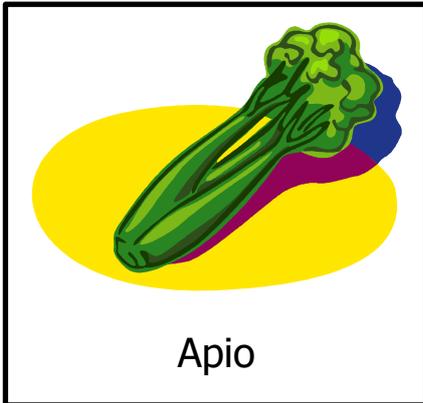
Mago

Mago

ACTIVIDAD LITERARIA Nro. 14: “Diploma para papá”

Capacidad	Se apropia del sistema de escritura Infiere el significado del texto.		
Habilidades	Conocimiento fonológico–conocimiento metalingüístico- habilidades lingüísticas		
Tareas	Señala el objeto que inicia con el sonido indicado Señala la posición correcta del objeto que se le menciona (conceptos básicos) Dice cuál es la función de la lectura en una serie de relatos		
Descripción	Con la lectura y revisión de un diploma, descubren su uso y juegan a segmentar palabras		
Procesos pedagógicos	Actividades y estrategias	Recursos y medios	Indicadores
<u>Antes</u>	Conversan sobre los regalos que pueden recibir en su día cada uno de los papás. Piensan en un regalo que no sea muy costoso y que puedan hacer cada uno.		
<u>Durante</u>	Se les muestra un formato de diploma. Se les pregunta ¿Qué es? ¿A quién estará dirigido? ¿Por qué se suele entregar diplomas? 	Diploma	Observan con atención el material. Dicen sus características
	Se observa y con ayuda de la profesora se lee.		
<u>Después</u>	¿Qué partes tiene el diploma? ¿A quién está dirigido el diploma? ¿Quién lo entrega? ¿Le entregarías un diploma a tu papá? ¿Por qué?		Dicen las características del diploma
<u>Expresión</u>	Elaboran el diploma. Cuando terminan, se vuelve a leer el contenido. Se les pide que firmen debajo del texto o encima de la palabra <i>Firma</i> .	Material para el diploma Plumones Colores	Identifican posiciones: encima - debajo
<u>Evaluación</u>	Juegan en grupo con algunas tarjetas (imágenes con sonidos iniciales de las palabras del diploma) Se descubren las imágenes, luego se les pide encontrar las imágenes que empiecen con: A, MAN, P, S, VA, F Se asignan por grupos sonidos iniciales para que busquen objetos en el salón: GO (goma), MO (mochila), P (papel, pelota), LON (lonchera)	Tarjetas por grupos	Segmentan palabras

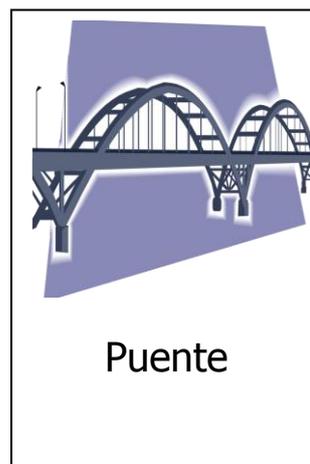
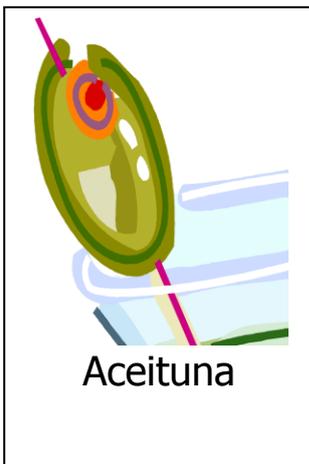
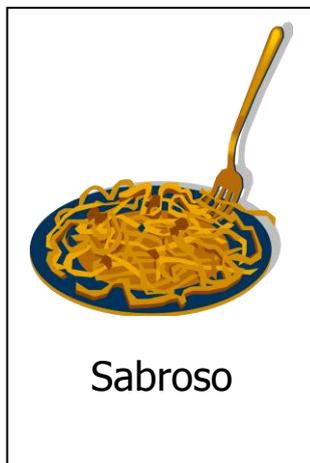
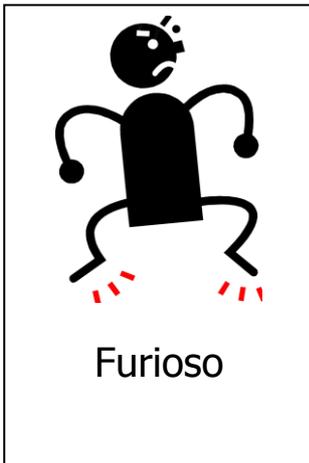
Sesión 14: Material de trabajo



