



UNIVERSIDAD
DE PIURA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Perfil de los procesos lectores desarrollados por los niños
del primer grado “J” de la I.E. Juan Pablo II de Paita**

Tesis para optar el Grado de
Magíster en Educación con mención en Psicopedagogía

Celia Karina Coveñas Cornejo

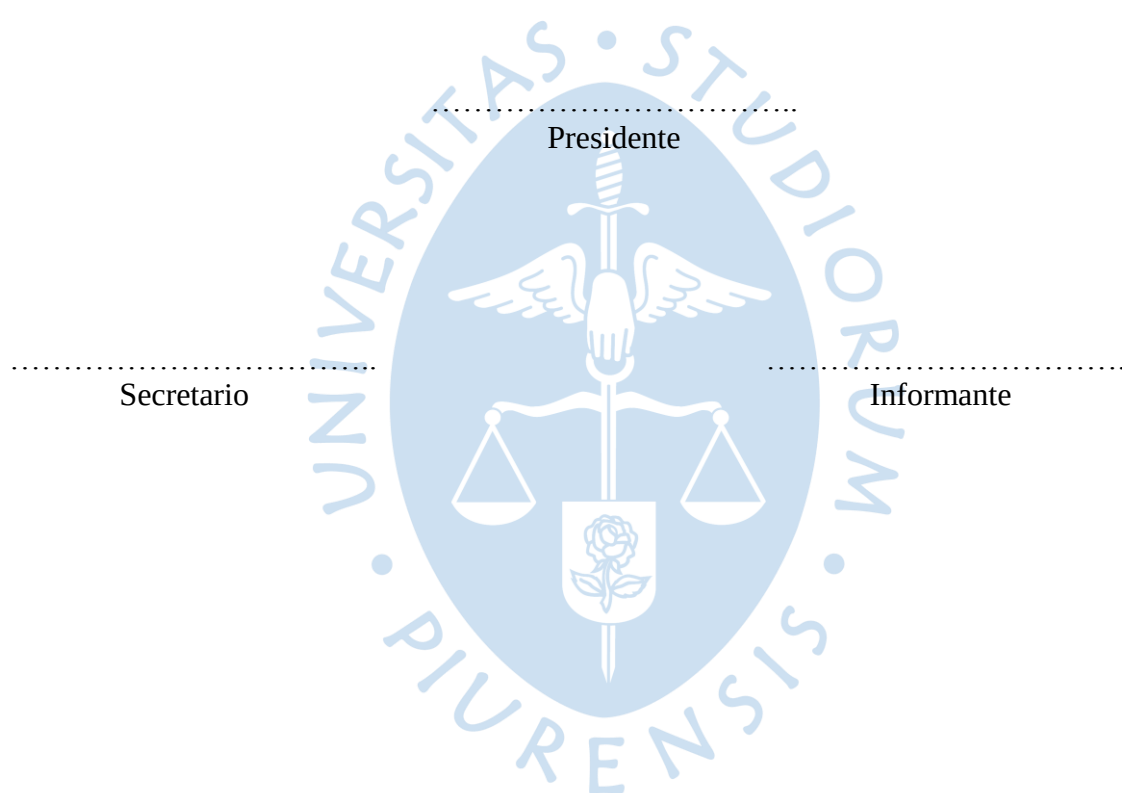
Asesor(es):
Mgtr. María Lucero Ugaz Santiváñez

Piura, enero de 2020



Aprobación

La tesis titulada: *“Perfil de los procesos lectores desarrollados por los niños del primer grado “J” de la I.E. Juan Pablo II de Paita”* presentada por la Lic. Celia Karina Coveñas Cornejo, en cumplimiento a los requisitos para optar el Grado de Magíster en Educación con mención en Psicopedagogía, fue aprobada por la asesora Mgtr. María Lucero Ugaz Santiváñez defendida el..... de del 2020 ante el Tribunal integrado por:





Dedicatoria

A mis queridos padres por todo el apoyo que diariamente recibo de ellos, porque las expresiones de su amor fortalecen las decisiones que tomo en la vida.

A mis estimados colegas, maestros de aula que brindan sus enseñanzas con amor y dedican su vida a la formación e íntegro desarrollo de nuestra niñez.

Celia Karina Coveñas Cornejo.





Agradecimiento

A Dios por su visible presencia en el camino de mi vida, porque gracias a su inmenso amor ha sido posible asumir retos, encontrar mentes y manos generosas que han contribuido eficazmente en el desarrollo de esta investigación.

A todos los estudiantes de la I.E. Juan Pablo II de Paita, a su personal docente y directivo, por su valiosa participación y facilidades brindadas en el desarrollo de esta tesis.

A la asesora Mgtr. María Lucero Ugaz Santiváñez, por su acompañamiento, orientaciones, y recomendaciones en la ejecución de mi tesis, las cuales han servido en todo momento para la culminación de la investigación.





Resumen Analítico-Informativo

Perfil de los procesos lectores desarrollados por los niños del primer grado “J” de la I.E. Juan Pablo II de Paita.

Celia Karina Coveñas Cornejo.

Asesor(es): Mgtr. María Lucero Ugaz Santiváñez.

Tesis.

Magíster en Educación. Mención en Psicopedagogía.

Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación.

Piura,

Palabras claves: Procesos perceptivos / léxicos / sintácticos / semánticos / modelos de lectura/ adquisición de la lectura.

Introducción: La tesis se orienta a la descripción de los procesos lectores que desarrollan los estudiantes de una sección del primer grado de primaria de una institución educativa pública durante el aprendizaje de la lectura. Se consideran cinco capítulos; el primero presenta el planteamiento de la investigación donde se caracteriza la problemática, se formula, justifica y establecen los objetivos que orientan el proceso de la investigación. El segundo capítulo corresponde al marco teórico, a partir del cual se comprende que la lectura es producto de la interacción y desarrollo progresivo de un conjunto de procesos cognitivos: perceptivo, léxico, sintáctico y semántico. El tercer capítulo aborda la metodología de investigación, los sujetos, el diseño, las técnicas e instrumentación utilizada y las categorías y subcategorías de estudio. El capítulo cuarto presenta los resultados y el análisis de la aplicación de la batería PROLEC-R (2007); y el quinto capítulo contiene una propuesta de intervención pedagógica para el fortalecimiento de cada uno de los procesos lectores.

Metodología: La investigación responde al paradigma cuantitativo, de tipo descriptiva, caracterizada por desarrollar un diseño no experimental, a partir de la cual se realiza el estudio de la variable independiente: procesos lectores y su nivel de desarrollo en un determinado grupo de estudiantes.

Resultados: La mayoría de los estudiantes evaluados presenta dificultades entre leves y severas en los diferentes procesos lectores: perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos.

Conclusiones: A partir de la aplicación del test PROLEC – R, se concluye que el grupo de estudiantes evaluados se encuentra en inicio del aprendizaje de la lectura y en consecuencia requiere el desarrollo de un programa de atención específica para el fortalecimiento de cada uno de los procesos lectores.

Fecha de elaboración del resumen: 06 de enero de 2020.

Analytical-Informative Summary

Profile of the reading processes developed by the children of First Grade “J” of the IE Juan Pablo II - Paita.

Celia Karina Coveñas Cornejo.

Advisor: MA. Ed María Lucero Ugaz Santiváñez.

Master's thesis

Education Master. Mention in Psychopedagogy.

Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación.

Piura,

Keywords: Perceptual / lexical / syntactic / semantic processes / reading models / acquisition of reading..

Introduction: The thesis is oriented to the description of the reading processes that students develop in a section of the first grade of a public educational institution during the learning of reading. Considered five chapters, in the first presents the research approach where the problem is characterized, formulated, justified and set the objectives that guide the research process. The second chapter corresponds to the theoretical framework, from which it is understood that reading is the product of the interaction and progressive development of a set of cognitive processes: perceptive, lexical, syntactic and semantic. The third chapter deals with the research methodology, the subjects, the design, the techniques and instrumentation used and the study categories and subcategories. The fourth chapter presents the results and the analysis of the application of the PROLEC-R battery (2007) and the fifth chapter contains a proposal for pedagogical intervention to strengthen each of the reading processes.

Methodology: The research responds to the quantitative paradigm, of a descriptive type, characterized by developing a non-experimental design, from which the study of the independent variable is carried out: Reading processes and their level of development in a certain group of students.

Results: The majority of the students evaluated present difficulties between mild and severe in the different reading processes: Perceptive, Lexical, Syntactic and Semantic.

Conclusions: From the application of the PROLEC - R test, it is concluded that the group of students evaluated is at the beginning of reading learning and consequently requires the development of a specific attention program for the strengthening of each of the reading processes.

Summary date: January 6th, 2020.

Tabla de contenido

Introducción.....	1
Capítulo 1 Planteamiento de la investigación	5
1. Caracterización de la problemática.....	5
2. Problema de investigación	6
3. Justificación de la investigación	6
4. Objetivos de la investigación.....	9
4.1. Objetivo General	9
4.2. Objetivos Específicos	9
5. Antecedentes de estudio.....	9
5.1. Antecedentes internacionales	9
5.1.1. Antecedente 1	9
5.1.2. Antecedente 2	10
5.2. Antecedentes nacionales.....	11
5.2.1. Antecedente 1	11
5.3. Antecedentes locales	12
5.3.1. Antecedente 1	12
5.3.2. Antecedente 2	13
6. Limitaciones de la investigación.....	14
7. Contexto.....	14
Capítulo 2 Marco teórico de la investigación.....	17
1. Fundamentos del lenguaje y la comunicación	17
1.1. Comunicación.....	17
1.2. Lenguaje	18
1.2.1. Componentes del lenguaje.....	18
2. Del lenguaje oral al lenguaje escrito.....	20
2.1. Teorías de adquisición de la lectura	22
2.1.1 Teoría psicolingüística.....	22
2.1.2. Modelo de lectura Propuesto por Uta Frith	23
2.2. Métodos de adquisición de la lectura	25

2.2.1. Método de progresión sintética.....	25
2.2.2. Método de progresión analítica	26
2.2.3. Teoría Interactiva. Isabel Solé.....	28
2.2.4. Modelo de lectura propuesto por Fernando Cuetos.....	30
2.2.4.1 El proceso perceptivo	30
2.2.4.2 Proceso léxico o de reconocimiento de palabras con su significado.....	31
2.2.4.3 Desarrollo de los procesos superiores	32
2.2.5. Modelo de lectura de Ana María Kaufman	35
2.2.6. Modelo propuesto por Sylvia Defior	37
2.2.7. Evaluación de la lectura.....	38
Capítulo 3 Metodología de la investigación	41
1. Tipo y Diseño de la Investigación	41
2. Hipótesis general.....	41
2.1. Hipótesis específicas	41
3. Población y muestra.....	42
4. Materiales.....	43
5. Finalidad	44
6. Baremación	45
7. Descripción del instrumento	46
8. Variables y dimensiones	48
9. Técnicas de análisis de datos	49
Capítulo 4 Resultados de la investigación	51
1. Análisis descriptivo para variables edad y sexo	51
1.1. Variable sexo.....	51
1.2. Edad del alumno	52
2. Resultados para la evaluación de los procesos lectores.....	52
2.1. Índices principales.....	53
2.2. Índices principales para los procesos perceptivos	54
2.2.1. Nombre o sonido de letras.....	54
2.3. Índices principales para los procesos léxicos	56
2.3.1. Lectura de palabras.....	56

2.3.2	Lectura de pseudopalabras.....	58
2.4.	Índices principales para procesos sintácticos	59
2.4.1.	Estructuras gramaticales	59
2.4.2.	Signos de puntuación.....	60
2.5.	Índices principales para procesos semánticos	62
2.5.1.	Comprensión de oraciones.....	62
2.5.2	Comprensión de textos	63
2.5.3	Comprensión oral	64

Capítulo 5 Propuesta de intervención pedagógica para el desarrollo de los procesos

lectores.....	69
1.	Descripción de la propuesta..... 69
2.	Población beneficiada 71
3.	Objetivos de la propuesta..... 71
3.1.	Objetivo General 71
3.2.	Objetivo específico..... 71
4.	Requerimientos para el desarrollo de la propuesta 71
5.	Recursos, medios y materiales..... 72
5.1.	Mural de asistencia..... 73
5.2.	Nuestros acuerdos..... 73
5.3.	Cartel del abecedario..... 73
5.4.	Uso funcional del abecedario 73
5.5.	Cartel de las próximas lecturas..... 74
5.6.	Cartel de la organización del grupo..... 74
5.7.	Cuadro de personajes destacados 74
5.8.	Cartel de cumpleaños del mes 74
5.9.	Rotular los objetos del aula 75
5.10.	Implementar nuestra biblioteca de aula..... 75
6.	Procedimiento didáctico para el desarrollo de los procesos lectores..... 76
6.1	Actividades para la atención de los procesos perceptivos y de identificación de las letras 76
6.2.	Actividades para la atención de los procesos léxicos..... 77
6.3.	Actividades para la atención de los procesos sintácticos 78

6.4. Actividades para la recuperación de los procesos semánticos	80
7. Actividades de evaluación.	81
8. Secuencias didácticas para el desarrollo de los procesos lectores	82
8.1. Denominación: “Mi nombre es especial”	82
8.1.1. Enfoques transversales	82
8.1.2. Aprendizajes esperados	83
8.1.3. Materiales	83
8.1.4. Procedimiento.....	83
8.1.5. Actividad lúdico lectora	84
8.1.6. Actividad de profundización lectora	84
8.1.7. Actividad de evaluación	85
8.2. Jugar también es nuestro derecho.....	85
8.2.1. Enfoques transversales	85
8.2.2. Aprendizajes esperados	86
8.2.3. Materiales	86
8.2.4. Actividad lúdico lectora	86
8.2.5. Actividad de profundización en la lectura.....	87
8.2.6. Actividad de evaluación	88
8.3. Elaboramos nuestro directorio multiusos	88
8.3.1. Materiales	88
8.3.2. Propósito de su elaboración.....	88
8.3.3. Procedimiento.....	88
Conclusiones	91
Recomendaciones	93
Referencias Bibliográficas	95
Anexos	101
Anexo 1 Matriz de consistencia	103
Anexo 2 Alumnos con calificación en identificación de letras	104
Anexo 3 Alumnos con calificación en los procesos léxicos	105
Anexo 4 Alumnos con calificación en los procesos sintácticos	106
Anexo 05 Alumnos con calificación en los procesos semánticos	107
Anexo 06 Test de evaluación de los procesos lectores aplicado	108

Lista de tablas

Tabla 1.	Comparativo entre metodología sintética y analítica para enseñar a leer.....	28
Tabla 2.	Distribución de los estudiantes evaluados por sexo y edad.....	43
Tabla 3.	Baremos de los índices principales para el primer grado	46
Tabla 4.	Baremos de los índices secundarios (precisión) para el primer grado.....	46
Tabla 5.	Índices principales para la evaluación de los procesos lectores	47
Tabla 6.	Descripción de los baremos por nivel de dificultad	47
Tabla 7.	Descripción de la variable	49
Tabla 8.	Población estudiantil evaluada según sexo.....	51
Tabla 9.	Población estudiantil distribuida por edad.....	52
Tabla 10.	Resultados obtenidos con la aplicación de la prueba de Identificación de Letras	54
Tabla 11.	Resultados obtenidos en la aplicación de pruebas de identificación de letras. Sub Test Igual – Diferente	55
Tabla 12.	Resultados obtenidos en la aplicación de pruebas para el reconocimiento de los Procesos Léxicos. Sub Test lectura de palabras.....	57
Tabla 13.	Resultados obtenidos en la aplicación de pruebas para el reconocimiento de los Procesos Léxicos. Sub Test Lectura de Pseudopalabras	58
Tabla 14.	Resultados obtenidos en la aplicación de pruebas para el reconocimiento de los Procesos Gramaticales. Sub Test lectura de oraciones	59
Tabla 15.	Resultados obtenidos en la aplicación de pruebas para el reconocimiento de los Procesos Gramaticales. Sub test signos de puntuación	61
Tabla 16.	Resultados obtenidos en la aplicación de pruebas para el reconocimiento de los Procesos Semánticos. Sub Test Comprensión de Oraciones.....	62
Tabla 17.	Resultados obtenidos en la aplicación de pruebas para el reconocimiento de los Procesos Semánticos. Sub test comprensión de textos	64
Tabla 18.	Resultados obtenidos en la aplicación de pruebas para el reconocimiento de los Procesos Semánticos. Sub Test Comprensión oral	65
Tabla 19.	Resumen de los resultados obtenidos con la aplicación de la batería de procesos lectores a los estudiantes del primer grado “J” de la IE Juan Pablo II de Paita, 2016.....	66

Lista de gráficos

Gráfico 1.	Desviación estándar según los baremos utilizados para analizar los resultados de la aplicación del PROLEC - R.....	48
Gráfico 2.	Distribución de la población escolar evaluada según el sexo, 2016.....	51
Gráfico 3.	Distribución de la población escolar evaluada según la edad, 2016	52
Gráfico 4.	Jerarquía de los procesos lectores.....	53
Gráfico 5.	Frecuencia de las categorías de dificultad obtenidos con la aplicación de la prueba de Identificación de Letras.....	55
Gráfico 6.	Frecuencia de las categorías de dificultad obtenidos con la aplicación de la prueba de Identificación de Letras. Sub test igual –diferente.....	56
Gráfico 7.	Frecuencia de las categorías de dificultad obtenidas con la aplicación de la prueba de Procesos Léxicos. Sub test lectura de palabras	57
Gráfico 8.	Frecuencia de las categorías de dificultad obtenidas con la aplicación de la prueba de Procesos Léxicos. Sub Test Lectura de Pseudopalabras.....	58
Gráfico 9.	Frecuencia de las categorías de dificultad obtenidas con la aplicación de la prueba de Procesos Gramaticales. Sub Test lectura de oraciones	60
Gráfico 10.	Frecuencia de las categorías de dificultad obtenidas con la aplicación de la prueba de Procesos Gramaticales. Signos de Puntuación.....	61
Gráfico 11.	Frecuencia las categorías de dificultad obtenidas con la aplicación de la prueba de Procesos Semánticos. Comprensión de oraciones	63
Gráfico 12.	Frecuencia de las categorías de dificultad obtenidas con la aplicación de la prueba de procesos semánticos. Comprensión de textos	64
Gráfico 13.	Frecuencia de las categorías de dificultad obtenidas con la aplicación de la prueba de Procesos Semánticos. Comprensión Oral	65
Gráfico 14.	Resumen general de la frecuencia de las dificultades encontradas en los estudiantes del Primer Grado “J” de la IE Juan Pablo II de Paita, 2016	67

Introducción

En el afán de conocer cuáles son las razones por las cuales los niños que cursan el primer grado de primaria presentan dificultades en el aprendizaje de la lectura y la consecuente afectación al proceso de comprensión lectora, surge la presente investigación, puesto que con su desarrollo se pueden conocer las raíces e implicancias del proceso de aprendizaje de la lectura, así como la identificación de los procedimientos a ejecutarse para contribuir de manera efectiva con tan importante e indispensable aprendizaje para el desarrollo de la vida en sociedad.

De este modo, en el presente trabajo de investigación, se presentan los resultados de la aplicación de la batería de evaluación de los procesos lectores, versión revisada de Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas (PROLEC – R, 2007). Este constituye un instrumento de evaluación cognitiva y psicolingüística que se ha seleccionado para aplicar a una muestra poblacional de 26 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 6 y 7 años de edad cronológica de la institución educativa Juan Pablo II del distrito de Paita, provincia del mismo nombre, de la región Piura. Específicamente se trabaja con una de las secciones del primer grado de primaria, con la cual se identificará las dificultades que presentan los niños respecto a los procesos de lectura y de esta manera recomendar para subsiguientes investigaciones la aplicación de un programa de atención específica que brinde la orientación oportuna para el logro del aprendizaje de la lectura.

En este sentido, se consideró de interés investigar acerca de los procesos cognitivos que intervienen en la lectura, ya que los docentes que atendemos los primeros grados del nivel primaria enfrentamos el reto de desarrollar habilidades lectoras en los estudiantes que les dote de las condiciones para apropiarse de información; es decir, lograr habilidades que faciliten la construcción de nuevos conocimientos. En consecuencia, es imperativo conocer cuáles son y cómo funcionan aquellos procesos que intervienen en la lectura. Desde esta perspectiva, resultan sumamente valiosos los test de aplicación estandarizada ya que gracias a su oportuno y pertinente uso, es posible el profundizar en la naturaleza de las dificultades del aprendizaje de la lectura.

En el capítulo I, Planteamiento de la Investigación, se desarrolla la formulación del problema a investigarse, así como los antecedentes de estudio de acuerdo a una matriz de consistencia, la cual permite encaminar las acciones para el logro de los objetivos general, específicos y además verificar las hipótesis planteadas.

El capítulo II, Marco teórico de la Investigación, sistematiza la base conceptual sobre el desarrollo del proceso lector y las diferentes teorías respecto a los métodos de enseñanza de la lectura, gracias a lo cual se puede integrar la información necesaria para comprender el problema de investigación, realizar la debida interpretación y análisis de los resultados, así como para el planteamiento de una propuesta pedagógica orientada al fortalecimiento y desarrollo de cada proceso lector.

En el capítulo III se describe la Metodología con la que se circunscribe la presente investigación, se indica y describe el diseño y tipo de investigación, variable, dimensiones y, de manera detallada, el instrumento que se ha empleado para evaluar los procesos lectores.

En el IV capítulo se presentan los resultados a través de tablas y gráficos que se interpretarán para luego analizar los resultados globales y los hallados en cada proceso, sobre los cuales se realizará la respectiva interpretación de los mismos con referencia al marco teórico elaborado.

La importancia de la presente investigación radica en poner a disposición tanto del personal de la institución educativa de la muestra de estudio como de la comunidad educativa en general los resultados de la aplicación del test PROLEC – R (2007) para que con ellos se puedan aplicar propuestas curriculares complementarias en función a las necesidades de aprendizaje identificadas. En tal sentido, con el propósito de generar aportes en esta importante tarea, se pone a disposición una propuesta de intervención pedagógica que considera actividades en las que se indican diversas estrategias metodológicas y recursos didácticos que se orientan al fortalecimiento de cada proceso implicado en el aprendizaje de la lectura.

Por otra parte, frente a los diversos requerimientos en el aprendizaje que presentan nuestros niños, apremia ser consciente de la enorme responsabilidad que implica desarrollar la habilidad lectora y de ayudar a los niños a que sean capaces de enfrentarse con éxito a un mundo letrado que exige alta demanda cognitiva, la cual presenta verdaderos desafíos que activan los procesos mentales y encaminan la puesta en práctica de diversos procedimientos. En este sentido, se ha comprendido que no es conveniente pretender que nuestros niños solo ocupen su tiempo en recibir, escuchar o repetir pasivamente información ajena a su contexto; por el contrario, hacerlo demuestra una omisión de las capacidades cognitivas, saberes previos, intereses y necesidades que se requieren para lograr aprendizajes significativos y duraderos.

A partir de la presente investigación, se destaca la necesidad de profundizar acerca de la implicancia de los procesos lectores, razón por la que, se pone a disposición el producto de la aplicación de la batería (PROLEC-R, 2007) y con ello se espera brindar aportes significativos para la consolidación de comunidades educativas que hagan efectiva la reflexión colegiada permanente con la suficiente capacidad de análisis, sin comparaciones destructivas ni sobrevaloraciones etéreas. Por el contrario, se pretende poner en marcha a lo largo del año escolar aquella mirada reflexiva del acontecer educativo respecto al proceso de aprendizaje desde la perspectiva de los aprendices y las necesarias respuestas pedagógicas a implementarse a partir del aprovechamiento del marco teórico vigente y la aplicación oportuna del conocimiento construido. Todo ello con la finalidad de ser maestros en constante aprendizaje que optimizan sus prácticas pedagógicas y contribuyen con la formación de una sociedad que se desarrolla y mejora su calidad de vida gracias a la lectura.

La autora.





Capítulo 1

Planteamiento de la investigación

1. Caracterización de la problemática

Los resultados difundidos por la Unidad de Medición de la Calidad de los Aprendizajes en nuestro país (UMC, 2016) arrojan que, en la región Piura, el 45.8% del total de escolares que concluyen el tercer ciclo de la educación primaria se ubica en el nivel satisfactorio de lectura; es decir, comprenden lo que leen, mientras que una situación preocupante se refleja al analizar los resultados respecto al total de estudiantes que se ubican en el nivel de proceso, el cual asciende a un 47.9% del total. Este último grupo desarrolla acciones para el aprendizaje de la lectura; sin embargo, aún deben superar ciertas dificultades respecto a los aprendizajes esperados referidos a la comprensión lectora al término del III ciclo (primer y segundo grado). Además, refiere que un 6.3% del total de estudiantes evaluados se ubican en el nivel de inicio del aprendizaje de la lectura; es decir que, no responden a las expectativas en lectura planteadas para el ciclo. En consecuencia, solo realizan las tareas que corresponden al inicio de la lectura comprensiva, dentro de las cuales se considera al reconocimiento de ciertas palabras u oraciones conocidas acompañadas de ilustraciones. (Currículo Nacional de Educación Básica, 2016). De otro lado, el mismo informe señala que en la provincia de Paita (ECE, 2016), solo el 40.9% del total de niños del segundo grado de Primaria evaluados, se encuentra en proceso de consolidarse como lectores competentes.

Dicha situación es factible de corroborar a través de la observación basada en la cotidiana experiencia docente, a partir de la cual se puede afirmar que durante el proceso de lectura, muchos estudiantes demuestran marcado desinterés, debido a que tienen la atención dirigida hacia centros de interés que no necesariamente tienen lugar en los textos que son objeto de lectura en nuestros salones de clase. Esto implica que un estudiante se acercará a la lectura en la medida que la escuela construya situaciones comunicativas en las que se empleen textos que respondan al mundo interior y expectativas del aprendiz; en consecuencia, sean altamente significativos para ellos. (Díaz Barriga, 2003). Tal realidad sumada a la ausencia de modelos lectores en el hogar o escuela, a la falta de variedad de textos con los que se cuenta en las bibliotecas de las instituciones educativas públicas de Paita, así como atender a un promedio de 30 estudiantes por aula ubicando en las últimas secciones a los alumnos que son inscritos fuera del periodo regular o que por diferentes razones no concluyeron el primer grado en otras instituciones educativas y que además pertenecen a familias disfuncionales de nivel

socioeconómico desfavorable, constituyen algunas de las principales razones que dan origen a las frecuentes dificultades para la comprensión de un texto, situación que desencadena diferentes actitudes de dispersión y falta de interés por leer.

Así mismo, es imprescindible considerar que uno de los principios en los que se sustenta nuestro sistema educativo –según lo establece la Ley General de Educación 28044-, es la calidad de educación para todos los peruanos, esto quiere decir que nuestras instituciones educativas deben asegurar adecuadas condiciones para brindar una educación integral, inclusiva, pertinente, abierta, flexible y permanente, que aplique estrategias oportunas pensadas especialmente en el grupo de estudiantes que presenta ciertas dificultades durante el proceso de aprendizaje ya que también tienen el derecho a ser atendidos y evaluados de acuerdo a sus características y naturaleza de los aprendizajes esperados.

Finalmente, la importancia del conocimiento de los procesos cognitivos propios de la lectura como uno de los medios para generar situaciones de aprendizaje que permitan atender las dificultades en la lectura y brindar las condiciones para que los estudiantes puedan seguir aprendiendo por sí mismos a lo largo de la vida, constituye un aspecto fundamental que encumbra la necesidad de investigar acerca de los procesos de lectura y su aplicabilidad en los niños del primer grado de primaria. Es decir, mediante el desarrollo de la presente investigación se profundizará en el conocimiento de la lectura y los diversos procedimientos, teorías o modelos a los que se pueden acudir para lograr dicho propósito.

2. Problema de investigación

¿Cuál es el nivel de desarrollo de los procesos de lectura que han alcanzado los niños del primer grado “J” de la IE estatal Juan Pablo II de Paita?

3. Justificación de la investigación

Considerando que la lectura es mucho más que dar respuestas de manera memorística a un conjunto de preguntas o de conocer una serie de marcas gráficas para pronunciar o repetir y que más bien en sí mismo constituye un sistema convencional que nos une, que está presente en la vida del niño a través de carteles, diarios, revistas, textos en las pantallas de televisión, computadoras, celulares, agendas, libros de trabajo escolar, cuentos, poesías, enciclopedias, y un sin número de textos. No obstante, se ha encontrado, mediante el análisis de la práctica pedagógica, que muchos de nuestros niños concluyen el primer grado de primaria conociendo parcialmente el código alfabético o decodificando pequeños textos de uso frecuente, lo cual constituye una situación de múltiples causas, frente a las que de manera constante el maestro

responde aplicando procedimientos metodológicos y haciendo uso de diversos recursos didácticos.

La presente investigación se centra en el análisis de los procesos lectores por los que transitan los niños del nivel primario como base para el desarrollo de la comprensión lectora, lo cual es de suma importancia puesto que mediante el desarrollo de un conjunto de procesos sistemáticos y críticos propios de investigación científica, se busca establecer una serie de conclusiones y recomendaciones a tomarse en cuenta durante la toma de decisiones frente a una población más amplia de características similares.

Para responder la interrogante de investigación, se aplicará a cada uno de los niños seleccionados la batería de evaluación de los procesos lectores, versión revisada (PROLEC – R, 2007). En función de los resultados obtenidos se dispondrá de información pertinente acerca del desarrollo de los procesos lectores, importante aspecto que constituye una parte medular de la presente investigación y el punto de partida para el diseño de propuestas pedagógicas que brinden la atención necesaria a la problemática identificada.

