

# **ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PRIVADA PUKLLASUNCHIS**

## **PROGRAMA DE FORMACIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL**



### **Programa de Conciencia Fonológica con Cuentos Andinos para Estimular la Lectura Temprana**

Trabajo de investigación para optar al Grado de Bachiller en  
Educación

#### **AUTORA:**

Espejo Alvarez, Luisa (ORCID: 0009-0007-2356-8546)

#### **ASESORA:**

Mg. Amable Pinares, Clotilde Natividad (ORCID: 0000-0002-7837-0445)

#### **LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Didáctica, enseñanza y evaluación de los aprendizajes

CUSCO – PERÚ

2024

## Resumen

El presente trabajo de investigación tiene interés en conocer qué habilidades pre lectoras se deben promover en la alfabetización temprana antes que los niños lleguen al nivel primario; es decir reflexionar sobre la importancia de los predictores de la lectura que subyacen a la enseñanza de la lectura formal. Por lo que se propone un Programa de Conciencia Fonológica con Cuentos Andinos que por un lado propicie sin titubeos el conocimiento de los saberes ancestrales y por otra parte permita a los maestros tener estrategias y lúdicas para formular propuestas de conciencia fonológica que sean contextualizadas y pertinentes a la edad; en cuya práctica el lenguaje y la expresión oral sea el punto de partida para adquirir dichas habilidades y este a su vez aproxime al niño al éxito en el proceso lector más adelante.

*Palabras clave:* alfabetización temprana, predictores de la lectura, conciencia fonológica, cuentos andinos.



## **Abstract**

This research work stems from the interest in reflecting on aspects related to formal literacy and the importance of developing predictive skills. Therefore, a Phonological Awareness Program with Andean Tales is proposed, which, on one hand, fosters the knowledge of ancestral wisdom without hesitation and, on the other hand, provides teachers with playful strategies to formulate phonological awareness proposals that are contextualized and age-appropriate. In this teaching practice, oral language is the starting point for acquiring these skills, which in turn brings children closer to success in the reading process.

*Keywords:* early reading, reading predictors, phonological awareness, Andean tales.



## **Pisi Rimariyllapi**

Kay investigación llamkayqa paqarinmi alfabetización formal nisqapi kaq aspectokunapi yuyaymanaymanta, chaynallataq habilidades predictivas nisqa wiñachiy ancha allin kasqanmanta, chaymi huk Programa de Conciencia Fonológica nisqa Cuentos Andinos nisqawan yuyaychakusqa kachkan, chaymi huk ladumanta mana iskayrayaspa yachaykunata kallpanchan de conocimiento ancestral nisqamanta hinallataq huk ladumanta yachachiqkunaman pukllay estrategias nisqayuq kanankupaq, propuestas de conciencia fonológica nisqa formulanankupaq, chaykunam contextualizasqa hinaspa edadman hina relevante; piqpa yachachiy ruwayninqa simi oral nisqa qallariymi kay yachaykunata jap'inapaq, kaytaqmi warmataqa ñawinchaypi allin ruwayman asuykachin.

*Chanin rimaykuna:* ñawpaq ñawinchay, ñawinchay willakuq, fonológica conciencia, andino willakuykuna



## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I:.....	2
LA LECTURA TEMPRANA Y PRECURSORES .....	2
Lectura Temprana.....	2
Precursos de la Lectura .....	4
Predictores de la lectura.....	4
Facilitadores de la lectura .....	7
Importancia del desarrollo de predictores en la educación inicial .....	11
La lectura como proceso formal.....	11
CAPÍTULO II:.....	16
CONCIENCIA FONOLÓGICA.....	16
Componentes de la Conciencia Fonológica .....	19
Sensibilización fonológica y áreas preparatorias.....	20
Juegos verbales en la conciencia fonológica .....	20
Evaluación del desarrollo de la conciencia fonológica.....	22
CAPÍTULO III:.....	26
DIÁLOGO DE SABERES.....	26
El Cuento Andino .....	27
El juego en el Aprendizaje .....	28
El juego en el ande .....	29
CAPÍTULO IV: .....	31
LO QUE BUSCA EL CURRÍCULO.....	31
REFLEXIONES FINALES.....	38
REFERENCIAS .....	40

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 .....	23
Tabla 2 .....	23
Tabla 3 .....	25
Tabla 4 .....	32
Tabla 5 .....	37

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 .....	10
Figura 2 .....	11
Figura 3 .....	15
Figura 4 .....	22



## INTRODUCCIÓN

La preocupación e interés por el desarrollo de habilidades previas al proceso de lector en los niños surge tanto en el ámbito personal como laboral, al evidenciar en las aulas una fuerte necesidad e impulso de acelerar procesos en el nivel inicial y en cuya práctica docente, muchas veces no se consideran aspectos importantes relacionados al desarrollo del niño, sus procesos y ritmos de aprendizaje, aspectos lúdico, el acervo cultural, la importancia del rol participativo y protagónico del niño en la adquisición de habilidades que corresponden a esta etapa. En consecuencia, el niño lejos de sentirse motivado a la lectura cuando llega al nivel primario, ve a este proceso como poco amigable, pesado, lejano y por qué no decir doloroso, al existir un marcado sometimiento a procesos mecánicos de bajo impacto o de resultados inmediatos, pero poco sostenibles. Corresponde ahora a efectos de la presente investigación, documentar la información teórica, para tal efecto, en el primer capítulo se desarrollará la lectura temprana y los precursores de la lectura, lo cual permitirá diferenciar entre la lectura emergente y la lectura formal.

Un segundo capítulo estará referido a describir los soportes de rigor científico acerca del tema medular de la presente investigación, la conciencia fonológica, sus componentes y tareas que la comprenden; cuya enseñanza implica una ruta sistemática y explícita a nivel oral.

En el tercer capítulo y desde la mirada intercultural se abordará la posibilidad de lo crucial que es el Diálogo de Saberes para la crianza mutua, donde la mirada sea ver al niño y a la cultura como fin supremo de la educación; por otra parte, se abordará dos aspectos importantes por una parte está el cuento andino; toda vez que, hay una débil presencia de este tipo de cuentos en las aulas, en cuyas páginas están plasmadas la vida misma donde el niño del ande se desarrolla, pero este cuento andino no tiene por qué ser lejano al niño de escuelas urbanas ya que de una u otra forma sus antecesores pertenecen a la cultura andina, he ahí una oportunidad de rescatar saberes ancestrales, revalorar y forjar la identidad de nuestra cultura desde etapas tempranas. Y por otra parte se dará énfasis al juego, como elemento clave en la práctica docente, muchas veces expectorado, además se hará hincapié a la concepción del juego en el niño del ande.

En el cuarto capítulo se pondrá al relieve lo que busca el Currículo Nacional Peruano en el área de comunicación para que desde esa realidad se proponga actividades que contribuyan al desarrollo de habilidades pre lectoras conforme sugieren las investigaciones recientes en torno a la conciencia fonológica y su impacto en la lectura formal.

## **CAPÍTULO I**

### **LA LECTURA TEMPRANA Y PRECURSORES**

#### **Lectura Temprana**

Pensar en lectura temprana, conduce primeramente a precisar dónde se ubica este proceso, tanto la lectura y escritura temprana están comprendidas dentro de lo que se llama la alfabetización emergente o temprana, entendiéndose éste como un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que se desarrollan desde el nacimiento hasta la enseñanza formal en la escuela, (Teal y Sulzby, 1989) citado por Núñez y Vega (2022). Para efectos de la presente investigación el enfoque mayor se centrará en la lectura emergente y las habilidades que suponen deben forjarse.