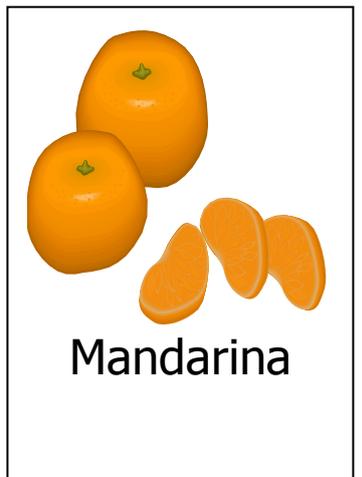
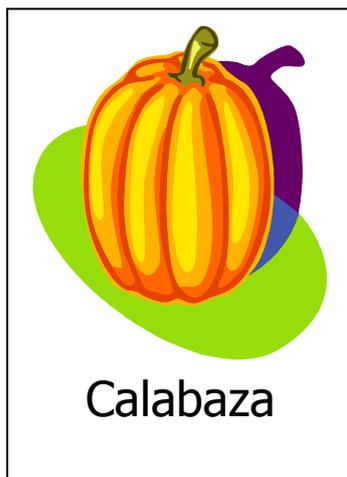
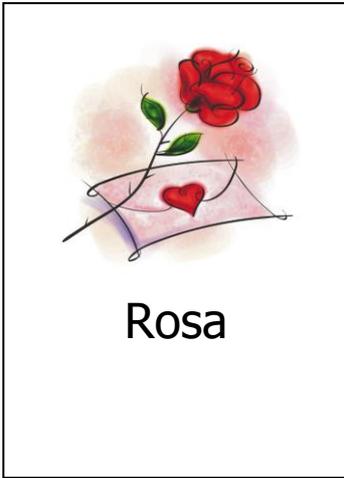
ACTIVIDAD LITERARIA Nro. 15: “Los amigos”

Capacidad	Se apropia del sistema de escritura Aplica variados recursos expresivos según distintas situaciones comunicativas.		
Habilidades	Conocimiento fonológico–conocimiento metalingüístico- conocimiento letras		
Tareas	Dice si dos palabras terminan igual o riman Observa unos dibujos y dice su nombre Dice cuál es la función de la lectura en una serie de relatos		
Descripción	A partir de la historia de los amigos, juegan con las palabras que terminan con el mismo sonido.		
Procesos pedagógicos	Actividades y estrategias	Recursos y medios	Indicadores
<u>Antes</u>	Conversan sobre la hora del recreo ¿A qué jugaron? ¿Con quiénes jugaron? ¿Quiénes son sus amigos		Participa en el diálogo
<u>Durante</u>	Se presenta el cuento. Antes de empezar la lectura observan las partes del mismo. Los amigos <i>Inicio</i> Carlitos es un niño como tú, muy alegre y juguetón y aunque siempre se levanta muy temprano y se pone el polo al revés como ahora lo ves; está listo en un dos por tres. <i>Nudo</i> Un día jugando Carlitos con Rodrigo de casualidad le golpeó el ombligo y molesto le dijo: “Ya no quiero jugar contigo”. Rodrigo se fue caminando furioso como si fuera un oso y Carlitos se quedó parado pensando en lo que había pasado. <i>Desenlace</i> Carlitos pensó: “Si somos amigos tenemos que estar como higos, dulces como buenos amigos”. Carlitos se acercó a Rodrigo y le ofreció un higo para volver a ser su amigo. Rodrigo lo abrazó como un buen amigo y juntos se fueron a jugar un partido.	Cuento	Mantiene de principio a fin su interés por la narración de los adultos
<u>Después</u>	¿Quiénes son los personajes? ¿Qué problema tuvieron Carlitos y Rodrigo? ¿Por qué la amistad significa ser como higos? ¿Qué actividades tienen en común los niños? Los niños recuerdan el principio de la historia, cuál fue el nudo del cuento y cómo finalizó.	Cuento	Identifica acciones realizadas por los personajes de una historia
<u>Expresión</u>	En grupos trabajan con tarjetas que terminan con el mismo sonido: Abrigo – Ombligo – Higo/ oso- furioso- sabroso/ aceituna-luna-laguna Cada grupo elige un grupo de tarjetas y crea un juego de rimas. Pueden ayudarse de otras palabras (amigo, contigo, trigo, mendigo, castigo)(hermoso, gracioso, chistoso) (cuna, fortuna)	Tarjetas con imágenes	Identifica si dos palabras terminan igual
<u>Evaluación</u>	De manera individual, encierra con un círculo pares de imágenes que riman y marca con un aspa los pares que no riman. Juegan a no decir el sonido final de cada palabra	Hojas de trabajo	Realiza dos o tres tareas en simultáneo