Es decir, se requiere reconocer que durante la lectura, se pone en marcha una serie de procesos cognitivos que implican la elaboración de inferencias, conjeturas, interpretaciones, etc. Desde el inicio de la misma, o incluso antes. Estos procesos son automáticos y casi inconscientes en lectores expertos; sin embargo, son susceptibles de ser enseñados y aprendidos (Pinzás, 1986).

Así mismo, desarrollar los procesos cognitivos propios de la lectura, implica un despliegue de desempeños didácticos y pedagógicos en el aula que permitan responder a las necesidades y demandas de aprendizaje propias de nuestros estudiantes del primer grado de primaria. Sin embargo, las prácticas pedagógicas muchas veces reflejan limitada formación disciplinar necesaria para contribuir con el óptimo desarrollo del proceso lector en los niños y, escasamente, se asume el reto de aplicar la interdisciplinariedad al momento de enseñar. Adicionalmente a tal situación, es recurrente observar que muchos docentes depositan toda la confianza en los libros de texto que en la mayoría de ocasiones son objeto de dictados o reproducidos por los estudiantes. En la IE materia de investigación, tampoco se contó con las condiciones para hacer uso oportuno y pertinente de las bibliotecas escolares a nivel institucional o de aula, evidenciado que los materiales de lectura ofrecidos a las instituciones educativas estatales son insuficientes para la población estudiantil que tenemos en aula. Finalmente, en la IE Juan Pablo II, a lo largo del año 2016, no se han ejecutado proyectos pedagógicos orientados al fortalecimiento de las capacidades lectoras y, en consecuencia, la

comunidad educativa en general escasamente se acerca a la lectura como producto de una iniciativa personal.

Por lo tanto, dicha situación, obliga a maestros y padres de familia a tomar acciones inmediatas por hacer que los niños superen las limitaciones o retrasos que se presentan y busquen diferentes alternativas para llegar a la gran meta de aprender a leer con los niveles de precisión, fluidez y comprensión adecuadas (Matute, 2014). Entre dichas alternativas, resulta de vital importancia, la interacción con textos completos y variados que transmitan mensajes interesantes para nuestros niños y/o que requieran para satisfacer sus diferentes necesidades. En suma, gracias al desarrollo de sus competencias lectoras, nuestros estudiantes empiezan a construir sus propios aprendizajes y a ser parte activa de la sociedad del conocimiento que hoy emerge y que a su vez exige criticidad para discriminar y seleccionar de manera reflexiva y autónoma los textos que contribuyan con su desarrollo personal y social.

Desde esta perspectiva, resulta imperativo reflexionar en lo que sucedería si este aprendizaje básico, necesario para casi cualquier tipo de aprendizaje en la vida, aún no se desarrolla en un significativo número de escolares y, lo que es más alarmante, se obvia e ignora el grave problema social que se estaría gestando desde las aulas de las instituciones educativas públicas, las cuales desempeñan trascendentales funciones para la formación integral de nuestros estudiantes y el desarrollo de la comunidad. En este sentido, el Ministerio de Educación, mediante la evaluación censal aplicada de manera consecutiva y en ascendente porcentaje de cobertura a nivel nacional, se desarrolla en nuestro país desde el año 2006 con los niños del segundo grado de primaria de las IIEE públicas y privadas polidocentes, que en sus aulas atiendan a más de 8 niños, tiene lugar en el último periodo de cada año escolar y busca medir entre otros aprendizajes, el nivel de comprensión lectora (según los documentos curriculares vigentes) con el que concluyen el tercer ciclo los estudiantes de las instituciones educativas de la modalidad básica regular. De allí la necesidad de conocer el nivel de apropiación del sistema de lectura que poseen los niños que terminan el primer grado de primaria, ya que constituye la primera capacidad que se debe desarrollar para la construcción de la competencia “lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” (Programa Curricular Nivel Primaria aprobado por RM N°649 – 2016). Así mismo, porque está demostrado que cuanto más temprano se identifiquen las dificultades que tienen los niños para aprender a leer, más necesaria y oportuna será la intervención que permita maximizar las posibilidades de desarrollo de los estudiantes.

En consecuencia, resulta oportuno y muy necesario caracterizar el nivel de logro o dificultades respecto al desarrollo de los procesos lectores de una sección de primer grado de

Primaria de la I.E. Juan Pablo II de la provincia y distrito Paita. Para ello, en la presente investigación haremos uso del test estandarizado (PROLEC – R, 2007) en su versión revisada a partir del cual se pretende recoger información confiable que permita formular propuestas pedagógicas como punto de partida para el desarrollo de próximas investigaciones orientadas a la atención de la competencia lectora en nuestros estudiantes.

4. Objetivos de la investigación

4.1. Objetivo General. Identificar las dificultades en el perfil de los procesos lectores en estudiantes del primer grado “J” de la I.E. Juan Pablo II de Paita, que sirva de base para el planteamiento de una propuesta de intervención pedagógica orientada al fortalecimiento de los procesos lectores.

4.2. Objetivos Específicos

- Identificar y describir los procesos perceptivos para identificar las letras en los niños del primer grado “J” de la IE Juan Pablo II de Paita.
- Identificar y describir el proceso léxico en los niños del primer grado “J” de la IE Juan Pablo II de Paita.
- Identificar y describir los procesos sintácticos que presentan los niños del primer grado “J” de la IE Juan Pablo II de Paita.
- Identificar y describir los procesos semánticos que presentan niños del primer grado “J” de la IE Juan Pablo II de Paita.
- Plantear una propuesta de intervención pedagógica que permita fortalecer los procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos en los niños que han sido evaluados con la batería de procesos lectores (PROLEC- R, 2007), desde el uso de situaciones significativas.

5. Antecedentes de estudio

5.1. Antecedentes internacionales

5.1.1. Antecedente 1. Gutiérrez (2014) desarrolla la tesis doctoral denominada: “Interacción de los componentes del lenguaje oral en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita” donde aplica el método cuantitativo de carácter descriptivo correlacional, a través de

una serie de pruebas de evaluación del conocimiento fonológico, de la conciencia silábica e intrasilábica y busca conocer el grado de adquisición, dominio y relaciones existentes entre el nivel de desempeño de los diferentes componentes del lenguaje oral (forma, contenido y uso) y el nivel de adquisición del código escrito, en una muestra de 166 estudiantes cuyas edades oscilan entre los 4 y 6 años de edad.

Dicho estudio, precisa un análisis lingüístico oral previo al estudio del código escrito, así mismo explica las habilidades relacionadas con el inicio del aprendizaje de la lectura y de los distintos modelos de aprendizaje, los cuales coinciden en el hecho de que en la lectura intervienen diferentes niveles de procesamiento: los que se inician con el reconocimiento visual de la palabra escrita y concluyen con la integración del mensaje escrito en complejos esquemas de conocimiento; es decir se considera como fundamental para el adecuado aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura: el conocimiento fonológico, el conocimiento de las letras y el desarrollo del lenguaje oral.

A partir de la investigación, se llega a demostrar que los factores de edad y sexo son determinantes en el proceso evolutivo de las personas y que el alumnado femenino tiene mayor dominio respecto al desarrollo lingüístico que el alumnado masculino; lo cual influye favorablemente el acceso a la conciencia fonológica previa al aprendizaje de la lectura.

La tesis en mención constituye un importante referente de investigación ya que gracias a las fuentes bibliográficas consultadas logra interpretar las relaciones entre los diferentes ámbitos y habilidades que intervienen en el aprendizaje inicial del código escrito: lenguaje oral, habilidades de conciencia fonológica y el sistema de escritura; cabe mencionar que en dicho proceso investigativo se puso en marcha un conjunto de evaluaciones que determinaron el nivel de adquisición y dominio de los estudiantes en el aprendizaje previo a la lectura.

5.1.2. Antecedente 2. Guzmán (1997) propone una investigación que se desarrolla bajo el enfoque cognitivo y busca principalmente demostrar que los métodos de enseñanza de la lectura ejercen influencia en el proceso de reconocimiento de las palabras escritas en los sistemas ortográficos transparentes como lo es el idioma Castellano. Para ello se sigue un esquema expositivo y en consecuencia, la investigación comprende dos partes bien diferenciadas: el marco teórico y el tratamiento Experimental.

Entre sus conclusiones se destaca que:

Los estudiantes cuando empiezan a leer en una ortografía transparente lo hacen bajo una estrategia fonológica transitando progresivamente hacia procedimientos léxicos, como se demuestra en la tarea de nombrar palabras y en el análisis de errores en la lectura oral.

Por otro lado, el método de enseñanza influye en el proceso de aprendizaje de la lectura que realiza la persona, en consecuencia, quienes aprenden con el método fonético, presentan mayor automatización respecto al acceso del significado de las palabras frente a los alumnos que aprenden a través del método global – natural.

Gracias al procedimiento metodológico de la investigación, se encontró que los alumnos que aprenden a leer con el método fonético, son más eficientes en el análisis subléxico, ya que cometen menos errores tanto en palabras como en pseudopalabras, principalmente, cuando estas son largas. Dicha situación es contraria a los resultados encontrados con los alumnos que aprenden a leer bajo el método global – natural, quienes cometen errores morfológicos en palabras y lexicalizaciones en pseudopalabras lo cual tiene su origen en el procedimiento de lectura en función a claves visuales.

Esta investigación resulta necesaria de conocer, ya que los hallazgos encontrados a lo largo de la misma demuestran que en los primeros años de aprendizaje de la lectura, los métodos de enseñanza ejercen notable influencia en las estrategias que adopta la persona para acceder al léxico. Dicha situación se debe valorar en el proceso de enseñanza de la lectura especialmente en los primeros años de escolaridad, ya que al asumir uno u otro método para enseñar a leer se generará cierto grado de influencia directamente sobre los procesos de lectura, los mismos que serán abordados según el método que se adopte.

5.2. Antecedentes nacionales

5.2.1. Antecedente 1. Aldazabal (2019) desarrolla la investigación titulada “Relación entre los procesos lectores y la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa estatal y otra privada del distrito de Santa Anita – Lima”, y se orienta a determinar si existe relación entre los procesos lectores y la comprensión lectora; así como establecer si hay diferencias entre estos procesos, y entre los niveles de logro entre los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa estatal y otra privada de Santa Anita.

A partir del enfoque cuantitativo, se aplica la metodología de tipo descriptiva, comparativa, correlacional y en base al desarrollo de pruebas PROLEC – R y el test de vocabulario de imágenes PEABODY (PPVT – III) se mide el desarrollo de los procesos lectores y el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de las instituciones educativas comparadas. Así mismo, se llega a la conclusión que efectivamente existen

diferencias tanto en los procesos lectores como en la comprensión lectora entre los estudiantes de las instituciones educativas seleccionadas, la misma que resulta favorable a los colegios privados. De acuerdo a las diferencias encontradas respecto a los procesos de aprendizaje en ambos grupos de estudiantes, se propone incluir en los planes de enseñanza del nivel inicial los predictores y facilitadores de la lectura a fin de afianzar oportunamente los procesos psicológicos propios de la lectura. Estudiar la citada investigación resulta pertinente puesto que en un grupo poblacional de edades similares a la muestra de la presente investigación, también considera el test PROLEC – R como instrumento de evaluación para medir el nivel de desarrollo de procesos previos a la comprensión lectora, además permite identificar principales frecuencias respecto a las limitaciones en la lectura que suelen presentar los niños del tercer ciclo.

5.3. Antecedentes locales

5.3.1. Antecedente 1. Alcalá (2012) evalúa el nivel de comprensión lectora de los alumnos de 4to grado del colegio parroquial Santísima Cruz de Chulucanas, mediante la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva-Formas Paralelas (1993) y halló que los grupos estudiados se encontraban al inicio del programa en un deficiente nivel de comprensión y de dominio de las habilidades medidas en dicha prueba; con lo cual se confirma el bajo nivel de comprensión lectora de los niños peruanos con respecto al estándar internacional, ya que el tercer nivel en el que se ubicaban corresponde a un tercer grado de escolarización y no al cuarto en el que se encontraban los niños evaluados.

Se propuso una investigación desarrollada desde el paradigma socio crítico, bajo una metodología mixta, en la cual se han desarrollado métodos cuantitativos y cualitativos. En tal sentido, se empleó un diseño cuasi experimental, en la que se han aplicado un pretest y un posttest para comprobar las hipótesis planteadas.

La investigación comprobó la influencia del desarrollo de habilidades metacognitivas (planificación, supervisión y evaluación de la lectura) en el mejoramiento del nivel de comprensión lectora (formulación de inferencias e identificación de la idea central) de los niños del 4to grado “A” del colegio parroquial Santísima Cruz de Chulucanas. Asimismo contribuyó al desarrollo de ciertas características de buen lector, tales como las de leer de acuerdo al objetivo de la lectura, conectar los saberes previos con los nuevos conceptos y distinguir las relaciones entre las informaciones del texto.

Se considera que esta investigación es muy buen referente, ya que estudia la influencia de las habilidades cognitivas en el desarrollo de los niveles de comprensión lectora, las formas de evaluarla y en consecuencia la importancia de un programa de habilidades meta-cognitivas específicas para la comprensión de textos (planificación, regulación o supervisión y evaluación) incorporadas en sesiones de aprendizaje periódicas que buscan optimizar dicho proceso. Además, aporta que gracias al programa de intervención se alcanzó desarrollar en los estudiantes del grupo experimental las habilidades de comprensión lectora y, en consecuencia, los niños lograron realizar inferencias e identificar la idea principal de un texto, importantes aspectos que corresponden con las habilidades evaluadas en las pruebas de entrada-salida y consideradas en las categorías de dicha investigación.

5.3.2. Antecedente 2. Por otra parte, Ochoa (2017) plantea una investigación titulada “Relación entre las habilidades de lectura, conciencia fonológica y ritmo no lingüístico en estudiantes de primer grado de primaria de un colegio particular de Piura-2016”, en la que analiza la correlación entre dos o más variables con el propósito principal de conocer cómo se puede comportar un concepto o variable en función al comportamiento o incidencia de otras variables relacionadas. De este modo, se llega a las siguientes conclusiones:

Existe una correlación significativa entre el nivel de las habilidades de lectura, la conciencia fonológica y el ritmo no lingüístico en los estudiantes de primero de primaria de un colegio particular de Piura.

Los resultados obtenidos expresan que existe una relación significativa entre las dimensiones de la lectura y las dimensiones de la conciencia fonológica en los estudiantes de primer grado de primaria de un colegio particular de Piura. Esto se afirma después de observar que existe una correlación positiva baja y altamente significativa entre las dimensiones de lectura (lectura de palabras, comprensión de palabras y frases, comprensión de textos) y el nivel conciencia silábica de conciencia fonológica. Por otro lado, existen correlaciones positivas moderadas muy significativas entre las dimensiones de lectura (lectura de pseudopalabras, comprensión de palabras y frases, comprensión de textos) y el nivel conciencia fonémica de conciencia fonológica.

Se ha elegido esta investigación porque constituye un importante material de apoyo especialmente debido a las fuentes bibliográficas consultadas y que han dado sustento teórico científico al análisis comparativo que se realizó entre la lectura, conciencia fonológica y ritmo no lingüístico. En este sentido, el aporte de la citada investigación es definitivo puesto que

profundiza y orienta respecto a la interdependencia que existe entre las variables antes mencionadas y el logro de la competencia lectora.

6. Limitaciones de la investigación

Durante el año 2016 pude evidenciar de cerca las grandes dificultades en lectura que presentaban los niños del nivel primaria, a partir de la cual surge la necesidad de investigar las principales causas del problema de la lectura a fin de proponer alternativas de solución oportunas y pertinentes. Sin embargo, a pesar del entusiasmo por contribuir con la solución a tan delicada problemática, el proceso de investigación se vio afectado por ciertas limitaciones, entre las cuales se encuentra principalmente el reducido tiempo de acceso al grupo población y muestra del estudio.

Frente a dicha situación, se realizaron coordinaciones con el equipo directivo del colegio para ejecutar la investigación en períodos y espacios fuera del horario de clases, lo cual tuvo éxito debido a la disposición tanto de la maestra responsable del aula así como de los estudiantes y sus padres.

Otro aspecto limitante lo constituye el reducido número de referencias bibliográficas de tipo regional respecto a la evaluación de los procesos lectores, puesto que la mayoría de evaluaciones se centran en la medición del nivel de comprensión lectora de los estudiantes de primaria y escasamente se han encontrado investigaciones que profundicen en la relación entre los procesos lectores y las posibles prácticas pedagógicas que contribuyan a fortalecerlos.

7. Contexto

El distrito de Paita, capital de la provincia de Paita, en la región Piura. Se caracteriza por ser una ciudad con gran movimiento socioeconómico, ya que al funcionar como puerto viabiliza el ingreso y permanencia de diversas embarcaciones que constituyen el motor de empleo para muchas familias. Así, también forma parte de la realidad de Paita el incremento progresivo de los lugares donde se expendan licores a lo largo del día y, en consecuencia, se observa alto índice de delincuencia. Respecto a la situación de las familias, se ha encontrado que muchas son foráneas, conformadas por inmigrantes provenientes de distintas partes del Perú y del mundo que llegan a Paita en busca de trabajo y se desempeñan como pescadores, vendedores ambulantes, operarios en las fábricas de pescado y en algunos casos como profesionales; es decir, los niños sufren la ausencia permanente de sus padres quienes, por motivos laborales u otros, se encuentran fuera del hogar. Frente a dicha situación, se debe

tener presente la alta influencia y sobre-estimulación que ejercen los medios de comunicación digitales (celulares, 15ablet, televisión, computadoras, etc), los cuales en la mayoría de los casos son de libre acceso para los niños y, sumado a la ausencia de modelos lectores en el hogar, afectan el proceso de aprendizaje de la lectura.





Capítulo 2

Marco teórico de la investigación

Con la finalidad de darle el sustento científico a la presente investigación, se exponen aportes teóricos esenciales que permiten comprender el origen del estudio de la lectura enmarcados en el lenguaje, sus componentes y la comunicación. También se explica la importancia de conocer el lenguaje oral y su influencia en la lectura, así como las teorías, métodos y procesos de adquisición de la lectura que es propicio reconocer para comprender la orientación del presente estudio. En este sentido se destacan los aportes de investigadores tales como Uta Frith, Isabel Solé, Ana María Kaufman y Fernando Cuetos con su estudio respecto a los procesos lectores y los factores que hacen posible el desarrollo de los procesos semánticos frente a un texto. Finalmente se explica la evaluación de la lectura y la descripción de los principales test para llevar a cabo dicho proceso.

1. Fundamentos del lenguaje y la comunicación

1.1. Comunicación. Han sido muchos los intentos por conceptualizar el lenguaje que, tanto lingüistas como psicolingüistas, han tratado de definir el lenguaje dando puntos de encuentro entre ambas ciencias. Mariscal (2008) afirma que, aunque se suelen estudiar juntos, el lenguaje y la comunicación no son sinónimos. Hace esa distinción semántica para explicar mejor cómo ocurre tanto el desarrollo de la comunicación como el del lenguaje. Para dejar claro el concepto de comunicación recurre a ejemplos con animales quienes, aunque no poseen el lenguaje, sí pueden comunicarse con su cuerpo o con algunos gritos. Por lo tanto, la comunicación viene a ser un proceso que consiste en la transmisión de información entre un emisor y un receptor a través de un sistema de señales y de signos muy distintos, desarrollados específicamente para comunicarse. Pérez (2006), de forma más sencilla, sostiene que la comunicación es el acto de transmitir y recibir el mensaje, en una situación concreta denominada contexto, mediante un código común, a través de una vía o canal. Por su parte, Tobón (2017) precisa la importancia del contexto en cuanto permite la activa interacción entre las unidades propias de cada lengua en un determinado tiempo y espacio.¹

¹ Tobón (2017) Contexto: “Conjunto de elementos que, en el marco de sus relaciones sintagmáticas permiten la presencia de unidades lingüísticas que sean compatibles con ellos de acuerdo con las restricciones estructurales que supone cada lengua”.

1.2. Lenguaje. Para Saussure (1993), el padre de la Lingüística, solo se puede llamar lenguaje al articulado, tal como señaló Coseriu (1986). Es por eso que todas las definiciones que se derivan de esta afirmación hacen mención a esta realidad. Mariscal (2014) afirma que el lenguaje es la capacidad, inherente de todo ser humano, de comunicarse o de transmitir mensajes mediante el uso de signos arbitrarios, de una forma convencional, ordenados mediante reglas que determinan y regulan su combinación.

Por su parte, Acosta (2002) define el lenguaje como un sistema y como una de las capacidades humanas que genera controversias al intentar abordarlo. Para él, el lenguaje es un vehículo de comunicación porque permite –de acuerdo con el desarrollo cognitivo de quien lo usa– transmitir ideas, pensamientos, conocimientos; por lo tanto, es la principal puerta hacia la vida social del individuo.

Él, al igual que Coseriu, también considera el lenguaje como un sistema de signos lingüísticos organizados gracias a reglas, pero añade un elemento que los lingüistas no veían: el componente pragmático (la dimensión uso). De esa forma, dice que es el uso el que muchas veces hace que esa organización de los signos tenga modos muy particulares de relacionarse, pues cuando la persona actúa en la sociedad, el lenguaje tiene un impacto particular que se ve reflejado en formas de conducta.

Ahora bien, por una cuestión de practicidad, si el lenguaje es una capacidad o un sistema, los psicolingüistas (gracias a los lingüistas) han tenido que estudiar, individualmente, los componentes que dan soporte a toda esta estructura del lenguaje.

Para entender el sentido del lenguaje como un sistema, podemos recurrir a ejemplos sencillos. Si una persona manifiesta que tiene hambre, no solo hace falta que sepa qué significa cada signo utilizado en ese mensaje, sino también que las personas que escuchan tengan un sistema auditivo que funcione, de lo contrario el mensaje no llegará a los receptores tal como el emisor quisiera. Por lo tanto, hay todo un sistema implicado que se explica con los componentes del lenguaje, que son los que aportan datos necesarios para conocer a ciencia cierta lo que es el lenguaje. Dichos componentes son: fonético, fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático.

1.2.1. Componentes del lenguaje

A. Componente fonético fonológico

La principal figura, al momento de estudiar este componente, es Roman Jakobson, lingüista estructuralista, quien postuló que el desarrollo del lenguaje tiene dos etapas marcadas: la del balbuceo y la del habla con significado. En la primera etapa, el niño produce

sonidos variados y efímeros. En la segunda etapa, en cambio, se produce un reaprendizaje de los sonidos, pues el sistema fonológico del niño va haciéndose más especializado. Es Jakobson quien también afirma que el desarrollo fonológico sigue un orden de adquisición innato y universal, regulado por lo que él llama contraste de “rasgos”. Esa es la razón por la que ahora se sabe cuál es el orden de adquisición de los fonemas. Primero, el contraste consonante-vocal (/p-a/) segundo, el contraste consonántico nasal-oral (/m-p/); tercero, grave-agudo-labial-alveolar (/p-t/). Según esta teoría, en todos los niños los contrastes que diferencian las oclusivas y las nasales se adquieren antes que aquellos que diferencian fricativas, africadas y líquidas. Las investigaciones concluyen estar de acuerdo con la mayor parte de su teoría; sin embargo, también se deduce que estos rasgos no son universales. (Acosta, 2002)

Queda claro, entonces, que el componente fonético-fonológico comprende tanto los sonidos, sus características de articulación y las reglas que los organizan, como las características de los sistemas articulatorio y auditivo del ser humano, en otras palabras, la representación mental de los sonidos.

B. Componente morfosintáctico

Este componente se refiere al conocimiento de la organización interna y formal del sistema lingüístico de una lengua, lo que tradicionalmente se denomina gramática y, por eso, su eslabón fundamental. Con este término se hace referencia a la organización estructural del lenguaje, por un lado la estructura interna de las palabras (morfología) y, por otro, sus funciones y reglas de combinación (sintaxis). (Acosta, 1996).

C. Componente semántico

Este componente se centra en el contenido del lenguaje y representa el estudio del significado de las palabras y del conjunto de ellas, pues es sabido que, por ejemplo, las frases u oraciones adquieren significados distintos cuando aparecen combinadas.

Existen varias líneas de pensamiento que buscan explicar la adquisición y el desarrollo del lenguaje (innatismo, cognitivismo, interaccionismo, etc.), pero solo dos de ellas tienen implicaciones en la evaluación y en la intervención en la dimensión semántica. Y es que, cuando el niño aprende una lengua, lo primero que adquiere son sus aspectos pragmáticos y semánticos antes de centrarse en los aspectos morfológicos o sintácticos (Acosta, 1996).

Por un lado, están quienes defienden la idea de un desarrollo lingüístico temprano ligado preferentemente a los procesos cognitivos, pues hablan de la existencia de unos prerequisites cognitivos como la actividad motriz, la permanencia de objetos, la manipulación, el juego simbólico, etc. Esta perspectiva hace referencia a la necesidad de un grado de comprensión del sujeto (nivel de experiencias y organización interna del mundo que le rodea). La adquisición y el desarrollo del significado de las palabras están determinados jerárquicamente por niveles evolutivos. Metodológicamente, implica situaciones contextuales más dirigidas y controladas y de contenido más formal.

Por otro lado, están los que explican la adquisición y el desarrollo del lenguaje desde los trabajos de Vygotski (1977) y Bruner (1983). Ellos expresan la importancia que juegan el contexto y las variables socio-afectivas. Desde esta perspectiva, el desarrollo semántico del niño depende de la calidad de sus interacciones con su medio, de cómo utilizan el lenguaje los que le rodean. En última instancia, las variables de tipo familiar, socio-económicas o educativo deben ser tenidas en cuenta.

D. Componente pragmático

La pragmática estudia el funcionamiento del lenguaje en uso; es decir, la intención con que se usa el lenguaje, pues depende del contexto social y comunicativo. En otras palabras, se ocupa del conjunto de reglas que explican o regulan el uso intencional del lenguaje, teniendo en cuenta que se trata de un sistema social compartido y con normas para su correcta utilización en contextos concretos (Acosta, 2002).

Desde la aparición de la Lingüística hasta hace unos 30 años atrás, los lingüistas solo se interesaban por la estructura del lenguaje y su funcionamiento, sin embargo con la aparición de la Pragmática, se pone especial interés en el lenguaje como un instrumento, como herramienta de interacción social y de comunicación. Así, gracias a la Pragmática es que se le atribuye al lenguaje una finalidad: la comunicación, de la cual se derivan finalidades específicas que se denominan funciones (Alcaraz, 1990: Acosta, 2002).

2. Del lenguaje oral al lenguaje escrito

La adquisición del lenguaje implica desde la integración de sonidos hasta que estos mismos se agrupan para formar palabras, frases y oraciones. Así, si bien el niño, en los primeros años, no conoce profundamente el lenguaje que hablan sus padres, los primeros sonidos que emite podrían hacer pensar que presentan una intención comunicativa que expresa algún mensaje como el tener hambre, frío, sentir dolor o sentirse incómodo. Otras

maneras de intentar comunicarse es a través de miradas, sonrisas y conforme avance este proceso será a través del respetar turnos y los rasgos suprasegmentales o prosódicos de una lengua, como el ritmo, la entonación y el acento.

El lenguaje está constituido por componentes formales, de contenido y de uso, actuando recíproca y simultáneamente. Estos componentes del lenguaje se adquieren y se desarrollan como procesos tanto en el lenguaje oral como en el escrito (Guarneros, 2014). Es así como, a través de diversas situaciones didácticas, los niños irán conociendo de manera simultánea las propiedades del lenguaje escrito (la reconstrucción del sistema de escritura y del lenguaje escrito).

En esta línea, Guarneros (2014) toma en cuenta varias investigaciones hechas sobre el conocimiento que un niño tiene del lenguaje escrito. Así, se considera que empieza desde los primeros años de vida, cuando se le empiezan a leer cuentos, lo cual permite que el niño relacione la historia con sus experiencias, y, de esta manera, que se amplíe su vocabulario, estar en contacto con los sonidos y empezar a descontextualizar su lenguaje (Vega, 2010; Dickinson & Porche, 2011; Moreira, 2012; Spencer et al., 2012. En Guarneros, 2014). Sin embargo, para conocimiento del lenguaje escrito, como tal, implica el conocimiento de las funciones del mismo lenguaje así como de sus características.

Por otra parte, Ana Maria Kaufman (2007), plantea la idea de que la mejor manera de leer y escribir es a través de la práctica. En este punto, la investigadora considera que los alumnos deben estar en un contacto constante con textos de interés para ellos como es el caso de recetas, cuentos, noticias como forma de entretenimiento y disfrute del lenguaje literario, empezando en la escuela hasta que puedan hacerlo de manera convencional. Así, se hace indiscutible afirmar que existe una amplia relación entre el lenguaje oral y el escrito, pues una influye en el desarrollo de la otra. González y Delgado (2009, En: Guarneros, E., 2014) afirman que los niños preescolares que reciben entrenamiento en lenguaje escrito tienen mayor probabilidad de mejor desarrollo del lenguaje oral. Los investigadores concluyen que las habilidades de los niños para adquirir habilidades metalingüísticas dependen –en parte– de su nivel de pensamiento concreto operacional y que, en las etapas iniciales de aprendizaje de lectura, la habilidad metalingüística ayuda a descubrir el lenguaje escrito en ciertas características estructurales del lenguaje oral.

2.1. Teorías de adquisición de la lectura. Dado que en el proceso de lectura (así como en el del lenguaje), muchos estudios concuerdan en reconocer estadios sucesivos que hacen que la adquisición del lenguaje escrito sea posible. Así, Rodríguez (2008), en su investigación plantea que, mientras algunos creen que debe haber un desarrollo secuencial desde un proceso de decodificación hasta el desarrollo de estrategias ortográficas, otros investigadores como Marsh y Cols (1981, En: Rodríguez, R., 2008) plantean la existencia de cuatro estadios: El primero llamado “de adivinación lingüística”; el segundo, “de memorización por discriminación de índices visuales o conjeturas”; el tercero de “decodificación secuencial” y, el último “de decodificación jerárquica”.