Su desarrollo está basado en el lenguaje que los adultos hayan transmitido a los niños, cuando escuchan, hablan, escriben y leen, éstos se fortalecen cuando los facilitadores (padres y escuela) guían y apoyan la construcción de su aprendizaje que se da tanto por la observación y participación activa en las actividades cotidianas que sean funcionales y significativas para el niño. La lectoescritura son procesos se dan de manera concurrente y están interrelacionadas, el conocimiento que los niños construyen de estos lenguajes (oral y escrito) surge de la observación, de sus intereses, necesidades, de saberes previos, de la participación activa, de experiencias significativas en actividades cotidianas donde hallan el sentido y la utilidad de aprender estos procesos; por lo que el desempeño lector en la etapa convencional dependerá de la cantidad de experiencias propiciadas por el adulto en su entorno social. También se mencionan ciertas condiciones que favorecen a que el niño desarrolle una actitud positiva hacia la lectura, promoviendo un ambiente afable y motivador, un ambiente físico estimulante, un ambiente social donde en medio de esta interacción se propicie este proceso, adultos o referentes modelos de actitudes, conductas y habilidades, adultos que guíen al niño en este proceso donde se les apoye en la medida que lo necesitan, retroalimentando y reconociendo sus conductas. Estos ambientes y lo cotidiano promueve que los niños aprendan a: escuchar - escuchando, hablar – hablando, leer - leyendo y escribir – escribiendo, es la ruta donde el niño comprende que el lenguaje escrito está en todos lados que transmite significado y que es importante aprender. (Núñez y Vega, 2022).

En el mismo sentido, otro investigador sostiene que la lectura temprana, se considera como aquel proceso que empieza en los primeros años de la niñez temprana cuya base es lo socio-psicolingüístico así como también lo cultural e histórico, desde este enfoque, el acto de leer no se limita únicamente a ser un acto mecánico de descodificar el sonido de las grafías sino más bien que el niño pueda atribuir significado durante la interacción con el texto (Molina, 2001).

Por otra parte, la lectura temprana o emergente es un proceso que se da desde adentro; es decir, que emerge cuyo punto de partida es la necesidad e interés del niño es considerada como un proceso complejo que incluyen conductas, expectativas y habilidades asociados con el lenguaje escrito, este conjunto de aspectos también es llamado como lectura incipiente, el cual según investigaciones relacionados a este tema, sostienen que este proceso se inicia antes que los niños vayan a la escuela, incluso antes que el niño aprenda habilidades técnicas del procesos lector. Esto se evidencia cuando realizan acciones que denotan la simulación de estar leyendo y se hacen visibles en su habla, en dibujos o en jugar con la fantasía propia de un niño. Por otra parte, en numerosas investigaciones se señala que hay una relación entre el escuchar la lectura de un adulto y aprender a leer (McLane y McNamee, 1999).

Continuando esta perspectiva, se halla la lectura compartida o dialógica como una actividad de interacción social entre el adulto y el niño, donde surgen conversaciones en torno al texto, es decir el niño tiene un rol activo al participar en este proceso, cuando por ejemplo mira lo impreso e imágenes y las describe, afianzando así su desarrollo lingüístico e intelectual, es en este contexto que la lectura compartida temprana pasa a ser un acto significativo, que tiene mensajes y que los símbolos cumplen una función; cuando los adultos les leen cuentos a los niños, regalan la posibilidad que el niño realice pequeñas inferencias, relaciones a sus experiencias, contextualice la información, enriquezca su vocabulario, está atento a los sonidos del lenguaje y los descontextualiza. Desde el punto de vista de la psicología los libros cumplen un rol dual, por una parte, funciona como espejo porque muchas veces los niños se reflejan en la historia, y por otra parte son como ventanas que permiten ver otras realidades o perspectivas (Muñoz y Anwandler, 2011).

Por su parte Vygotsky sostiene que es importante desarrollar competencia de lectura y estas pueden gestarse simultáneamente con el lenguaje oral pero que esto será posible si las condiciones sociales lo estimulan, en tal sentido si la lectura permite ganar acceso y participación en la sociedad, trabajarla en la alfabetización temprana tendrá repercusiones beneficiosas, ya que ofrecerá ventajas para la adquisición del lenguaje escrito. En los años '90 numerosos investigadores del campo de la lectura retomaron con fuerza las ideas de Vygotsky para re conceptualizar la lectura emergente, este enfoque resalta los aspectos socio culturales, psicológicos, lingüísticos y cognitivos, propios del aprendizaje de la lectura (Molina, 2001).

Desde el enfoque psicopsicolingüística de Teale y Sulzby, y la sociocultural de Neuman, se detalla los rasgos que tienen los niños aprendices, así: la gran mayoría de los niños que están en ambientes letrados aprenden a leer y escribir temprano, la lectura y escritura se desarrollan de manera interrelacionada y se desarrolla en la vida real, cuando ven a los adultos leer, escribir cartas, hacer listas de compras, participan en realizaciones

de recetas de comida, etc. es decir que más allá de aprender a habilidades abstractas de la lectoescritura, aprenden los aspectos funcionales de su uso, hay un interés simultáneo de leer, escribir y hablar, cuando escuchan un cuento, y se les solicita que relaten, no lo hacen de memoria sino que reconstruyen su significado en su propio lenguaje, dentro de un texto pueden diferenciar dibujos de escrituras, se plantean hipótesis, con el objetivo de dar un significado, es decir relacionan su lenguaje oral con el escrito en la perspectiva y lógica del niño.

Ahora bien, es preciso conocer qué habilidades pre lectoras señalan las investigaciones en torno a aspectos previos de la lectura y que deberían desarrollarse para prevenir tanto dificultades al momento que el niño llegue al nivel primario como maximizar las posibilidades de tener lectores exitosos. Estas habilidades son los llamados precursores de la lectura son pre-requisitos básicos, estos pueden ser diversos ya que no hay un único factor que sea la panacea, sino que intervienen muchos factores en la adquisición de la lectura.

### **Precursos de la Lectura**

Los precursores de la lectura que deberían propiciarse en la etapa de preescolar son aspectos o habilidades que se desarrollan antes de la enseñanza formal y comprende a los predictores y facilitadores de la lectura.

### ***Predictores de la lectura***

Bastas investigaciones del área de la psicología y educación, reportaron beneficios de leer textos a los niños desde edades entre estos beneficios se tiene el efecto positivo del lenguaje receptivo (lo que el niño comprende) y en el lenguaje expresivo (lo que el niño comunica, pero también tendrá una influencia positivamente en aspectos técnicos de la lectura emergente. Según la literatura científica actual, señala a los siguientes factores importantes pero no únicos, ya que aprender leer es un proceso complejo y multifactorial así se tiene:

- **Conocimiento fonológico** se ha comprobado que esta habilidad fonológica tiene relación directa con el éxito del aprendizaje de la lectura en sistemas alfabéticos, es tomar conciencia de la estructura de los sonidos del lenguaje, donde un sistema ortográfico es representado por un nivel fonológico (Sellés y Martínez, 2008).
- **Conocimiento alfabético** es otro predictor de la lectura el cual está relacionado a la identificación o reconocimiento de las letras, este último está estrechamente ligado al conocimiento fonológico los que a su vez son factores cruciales en la adquisición de la lectura.
- **Velocidad de denominación** de palabras, que se refiere a la rapidez en nombrar lo que se le presenta al niño (Sellés y Martínez, 2008).