Sesión 15: Material de trabajo



Encierra con un círculo los pares de imágenes que riman. Marca con una X los pares que no riman

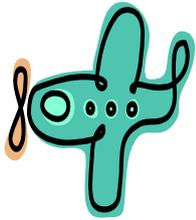


ACTIVIDAD LITERARIA Nro. 16: “Mis juguetes”

Capacidad	Se apropia del sistema de escritura Aplica variados recursos expresivos según distintas situaciones comunicativas.		
Habilidades	Conocimiento fonológico–conocimiento metalingüístico- conocimiento letras		
Tareas	Dice el número de palabras en una frase con ayuda de palmadas Cuenta el número de sonidos de las palabras trabajadas		
Descripción	A partir de un juego de rimas, se extraen las oraciones y se procede a contar las palabras. Luego se recuerda como contar los sonidos de algunas palabras, con palmadas y otras partes del cuerpo.		
Procesos pedagógicos	Actividades y estrategias	Recursos y medios	Indicadores
Antes	Observan los juguetes que tienen en el salón de clases. Conversan cuáles les gustan más.		Participan en el diálogo
Durante	<p>Se les presenta unas rimas sobre los juguetes. Primero se trata de averiguar de qué juguetes se trata. Después de una primera lectura, intentan representar cada acción corporalmente (girar, volar, caminar como el tren y como el auto)</p> <p>¿Eres un trompo? Claro, mira como giro, giro, giro y no me rompo.</p>  <p>¿Eres un avión? Claro, mírame como vuelo, vuelo, vuelo y aterrizo de talón.</p>  <p>¿Eres un tren? Claro, mírame como camino Trucu trucu por el andén</p> <p>¿Eres un auto? Claro y viajo a toda velocidad Por la ciudad.</p>	Juego de rimas	Realiza las tareas que involucran el recitar poemas o jitanjáforas
Después	¿Qué juguetes se han mencionado? ¿Qué tienen en común? ¿En qué se diferencian? ¿Para qué nos han servido las rimas?		
Expresión	En grupos, reciben cada uno una hoja de trabajo. Observan las oraciones de las rimas recitadas. Con ayuda de la profesora cuentan las palabras (El trompo gira) (Ese avión vuela) (El tren pequeño) (El auto viaja), las encierran y luego colocan el número.	Hojas de trabajo	Cuentan palabras
Evaluación	Identifican las imágenes en la hoja de trabajo. Intentan contar los sonidos (trom/po, tren, a/vión, au/to), primero con palmadas, luego con otras partes del cuerpo (zapateo, golpes en la mesa)	Hoja de trabajo	Cuentan sílabas



El *trompo* gira



Ese *avión* vuela



El *tren* pequeño



El *auto* viaja

ACTIVIDAD LITERARIA Nro. 17: “El invierno”