A continuación se describirán algunos de los principales métodos por los cuales se llega a la adquisición de la lectura. Se empezará por los más comunes, descritos por Negro y Traverso (2011).

2.1.1. Teoría psicolingüística. Teoría de la doble vía. Según Coltheart y Rastle (1994, en: Viñals, F., Vega, O., Álvarez-Duque, M., 2003) existen dos vías o rutas para procesar la información que proviene del lenguaje escrito a partir de una entrada ortográfica. La primera es llamada no léxica o fonológica (indirecta), que convierte las palabras en sonidos y la segunda, léxica o visual (directa), en la que las palabras se asocian directamente con su significado.

Estas dos vías de lectura no se consideran como mecanismos independientes, sino que están conectadas.

A. Ruta léxica

Como su canal es visual, lo que se hace es analizar la palabra escrita de forma global, como un todo (forma, tamaño, tipo de letra impresa). Esta ruta permite que la lectura sea más fluida, siempre que las palabras sean conocidas para el lector (Calet, N. 2013). Una vez reconocidas las palabras, automáticamente pasan a la memoria donde será reconocida o no como palabra conocida. Cumplido este paso, se recibe la información semántica que se necesita. Esta información semántica de la palabra activa, a su vez, una representación fonológica. Por esta razón, esta ruta también se conoce como “ruta semántica” (Viñals, F., Vega, O., Álvarez-Duque, M., 2003).

La ruta léxica, entonces, permite leer correctamente las palabras conocidas, incluso aquellas que exigen mayor dificultad para ser aprendidas por su ortografía arbitraria.

B. Ruta subléxica

Esta ruta necesita de un proceso de conversión grafema-fonema. Esta ruta permite la lectura de pseudopalabras o de palabras poco familiares.

Según Viñals et. al. (2003), actualmente este modelo de la doble ruta ha tenido mayor repercusión debido a la necesidad de considerar que el reconocimiento de las palabras o el acceso léxico pueda efectuarse bien por medio de la información ortográfica, utilizando la ruta léxica, o bien por medio de la información fonológica que sería utilizando la ruta subléxica o fonológica.

La ruta subléxica o fonológica, por su parte, permite escribir palabras desde su pronunciación, por esa razón vienen implicados errores asociados con la ortografía, pues puede suceder que un mismo sonido esté asociado a más de un fonema.

2.1.2. Modelo de lectura Propuesto por Uta Frith. Cuetos (2012) considera que cuando el niño lee correctamente una palabra desconocida, siguiendo las reglas de conversión de cada letra en su fonema correspondiente, está consiguiendo, no solo información sobre la ortografía de esa palabra sino también la secuencia de las letras y, por supuesto, una nueva representación en su memoria. De esa forma, incrementa el llamado léxico ortográfico o léxico visual. A medida que el niño se vaya enfrentando a la misma palabra una y otra vez, irá consolidando el aprendizaje de la ortografía, así como el significado del término leído. Obviamente, si reconoce la palabra completa, no hay un recorrido por cada letra, razón por la que su lectura gana velocidad. De este modo, con la práctica se van desarrollando otras estrategias de codificación, por ejemplo, el fijarse en la primera y las últimas letras de las palabras; puesto que son las más discriminativas. Cuetos afirma que, aunque la palabra esté mal escrita, al identificar la primera y la última letras, se puede reconocer un gran número de palabras (por ejemplo, “etsduio”, “uivenrsdiad”, etc.)

Según el autor, el cambio de la lectura desde los grafemas a unidades mayores, incluida la palabra, implica cambios en su conducta lectora. En los primeros momentos, se producen errores como la sustitución, omisión o intercambio de tipo grafémico, pues la lectura está basada en el grafema, pero después hay errores de sustitución de una palabra por otra con la que comparte muchos grafemas (errores de tipo léxico), por ejemplo, “verdadero” por “vertedero”. Otro cambio importante que se observa es que en su lectura empiezan a influir variables psicolingüísticas como lexicalidad (leen mejor las palabras reales que las inventadas) y frecuencia (leen mejor las palabras de alta frecuencia, para las que se empiezan

a tener representación léxica, que las de baja frecuencia), y en cambio disminuye el efecto longitud tan influyente en los primeros momentos cuando el niño tiene que ir leyendo grafema a grafema (Zoccolotti, De Luca, Di Pace, Gasperini, Judica y Spinelli, 2005. En: Cuetos, 2013).

Todo lo indicado hasta el momento podría hacer pensar que Cuetos se inclina por la lectura léxica, debido a sus ventajas, pero él mismo arguye que no se puede abandonar la lectura subléxica, pues ambos procesos son necesarios y permiten que la lectura sea cada vez más fluida. Conviene aclarar que la ruta subléxica hace posible siempre la lectura de las palabras desconocidas, mediante el uso de las reglas de conversión grafema-fonema. En cambio, la ruta léxica permite almacenar y recuperar información ortográfica específica de las palabras, especialmente las frecuentes, y en idiomas de ortografía profunda, las irregulares (Cuetos, 2013).

Ahora bien, es todo un desafío descifrar el complejo proceso del aprendizaje de la letra a la palabra. Se conocen teorías y etapas por las que el niño pasa y, a partir de ahí es que se crean modelos de lectura, pero todos estos modelos, según Cuetos (2013) parten de los estudios de Uta Frith (1985. En: Cuetos, F., 2013). Esta autora ha investigado exhaustivamente el aprendizaje de la lectura en los niños ingleses, de lo cual concluye que para llegar a convertirse en lectores hábiles los niños pasan por estas tres etapas:

A. Etapa Logográfica

Un niño de cuatro o cinco años, aunque aún no sabe leer en el sentido estricto de la palabra, es capaz de reconocer un pequeño grupo de palabras que le son familiares. Identifica su forma, longitud, rasgos, el contexto en el que aparecen, etc. El niño sabrá que en un papel dice Gloria porque reconoce las letras y la lata en la que aparece la palabra, sabe que se trata de la leche que siempre consume, etc; sin embargo, fuera de ese contexto, no sabrá si dice “Gloria” porque aún no sabe leer. Lo único que hace es reconocer esa forma dentro de su contexto. Solo cuando el niño ve escrita una y otra vez una misma palabra no solo incrementa el conocimiento de sus principales rasgos sino también su escritura, su ortografía. A pesar de ello, como el niño -a esa edad- aún no reconoce características profundas, es probable que confunda, por ejemplo, “d” o “b”. Es por esta razón que se hace necesario reconocer las letras de las palabras.

B. Etapa Alfabética.

Esta etapa inicia con la enseñanza sistemática de las reglas de conversión grafema-fonema, lo que requiere de tres tareas. En primer lugar, debe ser capaz de segmentar las palabras en sus letras y de asignar a cada letra el sonido que le corresponde. En segundo lugar, tiene que llegar a darse cuenta de que los sonidos siguen un orden determinado en cada palabra; es decir que, por más que dos palabras estén formadas por los mismos grafemas, el orden de pronunciación es diferente, por ejemplo: “sapo”, “paso”. Por último, debe aprender a unir estos fonemas para formar el sonido global de la palabra.

Esta etapa, según lo manifestado por Frith (1985, en Cuetos, 2013), no es nada sencilla de superar. El niño va uniendo sílaba a sílaba la totalidad de la palabra, tiene que asociar unos signos abstractos con unos sonidos con los que no parecen tener ninguna relación.

C. Etapa Ortográfica

En esta etapa el niño aprende las reglas de conversión grafema-fonema; por lo tanto, se dice que ya sabe leer. Sin embargo, aún debe traducir los grafemas en fonemas. En los idiomas transparentes como el castellano, esta etapa no tiene mayor relevancia, por lo que, de modo complementario permite detectar errores en el orden de alguna palabra, pues los lectores ya son capaces de identificar cada una de las letras que la componen.

Es necesario aclarar que esta etapa no se desarrolla por completo en una edad determinada y que tampoco aparece cuando el niño ha aprendido por completo la conversión grafema-fonema. Esto hace suponer que el desarrollo de esta etapa depende de cada lector, como lo manifiesta Cuetos (2008). Depende de la memoria, capacidades lingüísticas, afición a la lectura, entre otras cuestiones. Es decir, la habilidad de transformar grafemas en fonemas se va consolidando, y esto dependerá de la frecuencia con que se enfrente a más oportunidades de leer.

2.2. Métodos de adquisición de la lectura

2.2.1. Método de progresión sintética. Históricamente, la lectura ha utilizado los métodos sintéticos, cuyos pasos formales son:

A. Método alfabético

Este método, como su nombre lo dice, da mayor importancia al nombre de las grafías y al uso del abecedario. Se procura que el niño conozca el nombre de las vocales y luego de las

consonantes. Sin embargo, si el niño tiene dificultades para encadenar las grafías y formar la sílaba, recurre a nombrar las dos grafías, pues se toma la grafía como la unidad mínima y, de esta forma, recibe los patrones fonéticos equivocados.

B. Método fonético

Con este método se toma al fonema como unidad mínima. Al niño se le enseña el sonido del fonema, lo cual tiene razón de ser, pues a cada letra le corresponde un sonido. Conforme se vaya siguiendo el proceso, se pasa a la enseñanza de sílabas, de palabras y de frases.

C. Método silábico

Con este método se considera que la sílaba es la unidad mínima. Las consonantes pierden sonido por sí solas, recuperan su valor cuando se unen a las vocales. La enseñanza de este método consiste en ver y pronunciar las vocales y consonantes con las vocales de apoyo. Evidentemente, este método es una evolución de los métodos alfabético y fonético. La ventaja es que se adecúa muy bien al castellano, aunque la desventaja radica en que la sílaba aislada no posee significado.

2.2.2. Método de progresión analítica. Es analítico porque parte de las totalidades hasta llegar a las partes; es decir, inicia con la palabra y termina en los fonemas. Se basa en la psicología evolutiva que afirma que a los 6 o 7 años la percepción del niño se caracteriza por tener una visión en conjunto. De esta forma, si el niño estudia las frases y las palabras, antes que las sílabas y las letras, se está enseñando de acuerdo con las características propias de su estadio. Por ello, se le denomina método natural de aprendizaje de la lectura. Este método está dividido en:

A. Método léxico

Este método incide en el estudio del significado y de la comprensión de las palabras que se leen. Considera que las primeras palabras con las que se debe empezar a trabajar son aquellas que tienen significado para el niño: su nombre, elementos del aula, de casa, etc. Para un mayor aprendizaje, estas palabras pueden ir acompañadas de una imagen representativa. El proceso sería el siguiente:

- Percepción global de la palabra y representación gráfica de la misma.
- Lectura de palabras. Descomposición de la palabra en sílabas.
- Descomposición de la palabra generadora.
- Recomposición de la palabra generadora.

- Combinación de las sílabas para formar nuevas palabras.
- Agrupación de las palabras en frases y oraciones.

Según Negro y Traverso (2011) este método léxico tiene sus variantes.

B. Método de palabras normales

Se emplean rimas, versos e imágenes significativas de cada una de las palabras que forman la base de un aprendizaje posterior con el objetivo de apoyar icónicamente la comprensión lectora.

C. Método de palabra clave

Se trabaja una cantidad reducida de palabras que se repiten constantemente en frases y oraciones prestando una mayor atención a detalles como sus letras, sonidos, sílabas. De esta manera se empieza por los fonemas fundamentales de la lengua escrita. Se considera que con este método el niño aprende a poseer una mayor velocidad lectora debido a que ganan mayor cantidad de palabras y estructuras sintácticas.

D. Método global o ideovisual

Se utiliza la representación ideográfica de las palabras, por lo cual este método considera la maduración visual y auditiva, así como el pensamiento sincrético y la comprensión. La ventaja es que permite una lectura comprensiva. En este sentido, según Negro y Traverso (2011), actualmente, en algunos centros educativos limeños, se viene haciendo uso de los métodos que son sustentados por Glenn Doman como el de palabra clave y el global.

E. Método natural

Parte de que el aprendizaje de la lectura requiere de tiempo y es de lenta elaboración, es considerado como una de las bases del método ideo-visual. Se desarrolla en tres etapas: consideración global, discriminación espontánea y comparación y reconocimiento de los elementos comunes. Implica la interpretación de imágenes que luego el niño los asociara a las palabras.

Tabla 1. Comparativo entre metodología sintética y analítica para enseñar a leer.

Metodología Sintética Ascendente	Metodología Analítica Descendente
▪ Alfabéticos, fónicos, silábicos. ▪ Seriales de abajo-arriba o ascendentes ▪ De las unidades simples a las complejas. ▪ Decodificación significativa, relaciones grafema/fonema. ▪ Factores lingüísticos. ▪ Proceso. ▪ Tradicionales, pasivos, conservadores. ▪ Mecanicistas, asociativos.	▪ Léxicos, global-natural. ▪ Seriales de arriba-abajo o descendentes. ▪ De la unidades complejas a las simples. ▪ Comprensión del significado, percepción global. ▪ Función visual. ▪ Producto. ▪ Carácter natural, aprendizaje espontáneo. ▪ Constructivistas, descubrimiento.
MÉTODOS MIXTOS	

Fuente. Tomado de Juan Mora – Figueroa Monfort (2015).

2.2.3. Teoría Interactiva. Isabel Solé. Solé (2008) propone un modelo interactivo que no es otra cosa que la suma de dos métodos ya conocidos: el descendente y el ascendente. Para el modelo descendente *-top down-* el lector no lee letra a letra, sino que hace uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto, y se fija en este para verificarlos. Así, cuanto más información posea un lector sobre el texto que va a leer, menos necesitará “fijarse” en él para conseguir su interpretación. De esta forma, el proceso de lectura se ve como secuencial y jerárquico, pero, en este caso, descendente. En otras palabras, a partir de las hipótesis y las anticipaciones previas, el texto es procesado para su verificación. Las propuestas de enseñanza que ha dado lugar este modelo han enfatizado el reconocimiento global de palabras en detrimento de las habilidades de decodificación, que en las acepciones más radicales se consideran perniciosas para la lectura eficaz.

El método ascendente, *bottom-up*, por su parte, considera que, cuando el lector se enfrenta a un texto, procesa sus elementos, empieza por las letras y continúa con las palabras, frases, etc. Es un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión del texto. Muy por el contrario, al anterior, se atribuye una gran importancia a las habilidades de decodificación, pues se considera que el lector puede comprender el texto porque puede decodificarlo en su totalidad. Es un modelo centrado en el texto, pero no puede explicar cómo es que continuamente se infieren informaciones a medida que se lee, y de pronto pasen

inadvertidos determinados errores tipográficos, incluso que se pueda comprender un texto sin necesidad de entender en su totalidad cada uno de sus componentes.

El modelo interactivo, en cambio, no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector. Reconoce que él debe hacer uso de sus conocimientos previos para la comprensión del texto, pero asegura que no es el principal actor en la comprensión de textos, o al menos no el único. En palabras de Solé (1997), cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras, etc) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como *input* para el nivel siguiente. Así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero, simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico (de su significado global), dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente. Así, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquel. Desde el punto de vista de la enseñanza, las propuestas que se basan en esta perspectiva señalan la necesidad de que los alumnos aprendan a procesar el texto y sus distintos elementos, así como las estrategias que harán posible su comprensión (Alonso y Mateos, 1985; Solé, 1987^a; Solé, 1987b; Colomer y Camps, 1991 en: Solé, 1998).

La perspectiva de este método asume que para leer es necesario dominar las habilidades de decodificación y aprender las distintas estrategias que conducen a la comprensión. Se asume, además, que el lector es un procesador activo del texto, y que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto y de control de esta comprensión -de comprobación de que la comprensión tiene lugar-. En este marco de la aproximación interactiva se asume que leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. Un aspecto fundamental es que atribuye gran importancia al uso que la persona hace de sus conocimientos previos en la construcción de una interpretación plausible.

En el modelo interactivo, ambos procesos actúan simultáneamente sobre una misma unidad contextual, así mediante la interacción de ambos procesos, se accede a la comprensión. En resumen, el modelo interactivo ve a la lectura como una actividad cognitiva compleja, y al lector como un procesador activo de la información que contiene el texto.

2.2.4. Modelo de lectura propuesto por Fernando Cuetos. Cuetos (2013) establece claramente que las etapas, de las que hablan Frith (1985) y otros autores, no ocurren de manera secuencial, sino que coexisten y se van perfeccionando a medida que el niño consolida su lectura. De otro lado, manifiesta que el aprendizaje de las reglas de conversión grafema-fonema debe ocurrir antes de aprender las formas globales de las palabras porque, afirma, se estaría aprendiendo cualquier representación logográfica, pero no una representación léxica. Sin embargo, es acertado al afirmar que la ampliación del léxico (vocabulario) de un niño depende del tiempo que dedique a la lectura. De esta forma, Cuetos concluye que para aprender a leer primero hace falta, por un lado, aprender las reglas de conversión grafema-fonema, pero específicamente el uso de los componentes semántico y sintáctico para que el niño no aprenda solo a decodificar, sino a formar palabras con significado.

El modelo de lectura propuesto por Cuetos (2013) pasa por unos procesos básicos hasta llegar a otros más complejos. Según el autor, en la medida que el niño vaya avanzando en su desarrollo evolutivo, será capaz de decodificar una palabra desconocida, lo que es igual a decir que la podrá leer.

2.2.4.1 El proceso perceptivo. Desde la concepción de Cuetos (2007) este proceso comprende dos subprocesos: por un lado, los movimientos saccádicos² y las fijaciones y, por otro, el análisis visual. El primer subproceso se refiere a los pequeños saltos que los ojos van dando en períodos de fijación muy cortos. Estos movimientos son tan veloces que una vez que se inicia, no se les puede corregir. De otro lado, basándose en investigaciones hechas en las que se propone leer textos de diferentes formas y de variada complejidad, resulta que los movimientos sacádicos no son siempre iguales, sino que dependen de las características del texto y de los procesos cognitivos que implica leer. Con relación al segundo subproceso (el análisis visual), Cuetos hace especial mención a los dos tipos de memoria que permiten almacenar la información recogida: la memoria sensorial o icónica y la memoria a corto plazo u operacional. La primera es aquella que permite almacenar la información por un período muy breve que no supera los 250 milisegundos, aunque puede borrarse antes de este tiempo a causa de la nueva información que llega procedente de la siguiente fijación. Luego pasa a una memoria más duradera, denominada memoria de corto plazo o memoria operativa desde

² Lacámara. (2016). Los movimientos sacádicos son una habilidad más compleja que permite que nuestros ojos salten de un objeto a otro. En el proceso lector, el movimiento se realiza de izquierda a derecha posándose en cada sílaba o palabra que se va leyendo. Cuando el movimiento se realiza de derecha a izquierda, se le llama regresión, y sirve para volver atrás y releer palabras o partes incomprendidas.

donde se analiza y reconoce la unidad lingüística. A diferencia de la anterior, esta puede conservar la información hasta los 15 o 20 segundos, lo cual permite que se puedan realizar las principales operaciones. En la memoria a corto plazo se realizan análisis categoriales del estímulo y se retienen ya como material lingüístico. Este primer paso se refiere al reconocimiento de las letras que forman parte de las palabras, haciéndolo rápido y sin titubeos cuando se presenten formando parte de una palabra o de manera aislada (Cuetos, 2007, en: Ochoa, 2017).

2.2.4.2 Proceso léxico o de reconocimiento de palabras con su significado. Cuando el niño es capaz de identificar las unidades lingüísticas debe encontrar el concepto con el que se asocia esa unidad lingüística. En el proceso léxico, Cuetos (2013) plantea que el lector puede utilizar dos rutas para acceder al significado de la palabra: la ruta visual y la ruta fonológica.

A) Lectura de palabras, utilizando la ruta visual o léxica. Esta ruta funciona solo si el sujeto conoce visualmente la palabra. Se refiere a la comparación que se hace entre la ortografía de la palabra con las representaciones almacenadas en la memoria para comprobar con cuál de ellas encaja. Supone un análisis visual de la palabra, el almacén de representaciones ortográficas de palabras, denominado léxico visual y la unidad léxica activada que a su vez activará la unidad de significado situada en el sistema semántico.

Este proceso es clave en la lectura de palabras, por lo que es el más importante. Justamente aquí es donde se hace la diferenciación entre buenos y malos lectores. En este sentido, Cuetos (2007) afirma que en este proceso ocurren muchas dificultades que repercutirán más adelante en la comprensión de textos; puesto que, cuando un niño lee lento significa que no reconoce las palabras y, si esto sucede, la comprensión se verá afectada. Por esa razón, Cuetos propone que cualquier batería de evaluación de la lectura debe contener palabras aisladas.

B) Lectura de pseudopalabras. Si, además de comprender la palabra, hay que leerla en voz alta, se activará la representación fonológica denominada léxico fonológico. Esta, según la opinión de Cuetos, es otra tarea que debe incluir una batería de lectura, pues indica la capacidad del lector para pronunciar palabras nuevas o desconocidas e implica un procedimiento diferente, puesto que no son palabras conocidas (Cuetos, 2007).

2.2.4.3 Desarrollo de los procesos superiores. Según Cuetos (2013) los procesos superiores podrían ser considerados más que los anteriores, puesto que permiten una lectura comprensiva. Es más, él afirma que su importancia estriba en las dificultades que muchos niños tienen al momento de aprender a leer. Si el nuevo aprendizaje de lectura se quedara en los primeros procesos, serían solo decodificadores porque solo descifran signos gráficos; sin embargo, estos signos también están dotados de significados que es necesario comprender.

Dentro de los procesos superiores destacan:

Procesamiento sintáctico

En palabras de Cuetos (2013), consiste en reconocer las unidades sintácticas que componen el texto (oraciones, sintagmas, frases). Sin embargo, el mismo autor afirma que esta capacidad no llega en los primeros años, sino que se va perfeccionando a medida que el niño va desarrollando su lenguaje, a la par que va adecuando su conocimiento general que tiene del mundo, pues al contar con significados, puede interpretar algunas oraciones.

No obstante, para el autor es importante tener en cuenta que hay claves sintácticas que son específicas de la lectura y que los niños tienen que aprender para poder comprender los textos escritos, tal como se aprecia en la misma estructura de la oración y el uso (o representación correcta) de los signos de puntuación. Cuetos, a su vez, menciona que resulta penoso que durante mucho tiempo no se le ha prestado atención a dicho componente. Así, para él, la razón radica en la concepción equivocada que se ha tenido al considerar el lenguaje escrito como la mera representación gráfica del lenguaje oral. Sin embargo, es conocido que existen diferencias sintácticas entre el lenguaje oral y el escrito que no se deben pasar por alto. En el lenguaje oral no es muy importante el orden sintáctico del enunciado para entenderlo porque, por un lado, están inmersos en un contexto, y, por otra, la prosodia (por ejemplo la cadencia propia de las oraciones expresadas), que no está presente en el texto escrito, permite que la comprensión sea más fácil y rápida. Todo ello, sin mencionar las pausas (que en el lenguaje escrito se representan por los signos de puntuación) que ayudan en la segmentación de las unidades sintácticas. En el lenguaje escrito, en cambio, es de suma importancia el conocimiento de las reglas de separación de palabras, el uso de los signos de puntuación, como la coma, el punto, el punto y coma, etc. para separar unidades sintácticas.

a) Proceso semántico

Este proceso es el que permite diferenciar lo principal de lo irrelevante, pues es necesario que el lector construya el significado de las estructuras del texto. Un niño que se inicia en la

lectura no tiene esta capacidad ya que aún, no conoce las macrorreglas ni la macroestructura del texto (Van Dijk, 1996). Pero, a medida que va creciendo va adquiriendo una a una; así, la primera que conoce es la de supresión. Luego, conforme a su desarrollo cognitivo, irá conociendo otras como la generalización y construcción. En relación con este tema, García-Madruga (2006, en: Cuetos, 2013) afirma que el niño pasa por tres etapas: la primera es la del desconocimiento de las macrorreglas; la segunda, en la que el niño las tiene pero no las utiliza y, la tercera, en la que el niño por fin hace uso de ellas de manera eficaz y consistente. Cuetos afirma que estas etapas se pueden adelantar cada vez que se les permite utilizarlas. En consecuencia, gracias al uso de estas macrorreglas se pueden hacer inferencias, las cuales serán mejores y complejas conforme el niño vaya creciendo.

Por otra parte, la comprensión es el proceso más complejo de todos los que se han mencionado antes y no es otra cosa que la integración de la información proporcionada por el texto, con la ayuda de aquella que el niño posee sobre el mundo. Sin embargo, en los primeros años (6 años) es necesario que se compruebe si lo que conocen hasta ese momento es suficiente para enfrentarlos a los textos escolares, de lo contrario, dice Cuetos (2013), haría falta que los maestros construyan estrategias que ayuden a los niños a predecir. Después de introducir esta afirmación se hace obvio que hay unos predictores (o factores) que hacen posible la comprensión de los textos. Los principales, para Cuetos (2013) son: segmentación fonológica, factores lingüísticos y factores cognitivos.

- **Segmentación fonológica**

Este predictor es el que hace posible que el niño, al leer, transforme la grafía en sonido (Cuetos, 2013). Por esta razón, Cuetos propone siempre –según se manifestó líneas arriba– que todas las baterías comprendan la lectura de pseudopalabras, pues es la única forma de leer utilizando la vía subléxica. Es, por tanto, una tarea sumamente complicada que solo se puede realizar cuando el niño ha comprendido que las palabras están formadas por sonidos.

- **Factores lingüísticos**

Se refiere a las operaciones que se realizan para comprender un mensaje. Solo para dejar claro de qué factores lingüísticos se ha hablado hasta el momento, se enunciarán algunas: el vocabulario léxico auditivo, reglas de conversión grafema-fonema, reglas de estructuración sintagmática y reglas de interpretación semántica (Bermeosolo, 2007).

Al oír y al leer se desencadenan las mismas operaciones, con lo cual, si un niño está acostumbrado a entender mensajes orales, le resultará más fácil entender los mensajes escritos. Ahora bien, el tipo de mensajes orales con los que se relaciona el niño son conversaciones cotidianas, lo cual quiere decir que las oraciones que se emplean son muy esquemáticas; es decir, que son oraciones muy simples y solo hacen referencia al contexto. Es aquí donde empiezan a haber diferencias con la lectura, pues, por ejemplo, si lee un cuento, una novela o una noticia, tiene que realizar operaciones más complejas que van desde captar fechas, lugares (que tal vez no conoce), acciones, hasta grabarse nombres de personas ajenas a su contexto, características que le ayuden a mantenerse activo en la lectura y a entender cómo se va desarrollando la trama. En cambio, si el niño no se enfrenta a textos escritos, por muy cortos que sean, o descripciones cortas, no podrá desarrollar las habilidades que le llevarán a comprender. Por eso, Cuetos (2013) y otros investigadores como Kaufman, Wuthenau, Marguery, Zaidenband, y Maidana (2007) afirman que es muy importante acostumbrar al niño a escuchar narraciones (leídas o comentadas), a contar él mismo episodios, etc. En esta línea, Bugelski (1964, citado por Cuetos, 2013), decía que “la lectura debería aprenderse en un ambiente de libros, revistas, periódicos, con una conversación razonable correcta y con vocabulario variado y rico.”

▪ Factores cognitivos

Entre los factores cognitivos, Cuetos (2013) se detiene en tres: memoria operativa, memoria conceptual y la rapidez de denominación porque considera que son los más relevantes en la lectura.

La memoria operativa (MO), también es conocida como memoria de trabajo. Es un conjunto de procesos, cuya función central es el control, la regulación y el mantenimiento activo de la información relevante para la tarea que se está ejecutando en un momento dado (Miyake & Shah, 1999, citado por Guzmán, B. et al., 2017).

Para Cuetos (2013), el papel de la memoria operativa en la lectura es destacado, ya que una memoria reducida dificulta la retención simultánea de toda la información. De esa forma, menciona estudios que han comprobado que a medida que aumenta la memoria operativa de los niños, automáticamente mejora su comprensión (García-Madruga, 2006).

Para explicar la memoria conceptual o sistema semántico se tendrá presente que, según la Psicología cognitiva, la comprensión de textos ocurre en tres niveles: representación superficial, base del texto y modelo de la situación (López, 2014). Tanto la memoria operativa como la memoria conceptual cobran importancia para el segundo nivel de comprensión, pero

se les ve actuar desde el primer nivel —representación superficial—, pues es importante que el niño lector conozca cada palabra para que tenga sentido para él. Así, Cuetos (2013) establece como analogía que mientras más significados organizados tenga almacenados, le resultará más fácil establecer representaciones para las palabras. En este sentido, un nivel de vocabulario adecuado en la comprensión, no será la causa de la comprensión lectora, pero sí es un predictor importante. El proceso de comprensión cierra cuando se ha llegado al último nivel, el modelo de la situación, en el que se integra la base del texto con el conocimiento previo del lector (López, 2014). Con esta última afirmación queda claro, entonces, que es importante que el niño disponga del mayor número posible de esquemas de conocimiento, pues los necesita para entender los textos.

Para decir que un niño comprende un texto se deben verificar varios procesos: la rapidez, la decodificación eficiente, el manejo adecuado de la prosodia y, finalmente, una clara comprensión de lo que se ha leído. En este acápite se comprobará que la rapidez de denominación es un proceso crucial, ya que representa la adquisición del código alfabético y la automatización en los procesos de codificación y decodificación que sientan las bases de lo que será la lectura fluida que posteriormente permitirá al niño adquirir información a través de la lectura (Gómez-Velázquez, 2010).