Según Matute y Guajardo (2012), señala que en 1990 en los Estados Unidos el Consejo Nacional de Investigación (NCR) hizo una lista de las habilidades básicas de la lectura, las cuales separó en dos grandes grupos, el primero corresponde al proceso de “Aprender a leer” y el segundo “leer para aprender” los niños de pre escolar estarían ubicados en el primer grupo y la lista de habilidades básicas se divide en tres categorías: **familiaridad con materiales escritos, reconocimiento de letras y comienzos de escritura de manera no convencional y conciencia fonológica.**

Por su parte Flores (2009) señala algunas estrategias de intervención para promover la alfabetización inicial en preescolar, las cuales se centran en técnicas universalmente reconocidas y estrategias experimentales que han demostrado su eficacia, es preciso acotar que estas intervenciones exige al adulto tener ciertos requisitos en su práctica dentro del aula, por una parte que todo lo que haga tenga fundamento científico, que tenga la capacidad para establecer relaciones positivas con los niños, proveer experiencias significativas basadas en el juego, en el uso significativos del lenguaje dentro de su entorno y en actividades dirigidas para que el niño se centre los aspectos del aprendizaje alfabético. Estas intervenciones son: **Prácticas universales de alta calidad** las cuales incluyen la lectura de cuentos, conocimiento ortográfico, dotar un ambiente impreso, lectura compartida en el hogar, compromiso familiar. **Prácticas experimentales de calidad reconocida** entre las cuales se encuentra la conciencia fonológica, aumento de vocabulario, intervención en niños con bajos desempeños en lenguaje receptivo y expresivo (Flórez y otros, 2009).

Por otra parte, Gonzales (2013) menciona como predictores o precursores de la lectura a las siguientes variables como: habilidades cognitivas básicas referido al **conocimiento fonológico** de la estructura de los sonidos de la lengua y **la velocidad de denominación** que no es sino la rapidez en nombrar los estímulos visuales presentados, por otra parte, cita al **conocimiento del alfabeto, memoria fonológica y la escritura temprana.** Otros autores afirman que el conocimiento de las letras y el procesamiento fonológico son predictores para alcanzar la descodificación.

Por citar a más autores cuyo interés es la lectura emergente se encuentran en Martínez, et, al. (2022), quien menciona que antes de que el niño se introduzca en la lectura escrita éstos deben tener consolidado habilidades asociadas dentro de las cuales se encuentran: **habilidades lingüísticas, habilidades metalingüísticas, referido a la conciencia fonológica, Conocimiento alfabético, velocidad de denominación y procesos cognitivos.**

En relación velocidad de denominación o rapidez de nombrar estímulos en serie, se sabe que en cuanto más rápido mencione el nombre de objetos o símbolos, del mismo

modo podrá combinar esos procesos en la lectura. Wolf 1986 demostró que la dificultad de denominación advertía de problemas posteriores en la lectura (Beltrán y otros, 2019).

Las diversas intervenciones en los predictores de la lectura han demostrado eficacia para la adquisición posterior de la lectura, estas intervenciones pueden ser aplicadas para todo el alumnado y son susceptibles para hacer **adaptaciones** específicas para alumnos con dificultades de estas habilidades, así mismo estas intervenciones pueden aplicarse de manera aislada o combinada. Las estrategias varían desde el uso de recursos que facilitan este propósito por ejemplo las TIC, es menos frecuente ver estas intervenciones en actividades que corresponden al currículo educativo, no obstante, un aspecto valioso de resaltar es el uso de la lectura compartida. Finalmente, más allá de las formas de cada docente, la intervención debe buscar el desarrollo de estas habilidades básicas para la adquisición posterior de la lectura formal (González y otros, 2013).

Por su parte Beltrán, et al. (2019), en su investigación parte definiendo a la lectura como un proceso lingüístico y cognitivo complejo que podría **afectarse desfavorablemente por factores biológicos y ambientales**, afirma que aprender a leer no comienza cuando el niño ingresa a su educación formal, sino que éste se inicia antes, ya que desarrollan habilidades básicas útiles para adquirir la lectura. En primer lugar hace mención a las dificultades biológicas asociadas a la lectura como deficiencia cognitiva, problemas de audición, dificultades tempranas en el lenguaje, déficit de atención; que aunque es fácil identificar estas dificultades en niños con habilidades diferentes no ocurre lo mismo en niños que no la padecen, quienes muchas veces presentan problemas sutiles en el desarrollo del lenguaje y difícilmente se detecta o se da importancia y es necesario estar alertas a las señales para prevenir posibles dificultades futuras. En segundo lugar, señala a los predictores de la lectura entre estos está: **conciencia fonológica, rapidez para nombrar estímulos** en serie y repetición de frases e historias y **vocabulario**. En cuanto a la conciencia fonológica los hallazgos indican que los niños con mayor conciencia fonológica tienen más recursos para aprender a leer (Beltrán y otros, 2019).

En relación al vocabulario Beltrán (2019), hizo un seguimiento a niños de 2 a 8 años, afirmando que los precursores pueden ser identificados a edad temprana a partir de alrededor de los 30 meses, estos niños mostraron una débil estructura sintáctica y errores fonológicos en su lenguaje, a los 42 meses tenían dificultad de utilizar vocabulario expresivo y receptivo y a los 5 años evidenciaban problemas de vocabulario, conciencia fonológica y conocimiento de letras.

Es preciso mencionar que hay también los **precursores tempranos sociales** de la lectura, entre ellos está la influencia familiar, bilingüismo, estatus socioeconómico, pertenencia a grupo minoritarios, donde luego de entrevistas y cuestionarios a los padres a finales de la educación inicial, determinaron que la 'cantidad' de interacciones verbales

dentro de su entorno familiar es una fuerte variable y constituye en un factor de riesgo ya que a menor interacción verbal el vocabulario es deficitario. De igual manera, están los niños pertenecientes a minorías étnicas, en este caso niños que emigraron a Estados Unidos de Latino América tenían débiles habilidades lectoras, por lo que el bilingüismo sería un factor que juega en contra de estos por la falta de aceptación social y diferencia socioeconómicas. Según “National Assessment of Educational Progress” (NAEP) 2003 sostiene dicha afirmación al decir que el 37% norteamericanos tiene un nivel bajo de lectura, en tanto que el 75% son de nivel socioeconómico bajo o minorías étnicas y culturales. (Beltrán y otros, 2019).

Caballeros, et al. (2014), citando a Whitehurst y Lonigan (2003), hacen referencia al concepto de “Alfabetismo Emergente, como el conjunto de precursores del desarrollo de la lectura formal que tienen sus orígenes en los primeros años de vida” cuyos elementos son el **procesamiento fonológico, la conciencia del texto impreso y habilidades del lenguaje oral**. Sostiene que cuando el niño inicia el proceso lector formal con estos precursores, estos se irán perfeccionando (buen lector), en tanto que, el niño que tiene débil desarrollo de habilidades predictores tiene el riesgo de quedar rezagados en la lectura y en otras materias. Ocurre lo que se conoce como el “Efecto mateo” cuanto mejor lector soy más leo y cuanto peor lector soy más evito leer”.

### ***Facilitadores de la lectura***

Existen otras habilidades que favorecen el desarrollo de los predictores entre estas se puede citar al **lenguaje, los procesos cognitivos básicos y conocimiento metalingüístico**.

#### **Lenguaje oral**

Un **facilitador** de gran importancia es el **lenguaje oral** el hecho que identifique una palabra y le asigne un significado implica que el niño tiene una comprensión oral eficaz y cualquier retraso en el lenguaje repercutirá directamente en el aprendizaje de lectura, por lo que el lenguaje es un pilar para el logro de la lectoescritura (Sellés y Martínez, 2008).

El lenguaje oral es una habilidad que no predice la lectura pero favorece el desarrollo de ésta, por eso se le llama facilitador, ya que se inserta en el lenguaje escrito, es decir hay una reciprocidad entre ambos, y cualquier problema de lenguaje pueden interferir la adquisición de habilidades previas a la lectura. En este entender, si hasta ahora se sostiene que toda intervención para desarrollar habilidades previas al proceso lector está basada en el lenguaje, es necesario conocer qué es y por qué es importante el lenguaje oral.