Capacidad	Se apropia del sistema de escritura Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto del texto.		
Habilidades	Conocimiento fonológico–conocimiento metalingüístico- conocimiento letras		
Tareas	Cuenta los sonidos de una palabra (sílabas) con ayuda de palmadas Dice el nombre o sonidos de las letras que se le muestran. Pronuncia correctamente una serie de palabras (dos, tres, cuatro y cinco sílabas)		
Descripción	Con la ayuda de una rima, los niños manipulan palabras desde los sonidos que la componen, el sonido y letra inicial		
Procesos pedagógicos	Actividades y estrategias	Recursos y medios	Indicadores
<u>Antes</u>	<p>Conversan sobre el cambio de estación. Se colocan algunas tarjetas con imágenes relacionadas al invierno:</p> <p>Abrigo – Lluvia – Resfrío -Bufanda</p> <p>Antes de empezar la actividad, recuerdan algunas actividades que pueden realizar con las palabras: Separarlas, identificar el sonido inicial, identificar la primera letra.</p>	Tarjetas con imágenes	Participan en el diálogo
<u>Durante</u>	<p>Observan el siguiente juego de rimas:</p> <p><u>Don Invierno</u> Se va el calor y llega el <i>frío</i> ¿Es Don Invierno? – pregunta el <i>río</i> Debe ser –contesta el <i>prado</i> Porque la lluvia me ha <i>salpicado</i> Ay como nieva- dicen las <i>flores</i> ¡Como se pierden nuestro <i>colores!</i> Con ayuda de la profesora identifican las palabras y encuentran el parecido en el sonido. Se realiza una primera lectura. En la siguiente lectura, la profesora omite la palabra final para que los niños recuerden e intenten decirla</p>	Rima en papelote	<p>Observan las partes de la rima</p> <p>Escuchan con atención</p> <p>Completan la rima</p>
<u>Después</u>	<p>¿A qué estación se refiere cuando hablan del calor? ¿Saben qué es el prado? ¿Por qué las flores dicen que están perdiendo sus colores? ¿Qué estación les gusta más? ¿Qué cuidados deben tenerse?</p>		
<u>Expresión</u>	<p>Juegan a separar en sonidos las palabras de la rima: Frí – o / Rí-o/ Pra-do/ Sal – pi- ca-do / Flo-res /Co – lo –res Luego identifican el sonido inicial y juegan con otras palabras que empiezan igual: frijoles, frito/ riñón, risa/ práctico-pradera/saltamontes-salvaje/flotar-florería/codo-cohete</p>	Tarjetas con palabras e imágenes	Separan las palabras en sílabas
<u>Evaluación</u>	<p>En una hoja de trabajo individual, separa las palabras en sonidos y reconoce la letra inicial. En grupos, juegan a agruparse de acuerdo las palabras trabajadas. Cada niño dice un sonido o sílaba.</p>	Ficha de trabajo individual	Separan las palabras e identifican la letra inicial



Lluvia



Abrigo



Resfrío



Bufanda

Separa la palabra, con ayuda de palmadas. Luego, encierra con un círculo la primera letra.