Cuetos (2013) explica la rapidez de denominación o RAN (Rapid Automatic Naming) describiendo la forma como se mide esta capacidad. En ella se les pide a los niños que nombren lo más rápidamente posible una serie de dibujos, colores, letras o números que aparecen sobre una hoja. De esta forma, los niños con severas dificultades para el aprendizaje de la lectura son detectados tempranamente en el desarrollo, donde las limitaciones iniciales para aprender la correspondencia grafema-fonema son evidentes (Gómez-Velásquez, 2010). Esta es la razón por la que algunos estudios están comenzando a mostrar que predice la eficacia lectora, pues los niños que demoran en reconocer imágenes, colores, números, tendrán mayores dificultades para formar representaciones de las palabras y acceder a ellas.

2.2.5. Modelo de lectura de Ana María Kaufman. Kaufman (2007), manifiesta que el primer grado es muy exigente con el niño que empieza la escolaridad, pues se le enseña a leer y escribir; sin embargo, hay alumnos que no pueden leer ni escribir. Con esta reflexión llega a la conclusión de que tal vez alguna de la información que se le da al niño en este primer año no es del todo suficiente. Para ella, el problema grave es la presión que recibe la escuela para dotar al niño de información que no es tan necesaria. Por lo general, dice, las estrategias que

se le brindan al estudiante giran en torno de la sonorización de las letras, luego se le pedirá que haga lectura en voz alta y luego se le llevará a la lectura comprensiva de textos comunes a todos los alumnos. Desde su punto de vista, este procedimiento implica que a la lectura se le concibe como la sonorización de la palabra escrita, como si el significado fuera un paso posterior y no aislado.

Cassany (2003), afirma que se aprende a leer, leyendo y a escribir, escribiendo, siempre que se le enfrente al niño con textos y actividades que tengan sentido. Al igual que Cueto (2013), asegura que el desarrollo de la lectura en los niños se basa en un desarrollo creciente de las habilidades cognitivas para comprender textos cada vez más complejos: saber leer no es deletrear un texto, sino construir su significado (Kaufman, 2007). "Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita..." (Lerner, 2001, citado por Kaufman, 2007).

Kaufman no propone un modelo de lectura, como lo haría Uta Frith, por ejemplo, o Cueto. Establece, más bien, dos formas de aprender a construir el texto como unidad dotada de significado: una primera forma es a través del maestro y otra, por sí mismos.

a) Lectura a través del maestro

Es importante detenerse a reflexionar sobre la importancia de la lectura en voz alta que realiza el maestro, pues al hacerlo, el alumno ya está participando activamente en la construcción del texto que escucha. Para la autora es importante esta primera fase porque de esta manera el niño accede al texto de una manera más directa, ya que es probable que en los primeros años de aprendizaje de la lectoescritura, su lectura sea lenta. Es el adulto quien, de esta forma, brinda al niño la posibilidad de relacionarse con textos literarios, generando que el alumno poco a poco incursione en el mundo de la lectura (Kaufman, 2007).

▪ Lectura por sí mismo

El niño lee por sí mismo cuando puede utilizar estrategias básicas de los lectores expertos como el anticipar significados relacionados con los datos del texto. Según la autora, el niño pasa por tres etapas. En primer lugar, anticipa el significado a través de imágenes que acompañan la escritura. En segundo lugar, empieza a reconocer letras que confirman o rechazan su anticipación. Finalmente, poco a poco, empieza a entender el texto sin necesidad de las imágenes. El maestro puede intervenir en este proceso proporcionándole textos cortos en los que le ofrece información acerca del contenido del texto, de tal forma que el niño pueda

identificar palabras y luego fragmentos que se le irán haciendo conocidos. Así se garantiza que el niño integre estrategias como anticipar, inferir, corroborar interpretaciones que les permitirá leer de manera más autónoma (Kaufman, 2010).

2.2.6. Modelo propuesto por Sylvia Defior. Defior (2014) afirma que el reconocimiento de palabras escritas y la comprensión lectora constituyen los dos grandes pilares de la lectura. Para reconocer las palabras tan solo hace falta que el lector las decodifique, no importa si comprende o no lo que significan; en cambio, para comprender el texto sí hace falta que se haya pasado previamente por una correcta decodificación.

Se apoya en el modelo simple de lectura (Hoover y Gough, 1990) que depende de dos tipos de procesos: decodificación de palabras y comprensión del lenguaje. Entre los procesos implicados en el reconocimiento de palabras escritas, se pueden mencionar los procesos perceptivo-visuales, pues la lectura arranca desde la percepción de las letras; procesos fonológicos como la habilidad de conciencia fonológica, memoria a corto plazo y el acceso al léxico fonológico; procesos de automatización, que no es otra cosa que el dominio de las Reglas de Conversión Grafema Fonema (RCGF); los procesos morfológicos, gracias a los cuales el niño va incrementando el conocimiento de palabras de contenido abstracto; y, finalmente, los procesos prosódicos (fonología suprasegmental) de gran importancia en la adquisición y desarrollo de la lectura y escritura (Defior, 2015).

Después del reconocimiento de palabras, menciona otra habilidad que durante mucho tiempo fue relegada e incluso analizada erróneamente (Calet, 2013), que es la fluidez lectora. Esta habilidad está relacionada con la velocidad y la precisión, pero definitivamente debe estar relacionada también con el uso correcto de la prosodia. Defior (2015) define la fluidez lectora como una habilidad muy compleja porque se producen múltiples procesos. Estos son: precisión en la decodificación de palabras, automaticidad en el reconocimiento de palabras y, finalmente, prosodia y expresividad.

La precisión en la decodificación de palabras consiste en reconocer exactamente las palabras mediante la aplicación de las reglas de conversión grafema-fonema o contrastando su forma ortográfica con el léxico mental almacenado en la memoria (Defior, 2015). La automaticidad en el reconocimiento de las palabras se refiere a la identificación rápida, fluida y sin esfuerzo de palabras dentro o fuera de un contexto (Hudson et al., 2005 citado por Ochoa, 2017). La razón de su importancia radica en que si el niño logra decodificar cada

palabra con exactitud y fluidez, podrá relacionarlas a nivel sintáctico y semántico. La prosodia y expresividad están más relacionadas con el tono, el ritmo y la longitud de las frases.

La comprensión, según Defior (2015) ocurre como consecuencia, luego de que se han desarrollado las anteriores habilidades. La autora afirma que para llegar a la comprensión se integran el significado de cada oración y el significado del texto. La base que utiliza para llegar a esta explicación es el modelo de Kintsch y Van Dijk, que tiene como hipótesis que el sujeto elabora una representación mental de las proposiciones que componen el texto, de esa forma va formando una base textual. Para ellos, la comprensión es un proceso interactivo que implica la elaboración de una representación mental del texto acerca del significado global del discurso (Kintsch y Van Dijk, 1978, citado por Defior, 2015). Continúan en sus hipótesis formulando que el lector va construyendo una representación de imágenes visuales, fonéticas, sintácticas, semánticas y pragmáticas, las que se van ordenando en forma de proposiciones, jerárquicamente, hasta formar macroestructuras. De la combinación de estas con las microestructuras (proposiciones) se consigue el “texto basal” (Kintsch, 1978). Para Van Dijk (1996), las macroestructuras son importantes para que un discurso sea coherente; pero, desde su perspectiva, el texto no solo está compuesto por una macroestructura, sino además por una superestructura. Así, esto se configura como la forma del texto. Por ejemplo, el esquema como de un cuento tiene un esquema muy particular que lo hace diferente de otro tipo de texto, como un ensayo. Para comprender mejor una macroestructura, Van Dijk (1996) utiliza el término macrorreglas. La primera es la supresión, que consiste en eliminar aquellas proposiciones que no son presuposiciones. La generalización es la segunda macrorregla que consiste en crear una proposición que contenga el concepto derivado de las proposiciones de una secuencia, con esta proposición se sustituye la secuencia original. Finalmente, la construcción que consiste en crear una proposición nueva que denote lo mismo que la secuencia de proposiciones, con lo que se sustituye la secuencia original.

2.2.7. Evaluación de la lectura. Para llevar a cabo el proceso de evaluación de la lectura, es necesario partir de la idea que se tiene de lectura, entendida la misma como la interacción permanente de micro y macroprocesos cognitivos, encontrándose entre los primeros la identificación de letras y el reconocimiento de palabras, procesos que siendo básicos son fundamentales para el óptimo desarrollo de los procesos superiores de extracción del significado de un texto y su correspondiente comprensión e integración en la memoria. En este sentido, al enfrentarnos a personas con dificultades para leer, es necesario considerar la variedad de situaciones que podrían significar la causa de dicho problema, en consecuencia

para realizar la evaluación de las condiciones a las que se encuentra un estudiante respecto a la lectura, se debe valorar el estudio de otros procesos con los que la lectura está relacionada directamente tales como la producción y comprensión del lenguaje oral, la conciencia fonológica o el normal funcionamiento de procesos cognitivos imprescindibles para la lectura: percepción visual, atención, memoria, razonamiento, entre otros (Cuetos, 2013).

Desde esta perspectiva, se debe tener presente que en la actualidad existe variedad de pruebas estandarizadas que buscan diagnosticar las dificultades en los distintos procesos cognitivos. Así, Jiménez, J., Rodrigo, M., Ortiz, M., & Guzmán, R. (1999), proponen la siguiente clasificación:

a) Pruebas para la evaluación de los procesos perceptivos

Test de desarrollo de la percepción visual de Frostig (1978). Mediante esta prueba se pueden identificar los retrasos en la madurez perceptiva visual puesto que evalúa la coordinación visomotora, la discriminación figura – fondo, constancia de formas, percepción de posiciones en el espacio y relaciones espaciales. Está dirigida especialmente a los niños con edades comprendidas entre los 3 y 7 años de edad.

b) Pruebas para evaluar las habilidades y prerrequisitos para la madurez lectora

Batería predictiva del aprendizaje de la lectura INIZAN. Inizan (1979). Entre las dimensiones que evalúa se encuentran la lectura de palabras familiares y no familiares y la comprensión de lectura silenciosa. Se propone para los niños cuyas edades oscilan entre los 5 y 7 años.

c) Pruebas para evaluar la comprensión lectora

Prueba de comprensión lectora de complejidad Lingüística progresiva. Allende, Condemarín y Milicic (1993). En esta prueba se proponen ocho niveles de lectura a ser evaluados mediante el logro de tres habilidades u operaciones específicas como son la decodificación, la interpretación y la evaluación del sentido del texto leído. Alcalá (2012).

Evaluación neuropsicológica infantil ENI. Matute E., Roselli M., Ardila A., Ostrosky-Solís F. (2005). Constituye una evaluación neuropsicológica válida y fiable para los niños en edad escolar, en la cual se mide el desempeño lector a través de diferentes subpruebas atencionales, mnésicas, perceptuales, lingüísticas y conceptuales.

Dos pruebas de comprensión lectora – Procedimiento Cloze. Suarez y Meara (1992).

La prueba Cloze está conformada por diferentes tipos de textos agrupados en dos partes. El desafío consiste en evidenciar que el estudiante sea capaz de completar ciertos textos, los cuales solo se pueden completar correctamente si se utilizan todas las pistas que el texto ofrece. La prueba se dirige para los niños de primaria en adelante.

d) Pruebas para evaluar las habilidades metalingüísticas

Prueba de conocimientos sobre el lenguaje escrito (CLE). Ortiz M. y Jiménez J. (1993). Mediante esta prueba se evalúa el conocimiento que tiene el estudiante sobre los conceptos, características y funciones del lenguaje escrito; es decir el grado de “capacitación metalingüística” para el aprendizaje de la lectura.

Prueba de Segmentación Lingüística PSL (2007)). Orellana y Ramaciotti. Esta prueba se dirige a los niños de 5 a 7 años y busca evaluar la conciencia de la estructura segmental de la lengua en los niveles léxico, silábico y fonémico, los cuales representan aprendizajes básicos propios del periodo de la lectura inicial. Se emplean una serie de tareas sintácticas que permitirán segmentar cada oración o sílaba.

e) Prueba para estudiar los mecanismos cognitivos que intervienen en la lectura

Batería de evaluación de los procesos lectores de los niños de Educación Primaria. F. Cueto, B. Rodríguez y E. Ruano (2007). Mediante esta batería de pruebas se obtiene un perfil de la capacidad lectora de los niños, evalúa los procesos y subprocesos cognitivos que intervienen en la lectura. Incluye la evaluación de los procesos inferiores perceptivo y léxico así como los procesos superiores sintáctico y semántico.

La batería de evaluación de Procesos Lectores (PROLEC –R) según Cook y Reichardt (1986, citado en Navarro, 2008) ha sido seleccionada para el desarrollo de la presente investigación, debido a su naturaleza de medición cuantitativa y estadística de los resultados, porque mantiene una línea de objetividad y fiabilidad de las respuestas obtenidas, así como también por su orientación hacia la fundamentación teórica y a la búsqueda de la confirmación de las hipótesis establecidas respecto al nivel de maduración o desarrollo de los procesos y subprocesos lectores en determinado grupo de estudiantes.

Capítulo 3

Metodología de la investigación

De acuerdo a los objetivos de la investigación y las diferentes perspectivas y modalidades de investigación, se ha optado por una investigación empírico-analítica, modalidad descriptiva, fundamentada en el paradigma cuantitativo, el mismo que por su naturaleza, permite hacer un estudio de la variable independiente procesos lectores para observar su nivel de desarrollo en un determinado grupo de estudiantes. Para Hernández, Fernández y Baptista (2014) el enfoque cuantitativo utiliza la recolección y análisis de datos para contestar preguntas de investigación y contrastar hipótesis establecidas previamente haciendo uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población de interés.

1. Tipo y Diseño de la Investigación

El tipo de investigación es de corte transversal debido a que básicamente se pretende recoger información que permita el enriquecimiento de un área de estudio, en este caso referido a la lectura. Así mismo, el diseño de estudio es descriptivo propio del enfoque cuantitativo no experimental, ya que al realizar una exploración y descripción de los procesos lectores mediante el uso de la estadística y a la vez de la teoría se identificarán las dificultades en los procesos de la lectura que presentan los niños de entre 6 a 8 años de edad y que cursan el primer grado de primaria. (Hernández et al, 2014).

Esquema del diseño descriptivo:

M-----Ox

Donde:

M: Muestra de estudio: Estudiantes del primer grado “J” de la IE Juan Pablo II de Paita.

O: Procesos lectores desarrollados por los estudiantes evaluados.

2. Hipótesis general

Los niños del primer grado “J” de la IE Juan Pablo II de Paita presentan dificultades en el desarrollo de los procesos lectores, lo cual les ubica en un bajo nivel de habilidad lectora.

2.1. Hipótesis específicas

- En el proceso lector perceptivo de la lectura, más de la mitad de niños del primer grado “J” de la IE Juan Pablo II de Paita, presentan dificultades leves.

- En los procesos léxicos de la lectura, más de la mitad de niños del primer grado “J” de la IE Juan Pablo II de Paita, presentan dificultades leves.
- En los procesos sintácticos de la lectura, más de la mitad de niños del primer grado “J” de la IE Juan Pablo II de Paita, presentan dificultades severas.
- En los procesos semánticos de la lectura, más de la mitad de niños del primer grado “J” de la IE Juan Pablo II de Paita, presentan dificultades severas.

3. Población y muestra

Las unidades de análisis de nuestra investigación son los niños del primer grado “J” de la IE Juan Pablo II de la provincia de Paita. Dicha sección, constituye la última de su grado, el número de participantes es de 26 niños entre los que se encuentran alumnos que fueron inscritos fuera del periodo regular o que por diferentes razones no concluyeron el primer grado en otras instituciones educativas y que pertenecen a familias disfuncionales de nivel socioeconómico desfavorable. Las edades de los niños oscilan entre 6 y 7 años de edad.

El grupo de niños seleccionados son producto de un muestreo no probabilístico, es decir se les ha priorizado para aplicar la batería de evaluación PROLEC –R (2007) principalmente debido a sus características de buena disposición hacia el cambio, así también por las razones indicadas desde el planteamiento de problema referidas a la vulnerabilidad y concordancia con los objetivos de la presente investigación. En consecuencia se realizó un muestreo intencional por conveniencia (Johnson, 2014, Hernández-Sampieri *et al.*, 2013 y Battaglia, 2008b, citado por Hernández *et al.*, 2013).

A continuación, se presenta la relación de estudiantes evaluados del 1ero “J”

Tabla 2. Distribución de los estudiantes evaluados por sexo y edad.

Niños evaluados	Edad a noviembre 2016	Sexo
E.1	6 años 11 meses	V
E.2	6 años 10 meses	V
E.3	6 años 10 meses	M
E.4	6 años 10 meses	V
E.5	6 años 9 meses	M
E.6	6 años 9 meses	V
E.7	6 años 8 meses	M
E.8	6 años 8 meses	V
E.9	6 años 8 meses	M
E.10	6 años 8 meses	V
E.11	6 años 5 meses	M
E.12	6 años 2 meses	M
E.13	7 años 7 meses	V
E.14	7 años 7 meses	V
E.15	7 años 7 meses	M
E.16	7 años 6 meses	M
E.17	7 años 5 meses	V
E.18	7 años 4 meses	M
E.19	7 años 4 meses	V
E.20	7 años 3 meses	V
E.21	7 años 3 meses	V
E.22	7 años 3 meses	V
E.23	7 años 1 mes	V
E.24	7 años 1 mes	V
E.25	7 años 15 días	V
E.26	7 años 10 días	V

Fuente: Nómina de matrícula IE Juan Pablo II – 2016.

4. Materiales

Para la recolección de datos se utilizó la batería de evaluación de los procesos lectores, versión revisada (PROLEC–R) de Cuetos, et al. (2007), la misma que según se indicó en el marco teórico, evalúa cada uno de los procesos implicados en el aprendizaje de la lectura, desde la conversión de reglas grafema-fonema hasta el funcionamiento y uso de los

componentes semántico y sintáctico de la lengua para que se demuestre que el niño no solo ha aprendido a decodificar palabras, sino a encontrar el sentido y significado de diferentes textos.

Dicho test constituye un instrumento de evaluación cognitiva pertinente de ser usado en investigaciones de tipo cuantitativo, permite conocer a profundidad el funcionamiento de los procesos cognitivos que intervienen en la lectura. Así mismo es un instrumento de consistencia interna, estandarizado, confiable y validado en amplios estudios previos de lectura que está caracterizado por la formulación de tareas precisas con posibilidades de respuesta predeterminada que son pertinentes a las características de los niños del primer grado, razones por las cuales tiene amplia aceptación y condiciones de fiabilidad y validez para la evaluación de los procesos lectores en el desarrollo de la presente investigación (Jiménez et al.1999).

De esta manera, se aplica el test PROLEC-R, 2007 con el propósito de identificar las dificultades en el aprendizaje de la lectura que presentan los niños de la sección “J” del primer grado de la institución educativa Juan Pablo II de Paita. Asimismo, en base a los resultados obtenidos se busca proponer actividades que contribuyan con el fortalecimiento de los procesos lectores.

5. Finalidad

Evaluar los procesos lectores mediante 9 índices principales y 10 índices secundarios. A continuación las especificaciones técnicas de cada prueba que comprende el test PROLEC – R, 2007:

Índices de evaluación	Propósito de las pruebas
Nombre o sonidos de las letras	Mediante la presentación de las letras del alfabeto, a excepción de la “h”, “k” y “w” (no consideradas por su baja frecuencia de uso en el castellano), se busca medir el conocimiento o representación mental del nombre o pronunciación del código alfabético.
Igual-diferente	A partir de un listado de palabras que presentan en parejas, en algunos casos totalmente iguales y en otros con variación en una o dos grafías, se espera que el alumno ponga a prueba su capacidad de segmentación y percepción de las letras que conforman las palabras.
Lectura de palabras	Mediante la lectura de palabras, se busca que el estudiante reconozca el conjunto de letras que conforman las palabras presentadas. Permite reconocer si el estudiante utiliza la vía léxica o subléxica para leer.

Lectura de pseudopalabras	Consiste en el uso de agrupaciones de letras que no constituyen palabras con un significado auténtico, pero que para su lectura se ajustan a las reglas de transformación de grafemas a fonemas y brindan información acerca de la lectura subléxica que realiza el estudiante.
Estructuras gramaticales	Mediante esta prueba se verifica la capacidad del estudiante de realizar el procesamiento sintáctico de las oraciones con diferentes estructuras gramaticales, para ello se le presentan diferentes tipos de oraciones (activas, pasivas, de objeto focalizado y subordinadas de relativo) que deben hacer corresponder con determinadas imágenes.
Signos de puntuación	Consiste en la lectura de un cuento con el objetivo de evidenciar si el lector tiene conocimiento y realiza un uso adecuado de los signos de puntuación: puntos, comas y signos de interrogación.
Comprensión de oraciones	Esta prueba implica la lectura comprensiva de oraciones y en base a ello, los estudiantes deberán responder a las demandas que cada oración expresa.
Comprensión de textos	Consiste en la lectura de pequeños textos narrativos y expositivos, a partir de los cuales se busca comprobar que el estudiante sea capaz de extraer el mensaje que aparece en el texto y de integrarlo a sus conocimientos.
Comprensión oral	Implica la lectura en voz alta por parte del evaluador de dos textos de tipo expositivo, en función a los cuales se busca conocer si el estudiante es capaz de responder a las preguntas de comprensión que se le plantea.

6. Baremación

Vienen a ser los puntos de corte, decibeles e interpretación cualitativa para diagnosticar la presencia de dificultad leve (D) o severa (DD) en los procesos representados por los índices principales y los de precisión secundarios. Todo esto permite determinar la velocidad lectora (de muy lenta a muy rápida) en los índices de velocidad secundarios en los sujetos con una habilidad de lectura normal.

Tabla 3. Baremos de los índices principales para el primer grado.

Procesos Lectores y Niveles de logro	DD: Dificultad Severa	D: Dificultad Leve	N: Normal
Nombre de Letras (NL)	0-18	19-45	46 a más
Igual – Diferente (ID)	0-2	3-9	10 o más
Lectura de Palabras (LP)	0	1-23	24 o más
Lectura de Pseudopalabras (LS)	0-5	6-20	21 o más
Estructuras Gramaticales (EG)	0-6	7-10	11-16
Signos de Puntuación (SP)	0	1-2	3 o más
Comprensión de Oraciones (CO)	0-10	11-13	14-16
Comprensión de Textos (CT)	0	1-5	6-16
Comprensión Oral (CR)	-	0-1	2-8

Fuente: Batería de Procesos Lectores – R (2007).

Tabla 4. Baremos de los índices secundarios (precisión) para el primer grado.

	DD: Dificultad Severa	D: Dificultad leve	¿?	N: Normal
Nombre de Letras (NL-P)	0-12	13-14	15-16	17-20
Igual – Diferente (ID-P)	0-12	13-14	15-16	17-20
Lectura de Palabras (LP-P)	0-27	28-30	31-34	35-40
Lectura de Pseudopalabras (LS-P)	0-22	23-26	27-30	31-40
Signos de Puntuación (SP)	-	0-1	2-4	5-11

Fuente: Batería de Procesos Lectores – R (2007).

7. Descripción del instrumento

La Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada PROLEC–R está compuesta de 9 tareas que tratan de explorar los procesos lectores, desde los más básicos a los más complejos. Estas son:

Tares/Pruebas		Proceso
Nombre o sonido de letras	(20 ítems)	Identificación de letras
Igual - Diferente	(20 ítems)	
Lectura de palabras	(40 ítems)	Proceso léxico
Lectura de pseudopalabras	(40 ítems)	
Estructuras gramaticales	(16 ítems)	Proceso sintáctico
Signos de puntuación	(11 ítems)	

Comprensión de oraciones	(16 ítems)	Proceso semántico
Comprensión de textos	(16 ítems)	
Comprensión oral	(8 ítems)	

Las puntuaciones que se obtienen se dividen en dos tipos: índices principales e índices secundarios. Los índices principales son la fuente de información más importante y rápida.

Tabla 5. Índices principales para la evaluación de los procesos lectores.

Índices Principales	
NL	Nombre o sonido de letras
ID	Igual Diferente
LP	Lectura de palabras
LS	Lectura de pseudopalabras
EG	Estructuras gramaticales
SP	Signos de puntuación
CO	Comprensión de oraciones
CT	Comprensión de textos
CR	Comprensión oral

Fuente: Batería de Procesos Lectores – R (2007).

Para la obtención del perfil, en los índices principales, en cada categoría que le corresponde a cada puntaje directo debe consultarse el baremo correspondiente. Es posible representar gráficamente dichas categorías con la finalidad de apreciar a primera vista los procesos en los cuales existe dificultad.

Tabla 6. Descripción de los baremos por nivel de dificultad.

Índices	Categoría	Baremo
Principales	Normal (N)	Cuando el resultado es superior al punto de corte equivalente a la media normativa menos una desviación típica.
	Dificultad leve (D)	Cuando el resultado se encuentra entre una y dos desviaciones por debajo de la media.
	Dificultad severa (DD)	Cuando el resultado se encuentra por debajo de dos desviaciones por debajo de la media.

Fuente: Batería de Procesos Lectores – R (2007).

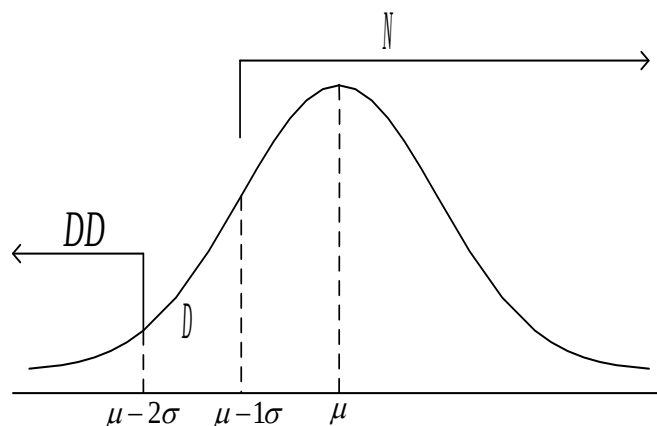


Gráfico 1. Desviación estándar según los baremos utilizados para analizar los resultados de la aplicación del PROLEC - R.

Fuente: Programa estadístico IBM SPSS

En el presente gráfico se representa la certeza del baremo empleado. Los criterios para determinar estas categorías son cálculos estadísticos. En ese sentido, se considera que un niño no presenta dificultades (N) cuando su resultado es superior al promedio menos una desviación estándar ($\mu - 1\sigma$). En la misma línea, se asume que el niño presenta una dificultad leve (D) cuando sus resultados están entre 1 y 2 desviaciones estándar por debajo de la media $\langle \mu - 2\sigma; \mu - 1\sigma \rangle$ y, finalmente, se considera que el alumno presenta dificultad severa (DD) cuando sus resultados superan las dos desviaciones estándar alejado de la media $\langle \dots; \mu - 2\sigma \rangle$.

8. Variables y dimensiones

La variable de investigación se presenta en la tabla N°07, la misma que presenta la clasificación propuesta por Sierra (2000). Para ello es conveniente utilizar categorías, sistemas con su respectiva descripción.

Tabla 7. Descripción de la variable

Variable General	Categorías (dimensiones)	Sistemas	Descripción
Procesos de lectura.	Procesos perceptivos.	Reconocer de manera rápida y automática las letras del alfabeto.	Nombre o sonido de letras. -Igual – diferente.
	Procesos léxicos.	Reconocimiento y lectura de palabras.	Lectura de palabras. Lectura de pseudopalabras.
	Procesos sintácticos.	Lectura de palabras en oraciones. Asignación de los papeles sintácticos.	Estructuras gramaticales. Signos de puntuación.
	Procesos semánticos.	Procesos de extracción del mensaje del texto.	Comprensión de oraciones. Comprensión de textos. Comprensión oral.

Fuente: Batería de Procesos Lectores – R (2007).

9. Técnicas de análisis de datos

Para proceder con el análisis de los datos de manera fiable se utilizó el programa estadístico IBM SPSS en su versión 24.0 para el entorno Windows, el cual es un sistema de análisis estadístico y de gestión de la información que permite trabajar con diversos tipos de datos a partir de los cuales se generan gráficos de distribuciones y estadísticos descriptivos, y en consecuencia, se descubren las relaciones de dependencia de las variables estudiadas y sobre todo permite predecir comportamientos.

Los objetivos de la investigación, de naturaleza descriptiva se lograron gracias a las ventajas de este software, es decir mediante el uso de procesos estadísticos descriptivos univariados, lo cual implica analizar mediante gráficos y cuadros estadísticos los diferentes datos que se relacionan con la única variable de estudio (univariados), para los índices principales de los procesos lectores: proceso perceptivo, proceso léxico, proceso sintáctico y proceso semántico.

Procedimiento en la aplicación de la batería de evaluación de los Procesos Lectores PROLEC – R (2007) en los alumnos del primer grado “J” de la IE Juan Pablo II de Paita.