El **lenguaje** surge filogenética y ontológicamente antes que el lenguaje escrito (hay una predisposición biológica), cuando el niño aprende hablar de forma natural en su primer entorno (acto primario), por ejemplo cuando el niño escucha una frase, no está analizando

los procesos que ocurre en ese instante , sino que para el niño el lenguaje oral constituye un vehículo para comunicar sus ideas y necesidades, están más concentrados en su significado; contrario al lenguaje escrito que es una actividad secundaria donde hay una enseñanza intencional para adquirirlo. Por lo que, una mejora en las habilidades de expresión oral va a incidir positivamente en el desarrollo de la conciencia fonológica y por el contrario tener déficit del lenguaje podrían interferir o impedir el dominio de habilidades de lectoescritura, razón por la cual si acaso hubiera esta dificultad en el lenguaje oral se requerirá atención prioritaria (Defior, 1991).

Aunado a esto último, para Vygotsky, señala existe una relación entre **lenguaje y pensamiento**, en este sentido, el lenguaje ayuda al desarrollo de los procesos mentales superiores (pensamiento) que aunque se desarrollan independientemente estos se influyen mutuamente, estos procesos mentales resultan de la interacción social y es en esa interacción cuando el niño quiere exteriorizar algún pensamiento que le provoca recurre a sus saberes previos y los asocia a los nuevas experiencias lo que conlleva a reorganizar procesos mentales que operan en él al momento de reflexionar, pensar, construir y reconstruir para que posteriormente se interiorice en él. De modo que, el lenguaje viene a ser el instrumento poderoso del pensamiento y éste puede influir en su desarrollo; cuando ambos procesos se encuentran el pensamiento se hace verbal y el habla racional (Congo y otros, 2018).

Ahora bien, desarrollar un lenguaje de pensamiento en el contexto escolar es posible cuando los niños tienen la oportunidad de hacer visible su pensamiento a través de estrategias de rutinas de pensamiento dentro de una lectura compartida, que ayuden a los niños a escuchar, interpretar, predecir, y hacer conexiones con sus experiencias previas. “Una cultura donde el pensamiento es parte del aire”, de esto último se puede decir que el pensamiento forma parte de toda actividad humana, estas rutinas si se usan con frecuencia, el niño se apropia naturalmente de esa forma de pensar , se puede adaptar a todo tipo de texto, contenidos curriculares, y contextos, son fáciles de enseñar y aprender, se puede hacer de forma individual y grupal, la rutina más apropiada para el nivel inicial vendría a ser Veo- Pienso - me pregunto porque se trabaja con textos con imágenes, a partir de las imágenes se puede conocer qué saben los niños de lo que ven (saberes previos) e identificar la zona de desarrollo próximo (Rivera y otros, 2022).

López & De Pro (2020) señala que el gobierno de Colombia ha desarrollado políticas con una visión más holística que se corresponden a la diversidad de los procesos de aprendizaje, y en coherencia a ello, los propósitos de desarrollo promueven una cultura de pensamiento visible donde los niños son capaces de construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos, y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo. Así también los niños tienen participación activa al comunicar sus

ideas, pensamientos, etc., por último, los niños disfrutaran aprender; explorar y relacionarse con su entorno para comprenderlo y construirlo, ya se ha puesto en marcha estos cambios sin embargo queda mucho trecho por andar porque supone desaprender para poder hacer una transformación de fondo favorable a la niñez.

### **Conocimiento metalingüístico**

En principio cabe decir que el lenguaje tiene dos funciones comunicativa y reflexiva, y se da se da a nivel interpersonal e intrapersonal respectivamente, este conocimiento sirve para pensar y reflexionar acerca de cómo se forman las palabras, para planear sobre cómo se escribe una palabra o cómo lo uso, es decir es cuando el niño se va haciendo consciente del sistema lingüístico, este conocimiento surge alrededor de los 5 y 6 años, cuando el niño fuera de la función comunicativa cae en cuenta reflexiva acerca de la función del lenguaje. Hay factores externos que inciden en el conocimiento metalingüístico, por ejemplo, los juegos con el lenguaje, adivinanzas, rimas, chistes, poesías, porque permite pensar sobre las palabras, acá el niño juega a crear o analizar el juego. Otro aspecto externo es cuando hay exposición a una segunda lengua y se da cuando reflexiona cómo se dicen una palabra en otra lengua. En suma, el conocimiento metalingüístico es el conocimiento que tiene el niño de que el lenguaje escrito está compuesto por frases, palabras, letras, y estos a su vez están relacionados con la conciencia fonológica (Sellés y Martínez, 2008).

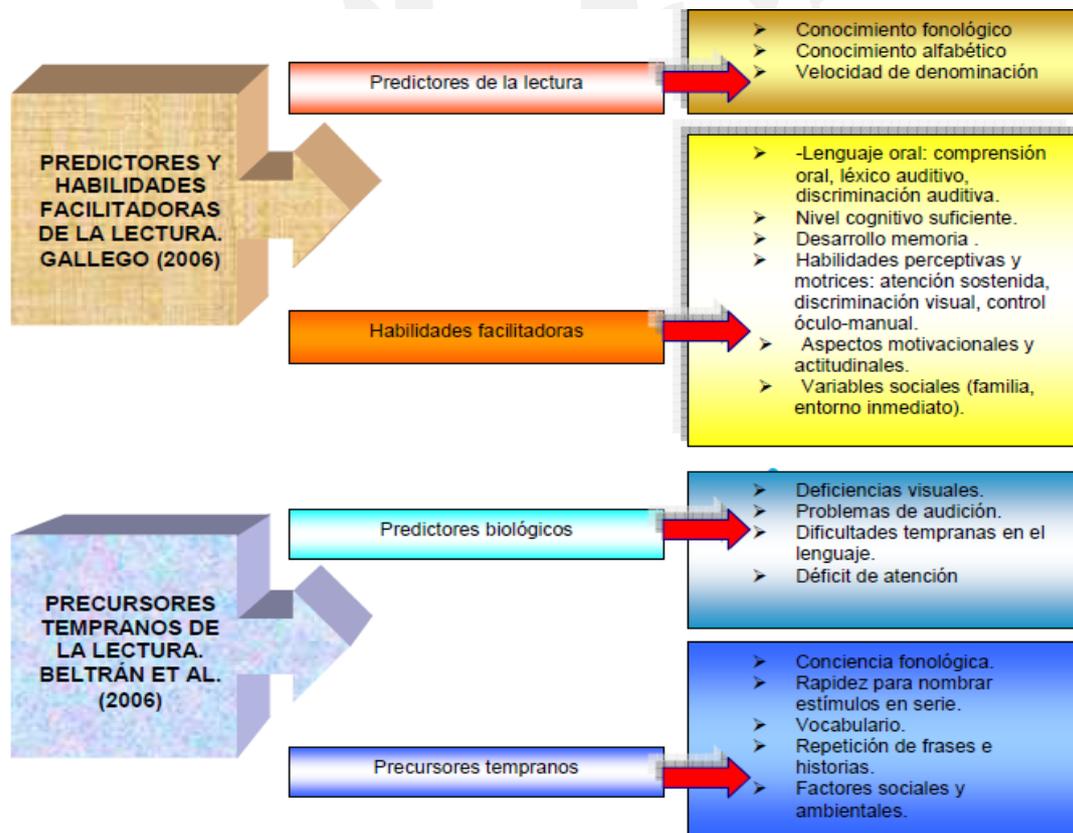
### **Procesos cognitivos básicos**

Incluyen procesos de atención, memoria y procesos perceptivos. La atención, es fundamental para que el niño aprenda a seleccionar y retener información escrita, y de esta manera pueda asignarles significado a las palabras; varias investigaciones de procesos cognitivos hacen énfasis en la importancia de desarrollar tareas de memoria a corto plazo (dígitos, palabras, oraciones, letras) ya que tiene fuerte influencia en la codificación fonológica, mismos que resuena con el logro de la lectura. Finalmente, las tareas de procesos perceptivos son importantes ya permite al niño realizar tareas de discriminación visual de símbolos o códigos Algún déficit en el funcionamiento a nivel biológico puede devenir en la dificultad lectura, (Sellés y Martínez, 2008).