Carroza



Astrónomo



Dragón



Trompeta

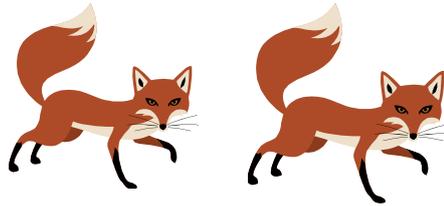


ACTIVIDAD LITERARIA Nro. 18: El cuento del zorro

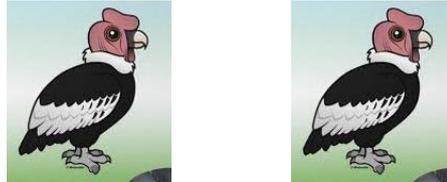
Capacidad	Se apropia del sistema de escritura Infiere el significado del texto. Aplica variados recursos expresivos según distintas situaciones comunicativas.		
Habilidades	Conocimiento fonológico–conocimiento metalingüístico- conocimiento letras		
Tareas	Señala el objeto que inicia con el sonido indicado Escucha frases en voz alta y dice si está bien dicha o no Distingue en una lista de estímulos cuáles son palabras de las que no		
Descripción	Con la lectura de un cuento no solo identifican los personajes, también reconocen los sonidos iniciales de las palabras y discriminan oraciones.		
Procesos pedagógicos	Actividades y estrategias	Recursos y medios	Indicadores
Antes	Se empieza la asamblea preguntándoles si alguna vez han viajado en avión ¿Qué tan arriba está el cielo? ¿Qué se puede ver desde arriba? ¿Qué podemos observar en el cielo desde la tierra? Conversan sobre los animales		Participan en el diálogo
Durante	Observan el cuento El zorro en los aires <i>Estaba un día el zorro buscando comida cuando vio pasar muchas aves. ¿Adónde van tan alegres? - Preguntó el zorro. A una fiesta en el cielo- respondieron las aves- Habrá un gran banquete, deliciosa comida y abundante bebida. Cuando el cóndor pasó volando le dijo: ¡Tío cóndor, llévame al cielo! Está bien- dijo el cóndor- pero prométeme que no comerás ni tomarás mucho y que te portarás bien.</i> <i>Cuando llegaron al cielo al ver el banquete el zorro empezó a comer y beber. Cuando la fiesta el cóndor buscó al zorro, y no lo encontró. Lo llamó, lo esperó y cansado de esperar se regresó a tierra.</i> <i>Tanto había comido y bebido que el zorro se había quedado dormido. Cuando despertó y vio que no había nadie se asustó. Decidió trenzar una cuerda para bajar a la tierra. Cuando bajaba se encontró con una bandada de loros y de la nada comenzó a insultarlos. Los loros molestos con sus picos le cortaron la soga.</i> <i>El zorro goloso empezó a caer. Por suerte cayó en el mar y como sabía nadar, solo atinó a regresar a su guarida y prepararse una caliente bebida.</i> Observan la estructura del cuento y las imágenes. ¿De quiénes tratará el cuento? ¿Los personales serán amigos? Se empieza con la narración del cuento	Cuento	Escuchan con atención la historia
Después	¿Dónde empieza la historia? (tierra) ¿Adónde viaja el zorro? ¿Qué le dijo el cóndor? ¿El zorro como se comportó en el cielo? ¿Por qué el zorro fastidió a los loros? ¿Qué habría pasado si el zorro no hubiera caído en el mar?		Reconocen los personajes y sus acciones
Expresión	Se le entrega a cada niño una lista de palabras con imágenes que representan el número de sonidos (por ejemplo: zorro tiene dos sílabas por eso aparecen solo dos imágenes). Los niños deben intentar solo pronunciar la primera sílaba. Seguidamente se les pide que indiquen que imagen comienza con: CON- Z- Lo- can-N- Go - S	Fichas de trabajo	Segmentan las palabras Identifican el fonema inicial en una imagen
Evaluación	En una lista de oraciones, distinguen cuales si lo son. Dicen por qué las otras no lo son (porque no tienen palabras por ejemplo)	Fichas de trabajo	Identifican oraciones y dicen el por qué