FASES	DESCRIPCIÓN
1. Selección de los objetivos	De acuerdo a la problemática de la investigación y teniendo como base las características de los estudiantes del primer grado y de la batería de evaluación PROLEC, se consideró relevante definir los objetivos de la investigación.
2. Seleccionar la información	Se revisó la bibliografía para recoger los antecedentes relacionados al estudio, fuentes bibliográficas diversas para el diseño del marco teórico que nos permita profundizar en el conocimiento de los procesos de lectura.
3. Definir la población.	Para la aplicación de la batería de evaluación PROLEC, se seleccionó a cada uno de los estudiantes del primer grado de primaria sección “J” de la IE Juan Pablo II de Paita.
4. Disponer recursos	Ha sido necesario garantizar el apoyo del recurso humano en la persona de la profesora de aula, sus estudiantes y padres de familia, así como del personal directivo de la IE Juan Pablo II. Así también se dispuso la utilización de los materiales impresos y fotocopados para registrar las respuestas emitidas por los estudiantes.
5. Selección de un test estandarizado	La batería de evaluación PROLEC – R (2007), está conformada por 9 tareas o actividades principales que el niño debe resolver y a partir de las cuales demostrará el nivel de desarrollo y avance en los procesos de lectura. Dichas tareas se agrupan en los siguientes aspectos: 1. Procesos perceptivos o de Identificación de las letras 2. Procesos léxicos 3. Procesos sintácticos 4. Procesos semánticos
6. Método de análisis de datos.	Los datos se recogerán en físico, se contrastarán con las escalas de valoración cuyos parámetros son estandarizados para darles un porcentaje de recurrencia, posteriormente se ingresará la información a un programa de Excel a fin de dar inicio al llenado de las tablas que permitirán la elaboración de los cuadros de frecuencia y los gráficos de barras, los cuales serán debidamente interpretados.
7. Realizar el informe	Con los datos estadísticos, el análisis y los antecedentes se procederá a realizar el informe final. Para lo cual se tendrá en cuenta la influencia de la problemática identificada en la IE y las características, el grupo poblacional en estudio, así como los aportes del marco teórico. De esta manera nos orientaremos a la formulación de las conclusiones y discusión de los resultados.

Capítulo 4

Resultados de la investigación

1. Análisis descriptivo para variables edad y sexo

A continuación, se detalla la distribución de las variables sexo y edad de los niños que participan en la investigación.

1.1. Variable sexo. La siguiente tabla y gráfico nos detalla la distribución del género del alumno:

Tabla 8. Población estudiantil evaluada según sexo.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	9	34.6
Hombre	17	65.4
Total	26	100.0

Fuente: Nómina de estudiantes del Primer Grado “J” de la IE Juan Pablo II 2016.

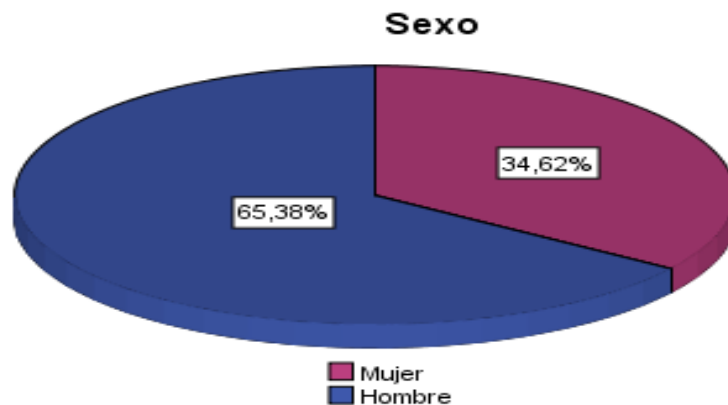


Gráfico 2. Distribución de la población escolar evaluada según el sexo, 2016.

Fuente. Elaboración propia.

Los resultados nos indican que se tienen 17 niños que representan el 65,4% y 9 niñas cuyo porcentaje es del 34,6%; esto es, hay un predominio de estudiantes varones en la investigación.

1.2. Edad del alumno. El siguiente análisis nos detalla la edad de los niños, a noviembre del 2016, que participan en el estudio:

Tabla 9. Población estudiantil distribuida por edad.

Edad	Frecuencia	Porcentaje
6	1	3.8
7	20	76.9
8	5	9.2
Total	26	100.0

Fuente. Batería de evaluación PROLEC – R (2007).

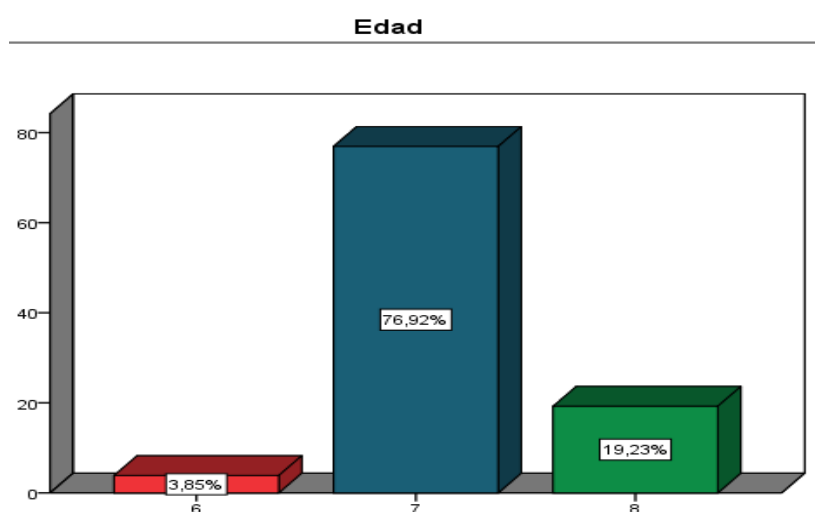


Gráfico 3. Distribución de la población escolar evaluada según la edad, 2016.

Fuente. Programa estadístico SPSS.

Los resultados nos muestran que la edad que predomina en los niños es de 7 años con un porcentaje del 76,92%. Asimismo, se tiene 5 alumnos con una edad, a noviembre, de 8 años los cuales representan el 19,23% del total de alumnos que participan en el estudio. Finalmente se tiene un alumno con 6 años de edad, el mismo que representa el 3,85%.

2. Resultados para la evaluación de los procesos lectores

A continuación, se presentan las tablas y gráficos en los que se detalla los resultados alcanzados por los alumnos en los procesos que implica la lectura. A través del PROLEC-R se obtienen datos de las variables:

1. Procesos perceptivos

1.1 Nombre de letras

1.2 Igual –diferente

2. Procesos léxicos

2.1 Lectura de palabras

2.2 Lectura de pseudopalabras

3. Procesos sintácticos

3.1 Estructuras gramaticales

3.2 Signos de puntuación

4. Procesos semánticos

4.1 Comprensión oral

4.2 Comprensión de textos

4.3 Comprensión de oraciones



Grafico 4. Jerarquía de los procesos lectores.

Fuente. Elaboración propia.

2.1. Índices principales. Los índices principales son la fuente de información más importante que se puede extraer de la ejecución de las tareas por parte de los alumnos evaluados. Esta ejecución de tareas viene afectado por la variable tiempo, es por ello que estos indicadores conjugan la información del tiempo con la proveniente del número de aciertos. De este modo, se obtiene indicadores de la habilidad lectora del niño.

Para el cálculo de estos indicadores principales se ha utilizado la siguiente fórmula:

$$\text{Índice} = \frac{\text{Aciertos}}{\text{Tiempo}} \times 100$$

Donde:

- *Aciertos* es la puntuación directa o número de aciertos en la tarea.
- *Tiempo* es el tiempo en segundos invertidos por el estudiante en segundos.

Los datos obtenidos por cada estudiante se agrupan en tres categorías: Normal (N), Dificultad Leve (D) y Dificultad Severa (DD).

2.2. Índices principales para los procesos perceptivos

2.2.1. Nombre o sonido de letras. El objetivo de este procedimiento es comprobar si los niños conocen todas las letras y su pronunciación, ya que ello es un paso importante para poder leer correctamente. El alumno responde una batería de 20 letras en las que el niño deberá nombrar cada letra de forma fonética. En ese sentido, como se tiene 20 letras los aciertos varían entre 0 y 20 como calificación mínima y máxima. Controlando el tiempo que le toma al alumno completar la tarea y codificando de acuerdo al baremo de la prueba, la siguiente tabla nos muestra los resultados encontrados:

Tabla 10. Resultados obtenidos con la aplicación de la prueba de Identificación de Letras.

NL CATEGORÍA		
	Frecuencia	Porcentaje
DD	11	42.3
D	12	46.2
N	3	11.5
Total	26	100

Fuente: Batería de evaluación PROLEC – R (2007).

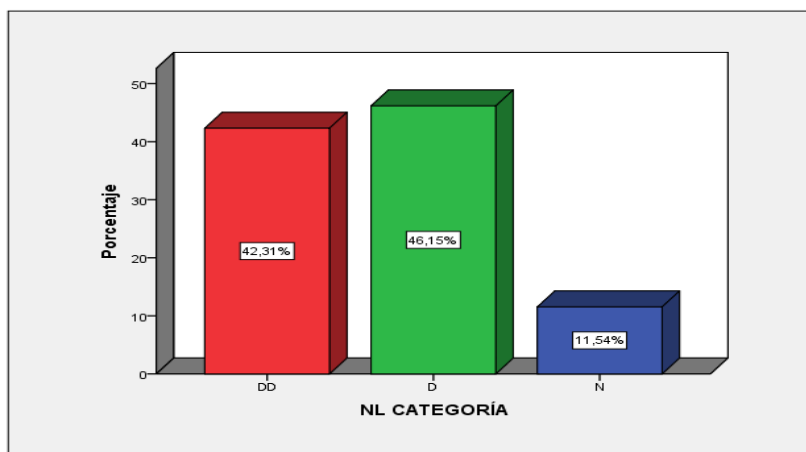


Gráfico 5. Frecuencia de las categorías de dificultad obtenidos con la aplicación de la prueba de Identificación de Letras.

Fuente. Programa estadístico SPSS.

Los resultados nos indican que, en los procesos perceptivos o de identificación de letras por nombre o sonido, once alumnos que representa el 42,31% alcanzan el nivel de dificultad severa, esto es no reconocen las letras ni su pronunciación. Asimismo, se tiene 12 estudiantes que representan el 46,15% con dificultad leve. Solo tres estudiantes se encuentran en el nivel normal, es decir, leen correctamente, ellos representan el 11,54% de los estudiantes que participan en la investigación.

Igual Diferente

Este procedimiento busca determinar si existe diferencia en el conocimiento de los alumnos evaluados respecto a la identificación de letras que compone cada palabra. Esto es ver si el estudiante es capaz de segmentar e identificar las letras que componen cada palabra que tiene que leer.

Tabla 11. Resultados obtenidos en la aplicación de pruebas de identificación de letras. Sub Test Igual – Diferente.

ID CATEGORÍA		
	Frecuencia	Porcentaje
DD	3	11.5
D	16	61.5
N	7	26.9
Total	26	100

Fuente Batería de evaluación PROLEC – R (2007).

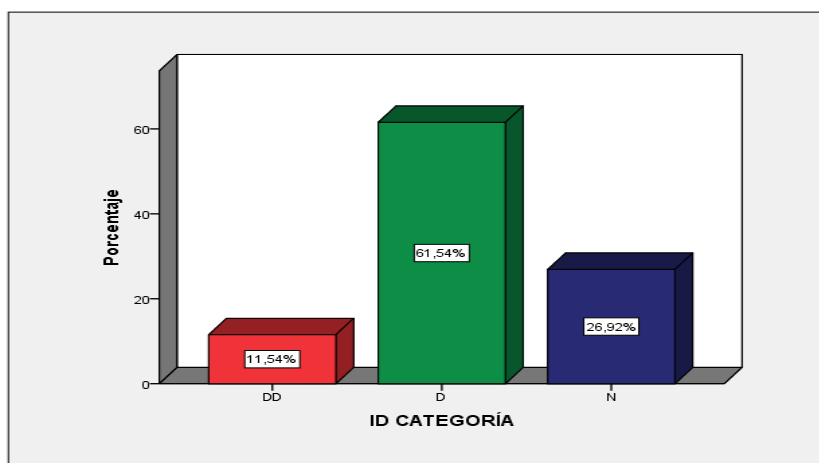


Gráfico 6. Frecuencia de las categorías de dificultad obtenidos con la aplicación de la prueba de Identificación de Letras. Sub test igual –diferente.

Fuente. Programa estadístico SPSS.

Los resultados nos muestran que para el 61,54% de los alumnos evaluados en el test igual-diferente existe una dificultad leve, dicho porcentaje representa a 16 estudiantes. Tales resultados demuestran que un grupo considerable de estudiantes muestra dificultad en el proceso de identificación de las letras que componen una palabra. Asimismo, se tiene que 3 alumnos que representa al 11,5% del total se encuentran con dificultades severas, lo cual se expresa en el desconocimiento de las letras en lo que respecta a su nombre o sonido. Por otro lado, solo 7 estudiantes que representan el 26,92% se ubican en el nivel normal respecto a dicho proceso lector.

De los resultados mostrados podemos indicar que se verifica un primer objetivo de la investigación: Identificar y describir el proceso lector referido a la de identificación de las letras que presentan los niños del Primer Grado “J” de la IE Juan Pablo II de Paita. Así también, se verifica la validez de la primera hipótesis y queda demostrado que la mayoría de los estudiantes tienen dificultades leves tanto para identificar las letras del alfabeto, como para reconocer entre dos palabras aquellas que son iguales o se diferencian por una o más grafías.

2.3. Índices principales para los procesos léxicos

2.3.1. Lectura de palabras. El objetivo de estos procedimientos estadísticos es determinar si los estudiantes pueden reconocer palabras como elemento clave de la lectura. Para este proceso se ha presentado a los alumnos 40 palabras, 20 de alta frecuencia de uso y 20 de baja

frecuencia. La longitud de las palabras varía entre cinco y ocho letras. Como en las pruebas anteriores la puntuación se obtiene a partir de la precisión, entre 0 a 40, y el tiempo de lectura. A mayor número de palabras bien leídas y en menor tiempo mejores son los resultados. La siguiente tabla nos detalla los resultados encontrados:

Tabla 12. Resultados obtenidos en la aplicación de pruebas para el reconocimiento de los Procesos Léxicos. Sub Test lectura de palabras.

LP CATEGORÍA		
	Frecuencia	Porcentaje
DD	6	23.1
D	14	53.8
N	6	23.1
Total	26	100.0

Fuente: Batería de evaluación PROLEC – R (2007).

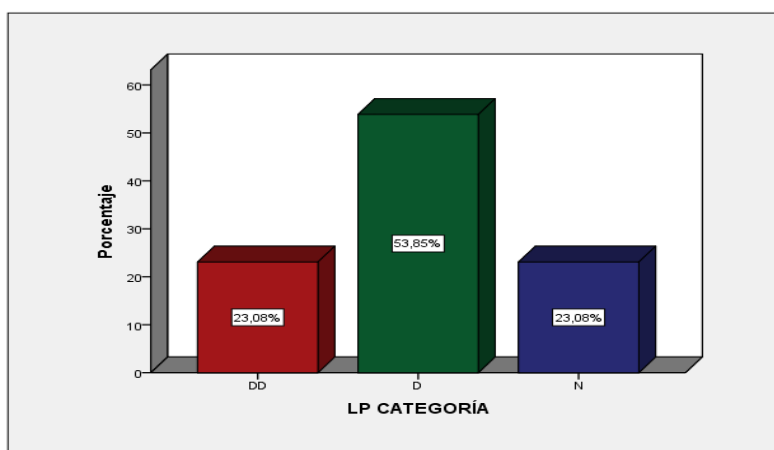


Gráfico 7. Frecuencia de las categorías de dificultad obtenidas con la aplicación de la prueba de Procesos Léxicos. Sub test lectura de palabras.

Fuente. Programa estadístico SPSS.

De acuerdo con los resultados obtenidos, podemos indicar que se tienen 14 estudiantes con dificultad leve, ellos representan el 53,85%, esto es, tienen dificultad en el reconocimiento de palabras, con lo que se puede decir que las leen con dificultad y esto implica afectación en el posterior proceso de la comprensión.

Asimismo, se puede indicar que se tienen seis estudiantes que representan el 23,08% que tienen calificación normal y por lo tanto no presentan problemas con la lectura.

2.3.2. Lectura de pseudopalabras. El objetivo de esta prueba es determinar si el estudiante es capaz de identificar palabras nuevas o inexistentes ya que ello es un indicador para el buen lector. Para esta prueba se le presentó al alumno una lista de 40 pseudopalabras, simplemente cambiando una letra o dos a cada término de la lista de palabras, por ejemplo, la palabra “globo” se convirtió en “gloro”. La tabla nos muestra los resultados para este proceso lector:

Tabla 13. Resultados obtenidos en la aplicación de pruebas para el reconocimiento de los Procesos Léxicos. Sub Test Lectura de Pseudopalabras.

LS CATEGORÍA		
	Frecuencia	Porcentaje
DD	13	50
D	5	19.2
N	8	30.8
Total	26	100.0

Fuente. Batería de evaluación PROLEC – R (2007).

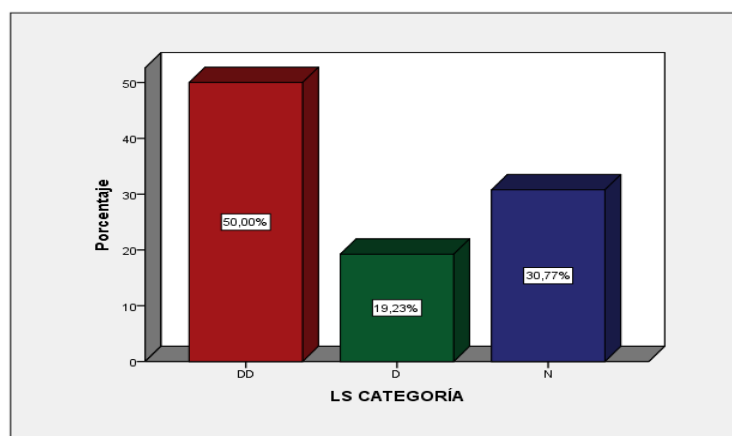


Gráfico 8. Frecuencia de las categorías de dificultad obtenidas con la aplicación de la prueba de Procesos Léxicos. Sub Test Lectura de Pseudopalabras.

Fuente. Programa estadístico SPSS.

Los resultados nos detallan que ocho estudiantes han obtenido calificación normal, lo cual representa el 30,77%. Esto quiere decir que este grupo de alumnos tiene la capacidad para realizar la lectura de palabras nuevas o inexistentes. Así mismo, se ha encontrado que 5 alumnos, es decir el 19.23% del total, leen entre 6 a 20 pseudopalabras con dificultad leve.

De igual modo, es necesario resaltar que existen 13 estudiantes quienes representan el 50% que presenta dificultad severa. Esto significa que este grupo de alumnos no están en las condiciones lectoras para pronunciar entre 0 a 5 palabras nuevas o inexistentes.

De acuerdo a los resultados descritos para el proceso léxico podemos indicar que el porcentaje de alumnos que lee tanto palabras como pseudopalabras es muy bajo, lo que demuestra que los niños se encuentran en proceso de lograr la representación mental de las palabras más frecuentes y que utilizan predominantemente la vía subléxica para leer.

Con los resultados obtenidos, podemos indicar que se logra el segundo objetivo planteado: Identificar y describir el desarrollo de los procesos léxicos en los niños del primer grado “J” de la IE Juan Pablo II de Paita. Así mismo, se demuestra la veracidad de la segunda hipótesis planteada específicamente en el proceso de lectura de palabras, en el cual la mayoría de los niños ha evidenciado tener dificultades leves, mientras que en el proceso de lectura de pseudopalabras se ha encontrado que el grupo mayoritario de niños presenta dificultades severas.

2.4. Índices principales para procesos sintácticos

2.4.1. Estructuras gramaticales. Los siguientes procesos estadísticos tienen por objetivo comprobar la capacidad de los niños para realizar el procedimiento sintáctico de las oraciones con diferentes estructuras gramaticales. Para este proceso le fue asignado al alumno 16 ítems cada uno de ellos formado por cuatro dibujos y una oración. Uno de los dibujos corresponde con la oración, los otros tres son distractores. La tarea del estudiante es leer la oración y señalar, entre los cuatro dibujos, el que corresponde con la frase.

Las siguientes tablas nos detallan los resultados encontrados:

Tabla 14. Resultados obtenidos en la aplicación de pruebas para el reconocimiento de los Procesos Gramaticales. Sub Test lectura de oraciones.

EG CATEGORÍA		
	Frecuencia	Porcentaje
DD	12	46.2
D	2	7.7
N	12	46.2
Total	26	100.0

Fuente: Batería de evaluación PROLEC – R (2007).

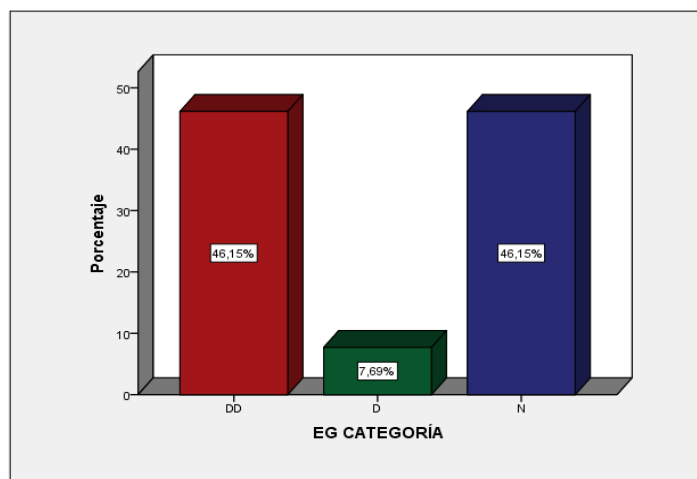


Gráfico 9. Frecuencia de las categorías de dificultad obtenidas con la aplicación de la prueba de Procesos Gramaticales. Sub Test lectura de oraciones.

Fuente. Programa estadístico SPSS.

Los resultados nos indican que se tiene 12 niños, que representan el 46,15% de estudiantes con dificultad severa y dos, que representan el 7,69%, con dificultad leve. Este grupo de alumnos no evidencian las condiciones para realizar los procesos sintácticos en la lectura de oraciones con diferentes estructuras gramaticales.

Asimismo, se tiene 12 alumnos, que representan el 46,15%, que tienen calificación normal. Esto quiere decir que este grupo de alumnos logra identificar los procesos sintácticos de las oraciones, reconociendo el dibujo asociado a la oración durante su lectura.

2.4.2. Signos de puntuación. Los siguientes procesos tienen por objetivo comprobar el conocimiento y uso que realiza el alumno de los signos de puntuación durante la lectura. Para ello se le pidió al niño leer en voz alta un pequeño cuento en el que aparecen los principales signos de puntuación. Se puntúan once signos que se corresponden con la entonación lectora de cuatro puntos, dos comas, tres interrogaciones y dos exclamaciones.

La siguiente tabla nos muestran los resultados encontrados:

Tabla 15. Resultados obtenidos en la aplicación de pruebas para el reconocimiento de los Procesos Gramaticales. Sub test signos de puntuación.

SP CATEGORÍA		
	Frecuencia	Porcentaje
DD	15	57.70%
D	8	30.80%
N	3	11.50%
Total	26	100.0

Fuente: Batería de evaluación PROLEC – R (2007).

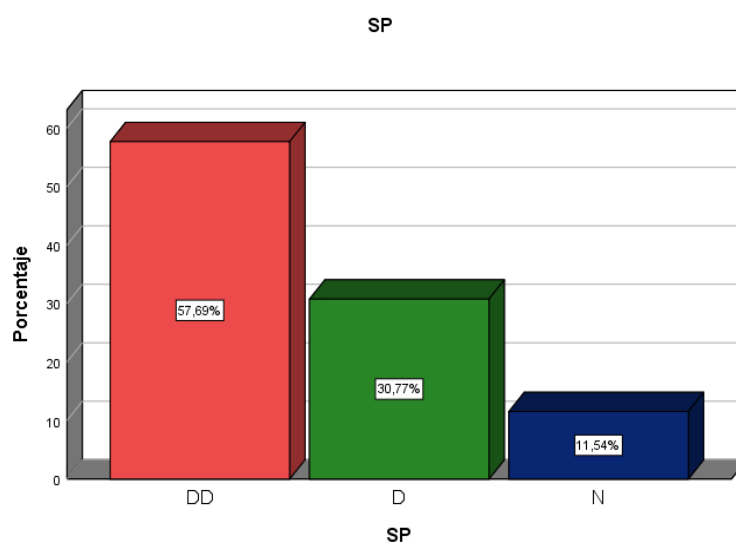


Gráfico 10. Frecuencia de las categorías de dificultad obtenidas con la aplicación de la prueba de Procesos Gramaticales. Signos de Puntuación.

Fuente. Programa estadístico SPSS.

En función a los resultados mostrados podemos decir que se tienen 15 alumnos con dificultad severa, quienes representan el 57,70% y ocho con dificultad leve (30,80%). Esto significa, que estos grupos de estudiantes no hacen uso de los signos de puntuación al leer un texto.

Asimismo, se encontró 03 estudiantes que representan el 11,50% de los niños que participan de la investigación que tiene calificación normal. Este grupo de alumnos hace uso correcto de los signos de puntuación y lo evidencia al entonar adecuadamente la lectura de los textos.

Los resultados descritos nos permiten cumplir con el tercer objetivo de la investigación: Identificar y describir el nivel de adquisición y dominio de los procesos sintácticos que presentan los niños del primer grado “J” de la IE Juan Pablo II de Paita. Así mismo, al

analizar los resultados obtenidos, podemos afirmar la validez de la tercera hipótesis en la cual se afirma que la mayoría de los niños evaluados presentan dificultades severas en los procesos sintácticos. De manera complementaria, resulta preciso mencionar que el número de niños con lectura normal (3) es mínimo frente al grupo de niños con dificultad severa y en consecuencia el procedimiento metodológico para la enseñanza de la lectura requiere reorientarse a fin de fortalecer al grupo de niños que por diversas razones, presenta mayores dificultades.

2.5. Índices principales para procesos semánticos

2.5.1. Comprensión de oraciones. Los siguientes procesos estadísticos buscan determinar la capacidad del niño para extraer el significado de diferentes tipos de oraciones. El niño lee cada oración y contesta a las demandas que cada una expresa. El total de oraciones es 16: en las tres primeras se le pide órdenes sencillas, las tres siguientes que haga unos dibujos muy sencillos, en las tres que siguen que realice retoques sobre unos dibujos que se le presentan, las tres siguientes que señale entre tres dibujos el que se corresponde con la oración que hay escrita abajo y las cuatro últimas son oraciones locativas en las que se tiene que señalar, entre cuatro, el dibujo que corresponde con la oración.

La siguiente tabla nos detalla los resultados encontrados:

Tabla 16. Resultados obtenidos en la aplicación de pruebas para el reconocimiento de los Procesos Semánticos. Sub Test Comprensión de Oraciones.

CO CATEGORÍA		
	Frecuencia	Porcentaje
DD	14	53.8
D	2	7.7
N	10	38.5
Total	26	100.0

Fuente: Batería de evaluación PROLEC – R (2007).

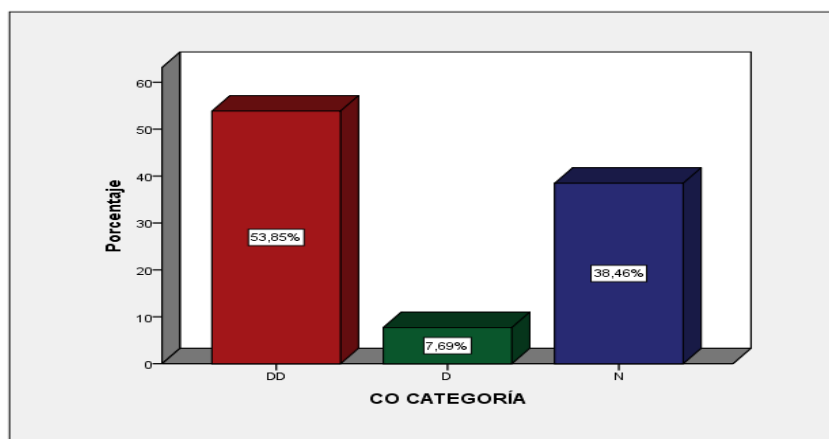


Gráfico 11. Frecuencia las categorías de dificultad obtenidas con la aplicación de la prueba de Procesos Semánticos. Comprensión de oraciones.

Fuente. Programa estadístico SPSS.

Los resultados mostrados nos indican que los alumnos evaluados no dominan el proceso de extraer el significado de las oraciones que leen, ya que se tiene 14 alumnos, que representan el 53,85%, con dificultad severa.

Asimismo, encontramos 10 niños en condiciones normales en el proceso de extraer el significado de las oraciones. Este grupo de estudiantes representan el 38,46% del total y en el grupo de estudiantes que presentan dificultades leves para leer comprensivamente las oraciones propuestas tenemos a 2 niños que representan el 7,7% de los evaluados.

2.5.2. Comprensión de textos. El análisis para este apartado busca encontrar si el niño es capaz de extraer el mensaje que aparece en el texto y de integrarlo en sus conocimientos. Para medir esta capacidad es por medio de preguntas referentes al texto a las que el estudiante evaluado deberá responder.

Para esta prueba se utilizaron cuatro textos, dos de tipo narrativo y los otros dos de tipo expositivo. Dos de ellos son cortos (alrededor de 90 palabras) y los otros dos largos (por encima de las 130 palabras). En cada texto hay cuatro preguntas por lo que la puntuación directa oscila entre 0 y 16 puntos.

La siguiente tabla nos muestra los resultados encontrados:

Tabla 17. Resultados obtenidos en la aplicación de pruebas para el reconocimiento de los Procesos Semánticos. Sub test comprensión de textos.

CT CATEGORÍA		
	Frecuencia	Porcentaje
DD	13	50.0
D	1	3.8
N	12	46.2
Total	26	100.0

Fuente: Batería de evaluación PROLEC – R (2007).