De manera gráfica (figura 1) se puede evidenciar a los predictores descritos anteriormente que fueron hallados en las diversas investigaciones. Más adelante (figura2) se sintetizan los predictores y facilitadores que soportan teóricamente el trabajo de investigación. Lo que significa que se debe prestar atención a estos pre-requisitos desde edades tempranas para prevenir problemas futuros, no solo en el ámbito académico sino también las repercusiones a nivel emocional cuando los niños se auto reconocen como 'malos lectores'.

**Figura 1**

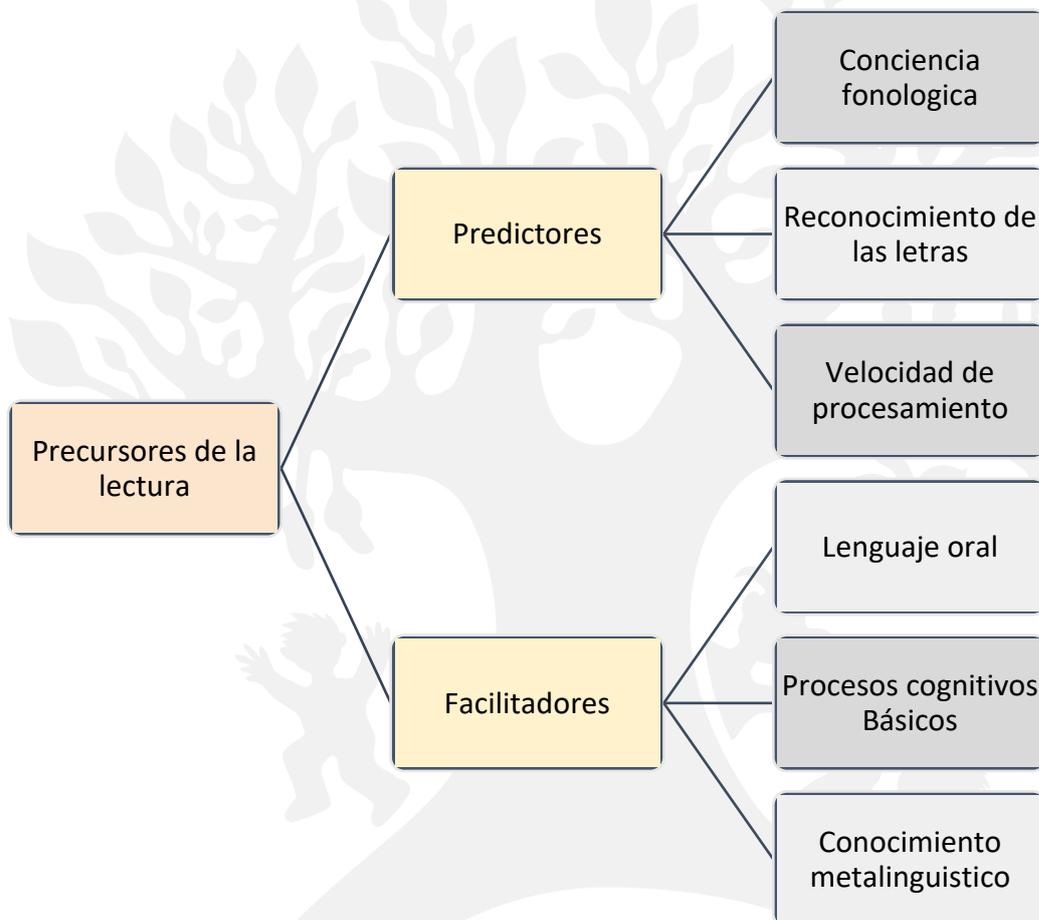
**Cuadro de predictores y precursores de la lectura**



**Nota.** Virginia Dávila Barba, Universidad de A Coruña (Dávila, 2013, pág. 89).

**Figura 2**

**Precursores de la lectura**



### **Importancia del desarrollo de predictores en la educación inicial**

De las investigaciones abordadas, se desprende que es importante sentar las bases necesarias con el desarrollo de predictores y facilitadores desde etapas tempranas no solo para que los niños transiten de manera amigable al proceso de la lectoescritura convencional sino también para prevenir el fracaso lector, minimizar dificultades en estos procesos, así como también impulsar la automotivación por la lectura y no el distanciamiento de este. El desarrollo de predictores y facilitadores logran un juego de suma positivo el éxito de la lectura; es decir, la combinación de estos factores propicia robustos recursos para los niños, mientras que enfocarse en desarrollar un solo predictor en descuido de otros no sería favorable para que el niño pueda alcanzar el éxito lector.

### **La lectura como proceso formal**

El tema de la presente investigación no se ocupará de la lectura formal sin embargo cabe alcanzar el concepto de este para diferenciar el proceso de la lectura emergente del formal, toda vez que, aunque existen pilares de la lectura, no se puede decir que estos empiezan únicamente a partir de los seis años, sino que hay procesos y habilidades que

se van desarrollando desde más atrás, y la sumatoria de dichos procesos favorecerá la adquisición de la lectura en sí misma.

El National Panel Reading el año 2000, hizo un rastreo importante durante 3 años acerca de cómo se enseñaba a leer en los Estados Unidos, su informe reveló aspectos fundamentales que se deben abordar en la enseñanza de la lectura, donde señalan que no se puede encasillar la enseñanza de la lectura a ciertos métodos, sino más bien la importancia de hablar sobre los pilares fundamentales que guardan relación entre sí, y los llamó, los 5 pilares de la lectura o Habilidades que un niño necesita para saber leer bien, entre ellos destacan a la conciencia fonémica que es el la cúspide de la **conciencia fonológica**, el principio alfabético referido los mecanismos de conversión grafema - fonema y fonema - grafema, **la fluidez** que se entiende a la precisión, **velocidad de denominación**, como cuarto elemento está **vocabulario** que no significa únicamente cantidad de palabras sino la profundidad de conocimiento el cual conducirá a que el niño tenga una calidad léxica, por último está la comprensión lectora que es la meta final de este proceso complejo y estos cinco elementos están interrelacionados entre sí. Y aunque no está expresamente catalogado como pilar, no le quitan importancia a la expresividad (entonación o lectura prosódica). **Y aunque estos pilares hacen referencia al proceso de la lectura en niños de primaria, hay aspectos se deben cuidar, estimular, desarrollar o fortalecer en la infancia a nivel oral, como es el caso de la conciencia fonológica como actividades previas a la enseñanza formal de la lectura en el niño.** (Caballeros et al., 2014)

Ahora bien, para Emilia Ferreiro existe un solo proceso de la lectura que funciona independientemente de la capacidad del lector, la diferencia yace, en el dominio de este proceso y que lo realice cuando se enfrenta a cualquier tipo de texto, hace un paralelo con el manejo de diversos tipos de automóviles: viejos, nuevos, chicos, grandes, etc. su funcionamiento estará en función a la flexibilidad del conductor para conducirlos, pero hay una sola vía posible para manejarlos que es tomando el volante, acelerando, frenando, parando, etc. de acuerdo a sus necesidades e intereses, es decir, el proceso de manejar es el mismo para cualquier tipo de auto, el objetivo es que llegue a su destino (Ferreiro, 2002).

En este sentido la lectura requiere de aquella flexibilidad, el proceso es único, por ejemplo, tener contacto con el texto, procesarlo como lenguaje y finalmente darle significado, es el objetivo de la lectura ya que sin significado no hay lectura, y los niños no pueden lograr significado sin el proceso. Emilia Ferreiro, conceptualiza a la lectura como *“Un proceso de coordinación de informaciones de diversa procedencia, cuyo objetivo es la obtención de significado expresado lingüísticamente”* citado por Carrasco (2003) (p. 130).