Sesión 18: Material de trabajo

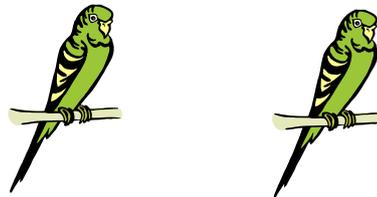
Zorro



Cóndor



Loro



Cansado



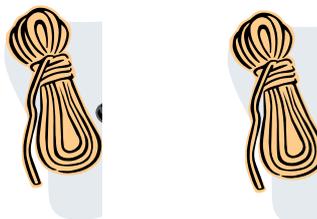
Nadar



Goloso



Soga



Marca con una X si se trata de una oración

La #Rt22 baila



El cóndor vuela



El zorro camina



12 ave silba



ACTIVIDAD LITERARIA Nro. 19: El borrico

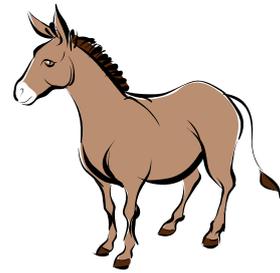
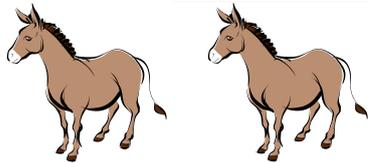
Capacidad	Se apropia del sistema de escritura Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto del texto.		
Habilidades	Conocimiento fonológico–habilidades lingüísticas – procesos cognitivos		
Tareas	Omite el sonido final de una palabra representada en una imagen Se da cuenta de una correcta estructura gramatical (Escucha frases en voz alta y dice si está bien dicha o no) Pronuncia correctamente una serie de palabras		
Descripción	Con ayuda de un poema, los niños identifican si una oración está bien dicha, pronuncia palabras correctamente y omite el sonido final.		
Procesos pedagógicos	Actividades y estrategias	Recursos y medios	Indicadores
<u>Antes</u>	Se presenta la imagen de un asno. Se conversa con ellos: ¿Cuál es su nombre? ¿Para qué sirven? ¿Qué otros nombres reciben? (burro, mula, pollino, borrico) Se recuerda algunas historias vinculadas a este animal: cuando Jesús ingresa a Jerusalén montado en este animal, en el nacimiento, la obra Platero y yo, el burro del villancico	Imagen del asno	Participan en la conversación
<u>Durante</u>	Luego de recordar algunas historias del borrico, se revisa el siguiente poema: Mi lindo borrico quiere <i>caminar</i> , recién ha nacido y ya quiere <i>jugar</i> . Cerca de su madre siempre quiere <i>estar</i> , su suave hocico la quiere <i>encontrar</i> . ¡Qué lindo borrico! de ojos color <i>miel</i> , de hocico rosado, de suave <i>piel</i> . Se para, se cae, una y otra vez, da dos, tres pasos, ¿Podrá caminar?	Poema	Escuchan con atención
<u>Después</u>	¿De quién trata el poema? ¿Qué características tiene? ¿Qué es lo que quiere hacer? ¿Por qué querrá estar cerca a su mamá? ¿Son lindos los borricos bebés? ¿Por qué?		Recuerdan información del poema
<u>Expresión</u>	Apoyados en el poema, se rescata las siguientes oraciones: Su hocico es suave Mi linda borrico Siempre estar hocico Él quiere jugar Identifican cuáles están bien dichas y cuáles no. Dicen por qué.	Tarjetas con oraciones	Identifica oraciones correctamente dichas y dice por qué
<u>Evaluación</u>	En una ficha de trabajo, practican los sinónimos de la palabra borrico. Luego, identifican cuántos sonidos tiene cada palabra. Finalmente, omiten el sonido final (dicen la palabra pero sin el sonido final) Practican con las palabras	Fichas de trabajo	Omiten el sonido final Segmentan la palabra en sonidos Pronuncian correctamente

Sesión 19: Material de trabajo

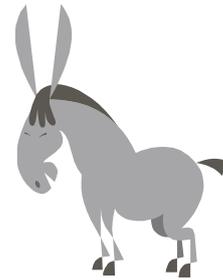
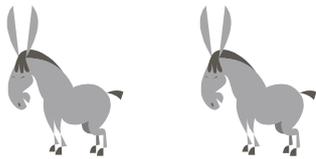
B o r r i c o