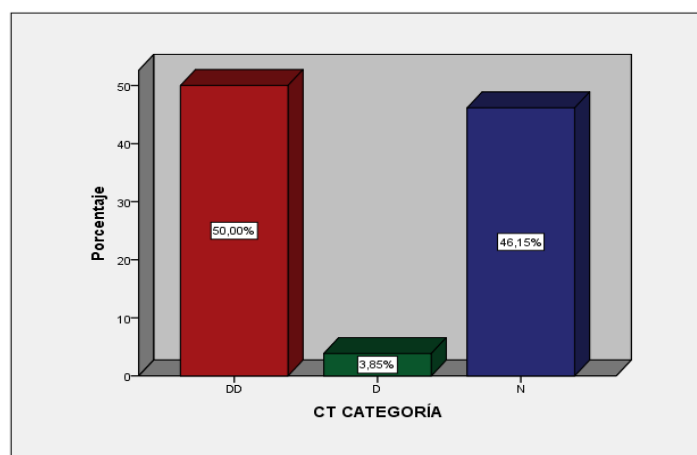


Gráfico 12. Frecuencia de las categorías de dificultad obtenidas con la aplicación de la prueba de procesos semánticos. Comprensión de textos.

Fuente. Programa estadístico SPSS.

El resultado nos dice que 13 alumnos, que representan el 50%, se encuentran con dificultad severa. Esto significa que este grupo de alumnos no tienen la capacidad para extraer el mensaje en el texto que lee.

Asimismo, resaltar que se tienen 12 estudiantes, que representan el 46,15%, con calificación normal. Este grupo de alumnos es capaz de extraer el mensaje del texto que lee e incorporarlo a su conocimiento. Estos resultados nos demuestran que los niños del primer grado, como lectores iniciales, son los más sensibles a las características semánticas y sintácticas de las palabras impresas, es decir las dificultades en la lectura se concentran en dichos macroprocesos (Gibson, 1971).

2.5.3. Comprensión oral. El objetivo de estos procesos estadísticos es determinar la existencia de problemas de comprensión oral específicos que afectan a la comprensión en general. Para ello el evaluador lee en voz alta un texto y a continuación se le formula

preguntas al estudiante, por lo que el niño solo tiene que escuchar y responder. Dado que se ha utilizado dos textos con estructuras y tamaños muy similares a los textos expositivos escritos, ha permitido indagar si los problemas de comprensión que pueda mostrar el estudiante son específicos de la lectura o afectan a la comprensión en general. Si un niño demuestra una ventaja importante de la comprensión oral sobre la comprensión escrita, es muy posible que existan problemas específicos para la lectura que es necesario indagar a profundidad y que al mismo tiempo es factible de superar con la aplicación oportuna de un programa de atención específica a los procesos lectores (Cuetos, 2007).

La siguiente tabla nos detalla los resultados encontrados:

Tabla 18. Resultados obtenidos en la aplicación de pruebas para el reconocimiento de los Procesos Semánticos. Sub Test Comprensión oral.

CR CATEGORÍA		
	Frecuencia	Porcentaje
D	14	53.8
N	12	46.2
Total	26	100.0

Fuente: Batería de evaluación PROLEC – R (2007).

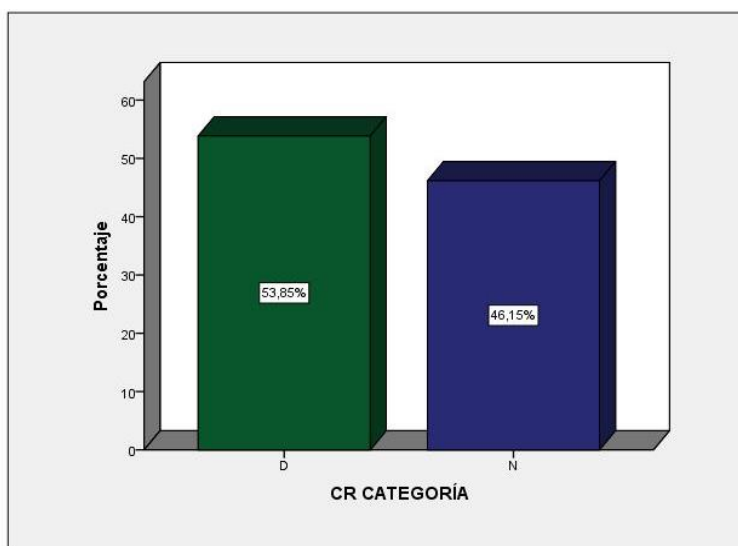


Gráfico 13. Frecuencia de las categorías de dificultad obtenidas con la aplicación de la prueba de Procesos Semánticos. Comprensión Oral.

Fuente. Programa estadístico SPSS.

A la luz de los resultados encontrados podemos indicar que solo 12 estudiantes obtienen calificación normal, lo cual representa el 46,15% de los alumnos que participan en la investigación. Así, este grupo de estudiantes es capaz de comprender un texto al ser escuchado.

Sin embargo, se tiene un grupo de 14 estudiantes con dificultad leve, este grupo representa el 53,85% de los niños evaluados. Este grupo de alumnos tienen dificultad para comprender lo que se les lee.

De acuerdo a los resultados descritos podemos indicar que los niños evaluados presentan en el proceso semántico porcentajes muy bajos, lo cual indica gran dificultad en la comprensión de oraciones con un 53,8%; comprensión de textos con un 50%; y comprensión oral con un 53,85%, según el baremo utilizado.

De esta manera y a partir del procesamiento estadístico realizado, se ha podido alcanzar el cuarto objetivo específico: Identificar los procesos semánticos que presentan los niños del primer grado “J” de la IE Juan Pablo II de Paita. Así mismo, se evidencia la validez de la hipótesis referida a los procesos semánticos, a partir de la cual se afirma que más de la mitad de los estudiantes evaluados presentan dificultades severas en los macroprocesos del aprendizaje de la lectura.

A manera de resumen, se presentan todos los índices principales analizados:

Tabla 19. Resumen de los resultados obtenidos con la aplicación de la batería de procesos lectores a los estudiantes del primer grado “J” de la IE Juan Pablo II de Paita, 2016.

Procesos lectores	Siglas	DD	D	N
Nombre de letras	NL	42.30%	46.20%	11.50%
Igual –Diferente	ID	11.50%	61.50%	26.90%
Lectura de Pseudopalabras	LS	50.00%	19.20%	30.80%
Lectura de palabras	LP	23.10%	53.80%	23.10%
Estructuras Gramaticales	EG	46.20%	7.70%	46.20%
Signos de Puntuación	SP	57.70%	30.80%	11.50%
Comprensión de oraciones	CO	53.80%	7.70%	38.50%
Comprensión de textos	CT	50.00%	3.80%	46.20%
Comprensión oral	CR	0.00%	53.80%	46.20%

Fuente. Elaboración propia.

Leyenda: DD: Dificultad severa. D: Dificultad leve N: Normal

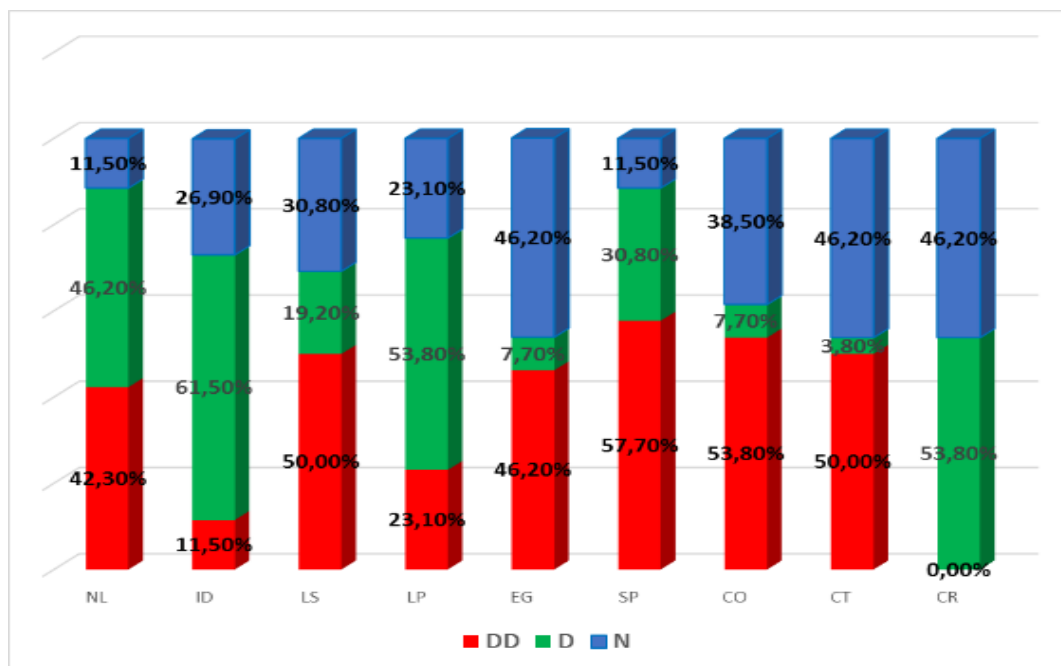


Gráfico 14. Resumen general de la frecuencia de las dificultades encontradas en los estudiantes del Primer Grado “J” de la IE Juan Pablo II de Paita, 2016.

Fuente. Programa estadístico SPSS.

Según los resultados obtenidos se puede afirmar que los porcentajes más altos dentro de los niveles de dificultad severa corresponden al grupo de niños que alcanza un 57.7% respecto a los procesos sintácticos, específicamente al reconocimiento de los signos de puntuación; es decir este grupo de niños ha demostrado que presenta necesidades de aprendizaje en los macro procesos de lectura y requiere desarrollar actividades que directamente contribuyan al aprendizaje significativo de los signos de puntuación desde la lectura de oraciones y textos cortos. Por otro lado, en relación a la identificación de estructuras gramaticales y comprensión de textos, se observa que el 46.20% de estudiantes realizan la lectura bajo el estándar de normalidad, con lo cual se deduce que -aproximadamente- la mitad de estudiantes se encuentra encaminado hacia el desarrollo de los procesos semánticos propios de la lectura comprensiva mientras que la otra mitad aún no alcanza las condiciones perceptivas básicas para el aprendizaje de la misma.

Se recomienda ver los anexos N° 02 - 05 para identificar a cada alumno con las deficiencias en los procesos lectores.



Capítulo 5

Propuesta de intervención pedagógica para el desarrollo de los procesos lectores

Gracias a la investigación científica, la experiencia y el accionar crítico reflexivo de la práctica pedagógica, se deja de lado la pasiva actitud de replicar irreflexivamente experiencias y, progresivamente, se adopta una actitud propositiva, con iniciativa para plantear actividades que den respuesta a los problemas o interrogantes que surgen de la interacción con los estudiantes. Con ello, se busca empezar a atender las principales necesidades de aprendizaje mediante la aplicación de alternativas de intervención que contribuyan con el fortalecimiento de los procesos lectores en los cuales se han encontrado mayores dificultades y, de esta manera, estructurar un nuevo saber pedagógico.

De acuerdo con Slavin & Cheung (2003 citado por Florez y Arias, 2010), quienes afirman que para mejorar la comprensión y la decodificación en la lectura, es conveniente tener presente la identificación temprana de los niños y niñas en riesgo, el trabajo cooperativo en grupos pequeños para impulsar el aprendizaje y el trabajo dirigido para promover los procesos explícitos de enseñanza-aprendizaje de la conciencia fonológica. Todo ello, resulta oportuno considerarlo en el desarrollo de las actividades formativas que se ejecutan en instituciones educativas públicas en las cuales el número de estudiantes es alrededor de 30 niños y los horarios de permanencia en la escuela no superan las 6 horas pedagógicas, aspectos que influyen de manera determinante al momento de brindar atención personalizada a las dificultades en el aprendizaje de la lectura que puede presentar cada estudiante.

Por otro lado, Berta Braslavsky (2005) refiere que muchos investigadores contemporáneos, coinciden en que una comprensión efectiva resulta de la interacción oportuna y pertinente de cuatro grupos de variables: el contexto educacional (entorno socio-cultural y escolar); el lector (edad, experiencias de lenguaje hablado y escrito); el docente (su conocimiento, experiencia, actitud, enfoque pedagógico), así como del texto (género, tipo, características). Así, cada uno de los cuales, al funcionar como agente activo del proceso de aprendizaje, aporta permanentemente durante la construcción de nuevos y significativos aprendizajes en el estudiante.

1. Descripción de la propuesta

La presente propuesta pedagógica tiene carácter de ejecución complementaria a la práctica pedagógica de horario regular y en todo momento se basa en la actitud siempre reflexiva del maestro en el aula; es decir, no se busca desarrollar un nuevo método de enseñar a leer, pues

para dicho fin se valora la importancia de aplicar la teoría interactiva a través de la cual se respeta y promueve el espíritu siempre activo del estudiante frente a un texto para facilitar progresivamente su proceso lector. En este sentido, con el propósito de atender las dificultades en la lectura, se impulsará de manera específica y precisa el desarrollo de cada uno de los procesos lectores y se considerarán actividades en el marco del enfoque comunicativo que impliquen significatividad para los estudiantes y se atiendan las dificultades para leer que presenten los mismos (Solé, 1994).

Desde esta lógica se proponen actividades secuenciadas que persigan la construcción de aprendizajes significativos, lo cual implica que los nuevos conceptos se articulen con los conocimientos previos para adquirir la significatividad anhelada y, en consecuencia, los estudiantes no solo encuentren sentido de lo que hacen, piensan y sienten, sino que también se comprometan con sus aprendizajes (Ballesteros, 2016).

Según el actual Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU, 2017), las competencias y capacidades comunicativas que se buscan formar en los estudiantes de todos los niveles y modalidades educativas son las mismas con sus respectivos niveles de progresión trazados de un grado a otro y se enmarcan en un conjunto de enfoques transversales que vienen a ser las perspectivas con las cuales se encamina cada una de las actividades pedagógicas. En concordancia con lo mencionado, es necesario señalar que las actividades aquí propuestas, deben respetar los ritmos y estilos de aprendizaje de la población estudiantil beneficiada, así como que, se debe tener como principal fuente de información los resultados de la aplicación de la batería de evaluación de los procesos lectores (PROLEC – R, 2007).

Por otro lado, tomando como referencia el aporte de Minerva (2002) quien refiere que gracias al juego los niños satisfacen no solo necesidades socioafectivas propias de su edad, sino que además se facilita el aprendizaje de normas, valores, cultura y se desarrollan diversas habilidades y destrezas siempre y cuando se conozcan y precisen con claridad los propósitos educativos que se persiguen.

Por todo ello, el juego constituirá el medio a través del cual se generarán las condiciones para que el aprendizaje de la lectura sea más próximo a la realidad del estudiante, es decir se promoverá el desarrollo de la lectura desde la oralidad al momento de cantar, de aproximarnos a un texto para seguir instrucciones y conocer algo nuevo, informarse o para aprender. Todo lo cual nos llevará al reconocimiento de los procesos implicados en la lectura y en la importancia del enfoque comunicativo para impulsar actividades de enseñanza desde una perspectiva altamente significativa para los estudiantes (Solé, 1994). Cabe mencionar que las

actividades lúdicas en las que se involucrará a nuestros niños implicarán el uso de material concreto, gráfico y móvil para rescatar sus experiencias diarias y el conjunto de conocimientos que van adquiriendo gracias al uso diario de su lengua materna y al mundo letrado del que forman parte.

En este sentido, se empezará por hacer que los niños se familiaricen con las características de cada grafía del código alfabético, las cuales no serán aprendidas de manera aislada al proceso de aprendizaje del que forman parte durante el horario escolar, en el cual se hacen denodados esfuerzos por construir un conjunto de conocimientos y capacidades en los niños que cursan el primer grado de primaria. Por el contrario se procurará destacar los logros alcanzados en la enseñanza regular y reflexionar de manera permanente a partir de las dificultades encontradas, para que de esta forma se alcance la articulación y complementariedad entre los planes curriculares de aula y las actividades que plantean.

2. Población beneficiada

Estudiantes que se encuentran cursando el segundo semestre del primer grado o que ya forman parte del segundo grado de primaria, a quienes se les aplicó la batería (PROLEC – R, 2007) y en cuyo resultados se demuestra que presentan dificultades para leer.

3. Objetivos de la propuesta

3.1. Objetivo General. Fortalecer los procesos de lectura en los que presentan mayores dificultades los estudiantes del III ciclo del Nivel Primaria.

3.2. Objetivo específico. Plantear estrategias y actividades que permitan desarrollar los procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos en los niños que han sido evaluados con la batería de procesos lectores (PROLEC- R, 2007), a partir del uso de situaciones significativas.

4. Requerimientos para el desarrollo de la propuesta

Para el desarrollo del proceso de aprendizaje de la lectura, desde las necesidades específicas de aprendizaje y las dificultades de lectura encontradas a partir de la aplicación de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC - R, 2007), y en concordancia con las orientaciones establecidas por el Ministerio de Educación (MINEDU, 2016) para el

desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, se propone realizar un procedimiento metodológico bajo los siguientes requerimientos:

- Organizar a los niños en grupos de trabajo conformados por 4 integrantes de diversos ritmos de aprendizaje, los cuales serán atendidos en jornadas de trabajo que formen parte del tiempo de libre disponibilidad que se establece para el desarrollo de las actividades escolares.
- El tiempo de duración de las jornadas de trabajo para el desarrollo de los procesos de lectura será de 90 min con una frecuencia mínima de tres veces a la semana en un periodo aproximado de 3 meses.
- Es preciso garantizar que el ambiente de trabajo se encuentre libre de distractores para el desarrollo del proceso lector, en óptimas condiciones climatológicas, higiene, ventilación e iluminación adecuada.
- Prever los recursos y materiales que se necesitan para la ejecución de los juegos lectores y para el desarrollo de los momentos de profundización y evaluación de aprendizajes.
- Considerar que para leer, nuestros niños necesitan gozar de mayor seguridad y confianza en sí mismos, por lo que a lo largo de las jornadas de trabajo, se priorizará el uso de reforzadores sociales que se orienten a desarrollar su autoestima. Así por ejemplo: “eres muy inteligente” “adelante campeón(a)”, “tu esfuerzo es muy importante”, entre otros.
- Reconocer los estilos de aprendizaje que presentan nuestros estudiantes, así como los ejes temáticos establecidos desde la planificación anual que se tomará en cuenta para el desarrollo de los aprendizajes en el horario regular.
- Activar el uso de los recursos tecnológicos (computadoras, parlantes, laptop x o y Tablet) con los que cuente la institución educativa para que mediante el uso de diferentes programas en Ardora, Word y PPT previamente diseñados, los niños por turnos afiancen sus aprendizajes respecto a los procesos lectores priorizados.

5. Recursos, medios y materiales

Tomando como referencia el aporte de Cúter, et al. (2012) para el desarrollo de los procesos lectores en los niños del primer grado que presentan mayores dificultades para leer, se propone habilitar e implementar el espacio en el cual se trabajará en función al uso permanente de los siguientes recursos y materiales.

5.1. Mural de asistencia. Se refiere al mural en el cual los niños de manera frecuente, puedan leer, escribir u ordenar sus nombres y el de sus compañeros. Además es conveniente usar dicho mural como fuente segura de información y como un medio para la resolución de diversos problemas.

Evitar los carteles permanentes en los cuales se observe el listado de los nombres de cada niño, ya que en ellos, muchas veces los niños solo se encargan de memorizar el número o ubicación que tienen en dicho cartel, perdiéndose la oportunidad de hacer que el niño lea y escriba de manera significativa.

5.2. Nuestros acuerdos. Recordando siempre que se trata de la formulación de pequeños acuerdos que puedan ser respetados por los miembros del grupo (estudiantes y docente). Se propone que sean no más de 2 acuerdos. En este sentido, es importante clarificar y reflexionar acerca de lo que se puede y no se puede hacer (según la realidad del aula), así como de las consecuencias de nuestros actos.

5.3. Cartel del abecedario. Se propone que cada mesa de trabajo muestre el cartel del abecedario en forma permanente de tal manera que los niños se familiaricen con cada una de las letras del código alfabético y recurran a este durante el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura según lo requieran.

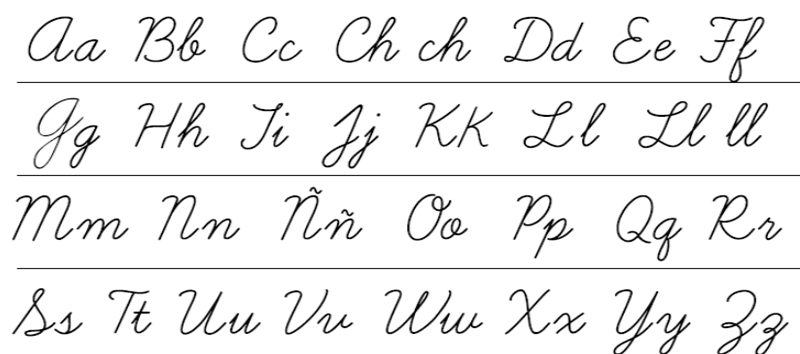


Ilustración 1. Cartel del abecedario

Fuente. Elaboración propia.

5.4. Uso funcional del abecedario. Se trata de colocar las letras del alfabeto en una superficie (cartulinas, papel craf, microporoso, yute, entre otros) del aula en el cual se pueda hacer corresponder cada letra del código alfabético con el conjunto de palabras que se van destacando y/o aprendiendo diariamente (nombres de los niños, personajes de los cuentos, entre otros). Todo ello con el propósito acercar al niño a la conciencia fonética y lexical de la palabra.

Así mismo tenga las ayudas o recordatorios necesarios al momento de leer.

5.5. Cartel de las próximas lecturas. En este cartel se debe indicar la relación de las principales lecturas que se realizarán con los niños. Es propicio conciliar previamente con los niños los textos a leer y cumplir con lo programado.

5.6. Cartel de la organización del grupo. Es también conocido como el cuadro de las responsabilidades.

Tabla 20. Nuestro cuadro de responsabilidades.

TAREA	NIÑO RESPONSABLE	SEMANA
Dirigir la oración		
Entregar el material		
Controlar la asistencia		
Colocar la fecha		
Evaluar las normas		

Fuente. Elaboración propia.

5.7. Cuadro de personajes destacados. Se trata del cuadro en el cual se presentará y describirá al niño(a) del aula, a un personaje importante de la escuela, de nuestra historia o de la comunidad que se encuentra de onomástico durante la semana y de quien en un sector del aula se desatacarán de manera rotativa los principales datos personales, gustos, cualidades o hazañas. Esta estrategia tiene como finalidad hacer que todos los niños al formar parte protagónica de uno de los sectores del aula, se sientan valorados y eleven su autoestima, asimismo que reconozcan los valores y enseñanzas de los personajes seleccionados. El orden para presentar a los personajes destacados se debe dialogar con los niños, puede darse por sorteo, según el orden de lista, orden en las fechas de nacimiento, etc. Finalmente, la docente también deberá ser parte de dicho cuadro.

5.8. Cartel de cumpleaños del mes. La presentación puede ser variada, de múltiples formas con algunos accesorios que le otorguen vistosidad al cartel sin alterar el principal objetivo que está centrado en valorar la importancia de leer la fecha de nuestro onomástico para congratular al protagonista de la fecha, así como valorar la situación como significativa para el desarrollo de las actividades lectoras.

 CELEBREMOS NUESTRO CUMPLEAÑOS 			
MES DE:			
FECHA	NIÑOS	FECHA	NIÑAS

Ilustración 2. Recordamos y celebramos nuestro cumpleaños.

Fuente. Elaboración propia.

5.9. Rotular los objetos del aula. Se sugiere desarrollar los procesos didácticos de una sesión de aprendizaje para que sean los niños quienes lean y escriban sobre pequeños carteles los nombres de los objetos que tenemos en el aula.

5.10. Implementar nuestra biblioteca de aula. Tomando como referencia a Castedo, Molinari, y Siro (2003) la biblioteca de aula debe tener uso cotidiano y organizado. Así, en el proceso de su implementación se requiere aplicar un conjunto de secuencias didácticas que garanticen la participación activa de los estudiantes desde la selección, ordenamiento, registro, préstamo y cuidado de los libros. A continuación, se mencionan los principales criterios a tener en cuenta para el óptimo aprovechamiento de la biblioteca de aula:

- ✓ Determinar la ubicación de la biblioteca y garantizar la accesibilidad de los libros.
- ✓ La biblioteca deben contar con un mínimo de 10 libros por niño (según la Federación Internacional de las Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias IFLA), 2002.
- ✓ Se debe contar con libros que sean de diversos géneros textuales, autores, ilustradores, temáticas, editoriales, colecciones y series, versiones, soportes y lenguas.
- ✓ La biblioteca deberá ser constantemente actualizada y renovada también con las producciones de los estudiantes (cancioneros, recetas, álbumes, etc), las mismas que han de ser periódicas según las unidades didácticas desarrolladas.

6. Procedimiento didáctico para el desarrollo de los procesos lectores.

Se propone la ejecución de diferentes actividades articuladas con los saberes previos de los niños orientados hacia la consolidación de sus aprendizajes, es decir se busca involucrar a los estudiantes en el desarrollo de situaciones lúdicas específicas para cada proceso lector, vinculadas al uso de material de trabajo (no estructurado, estructurado, gráfico y/ o móvil) que permita brindar atención diferenciada a los niños en función a sus ritmos y estilos de aprendizaje para el fortalecimiento de los procesos lectores que así lo requieran.

En consecuencia, y tomando como referencia los aportes de Cuetos (2007), se proponen las siguientes actividades para ejecutarlas como parte de secuencias didácticas a lo largo de la propuesta pedagógica:

6.1 Actividades para la atención de los procesos perceptivos y de identificación de las letras

El bingo de letras

Juego que consiste en buscar determinada letra que puede presentarse en mayúscula, minúscula, con letra ligada, script o de imprenta.

Sopa de letras

Mediante este juego, se debe encontrar una letra determinada en un conjunto de letras o buscar una letra en particular al interior de una palabra o pseudopalabra.

Parejas de letras

Cada grupo conformado por 3 niños, se ubica alrededor de una mesa.

Sobre la mesa se coloca un grupo de tarjetas que llevarán dibujadas ciertas letras en mayúscula, las cuales se colocarán con la cara hacia abajo formando columnas y filas.

Cada participante deberá voltear dos tarjetas para que pueda encontrar una pareja de letras que sean del mismo tipo, si la pareja de tarjetas volteadas no tienen relación se volverán a ocultar.

- El juego termina cuando se encuentran todas las parejas.
- Encontrar las relaciones de igual-diferente entre grupos de letras. Es decir, se trata de indicar si dos signos, con bastantes rasgos comunes son iguales o diferentes. Por ejemplo, pedimos al niño buscar el elemento igual a uno dado: d – b/ p - q.
- Buscar el elemento diferente en una serie. Por ejemplo: e e e a e e
- Rodear el grupo silábico igual a uno dado. bar/ bra bor dra dar

- Jugar con los crucigramas, anagramas, sopas de letras u otros juegos verbales para el reconocimiento progresivo de las grafías.
- Tareas de emparejamiento de signos: se le presentan signos similares para emparejarlos dos a dos.

6.2. Actividades para la atención de los procesos léxicos. Es importante hacer que nuestros niños se familiaricen en el uso combinado de las letras, por ello es imprescindible conocerlas y aprenderlas de manera significativa; es decir, al interior de palabras que guarden en sí mismas un significado para los niños. En consecuencia, es necesario atender las dificultades detectadas en el proceso de conversión grafema-fonema, en otras palabras a consolidar la capacidad del alumno para tomar conciencia de los fonemas que componen las palabras. Las actividades sugeridas son:

Armando mi catálogo de envolturas

A partir de este juego, el niño tendrá que buscar diferentes envolturas de productos de uso frecuente cuyos nombres destaquen una letra del alfabeto castellano; para que con dichas envolturas se proceda a elaborar un catálogo en el cual se identifique y resalte de manera progresiva las grafías que se pretende interiorizar.

Aprendemos rimas y jitanjáforas

Gracias a esta actividad, se busca valorar los diferentes textos que los niños conocen y utilizan constantemente durante sus momentos libres, vale mencionar a los cánticos infantiles o las jitanjáforas tales como: “Cucú cantaba la rana” “debajo del puente”, entre otras.

Memoria puesta a prueba

A través de este juego, se pretende hacer que los niños pongan a prueba una importante habilidad de orden superior como lo es la memoria y consiste en aprender el nombre o sonido de las letras que conforman cierta lista de palabras para que posteriormente sean mencionadas por los niños según sean requeridas.

En función al uso cotidiano de código alfabético y a su funcionamiento, se incorporan progresivamente actividades tales como:

- Deletreo de los fonemas de las palabras significativas.

- Contar el número de fonemas que conforman una palabra o el total de palabras al interior de una oración.
- Jugar a la omisión, adición, canje o intercambio de fonemas para formar nuevas palabras.
- Lectura de palabras al interior de un texto que transmita un mensaje al lector. Para ello haremos emplearemos palabras de distinta frecuencia de uso, ya que a mayor uso, mayor probabilidad de que tenga una representación interna que será más fácil reconocer para su pronta lectura.
- Lectura de pseudopalabras, con el cuidado respectivo de buscar palabras que se presenten de menor a mayor complejidad, puesto que al no tener una representación interna de la misma, la única forma de ser leídas es mediante la conversión grafema-fonema.
- Relacionar oraciones con su respectivo dibujo.

6.3. Actividades para la atención de los procesos sintácticos

Ronda de palabras

Cada grupo de 3 niños, forma una ronda y los participantes se enumeran según la cantidad de integrantes (por ejemplo del 1 al 3).

Se mostrará el nombre de una categoría gramatical en la pizarra, por ejemplo de artículos, sustantivos, adjetivos o verbos indicando la imagen y el nombre respectivo para que cada participante mencione un nuevo ejemplo según la categoría gramatical indicada.