En esta misma línea, se dice que un buen lector requiere utilizar la información en dos dominios distintos, estos son: de adentro hacia afuera, que es cuando el niño es capaz de representar las fuentes de información dentro del texto para lo cual necesita saber descodificar, en tanto que el dominio de fuera hacia adentro es cuando el menor comprende la información que recibe, con la ejemplificación siguiente de estos dos dominios se puede clarificar esta idea, si un niño lee las oraciones (descodifica) “Me baño en el río”, “Me río en el baño” para su comprensión no bastará descodificar sino que notará que al cambiar de posición el SIGNIFICADO del mensaje cambia por completo; un segundo ejemplo ocurre en la oración Se pinchó con la aguja de una rueca, el niño podrá decodificar basado en las correspondencias propias del principio alfabético, pero para comprender el sentido de la oración, faltará saber el significado de la palabra “rueca”. Cabe acotar que si hubiera una imagen de rueca le facilitará al niño deducir automáticamente, caso contrario requerirá que le explique el adulto (de afuera hacia adentro). Por tanto, los autores sostienen que los niños llegan con ciertas habilidades antes de iniciar el proceso lector y serán esas habilidades las que harán la diferencia entre un buen lector y otro que tenga dificultades (Caballeros y otros, 2014).

Hoy por hoy la Ciencia de la lectura, se refiere a la comprensión de textos como una habilidad donde participan muchos factores, lingüísticos, psicolingüísticos y culturales, dicha habilidad es de por sí compleja y heterogénea por lo que es necesario conocer los aspectos que subyacen a esta, así por ejemplo conocer cómo se adquiere la lectura, cuáles son los factores importantes que intervienen en la lectoescritura, cuáles son los precursores y habilidades cognitivas asociadas a la lectura en la etapa previa (proceso no formal del nivel inicial). Por lo que, analizaron cuatro ejes temáticos específicos: la decodificación, vocabulario, sistemas de memoria, funciones ejecutivas, contextos alfabetizadores (Abusmara y otros, 2021).

Por su parte Cuetos (2017) menciona tres momentos claves para aprender el proceso de la lectura estos son: antes del proceso – conciencia fonológica, durante el proceso – un método para trabajar las correspondencias y después de su aprendizaje automatizar la decodificación lo cual propiciará la comprensión lectora; pues no basta que el niño pueda transformar signo gráfico en sonidos, sino que la meta es la comprensión del texto.

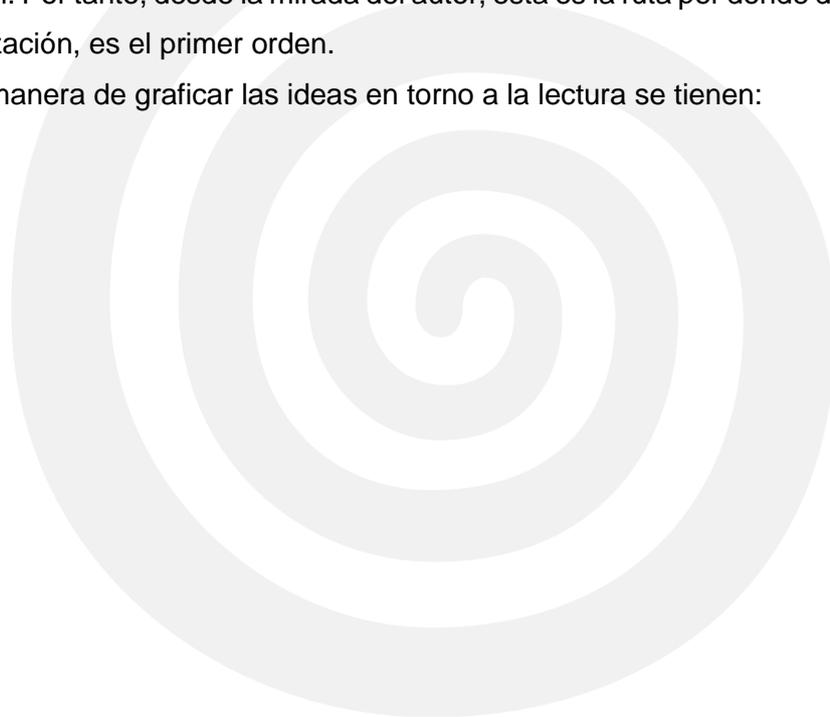
La actividad de la lectura se revela como un proceso comunicativo esencial que conlleva la generación de información por parte tanto del autor como del lector. Este fenómeno queda respaldado por una cita perspicaz de Sartre, quien sostiene que el trabajo mental surge de la conjunción de esfuerzos entre el escritor y el lector. Así, la lectura no es simplemente la decodificación de símbolos, sino un acto colaborativo donde la mente

del escritor y del lector convergen, dando lugar a una experiencia enriquecedora que va más allá de la mera transmisión de información.

Así mismo, desde un ámbito intercultural Morales (2021), indica que la lectura, se erige como un vehículo esencial para potenciar el pensamiento, obtener información y resolver cuestiones cotidianas en contextos multiculturales e interculturales. Dentro de esta dinámica, la pedagogía crítica establece pilares que la conciben no sólo como una opción para la formación ciudadana basada en la libertad, autonomía y responsabilidad, sino también como una herramienta para cultivar competencias reflexivas, actitud crítica y disposición intelectual frente a la diversidad cultural. Así, la comprensión de las virtudes de la lectura en entornos educativos multiculturales implica la formación de ciudadanos críticos, capaces de enfrentar desafíos académicos y sociales, así como de analizar reflexivamente, desarrollar habilidades cognitivas y utilizar la crítica de manera pertinente ante la complejidad cultural que caracteriza la realidad intercultural.

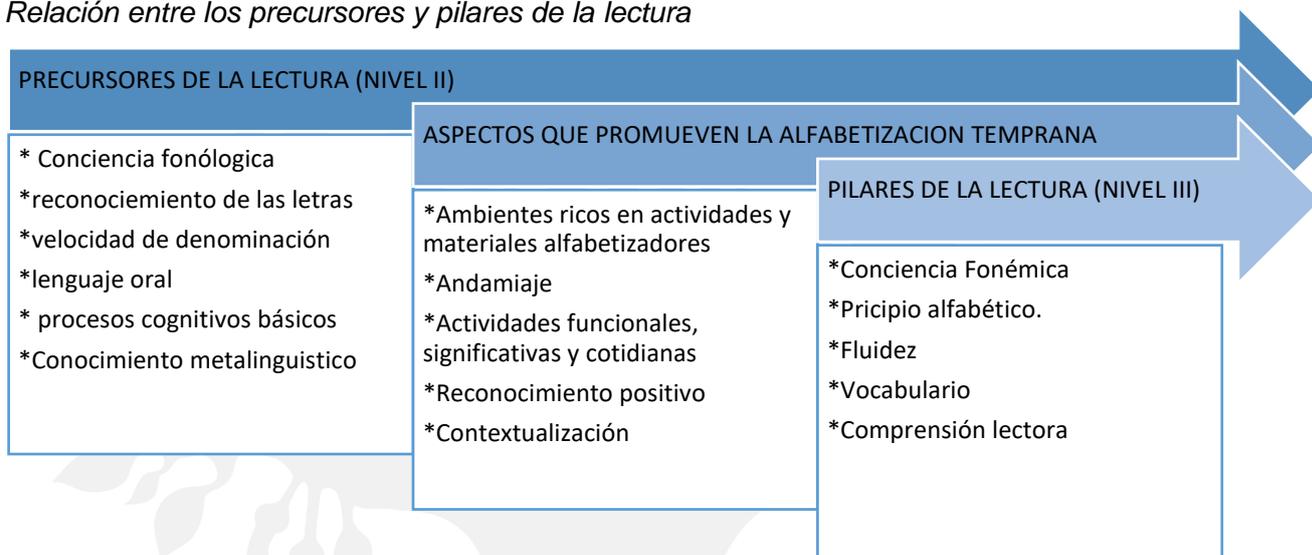
Freire (2017) sostiene que el acto de lectura no se limita a descodificar el lenguaje escrito, sino que éste aparece antes que la palabra cuando se aprende a leer el contexto, en el artículo describe su experiencia existencial relacionado a la lectura, es decir, que el mundo que rodea a los niños constituye su primer texto, es 'su mundo' y se apropia gracias a la mediación de su familia a nivel oral con el lenguaje. Pero no solo las palabras y textos están encarnados en todo lo que rodea en el mundo inmediato al niño, sino también en los diálogos de los mayores cuando expresan sus creencias, valores etc. o sea no solo se lee el mundo físico sino la cultura, las prácticas de vida transmitidas de generación en generación. Por tanto, desde la mirada del autor, esta es la ruta por donde debería empezar la alfabetización, es el primer orden.