A s n o



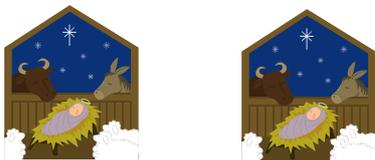
M u l a



P o l l i n o



B u r r o



ACTIVIDAD LITERARIA Nro. 20: Las noticias

Capacidad	Se apropia del sistema de escritura Identifica información en diversos tipos de textos según el propósito.		
Habilidades	Conocimiento fonológico–conocimiento metalingüístico- conocimiento letras		
Tareas	Omite el sonido final de una palabra representada en una imagen Distingue en una lista de estímulos cuáles son palabras de las que no Dice cuál es la función de la lectura en una serie de relatos		
Descripción	A partir de la lectura de una noticia, identifican su función, discriminan cuando no es una palabra y omiten el sonido final.		
Procesos pedagógicos	Actividades y estrategias	Recursos y medios	Indicadores
Antes	Los niños conversan sobre los distintos medios de información: televisión, periódico, internet. ¿Qué medios usan sus padres para estar informados? ¿Qué información podemos encontrar en los periódicos?		Conversan sobre los medios informativos
Durante	Se les presenta una noticia. Antes de empezar a leer, se identifican las partes de la misma DOMINGO 09 DE FEBRERO DEL 2014 Niño trabaja como payaso para ayudar a su mamá enferma El menor de 13 años vende llaveros y lapiceros en buses. “No pedimos dinero, pedimos que ayuden a mi mamá”, dijo Un niño de 13 años ha dejado los juegos y las actividades de su edad para dedicarse a trabajar con el fin de ganar dinero que ayude a cubrir los gastos acarreados por distintas enfermedades que padece su madre. El menor se viste como payaso y todos los días sube a vehículos del transporte público para hacer reír a los pasajeros y venderles llaveros y lapiceros a S/. 1. Su progenitora, una madre soltera, yace tendida en cama en su vivienda de Bellavista, Callao, con dolores y malestares. “Yo quisiera pedir a las autoridades ayuda en toda la salud de mi mamá, dijo el menor, que afortunadamente ha sido becado para continuar estudiando. Él afirma que quiere ser futbolista para ganar dinero y seguir ayudando a su madre. (Las partes son fecha, titular, imagen, información)	Noticia en papelote 	Identifican las partes de una noticia
Después	¿De quién trata la noticia? ¿Cuál es la noticia principal? ¿Qué tipo de información nos proporciona? ¿Para qué nos sirve conocer este tipo de noticias? ¿Para qué le sirve al niño?		Participan en el diálogo y reconocen la función de los medios de comunicación
Expresión	Se le entrega a cada niño la noticia impresa. Identifican en la información aquellos elementos que no son palabras y los encierran en un círculo. Se les pide encerrar también algunas letras.	Noticia impresa para cada niño	Encierran en un círculo elementos que no son palabras. Encierran en un círculo las letras indicadas
Evaluación	Reconocen algunas de las palabras revisadas en la noticia. Identifican los sonidos iniciales y omiten decir el sonido final.	Ficha individual	Omiten el sonido final

Sesión 20: Material de trabajo

Encierra en un círculo aquellos elementos de la información que no son palabras. Luego, con la indicación de la profesora encierra las letras: P, M, E, R, L,

DOMINGO 09 DE FEBRERO DEL 2014

Niño trabaja como payaso para ayudar a su mamá enferma



El menor de 13 años vende llaveros y lapiceros en buses. “No pedimos dinero, pedimos que ayuden a mi mamá”, dijo

Un niño de 13 años ha dejado los juegos y las actividades de su edad para dedicarse a trabajar con el fin de ganar dinero que ayude a cubrir los gastos acarreados por distintas enfermedades que padece su madre.

El menor se viste como payaso y todos los días sube a vehículos del transporte público para hacer reír a los pasajeros y venderles llaveros y lapiceros a S/. 1.

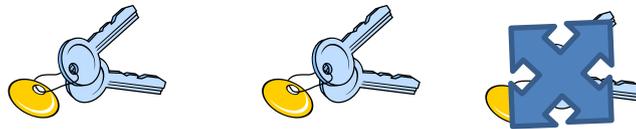
Su progenitora, una madre enferma yace tendida en cama en su vivienda de Bellavista, Callao, con dolores y malestares.

“Yo quiero pedir a las autoridades ayuda en toda la salud de mi mamá, dijo el menor, que afortunadamente ha sido becado para continuar estudiando. Él afirma que quiere ser futbolista para ganar dinero y seguir ayudando a su madre.

Payaso



Llavero



Pasajero



Futbol



Niño



ANEXO 4

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN MEMORIA OPERATIVA/DE TRABAJO (CHEXI,
Thorell y Nyberg, 2008)**

NOMBRES: **APELLIDOS:**

EDAD: **AULA:**

Nº ÍTEM	ITEMS	SÍ	Av	NO
		2	1	0
1	Tiene dificultad para recordar instrucciones largas			
3	Tiene dificultades para recordar lo que estaba haciendo cuando está en medio de una actividad			
6	Cuando se le pide que haga varias cosas, sólo recuerda la primera o la última			
7	Tiene dificultades para encontrar una forma distinta de resolver un problema cuando se queda atascado/a			
9	Se olvida con facilidad de las cosas que se le pide que traiga			
19	Tiene dificultades para entender las instrucciones a no ser que, además, se le muestre cómo hacerlo			
21	Tiene dificultades para pensar las cosas de antemano o aprender de la experiencia			
23	Tiene dificultades para hacer cosas que requieren esfuerzo mental (como p. ejemplo contar hacia atrás)			
24	Tiene dificultad para mantener cosas en mente mientras está realizando alguna otra cosa.			
TOTAL MEMORIA TRABAJO				