Los integrantes del grupo mencionarán ejemplos de elementos comunes según determinada categoría gramatical y cuando todos los miembros del grupo hayan participado, volverán a empezar con otra categoría.

Después de mencionar los elementos en forma oral, se les pide a los niños que realicen la escritura del nombre de los mismos, según sus posibilidades.

Para fortalecer la comprensión, aplicabilidad e importancia de las estructuras gramaticales podemos empezar por representar diferentes oraciones siendo los niños quienes protagonicen dicha representación. Todo ello, ya que una de las dificultades más frecuentes es que algunos estudiantes utilizan en su expresión oral habitual, estructuras sintácticas sencillas y les cuesta trabajo entender y utilizar otro tipo de estructuras más elaboradas o de uso poco frecuente.

Por otro lado, es necesario trabajar cada signo de puntuación con acciones muy particulares partiendo desde las más usadas y teniendo en cuenta que en el lenguaje hablado los límites de las frases y oraciones vienen determinados por las pausas y las entonaciones. En el lenguaje escrito son los signos de puntuación quienes indican tales límites. En tal sentido,

para trabajar sobre el aspecto de estructuras gramaticales se propone practicar una serie de tareas que ayuden al estudiante a asignar papeles sintácticos a las palabras en las oraciones, así por ejemplo:

Pintar de un color (p. ej., el rojo) el sujeto de la oración y de otro color (p. ej., el azul) el predicado y utilizando carteles de cada parte de la oración para que el niño descubra que el sujeto de la oración no tiene por qué ir siempre en la primera posición, sino que dependiendo del tipo de oración puede omitirse o estar ubicado en el centro o al final de la oración.

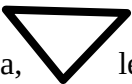
Así mismo, se recomienda hacer que los niños completen oraciones a las que les falta algún componente; se trata, de omitir el sujeto (“_____ persigue a una oveja”), el verbo (“El ladrón es _____ por el policía”) o el objeto (“Juan leyó un _____”) etc.

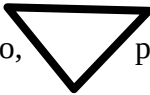
A partir del desarrollo de las diferentes actividades por el fortalecimiento de los procesos sintácticos, es conveniente reflexionar con los estudiantes acerca del procedimiento, logros y dificultades que han experimentado durante la actividad realizada, así como de las posibles estrategias de mejora.

Usando los Signos de Puntuación

Se le presentan párrafos cortos con los signos de puntuación exageradamente bien diferenciados a través de ciertos dibujos y símbolos con los cuales se busca hacer correspondencia para que el niño empiece a grabar su forma y funcionamiento al interior de un texto. Se busca que el niño pueda leer el texto respetando la presencia de los símbolos que posteriormente disminuirán de tamaño y se cambiarán por los habituales signos de puntuación. Así por ejemplo:

Manolito vivía feliz con sus padres en un pequeño pueblo de la montaña. 

Un día,  le preguntó su padre ¿Quieres venir conmigo al bosque?

¡Claro!  Dijo Manolito.  De acuerdo,  pero

tendrás que prometerme, que no harás ninguna travesura.

6.4. Actividades para la recuperación de los procesos semánticos. La forma que desarrollaremos para fortalecer la comprensión de los textos y su integración en la memoria de nuestros niños será a través de procedimientos vivenciales, es decir mediante situaciones comunicativas a partir de las cuales se realicen las reflexiones de tipo literal, inferencial y criterial. Por las primeras nos referimos al planteamiento de preguntas cuya respuesta aparece de forma explícita en el texto, las cuestiones inferenciales son aquellas que el lector debe encontrar “detrás de las líneas”, es decir a partir del reconocimiento de significados que pueden deducirse del texto y las preguntas de tipo criterial están referidas a la argumentación y juicio crítico en los niños, lo que llevará a demostrar una total comprensión de los textos.

Se destaca la ejecución de los siguientes juegos y procedimientos didácticos:

Charadas

Se forma un grupo general de 3 a 5 integrantes y sentados cómodamente se ubican uno al costado del otro.

Por turnos, la docente muestra a cada participante la imagen de un personaje de televisión, película, profesión u oficio conocido por los niños. Ejemplo: “El hombre araña”, “Supermán”, “El Chavo del Ocho”, “carpintero”, “pintor”, “carpintero”, entre otros.

Cada niño en el turno que le corresponda deberá representar sin hablar, solo mediante gestos o movimientos diversos el personaje que se le mostró en la tarjeta.

El resto de integrantes del grupo intentará adivinar el nombre del personaje o acción que está siendo representada.

Según el nivel de progreso en el dominio del código alfabético, se les pide a los niños espectadores que lean y escojan de un conjunto de carteles, aquél en el cual se encuentra escrito el nombre de la actividad y/o personaje representado.

Jugando a las palabras encadenadas

Se mencionarán diversos objetos conocidos por los niños (que se encuentren en el aula) cuyo nombre será escrito en un cartel y colocados en desorden sobre los objetos que han sido seleccionados para la actividad.

La docente mencionará el nombre de uno de los objetos del aula a fin de hacer que los niños lean los diferentes carteles y escojan aquel que corresponde al objeto mencionado y puedan alcanzarlo hacia las manos de la profesora.

El niño que sea el primero en alcanzar el cartel del objeto mencionado tendrá que sacar una tarjeta con la imagen de otro objeto para que sus compañeros procedan a repetir la actividad.

Se puede variar la actividad haciendo que busquen en el aula los objetos que inicien con una sílaba determinada.

- Recrear el orden en el que suceden situaciones cotidianas. Ejemplo: Qué pasos realizamos para amarrar los pasadores de nuestras zapatillas o antes de ingresar al aula los días lunes, qué acciones realizamos en el patio.
- Vivenciar la causa y el efecto de situaciones cotidianas. Ejemplo: Usamos sombrero porque hace mucho sol o chompa para protegernos del frío.
- Hacer inferencias de los gestos y expresiones de los mismos niños, posteriormente deducir información de las imágenes y textos de diferente tipo, de extensión graduada para empezar a leer de manera personal y en forma silenciosa.
- Buscar incrementar el vocabulario del estudiante. Para ello podemos implementar el rincón de las palabras nuevas, crear el *diccionario personal* con las palabras nuevas extraídas de los diferentes textos, entre otros.
- Practicar el parafraseo, a partir del cual, los niños explican con sus propias palabras lo que comprenden e infieren de un texto.
- Observar cómo está constituido el texto: ¿Qué características tiene? ¿Qué partes tiene?
- Describir la estructura del texto: título, imágenes, subtítulos, número de párrafos, signos de puntuación utilizados, etc.
- Analizar el propósito lector y su relación con el tipo de texto que se lee.
- Identificar las ideas principales de cada párrafo y considerar que las técnicas del subrayado y sumillado nos ayudan a identificar las ideas centrales de un texto.
- Registrar la información que caracteriza a un personaje y objeto haciendo uso de los cuadros comparativos de doble entrada.

7. Actividades de evaluación.

Dentro de toda actividad educativa, un importante proceso pedagógico consiste en la evaluación de los aprendizajes y, tomando en consideración la aplicación del enfoque de evaluación formativa, según el Ministerio de Educación (MINEDU, 2017), dicho proceso se realizará a lo largo de la jornada de intervención pedagógica, mediante la técnica de la observación sistemática, a partir de la cual se recogerán las principales evidencias de los

logros y dificultades que el docente y los niños por sí mismos identifican experimentar para aprender a leer.

En este sentido, se espera que los estudiantes puedan demostrar lo que han aprendido, para lo cual les invitaremos a participar en diferentes actividades que les permita evocar sus principales experiencias a través de la expresión oral, el cuerpo, material concreto o gráfico. Así mismo, aplicaremos estrategias basadas en la metacognición, las mismas que facilitan el monitoreo como mecanismo para autorregular el proceder del lector y aplicar medidas oportunas que permitan afianzar la comprensión de un texto (Pinzás 1993, citada por Braslavsky, 2005). Esto implicará estar atento al desempeño de los estudiantes a lo largo de las actividades de aprendizaje y hacer uso de instrumentos de evaluación tales como listas de cotejo, escala de valoración o rúbricas.

Para uso permanente, se recomienda tener en el aula algunos carteles con las siguientes preguntas: ¿En qué juegos participamos? ¿Qué nuevos aprendizajes hemos logrado?, ¿Qué sabía antes? ¿Cómo lo aprendimos?, ¿Qué materiales empleamos?, ¿Para qué nos sirve lo que leímos?, con la finalidad de recordar y retroalimentar en el momento oportuno las actividades realizadas desde el inicio de la jornada.

Finalmente es necesario tener presente las reflexiones que realizan los niños y registrarlas de manera organizada ya que en base a ellas se realizará la retroalimentación respectiva y la oportuna toma de decisiones para las próximas actividades por el aprendizaje de la lectura.

8. Secuencias didácticas para el desarrollo de los procesos lectores

8.1. Denominación: “Mi nombre es especial”

8.1.1. Enfoques transversales

Enfoque	Actitudes
Enfoque de derechos.	Docentes promueven el conocimiento y consciencia de los derechos del niño, específicamente del Derecho a la Identidad para empoderar a los estudiantes en su ejercicio democrático.
Enfoque Inclusivo o Atención a la diversidad	Disposición a enseñar ofreciendo a los estudiantes las condiciones y oportunidades que cada uno necesita para lograr los mismos resultados.

8.1.2. Aprendizajes esperados

Competencia	Capacidades	Desempeño	Proceso lector focalizado
Lee diversos tipos de textos en su lengua materna.	- Obtiene información del texto escrito. - Infiere e interpreta información del texto. - Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.	Recupera información explícita de los textos escritos de uso frecuente que le permiten incrementar su vocabulario.	Procesos léxico a partir de la lectura de palabras, pseudopalabras y familia de palabras.

8.1.3. Materiales

- Código alfabético para cada niño.
- Letras móviles que corresponden a los nombres de los niños.
- Panel preparado para exponer las tarjetas con los nombres de los niños.
- Solaperos con los nombres de los niños.

8.1.4. Procedimiento

- Mencionamos a los niños nuestro nombre completo y hacemos énfasis en la forma como preferimos ser llamado.
- Explicamos el origen de nuestro nombre y la importancia del mismo para ser identificados en diferentes momentos de la vida.
- Dialogamos en función a preguntas tales como: ¿por qué le pusieron ese nombre?, ¿quién se los puso?, ¿cómo les llaman en casa o entre amigos?
- Establecemos la situación comunicativa: “Vamos a aprender a leer y escribir nuestros nombres para identificarnos, así como para colocarlos en nuestros trabajos, pertenencias, buscarlo y colocarlo en el cartel de asistencia y saber quién ha venido cada día”
- Pedimos a los niños que mencionen sus nombres y cómo les gusta ser llamados.

8.1.5. Actividad lúdico lectora

- Pediremos a los niños que se reúnan a modo de juego los que tienen el mismo nombre, los que tienen nombres que suenan parecido, los que empiezan o terminan igual. Así también les animaremos a leer y escribir según sus posibilidades sus propios nombres y que los expongan en un lugar especialmente preparado en el aula.

8.1.6. Actividad de profundización lectora

- Atenderemos a las demandas de los niños para realizar la actividad planteada propiciando reflexiones para que encuentren respuestas a sus dudas respecto a las letras que conforman sus nombres.
- La docente mostrará la forma de las letras que se necesitan para formar sus nombres o el de sus compañeros, indica la dirección de la lectura, menciona el nombre de las letras, todo ello en medio de un clima de afecto y confianza en la propia escritura.
- Sobre la mesa de trabajo, se muestran los carteles con los nombres de los niños puestos en desorden a fin de hacer que ellos identifiquen por sí mismos aquellos que les corresponden. (discriminación visual)
- Les invitamos a reconocer los sonidos de su nombre mediante palmadas o pasos e identificar los nombres que tienen la misma cantidad de sonidos. (discriminación auditiva).
- Ante las dificultades que pudieran presentar los niños, hacer que el niño se autocorrija utilizando letras sueltas, darles los tiempos para que piense y realice inferencias por sí mismo.
- Planteamos algunos ejemplos de nombres para reflexionar mediante preguntas acerca de la estructura de los mismos cuando son aplicados al sexo opuesto. Ejemplo:

<i>LUIS – LUISA</i>	<i>MIGUEL – MIGUELINA</i>	<i>FERNANDO – FERNANDA</i>
<i>JUAN – JUANA</i>	<i>MARÍA - MARIO</i>	<i>CARLOS – CARLA</i>

A continuación, se proponen actividades para que los niños profundicen sus aprendizajes y realicen el análisis fonético de las grafías que conforman su nombre. Para ello, los estudiantes:

- Seleccionarán de una caja o sobre con tarjetas que tienen sus nombres, los de sus compañeros y el nombre de objetos (distractores) que serán escritos previamente

con letra compañeros y el nombre de objetos (distractores) que serán escritos previamente con letra de imprenta y ligada.

- Identificarán en hojas de periódico, revistas o etiquetas las letras que conforman su nombre y lo construirán.
- Organizarán, ordenarán y formarán sus nombres con letras sueltas.
- Buscarán en solaperas con su nombre en una caja, cuando las encuentran se las ponen en el pecho.
- Dictan su nombre a la docente y nosotros lo escribimos acompañando el trazo con el sonido.

8.1.7. Actividades de evaluación

- Pediremos a los niños buscar su nombre al interior de un listado y firmar al costado.
- Jugaremos al “Bingo” con tarjetas que tienen su nombre.
- Creamos rimas con nuestros nombres.
- La docente registrará en su portafolio las principales observaciones referidas a las respuestas, logros y dificultades que los niños han presentado durante el proceso de aprendizaje.

El portafolio o carpeta docente constituye un instrumento formativo para todo profesional de la educación, puesto que siendo de uso personal puede contener los trabajos más representativos producto de la propuesta aplicada sobre los cuales reflexiona identificando las causas, consecuencias y posibles alternativas de mejora (Cano, 2003).

8.2. Jugar también es nuestro derecho

8.2.1. Enfoques transversales

Enfoques	Actitudes
Enfoque inclusivo o atención a la diversidad	Docentes programan y enseñan considerando tiempos, espacios y actividades diferenciadas de acuerdo a las características y demandas de los estudiantes, las que se articulan en situaciones significativas vinculadas a su contexto y realidad.
Enfoque de derechos	Docentes promueven el conocimiento de los derechos del niño para empoderar a los estudiantes en su ejercicio democrático.

8.2.2. Aprendizajes esperados

Competencia	Capacidades	Desempeño	Proceso lector focalizado
Lee diversos tipos de textos en su lengua materna.	- Obtiene información del texto escrito. - Infiere e interpreta información del texto. - Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.	Recupera información explícita de los textos escritos de uso frecuente que les permiten incrementar su vocabulario.	Procesos sintácticos a partir de la lectura de oraciones con diferente estructura gramatical.

8.2.3. Materiales

- Letras móviles.
- Imágenes acorde a la situación significativa seleccionada.
- Lápices, papel, cartones de Bingo.

8.2.4. Actividad lúdico lectora

Se consensuan las normas para el desarrollo de la actividad lectora.

- A cada uno se le entregará un cartón del bingo y semillas para señalar las palabras encontradas.
 - Cada niño escucha y lee las palabras que la docente menciona respecto a los derechos del niño(a) y las busca en el cartón del bingo que le corresponde.
 - En caso de encontrar en su cartón la palabra mencionada, tendrán que colocar una semillita sobre la misma.
 - El niño que termina de ubicar todas las palabras que la docente mencione deberá decir ¡bingo!
 - Los niños con la ayuda de la docente se encargarán de hacer la debida verificación de las palabras que se han ido mencionado y dar la conformidad correspondiente.
 - El niño que primero llene su cartón deberá tomar el lugar de la docente y repetir el juego.
- A continuación las posibles imágenes y cartones de bingo a utilizar:



SALUD	AMIGOS	NOMBRE
VIDA	ESCRIBIR	LEER
CASA	ESCUELA	DERECHOS

FAMILIA	AMIGOS	AMOR
EDUCACIÓN	JUEGOS	SALUD
PIURA	PAITA	PERÚ

8.2.5. Actividad de profundización en la lectura

- En cuanto se hayan encontrado las palabras del bingo, se deberán construir oraciones haciendo uso de dichas palabras; para ello, la docente mostrará imágenes referidas a los derechos del niño(a) y leer un breve cuento acerca de la misma situación comunicativa.
- Haremos uso de nuestro diccionario personal para agregar palabras nuevas, así como extraer palabras que nos ayuden a construir las oraciones.

8.2.6. Actividad de evaluación

- La docente mostrará a los niños diversas imágenes y a continuación una lista de oraciones referidas a los derechos del niño; les pedirá que las comenten y traten de leer de acuerdo a las imágenes observadas.
- En la carpeta del/la docente, se registrarán las principales observaciones referidas a las respuestas, logros y dificultades que los niños han presentado durante el proceso de aprendizaje.

8.3. Elaboramos nuestro directorio multiusos

8.3.1. Materiales

- 1 cuaderno o libreta de 100 hojas tamaño no menor a la mitad de una hoja bond.
- Ficha con la relación de niños del aula en orden alfabético (para cada niño).
- Tiras con las letras del alfabeto y con los nombres de los meses del año para cada directorio.
- Tiras léxicas con los nombres de los meses del año.
- El cartel del abecedario al alcance de las mesas o carpetas de cada niño/a.

8.3.2. Propósito de su elaboración

- Leer y escribir con sentido.
- Hacer uso diario de la agenda tanto para identificar datos de los compañeros del aula como para registrar información relevante para el estudiante.

8.3.3. Procedimiento

Paso N° 1: Completar datos personales.

Preparar fichas donde estén escritos los nombres de los niños. Es importante que todas sean iguales. Además del nombre, la ficha tiene que contar con otros datos personales que serán utilizados al confeccionar el índice telefónico (domicilio, fecha de nacimiento, número de teléfono). Las fichas quedarán en un fichero, en algún lugar del aula, a disposición de los alumnos. Ejemplo de ficha:

Apellidos y nombres del niño o niña:	
Domicilio:	
Fecha de nacimiento:	
Número de teléfono de papá o mamá	

Pedimos que cada uno de los niños según su nivel de escritura y haciendo uso de las ayudas visuales preparadas para la actividad, escriba todos los datos solicitados. Después, recogemos la ficha y registramos la información a una base de datos en Word (con la finalidad de unificar el tipo de letra y completar la información en los casos de omisión).

Paso N° 2: Leer su ficha y la de otros compañeros

Se trata de brindar diversas y sistemáticas situaciones en las que los niños tengan la oportunidad de leer su ficha y la de sus compañeros. Para empezar, podemos entregar la ficha personal a cada niño, informándoles que efectivamente cada uno tiene su propia ficha de datos; sin embargo para crearles la necesidad de leer, les pediremos que localicen dónde está escrito su nombre, fecha de cumpleaños, etc. Se puede preguntar también si reconocen otros datos. Luego, realizaremos una puesta en común para hacer circular la información de cómo encontraron algunos niños los datos preguntando si en las otras fichas también están.

Paso N° 3: Intercambiamos fichas y registramos la información en el directorio

Repartiremos las fichas pero “equivocadamente” y pediremos que cada uno le entregue su ficha al dueño. En otra ocasión, se animará a los niños que están en inicio o proceso de incorporación del código alfabético a ser quienes entreguen las fichas a sus dueños a fin de ingresar la información a nuestro directorio.

Es conveniente hacer que los niños en parejas pongan en práctica el dictado de los datos personales de los compañeros del aula de manera progresiva e ir marcando aquellos datos que ya se registraron en la relación de los niños de nuestra sección.

Las docentes controlaremos que esta práctica se desarrolle al inicio de la mañana, que en todo momento busca la reflexión al momento de escribir.

Podemos empezar la escritura en nuestros directorios incorporando los datos de la IE en la que nos encontramos, e incorporar otra información considerada útil como el teléfono de los Bomberos, de la Policía, Serenazgo, de Defensa Civil, emergencias, etcétera.

Paso N° 4: Uso permanente del directorio para agendar información importante

La libreta tiene unas hojas que pueden rotularse con los nombres de los meses del año y usarse para registrar acontecimientos o tareas que no se quieran olvidar: saludar a un compañero que cumple años, asistir a una fiesta patronal, ir de excursión, traer un material, etcétera. Estas actividades contribuyen a que los niños escriban con autonomía, por necesidad y con agrado.

Los niños harán uso de los cartelitos con los nombres de los meses, los cuales pegarán en la parte superior de la hoja correspondiente de su directorio multiusos a fin de agendar las acciones o situaciones que estimen importantes.

Ofreceremos observar el almanaque del aula para saber en qué orden tienen que pegar los cartelitos o bien buscar entre los nombres de los meses, aquellos cartelitos con el nombre del mes que corresponde.

Aprender a usar la agenda

Para que los niños se habitúen a registrar sus actividades, es conveniente realizar la primera escritura en conjunto, en alguna ocasión que sea importante recordar: una reunión de padres, una fiesta escolar, una excursión, un material a traer, etcétera. Conversaremos sobre qué anotarán y dónde. Una vez que se pusieron de acuerdo, cada niño escribe individualmente lo acordado pero con permiso para conversar entre ellos acerca de cómo lo están escribiendo.

Las docentes impulsaremos el uso cotidiano de la agenda

A lo largo del año, seguiremos usando la agenda colectivamente, autorizaremos y alentaremos el uso personal para agendar las actividades a desarrollarse en cada unidad o proyecto del año, la fecha en que tienen que devolver el libro de la biblioteca, recordar el teléfono de un compañero que faltó, el cumpleaños de sus amigos, primos, etc.

Conclusiones

Primera: cada uno de los objetivos específicos planteados, se lograron gracias a la aplicación de la batería PROLEC-R (2007), en función de la cual se puede indicar que en la categoría nombre de letras alcanza un porcentaje de 11.50% para el nivel normal mientras que el grupo de estudiantes en condiciones de dificultad o dificultad severa lo constituye el 46.20% y el 42.30% respectivamente. Por su parte, en la categoría igual diferente, se ubica a un escaso 26.90% del total en el nivel normal para la lectura y un elevado 61.50% de estudiantes con dificultades para el reconocimiento de palabras que comparten ligeras variaciones en su morfología. Dichos porcentajes de niños con dificultades o dificultades severas en el proceso de aprender a leer, son muy altos ya que juntos representan a más de la mitad de los estudiantes evaluados, situación que es altamente preocupante ya que se evidencia un problema grave en los procesos de inicio para el aprendizaje de la lectura.

Segunda: de acuerdo a las características de nuestro idioma castellano y en concordancia con los resultados obtenidos, es conveniente la realización y aplicación de programas que fortalezcan las prácticas educativas de conocimiento de sonidos de la lengua, de vocabulario y de usos complejos del lenguaje oral en escuelas de estratos socioeconómicos bajos para darles mayores oportunidades de aprendizaje a los niños (Flórez y Nicolás Arias, 2010).

Tercera: se concluye que los resultados descritos para el proceso léxico, es decir lectura de palabras y pseudopalabras, se ha encontrado que el 23.10% y el 30.80% respectivamente se encuentra en la condición de normalidad de acuerdo al baremo utilizado; dichos resultados nos demuestran que la mayor proporción de estudiantes presenta dificultades que requieren ser atendidas para evitar la afectación subsiguiente al proceso de fluidez y comprensión lectora.

Cuarta: existe amplio consenso entre los investigadores en que, en la mayoría de los casos, los problemas de lectura se derivan de dificultades en el proceso de reconocimiento de las palabras; es decir, en el proceso léxico. Así, se explica que la falta de comprensión se debe a que la atención está centrada en la tarea de decodificación de las palabras.

Quinta: de los resultados presentados podemos resaltar que en el proceso sintáctico hay un 11,5% de los niños evaluados que respeta los signos de puntuación al leer, los cuales equivalen a 3 niños. De manera complementaria, de acuerdo al barómetro utilizado existe un alto porcentaje de estudiantes que tiene mucha dificultad en el conocimiento de estructuras gramaticales, pues se tiene un 46,15% de estudiantes con dificultad severa y 7,69% con

dificultad leve. Esto evidencia una dificultad severa en la adquisición de los macro procesos sintácticos propios de la lectura.

Sexta: la población estudiantil evaluada se encuentra en proceso de aprender a leer, por ello, respecto a la evaluación de los procesos semánticos, se ha evidenciado que más del 50% de los niños evaluados tiene dificultad severa en lo concerniente a la comprensión de oraciones, comprensión de textos y respectiva comprensión oral, situación que es coherente con el grado de complejidad que amerita para los niños de 6 a 7 años de edad dar respuestas a preguntas abiertas y de tipo inferencial que se incluyen en la evaluación de dichos procesos.

Sétima: el aprendizaje de la lectura supone una serie de procesos, entre ellos la decodificación, la comprensión y la activación de las competencias metacognitivas; es decir, se trata de una serie de acciones por las cuales el lector interactúa con el texto y se inicia con la formulación de hipótesis y posterior constatación de las mismas. Esto ligado íntimamente a la facultad de hablar, implica por parte de maestros y padres de familia mantener una actitud vigilante para acompañar de manera pertinente dichos procesos de aprendizaje (Solé, 1998).

Octava: gracias al reconocimiento de las dificultades que presenta la población en estudio, se puede afirmar que para realizar un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad, es preciso que los docentes seamos competentes en el conocimiento de las características etarias del aprendiz, sus necesidades e intereses, en el contexto del cual proviene, así como los requerimientos e implicancias de las competencias que se pretenden desarrollar. Marco del Buen desempeño docente (MBDD, 2012). De esta manera, se debe favorecer la importancia del proceso permanente de la formación docente respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en todos los estudiantes.

Novena: partiendo de un modelo de “Arquitectura funcional” de los procesos cognitivos y psicolingüísticos que intervienen en la lectura, tres son los tipos de procesos que intervienen en el aprendizaje lector: procesos de bajo nivel (perceptivos), procesos de nivel medio (léxicos) y procesos de alto nivel (sintáctico y semántico), de los cuales los procesos perceptivos son determinantes para alcanzar la comprensión efectiva de un texto (Cuetos, 2007).

Recomendaciones

Primera: considerando que los resultados obtenidos con la aplicación de la batería PROLEC- R (2007) evidencian dificultades en el desarrollo de los procesos cognitivos propios de la lectura se recomienda que las instituciones educativas implementen un sistema de seguimiento y reflexión permanente a nivel del equipo docente de todos los niveles educativos, respecto a las estrategias metodológicas y propuestas innovadoras para la evaluación, progresos y limitantes que van presentando tanto docentes como estudiantes a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Segunda: se recomienda que los maestros estén ampliamente informados acerca de las características socioemocionales que son propias de la población estudiantil que se atiende, así como de las implicancias de cada proceso lector por las que atraviesan los niños en general, de tal manera que se puedan identificar oportunamente los signos de alerta acerca de las dificultades en dichos procesos. Asimismo, se recomienda considerar la atención especializada de aquellos casos cuyas dificultades persistan.

Tercera. Desarrollar y conducir situaciones de aprendizaje con propósitos claros, que respondan a los usos sociales del lenguaje, en un clima que facilite la reflexión y la construcción del aprendizaje de manera individual y colectiva en función a las características e intereses de los estudiantes (ritmos y estilos propios), así como de las demandas que provienen del entorno del que forman parte.

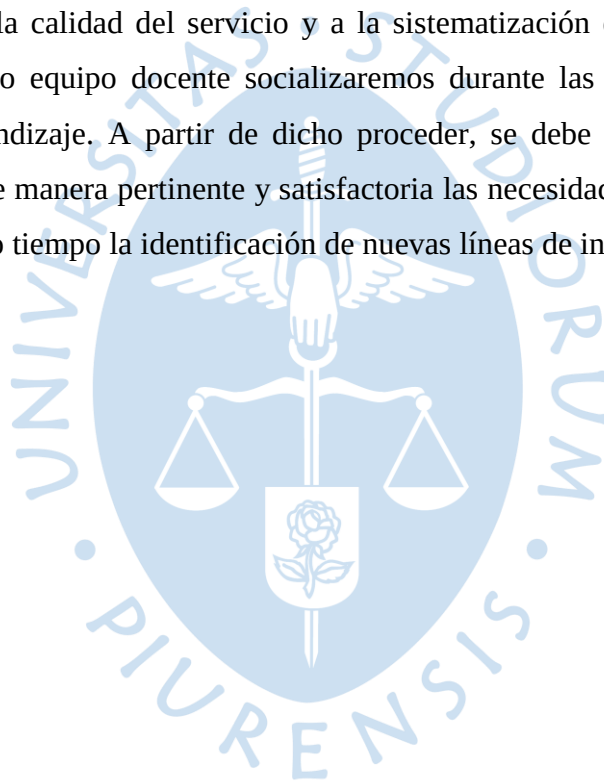
Cuarta. Elaborar e incorporar en la práctica pedagógica diaria un programa que incluya la puesta en marcha de actividades, estrategias y materiales orientados a la atención de las dificultades que presenten los niños en los procesos específicos propios de la lectura.

Quinta. Aplicar estrategias que se orienten al desarrollo de los procesos de perceptivos de manera articulada con los procesos léxicos, sintácticos y semánticos, es decir construir situaciones comunicativas que permitan desarrollar aprendizajes lectores diversos de manera permanente e interrelacionadas a los procesos de reflexión que debe realizar el estudiante respecto a lo que se espera que aprenda.

Sexta. Considerar que una de las mejores formas de ayudar a los niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura, empieza por escucharlos y establecer comunicación cercana con ellos, así mismo se recomienda hacer uso de un cuaderno de campo que permita registrar los hallazgos, logros o particularidades del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura por el que atraviesa cada uno de los estudiantes.