A manera de graficar las ideas en torno a la lectura se tienen:



**Figura 3**

*Relación entre los precursores y pilares de la lectura*



La presente investigación tiene como categoría de interés a la conciencia fonológica, para lo cual se hizo una revisión bibliográfica que servirá de base para proponer un programa de habilidades fonológicas en niños de 5 años, En la figura, se presenta a los precursores de la lectura en un extremo y a los pilares de la lectura en el otro extremo, conocerlos y promoverlos desde edades tempranas son importantes ya guardan relación entre sí, así por ejemplo cuando el niño llega a primer grado se enfrentará a actividades de conciencia fonémica y para que el niño desarrolle esta habilidad ha debido transitar previamente por la conciencia fonológica a nivel léxico, intrasilábico y silaba (mínimamente) el cual servirá de base para un mejor logro de este, por otra parte se tiene el principio léxico de la lectura donde el niño se topa con actividades de mecanismos de conversión grafema– fonema y fonema grafema, para lo cual será útil la conciencia fonológica y conocimiento fonológico, así también la fluidez tiene relación con la velocidad de denominación, cuando el niño pueda nombrar con rapidez y precisión los sonidos de las palabras, hecho que antes lo realizo con imágenes a nivel oral y en un entorno lúdico, lo mismo ocurre con el vocabulario y comprensión lectora están asociados al cuento, como parte de los juegos verbales que corresponden al componente de la sensibilización fonológica o áreas preparatorias contenido de la conciencia fonológica. De modo que, propiciar actividades de los predictores de la lectura nivel oral procurará en los niños recursos fonológicos básicos para la adquisición de la lectura del lenguaje escrito. (Ver figura 3)

## **CAPÍTULO II**

### **CONCIENCIA FONOLÓGICA**

Un niño desde el nacimiento aprende a comunicarse en su entorno primario a través de balbuceos, sonidos y más adelante de su habla, mismo que surge de la escucha (ruta auditiva) y de la observación de objetos (ruta visual) los cuales va codificando esas imágenes y sonidos que se adquiere de manera inconsciente, que posteriormente forman parte de la construcción de su lenguaje (desarrollo fonológico), lenguaje que será la base para el desarrollo de la conciencia fonológica, entendiéndose este como un predictor de la lectura, es un prerrequisito que todo niño en edad pre escolar debería adquirir antes de enfrentarse a la aprendizaje de la lectura y escritura, esta habilidad es la sensibilidad a la conciencia de la estructura fonológica de las palabras de una lengua; es decir, busca que el niño sea consciente de su lenguaje oral (ya adquirido) al identificar que dentro de las palabras hay sonidos que la componen, la intervención temprana previene dificultades en la lectura formal y la naturaleza para su desarrollo debe darse en un entorno lúdico.

Desde la perspectiva constructivista, se puede conceptualizar la conciencia fonológica como una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), término introducido por Vygotsky para explicar la brecha entre el nivel de desarrollo real y potencial de los niños, mediada por la intervención de un adulto. En el umbral mínimo del desarrollo de la conciencia fonológica, se encuentran las tareas que los estudiantes pueden abordar de forma independiente, como reconocer oralmente diferentes palabras y identificar aquellas con terminaciones que riman, mientras que en el umbral máximo se sitúan tareas más complejas, como establecer similitudes entre palabras que riman en el lenguaje escrito. Este último desafío requiere haber desarrollado habilidades de identificación y segmentación de fonemas, y aunque puede resultar insatisfactorio sin mediación, sigue siendo un objetivo alcanzable.

Es fundamental establecer el umbral mínimo para iniciar la instrucción, lo que subraya la importancia de llevar a cabo una evaluación diagnóstica del nivel de desarrollo fonológico previo de los niños antes de definir los puntos de transición relacionados con los objetivos de aprendizaje deseados. Este proceso determinará un "umbral" fonológico para el inicio del aprendizaje de la lectura. En la misma línea, la conciencia fonológica se concibe como la competencia para tomar conciencia y manipular las características estructurales más destacadas del lenguaje a nivel fonológico. Estas unidades del lenguaje incluyen sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas, y las habilidades metalingüísticas asociadas implican reflexionar y manipular los segmentos estructurales del lenguaje hablado. (Flores et al., 2022).

Según Capilla (2015) El profesor aborda la conciencia fonológica como una forma de conciencia metalingüística, definiéndola como la habilidad para reflexionar y manipular

los segmentos fonémicos del habla. Este autor sostiene que la conciencia fonológica desempeña un papel crucial en la adquisición del lenguaje escrito y la describe, en 1997, como la capacidad para realizar operaciones mentales sobre la salida del mecanismo de percepción del habla. La conciencia fonológica se configura como una habilidad meta cognitiva, representando la conciencia que los niños desarrollan sobre los sonidos del habla. Su evolución es un componente característico del periodo alfabético, implicando la toma de conciencia de los fonemas y el desarrollo de la habilidad para manipularlos. Sugiere que este entrenamiento debe empezar alrededor de los 3 años y no más tarde de los 7 (segundo grado de primaria). Este planteamiento subraya la importancia de abordar y cultivar esta habilidad desde las etapas tempranas, ya que un dominio sólido de la conciencia fonológica contribuirá significativamente al aprendizaje exitoso de la lectoescritura.

La conciencia fonológica, también llamada conocimiento metafonológico o simplemente conocimiento fonológico, implica la capacidad de reflexionar y manipular de manera consciente los componentes estructurales del lenguaje hablado. (Sinclair, Jarvella y Levelt, 1978; Tunmer, 1984). Citado por (Jiménez y Ortiz, 1998). En esta perspectiva, la conciencia metalingüística puede incluir diversos aspectos del lenguaje, ya sea sintáctico (conciencia sintáctica), léxico (conciencia léxica), pragmático (conciencia pragmática) o fonológico (conciencia fonológica).

El desarrollo fonológico abarca la progresión en la comprensión y manipulación de los elementos sonoros que conforman el lenguaje oral. Esto incluye no solo la capacidad de percibir y distinguir sonidos específicos en palabras, sino también la habilidad para analizar y trabajar con unidades fonológicas más grandes, como las sílabas y los fonemas. A medida que los niños desarrollan su habilidad fonológica, son capaces de reconocer patrones en la estructura del lenguaje hablado y aplicar este conocimiento de manera consciente. (López et al., 2023)

Según Chall (1967) la conciencia fonológica No es una habilidad de desarrollo, sin embargo a nivel sub consciente gracias al lenguaje adquirido desde la primera infancia y en su entorno social , va desarrollando su fonología , en cuyo proceso el niño almacena los sonidos de su idioma , el cual va comprendiendo y hablando, para que posterior a esto durante su etapa pre escolar evoque en su memoria y traiga con mayor facilidad aquellos sonidos almacenados (léxico fonológico) para el desarrollo de la conciencia fonológica y su manipulación; por tanto el autor sostiene que cuando se enseña en la etapa pre lectora, el procesos formal de la lecto escritura será más satisfactorio. Por lo que concluye firmemente que "la correlación experimental y la evidencia clínica indican que un énfasis en el código es la mejor manera de partir.