Sétima. Para la enseñanza de la lectura es muy importante fomentar el gusto y el interés por leer, razón que lleva a que se debe partir de la premisa de que los niños tienen conocimientos previos, dudas y expectativas acerca de su idioma. Por este motivo, resulta positivo potencializar el interés y curiosidad que despierta enfrentarse a un texto llamativo, ilustrado o de contenido contextualizado. Asimismo, servir de ejemplo de lectores asiduos, ya que si los niños nos ven interesados en la lectura, ellos también querrán aprender a leer.

Octava. Asumir como una práctica cotidiana el uso de la carpeta o portafolio del docente con la finalidad de contar con los insumos que nos permitan desarrollar aprendizajes significativos y duraderos en todos nuestros estudiantes como producto de la incorporación de nuevas estrategias o actividades en nuestras propuestas pedagógicas orientadas a la mejora permanentemente de la calidad del servicio y a la sistematización de las buenas prácticas pedagógicas que como equipo docente socializaremos durante las jornadas de reflexión o comunidades de aprendizaje. A partir de dicho proceder, se debe destacar el esfuerzo del docente por atender de manera pertinente y satisfactoria las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y al mismo tiempo la identificación de nuevas líneas de investigación.



Referencias bibliográficas

- Acosta, V. (1996). *La evaluación del lenguaje: teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. España: Ediciones Aljibe.
- Acosta, V. (2002). *La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística*. Granada, España: Aljibe.
- Alcalá, V. (2012). *Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4to grado de primaria del colegio parroquial Santísima Cruz de Chulucanas*. Tesis de Maestría en Educación con Mención en Psicopedagogía. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.
- Aldazabal, E. (2019). *Relación entre los procesos lectores y la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa estatal y otra privada de Santa Anita*. Tesis de Maestría con Mención en Dificultades de Aprendizaje. Universidad Pontificia Católica del Perú. Recuperado de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14513/>
- Alonso, J. y Mateos, M. (1985). *Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 5-19. Recuperado de https://scholar.google.com.pe/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Alonso+y+Mateos++1985&btnG=
- Alliende, F., Condemarín, M., y Milicic, N. (1993). *Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva: 8 niveles de lectura*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Ballesteros, D. (2016). *El lenguaje escrito como canal de comunicación y desarrollo humano*. Razón y Palabra, 20(2_93), 442-455.
- Bermeosolo, J. (2007). *Psicología del lenguaje. Fundamentos para educadores y estudiantes de Psicología*. Chile: Universidad Católica de Chile.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee: la alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1983). *Juego, pensamiento y lenguaje*. Revista In-fan-educ de 0 a 6 (6), 4-10. Recuperado de https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/1742_d_juego_pensamiento_lenguaje.pdf
- Calet, N. (2013). *Efectos del entrenamiento en fluidez lectora sobre la competencia lectora en niños de educación primaria: el papel de la prosodia*. Tesis para optar el grado de Doctor en Psicología. Universidad de Granada.
- Cano, E., Gairín, J., y Armengol, C., (2003). *La carpeta docente como instrumento formativo. Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: CISS-PRAXIS.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.

- Castedo, M., Molinari, M. y Siro, Ana. (2003). *Enseñar y aprender a leer. Jardín de Infantes y Primer ciclo de la Educación Básica*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Rosselli-Cock, M., Matute-Villaseñor, E., Ardila-Ardila, A., Botero-Gómez, V. E., Tangarife-Salazar, G. A., Echeverría-Pulido, S. E., & 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.
- Coseriu, E., y Polo, J. (1986). *Introducción a la lingüística* (Vol. 65). Madrid, España: Gredos.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., Arribas, D. (2007). *PROLEC – R. Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada*. Madrid, España: TEA.
- Cuetos, F. (2012). *Neurociencia del lenguaje. Bases Neurológicas e Implicaciones Clínicas*. España: Panamericana.
- Cuetos, F. (2013) *Psicología de la lectura*. España: Wolters Kluwer.
- Cuter, M., Kuperman, C., Grunfeld, D., Bongiovanni, L., Petrone, C., Dib, J. y Torres, M. (2011). *Prácticas del lenguaje. Material para docentes del Primer Ciclo - Educación Primaria*. Recuperado de http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/programa_para_el_acompanamiento_y_la_mejora_escolar/materiales_de_trabajo/docentes/practicas_del_lenguaje_docentes_primer_ciclo.pdf
- Defior, S. (2014). *Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas*. *Aula*, 20, 25-44. Recuperado de https://scholar.google.com.pe/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=procesos+implicados+en+el+reconocimiento+de+las+palabras&btnG=
- Defior, S., Serrano, F., & Gutiérrez, N. (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Díaz Barriga, F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. *Revista de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado de: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Figuerola, J. (2015). *Evaluación de la eficacia de un programa de implicación familiar para mejorar la lectura en estudiantes de 6 y 7 años*. Tesis para optar el grado de doctor en Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.
- Flórez, R. & Arias, N. (2010). *Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de lectura*. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (4), 329-344. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/2664>.
- Frith, U. (1985) *Debajo de la superficie de la dislexia del desarrollo. Dislexia superficial*. Recuperado de: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=uta+frith+1985&btnG=
- Frostig, M. (1978). *Test de desarrollo de la percepción visual*. Madrid: TEA
- García Madruga J. (2006). *Lectura y Conocimiento*. Barcelona: Paidós.

- Gill, P. (2002). *Directrices IFLA/UNESCO para el desarrollo del servicio de bibliotecas públicas*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (México).
- Gómez, F., González, A., Zarabozo, D y Amano, M. (2010). *La velocidad de denominación de letras. El mejor predictor temprano del desarrollo lector en español*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 15 (46). 823-847.
- Guarneros, E. y Vega, L. (2014). *Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares*. *Avances en Psicología Latinoamericana*. 2014, 32 Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79929780003>> ISSN 1794-4724 (Fecha de consulta: 19 de enero de 2019).
- Gutiérrez, F. (2014). *Interacción de los componentes del lenguaje oral en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita*. Tesis doctoral del Departamento de Innovación y Formación Didáctica de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, España.
- Guzmán, B., Véliz, M. y Reyes, F. (2017). *Memoria operativa, comprensión lectora y rendimiento escolar*. *Literatura y Lingüística*, 35, mayo, 2017, 379-404. Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35252277019>> ISSN 0716-5811.
- Guzmán, R. (1997). *Métodos de lectura y acceso al léxico*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología de la Universidad de la Laguna. España. Recuperado de: <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10070/cs45.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hoover, W., & Gough, B. (1990). *The simple view of reading*. *Reading and writing*, 2(2), 127-160. Recuperado de: https://scholar.google.com.pe/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Hoover+y+Gough%2C1990&btnG=
- Inizan, A. (1979). *Cuando enseñar a leer. Batería predictiva*. Pablo Del Rio, Editor.
- Jiménez, J., Rodrigo, M., Ortiz, M., & Guzmán, R. (1999). *Procedimientos de evaluación e intervención en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades desde una perspectiva cognitiva*. *Infancia y Aprendizaje*, 22(88), 107-122.
- García, S. M. (1979). *Valor predictivo de la batería de Inizan (BP)*. *Infancia y Aprendizaje*, 2(5), 44-53.
- Kaufman, A., Von Wuthenau, C., Marguery, M., Zaidenband, A. y Maidana, J. (2007). *Leer y escribir: El día a día en las aulas*. Buenos Aires – Argentina: AIQUE Educación.
- Kaufman, A., Gallo, A., & Wuthenau, C. (2009). *¿Cómo evaluar aprendizajes en lectura y escritura? Un instrumento para primer ciclo de la escuela primaria*. *Lectura y vida*, 30(2), 14-30. Recuperado de: <http://www.lecturayvida.org.ar>

- Kintsch, T., y Van Dijk, T. (1978). *Psicología cognitiva y discurso: recordar y resumir historias*. *Psychological Review*. 85, (5): 363-394. Recuperado de: <http://www.discourses.org/OldArticles/Towards%20a%20model.pdf>
- Lacámara (2016). *Relación entre eficacia en los movimientos saccádicos y proceso lector en estudiantes de currículo específico en educación*. *Innovación y Desarrollo* 1-80.
- López, J., Sanjosé, V. y Solaz, J. (2014). *Estructura de conocimiento conceptual, memoria de trabajo y comprensión de textos de ciencias: un estudio con alumnos de secundaria*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3), 57-72.
- Mariscal, S. (2008). Los inicios de la comunicación y el lenguaje. *Psicología del desarrollo: desde el nacimiento a la primera infancia*, 129-157. Recuperado de https://scholar.google.com.pe/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=adquisici%C3%B3n+del+lenguaje+sonia+mariscal&btnG=
- Mariscal, S y Gallo, MP (2014). *Adquisición del lenguaje*. Madrid: Síntesis.
- Matute, E., Inozemtseva, O., González, A. y Chamorro, Y. (2014). Vol.14, N°1. Enero-Junio 2014 *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias* ISSN: 0124-1265; páginas 68-95.
- Minerva, C. (2002). *El juego: una estrategia importante*. *Educere*, 6 (19). Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/356/35601907/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2003). *Ley 28044. Ley General de Educación*. Lima, Perú: MINEDU.
- Ministerio de Educación. (2012). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Perú: MINEDU.
- Ministerio de Educación. (2016). *Programa Curricular Nacional de la Educación Básica*. Perú: MINEDU. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/rm-649-2016-minedu/rm-n-649-2016-minedu-parte2.pdf>
- Negro, M. Traverso, A. (2011) *Relación entre la conciencia fonológica y la lectura inicial en alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de La Molina – Lima*. Tesis para optar el grado de Magíster en Fonoaudiología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Lima – Perú.
- Ochoa, M. (2017). *Relación entre las habilidades de lectura, conciencia fonológica y ritmo no lingüístico en estudiantes de primer grado de primaria de un colegio particular de Piura*. Tesis de Maestría en Educación con Mención en Psicopedagogía. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.
- Oficina de Medición de la calidad de los aprendizajes. (2016) *¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes?* Resultados ECE 2016. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Resultados-Nacionales-2016.pdf>.
- Orellana, E., & Ramaciotti, A. (2007). *Prueba de segmentación lingüística*. Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica.

- Ortiz, M. R., & Jiménez, J. E. (1993). *CLE, Prueba de conocimientos sobre el lenguaje escrito*.
- Pérez, J. (2007). *La lectura y la escritura: procesos dialógicos y recursivos*. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación. Disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41080107>> ISSN 1317-5815
- Pinzás, J. (1986). *Del símbolo al significado: el caso de la comprensión de lectura*. Revista de Psicología, 4(1), 4-13. Recuperado de https://scholar.google.com.pe/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=juana+pinz%C3%A1s+garc%C3%ADa&btnG=&oq=juana+#d=gs_cit&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3AYfmkJb_t8EwJ%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D0%26hl%3Des
- Rodríguez, R. (2008). *La adquisición y el desarrollo de la lectura: un modelo psicológico y sus implicaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje*. VARONA Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635567010>> ISSN 0864-196X
- Saussure, F. (1993). *Curso de Lingüística General*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Sierra, R. (2000). *Técnicas de Investigación Social*. España: Paraninfo
- Solé, I. (1994). *Aprender a usar la lengua. Implicaciones para la enseñanza*. Aula de innovación educativa, 26, 5-10. Recuperado de: https://scholar.google.com.pe/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Aprender+a+usar+la+lengua%3A+implicaciones+para+la+ense%C3%B1anza&btnG=
- Solé, I. (1998). *Aprender a leer, leer para aprender*. Cuadernos de Pedagogía, 157, 60 – 63. Recuperado de: https://scholar.google.com.pe/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Sol%C3%A9+Aprender+a+leer%2C+leer+para+aprender.+Cuadernos+de+Pedagog%C3%ADa+&btnG=
- Solé, I. (2008). *Estrategias de enseñanza*. Madrid, España: Grao.
- Suarez, A., & Meara, P. (1992). *CLT, Cloze Test: Dos Pruebas de Comprensión Lectora según el Procedimiento Cloze*. Madrid, Spain: TEA.
- Tobón, L. (2017). *Importancia del contexto en la comunicación*. Recuperado de: <https://doi.org/10.17227/01234870.9folios13.19>
- Van Dijk, T. (1996). *Análisis del discurso ideológico. Versión*, 6(10), 15-42. Recuperado de: https://scholar.google.com.pe/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Van+Dijk%2C+1996&btnG=
- Viñals, F., Vega, O. y Álvarez, M. (2003) *Aproximación Neurocognitiva de las alteraciones de la lecto-escritura como base de los programas de recuperación en pacientes con daño cerebral*. Revista Española de Neuropsicología 5, 3-4: 227-249 (2003). ISSN: 1139-9872. Recuperado de: https://www.researchgate.net/figure/Modelo-cognitivo-conjunto-Alvarez-Duque-Vega-y-Vinals-2003_fig13_317035854
- Vygotsky, L. (1977) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.



Anexos





Anexo 1
Matriz de consistencia

PROBLEMA	VARIABLE	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES
¿Cuál es el nivel de desarrollo de los procesos de lectura que han alcanzado los niños de una sección de primer grado de la IE pública Juan Pablo II de Paíta?	Desarrollo de Los Procesos de lectura.	Constituye la aplicación de una serie de pruebas de evaluación psicopedagógica (Test PROLEC- R) para la detección de dificultades y el diagnóstico de los procesos de lectura que son desarrollados por los niños del Nivel Primaria.	Identificación de letras.	Nombre o sonido de las letras. Letras: Iguales – Diferentes.
			Procesos léxicos.	Lectura de palabras. Lectura de pseudopalabras.
			Procesos sintácticos.	Estructuras Gramaticales. Signos de puntuación.
			Procesos semánticos.	Comprensión de oraciones. Comprensión de textos. Comprensión oral.

Anexo 2

Alumnos con calificación en identificación de letras

Niños evaluados	NI			Id		
	DD	D	N	DD	D	N
E.1	√				√	
E.2	√				√	
E.3		√			√	
E.4	√					√
E.5	√				√	
E.6			√			√
E.7		√				√
E.8	√			√		
E.9	√				√	
E.10		√				√
E.11	√			√		
E.12		√			√	
E.13		√			√	
E.14			√		√	
E.15		√			√	
E.16		√			√	
E.17		√			√	
E.18		√				√
E.19	√			√		
E.20			√			√
E.21	√				√	
E.22	√				√	
E.23	√				√	
E.24		√				√
E.25		√			√	
E.26		√			√	

Anexo 3
Alumnos con calificación en los procesos léxicos

Niños evaluados	LS			LP		
	DD	D	N	DD	D	N
E.1	√				√	
E.2	√			√		
E.3			√		√	
E.4	√				√	
E.5	√				√	
E.6			√			√
E.7			√			√
E.8	√			√		
E.9	√				√	
E.10			√			√
E.11	√			√		
E.12	√				√	
E.13		√			√	
E.14			√			√
E.15		√			√	
E.16		√			√	
E.17		√			√	
E.18	√				√	
E.19	√			√		
E.20			√			√
E.21		√			√	
E.22	√			√		
E.23	√			√		
E.24		√			√	
E.25	√				√	
E.26			√			√

Anexo 4
Alumnos con calificación en los procesos sintácticos

Apellidos Y Nombres de los niños	EG			SP		
	DD	D	N	DD	D	N
E.1	√			√		
E.2	√			√		
E.3			√		√	
E.4	√			√		
E.5	√			√		
E.6			√			√
E.7		√			√	
E.8	√			√		
E.9	√			√		
E.10			√		√	
E.11	√			√		
E.12	√			√		
E.13			√	√		
E.14			√		√	
E.15			√	√		
E.16			√		√	
E.17			√		√	
E.18			√	√		
E.19	√			√		
E.20			√			√
E.21		√			√	
E.22	√			√		
E.23	√			√		
E.24			√		√	
E.25	√			√		
E.26			√			√

Anexo 5

Alumnos con calificación en los procesos semánticos

Relación de estudiantes	CO			CT			CR		
	DD	D	N	DD	D	N	DD	D	N
E.1	√			√				√	
E.2	√			√				√	
E.3			√		√			√	
E.4	√			√				√	
E.5	√			√				√	
E.6			√			√			√
E.7			√			√			√
E.8	√			√				√	
E.9	√			√				√	
E.10			√			√			√
E.11	√			√				√	
E.12	√			√				√	
E.13			√			√			√
E.14			√			√			√
E.15			√			√			√
E.16		√				√			√
E.17		√				√			√
E.18	√			√				√	
E.19	√			√				√	
E.20			√			√			√
E.21	√					√			√
E.22	√			√				√	
E.23	√			√				√	
E.24			√			√			√
E.25	√			√				√	
E.26			√			√			√

Anexo 6

Test de evaluación de los procesos lectores aplicado
(PROLEC – R, 2007)

PROLEC-R

CUADERNO DE ANOTACIÓN

Apellidos y nombre:

Edad: 7 años Curso: 1º Grado Sexo: ☒ M Fecha: 25 Noviembre del 2016

RESUMEN DE PUNTUACIONES

ÍNDICES PRINCIPALES

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	PD	CATEGORÍA DD D N	HABILIDAD LECTORA
NL	Nombre de letras	$(NL-P / NL-V) \times 100$	24.6	D	Baja
ID	Igual - Diferente	$(ID-P / ID-V) \times 100$	6.69	D	Baja
LP	Lectura de palabras	$(LP-P / LP-V) \times 100$	22.8	D	-
LS	Lectura de pseudopalabras	$(LS-P / LS-V) \times 100$	28.2	N	Medio
EG	Estructuras gramaticales	ACIERTOS (EG)	13	N	-
SP	Signos de puntuación	$(SP-P / SP-V) \times 100$	0.5	DD	Baja
CO	Comprensión de oraciones	ACIERTOS (CO)	12	D	-
CT	Comprensión de textos	ACIERTOS (CT)	1	D	-
CR	Comprensión oral	ACIERTOS (CR)	1	D	-

ÍNDICES DE PRECISIÓN

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	PD	CATEGORÍA DD D ? N
NL-P	Nombre de letras	ACIERTOS (NL-P)	16	?
ID-P	Igual - Diferente	ACIERTOS (ID-P)	18	N
LP-P	Lectura de palabras	ACIERTOS (LP-P)	32	?
LS-P	Lectura de pseudopalabras	ACIERTOS (LS-P)	37	N
SP-P	Signos de puntuación	ACIERTOS (SP-P)	1	D

ÍNDICES DE VELOCIDAD

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	PD	CATEGORÍA ML L N R MR
NL-V	Nombre de letras	TIEMPO (NL-V)	65"	ML
ID-V	Igual - Diferente	TIEMPO (ID-V)	269"	ML
LP-V	Lectura de palabras	TIEMPO (LP-V)	140"	N
LS-V	Lectura de pseudopalabras	TIEMPO (LS-V)	131"	N
SP-V	Signos de puntuación	TIEMPO (SP-V)	200"	L

DD: Dificultad severa D: Dificultad L: Leve N: Normal ? : Dudas

ML: Muy lento L: Lento N: Normal R: Rápido MR: Muy Rápido B: Bajo M: Medio A: Alto



Autores: F. Quirós, B. Rodríguez, E. Puente y C. Álvarez

Copyright © 2007 by TEA Ediciones, S. L. Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial.

Printed in Spain. Impreso en España

1. NOMBRE O SONIDO DE LETRAS

	Error		Error		Error
1. t	✓	2. u	✓	3. b	✓
4. f	✓	5. n	✓	6. v	✓
7. c	✓	8. r	✓	9. x	✓
10. z	✓	11. j	✓	12. s	✓
13. q	"No se"	14. ñ	—	15. y	—
16. p	✓	17. d	—	18. l	✓
19. g	✓	20. m	✓		

TOTAL ERRORES

Nº Errores	1	Nº Errores	2	Nº Errores	1	4
------------	---	------------	---	------------	---	---



TIEMPO

1' min. 5" seg. 65" seg. total (NL-V)

ACIERTOS (NL-P)

16

2. IGUAL - DIFERENTE

	Error		Error		Error
1. (I)	✓	2. (D)	✓	3. (I)	✓
4. (D)	I	5. (D)	✓	6. (D)	✓
7. (I)	✓	8. (D)	✓	9. (D)	✓
10. (I)	✓	11. (I)	✓	12. (D)	✓
13. (I)	✓	14. (D)	✓	15. (I)	✓
16. (I)	✓	17. (D)	✓	18. (I)	✓
19. (D)	I	20. (I)	✓		

TOTAL ERRORES

Nº Errores	2	Nº Errores	0	Nº Errores	0	2
------------	---	------------	---	------------	---	---



TIEMPO

4' min. 29" seg. 269" seg. total (ID-V)

ACIERTOS (ID-P)

18

3. LECTURA DE PALABRAS

Error	Error	Error	Error
1 ✓	5 ✓	9 ✓	13 ✓
2 ✓	6 ✓	10 ✓	14 ✓
3 ✓	7 ✓	11 ✓	15 ✓
4 ✓	8 ✓	12 ✓	16 ✓
17 ✓	18 torpeta	19 ✓	20 diento
21 ✓	22 ✓	23 ✓	24 ✓
25 ✓	26 ✓	27 ✓	28 estuto
29 baseue	30 ✓	31 pincasa	32 ✓
33 ✓	34 ✓	35 ✓	36 ✓
37 ✓	38 ✓	39 ✓	40 trantor
Nº Errores 1	Nº Errores 1	Nº Errores 2	Nº Errores 4

TOTAL ERRORES

8



TIEMPO

2' min. 20" seg.

140" seg. total (LP-V)

ACIERTOS (LP-P)

32

4. LECTURA DE PSEUDOPALABRAS

Error	Error	Error	Error
1 ✓	5 ✓	9 ✓	13 ✓
2 ✓	6 ✓	10 ✓	14 ✓
3 ✓	7 ✓	11 ✓	15 ✓
4 ✓	8 ✓	12 ✓	16 ✓
17 pulta	18 ✓	19 ✓	20 ✓
21 ✓	22 ✓	23 ✓	24 ✓
25 ✓	26 muelpa	27 ✓	28 ✓
29 ✓	30 ✓	31 ✓	32 ✓
33 ✓	34 ✓	35 trumbol	36 ✓
37 ✓	38 ✓	39 ✓	40 ✓
Nº Errores 1	Nº Errores 1	Nº Errores 1	Nº Errores 0

TOTAL ERRORES

3



TIEMPO

2' min. 11" seg.

131" seg. total (LS-V)

ACIERTOS (LS-P)

37

III. PROCESOS SINTÁCTICOS

5. ESTRUCTURAS GRAMATICALES

		RESPUESTA	(A) (E)			RESPUESTA	(A) (E)
1	A	1 2 3 4	1 ☒	2	A	1 2 3 4	1 ☒
3	P	1 2 3 4	1 ☒	4	CF	1 2 3 4	1 ☒
5	R	1 2 3 4	1 ☒	6	CF	1 2 3 4	1 ☒
7	P	1 2 3 4	1 ☒	8	R	1 2 3 4	1 ☒
9	A	1 2 3 4	1 ☒	10	R	1 2 3 4	1 ☒
11	P	1 2 3 4	1 ☒	12	CF	1 2 3 4	1 ☒
13	A	1 2 3 4	1 ☒	14	CF	1 2 3 4	1 ☒
15	P	1 2 3 4	1 ☒	16	R	1 2 3 4	1 ☒

A - ACTIVAS
P - PASIVAS
CF - COMPLEMENTO FOCALIZADO
R - RELATIVO

ACIERTOS (EG)

13

6. SIGNOS DE PUNTUACIÓN

	SIGNO	(A) (E)		SIGNO	(A) (E)
1	[.]	1 ☒	2	[.]	1 ☒
3	[!]	1 ☒	4	[.]	1 ☒
5	[!]	1 ☒	6	[.]	1 ☒
7	[?]	1 ☒	8	[.]	1 ☒
9	[?]	1 ☒	10	[.]	1 ☒
11	[?]	1 ☒			



TIEMPO

3'

min.

20''

seg.

200''

seg total (SP-V)

ACIERTOS (SP-P)

1

IV. PROCESOS SEMÁNTICOS

7. COMPRENSIÓN DE ORACIONES

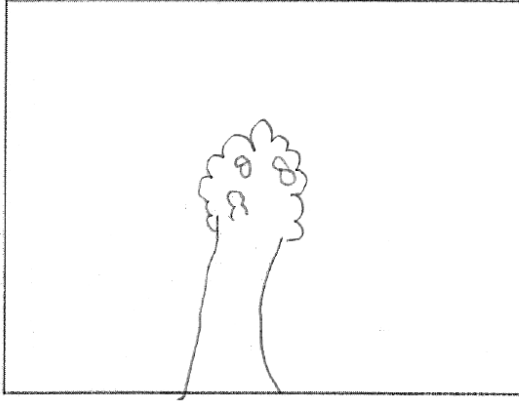
	(A) (E)	RESPUESTA
1	1 ☒	
2	1 ☒	El niño dijo: "No entiendo". Voy a leer otra vez.
3	1 ☒	
4	1 ☒	
5	1 ☒	
6	1 ☒	Dibujó una pelota dentro del cuadrado.
7	1 ☒	
8	1 ☒	
9	1 ☒	
10	1 ☒	1 2 3
11	1 ☒	1 2 3
12	1 ☒	1 2 3
13	1 ☒	1 2 3 4
14	1 ☒	1 2 3 4
15	1 ☒	1 2 3 4
16	1 ☒	1 2 3 4

ACIERTOS (CO)

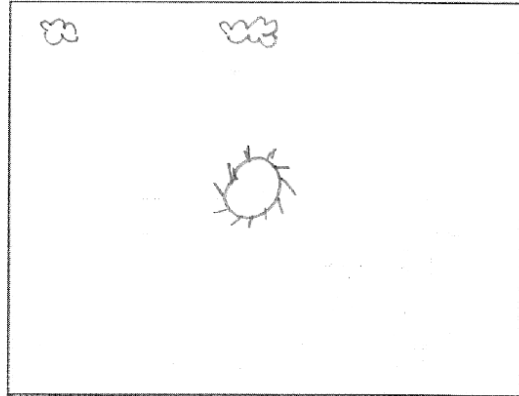
14

7. COMPRENSIÓN DE ORACIONES (CONT.)

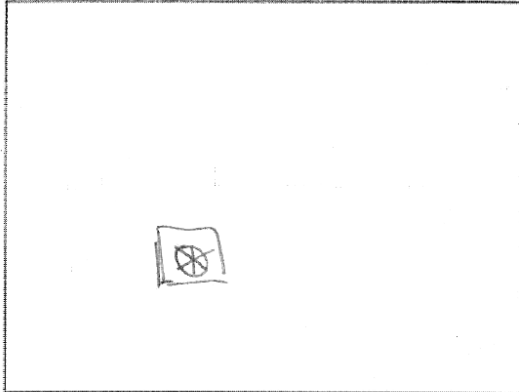
4. Dibuja un árbol con tres manzanas.



5. Dibuja dos nubes y en medio de ellas un sol.



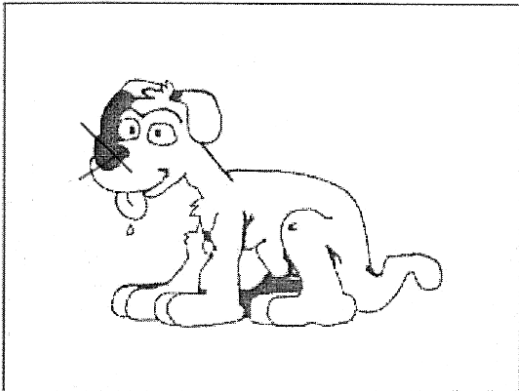
6. Dibuja un cuadrado dentro de un redondeo.



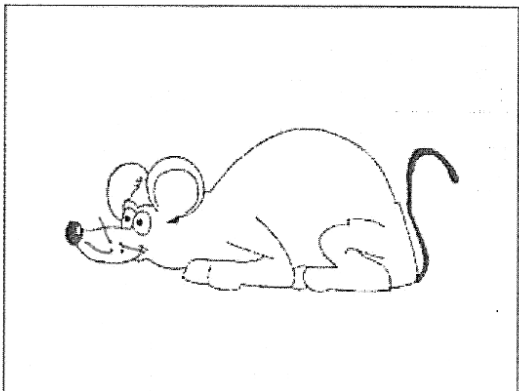
7. Ponle un sombrero al payaso.



8. Tacha la nariz y la cola del perro.



9. Colócale un bigote de tres pelos al ratón.



8. COMPRENSIÓN DE TEXTOS

(A) (E)		RESPUESTA
CARLOS		
1	1 ☒	"Porque no lo dejaban ir sus padres, a la fiesta creo"
2	1 ☒	"Pa que se vaya a la fiesta"
3	1 ☒	"Porque los padres se iban a enfadar".
4	1 ☒	"Pa que vean tele creo"
CUMPLEAÑOS DE MARISA		
5	1 ☒	"De una fiesta"
6	1 ☒	"Marisa"
7	1 ☒	"Porque era su cumpleaños".
8	1 ☒	"varios"
LOS OKAPIS		
9	1 ☒	no respondió
10	1 ☒	no respondió
11	1 ☒	silencio
12	1 ☒	silencio
LOS INDIOS APACHES		
13	1 ☒	no respondió
14	1 ☒	n.r.
15	1 ☒	n.r.
16	1 ☒	n.r.

ACIERTOS (CT)

1

9. COMPRENSIÓN ORAL

(A) (E)		RESPUESTA
EL RATEL		
1	1 ☒	Por la miel
2	1 ☒	n. respondió
3	1 ☒	n.r.
4	1 ☒	n.r.
VIKINGOS		
5	1 ☒	n.r.
6	1 ☒	n.r.
7	1 ☒	n.r.
8	1 ☒	n.r.

ACIERTOS (CR)

1