Por otra parte, Defior (1996), define a la conciencia fonológica como una habilidad meta cognitiva junto con la metamemoria y la meta atención, es un área crucial de investigación en el proceso de aprendizaje relacionado con la lectura y la escritura. La autora la define como la habilidad metalingüística o capacidad de reflexionar sobre el lenguaje oral realizado fuera de su función comunicativa, donde el niño logra ser capaz de manipular de manera intencionada todos los componentes del lenguaje. Estos componentes incluyen la palabra (**conciencia léxica**) cuando el niño identifica las palabras de una oración o frase, luego está la sílaba (**conciencia silábica**) cuando identifica las sílabas que componen una palabra y finalmente el fonema (**conciencia fonémica**) cuando identifica los fonemas de una sílaba de una palabra, cada uno de estos componentes se abordan con tareas de análisis (adición) y síntesis (segmentación, identificación, omisión, sustitución).

Existe una tendencia evolutiva en el desarrollo de las habilidades fonológicas. En cuya ruta metodológica aparecerá en primer lugar la capacidad para manipular las palabras, luego las sílabas y, por último, los fonemas (Liberman, 1973; Liberman et al., 1974). en Defior (1996).

Del mismo modo Treiman (1991), citado por Jiménez y Ortiz, (1998), indica que la conciencia fonológica tiene **tres** grandes componentes estos son las sílabas, unidades intra silábicas, fonemas. También enfatiza en que la conciencia fonológica, no es una entidad homogénea, por los niveles de conciencia fonológica y tareas cada uno con su nivel de complejidad.

Por su parte Fresneda y Mediavilla (2015), sostiene que la conciencia fonológica tiene dos componentes y son la sensibilidad fonológica (rima, onset, contar, aislar, ubicar posición de fonemas) y conciencia segmental que se refiere a las tareas de omitir o invertir fonemas. En la misma línea, la conciencia fonológica es esencial para el proceso de lectoescritura, ya que implica la habilidad de reconocer y manipular los sonidos del lenguaje. Esto incluye actividades como seleccionar palabras que riman, contar las sílabas en una palabra y reconocer los sonidos individuales que componen las palabras. (Rodríguez et al., 2022) y mientras que Fresneda y Mediavilla mencionan que es una habilidad metalingüística que involucra la comprensión de la relación entre el lenguaje hablado y la capacidad de identificar, dividir o combinar los componentes de las palabras en sílabas o elementos dentro de las sílabas, así como los fonemas individuales.

Por otra parte, Condemarín, citado por Caiceo (2011), hace mención a dos recomendaciones para la lectura inicial en América Latina, una de ellas es el enfoque fónico y el segundo es el uso de mediadores eficientes para facilitar y afirmar los procesos de memorización del aprendizaje del código que se basan en los procesos visuales-auditivos propios de la lectura, estos mediadores están referidos a los gestos que se realizan

observando la letra, mientras se articula el sonido, el niño hace uso de estos gestos hasta que lo automatiza y memoriza, luego lo abandona. La incorporación del gesto aproxima al éxito ya que para su realización utiliza el aspecto motor, su funcionamiento de por sí tiene un mecanismo de retención y recuperación diferente al de las modalidades visuales y auditivas. Emplear el gesto no sólo sería pertinente para reforzar la asociación fonema grafema, sino también para dar refuerzo kinestésico, que, amarrado al input visual y auditivo, potencia la secuencia de las letras en la palabra, y que en consecuencia se reflejará favorablemente en el deletreo. No obstante, para una buena retención se requiere tener buena memoria y para tener buena memoria, las sesiones de clase deben ser motivadoras; es decir, que el maestro debe identificar y seleccionar temas que despierten el interés del niño.

### **Componentes de la Conciencia Fonológica**

La conciencia fonológica se caracteriza por ser un proceso fonológico explícito, ya que implica que la persona reflexione sobre los sonidos presentes en las palabras y los manipule. Esta capacidad metacognitiva del lenguaje, también conocida como metalingüística, ha sido objeto de estudio relevante en el ámbito del aprendizaje de la lectura y escritura.

Respecto de los componentes o niveles de la conciencia fonológica parece no haber consenso entre los investigadores en relación qué unidades lingüísticas incluyen la conciencia fonológica. Muchas son la discrepancia así por ejemplo en recientes publicaciones Tunmer y Rohl (1991) utilizan el término de conciencia fonológica para referirse exclusivamente al fonema, mientras que Mann (1991) y Morais, Alegría y Content (1987) incorporan la sílaba además del fonema. En cambio, Treiman (1991) entiende por conciencia fonológica a toda unidad fonológica, ya sean sílabas, unidades intrasilábicas (onset y rima) y fonemas. Por lo que, propone una jerarquía de tres niveles de conciencia fonológica: conciencia **silábica**, conciencia **intrasilábica** y conciencia **fonémica** (Jiménez y Ortiz, 1998).

Por tanto, las habilidades asociadas a la conciencia fonológica que reflejan el conocimiento que cada individuo posee acerca de los sonidos presentes en su lengua materna; abarcan la identificación, combinación o segmentación de elementos unidades léxicas, sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas. En este contexto, los componentes vinculados a la conciencia fonológica se dividen en unidades mínimas como el **fonema**, la **sílaba** y las unidades léxicas (**palabras**). Defior y Serrano citados por Capilla, (2015) las que a continuación se desarrollan:

a) La conciencia léxica, que implica la habilidad para identificar y manipular deliberadamente las palabras que forman las frases. Ejemplo: cuántas palabras hay en la oración ("Juan como choclo" hay 3)

b) La conciencia silábica, que consiste en la habilidad para segmentar y manipular las sílabas que conforman las palabras. Ejemplo: cuántos Trocitos tiene la palabra (“paloma” hay 3)

c) La conciencia intrasilábica, rima que implica la habilidad para segmentar y manipular el arranque (consonante/s antes de la vocal) ejemplo “mesa” y “reza” y la rima (la vocal y consonantes que siguen) de las sílabas. “pan” y “pon”

d) La conciencia fonémica, se refiere a la habilidad para segmentar y manipular las unidades más pequeñas del habla, que son los fonemas. Ejemplo: cuántos sonidos escuchas en la palabra (en “sol” hay 3)

### **Sensibilización fonológica y áreas preparatorias**

Esta área permite preparar al niño previamente para que acceda al conocimiento fonológico, usualmente se está acostumbrado a escuchar las palabras y entenderlas, más no a escuchar para entender cómo se construyen esas palabras; para este efecto es preciso empezar entrenar en la escucha, afinar, sensibilizar agudizar el oído, el cual necesita entrenar ciertos procesamientos fonológicos implícitos referido a la memoria de corto y largo plazo.

Defior y Serrano (2011) señalan que (además de la secuencia de trabajo de la conciencia fonológica per sé) hay otras habilidades fonológicas implícitas (poco investigadas) que se deben trabajar previamente a dicha secuencia, estos procesos fonológicos son la **memoria a corto plazo verbal, memoria operativa y memoria a largo plazo**, procesos que se activan automáticamente sin la necesidad de querer reflexionar explícitamente sobre lo que escucha. En relación a la lectura, es la memoria operativa la que permite mantener los fonemas con sus correspondencias, del mismo modo las partes de las palabras, y las palabras de una nueva información en general, las que van siendo procesadas para asignar un significado. El beneficio de entrenar la memoria operativa, alcanzará (en su momento) no solo a la lectura sino también a la matemática, comprensión lectora y escritura.

En esta misma línea, Anthony et ál., (2010) citado por Guameros (2014) subraya que los niños en de preescolar necesitan tres habilidades de procesamiento fonológico previos al proceso de la lecto escritura y son: primero la **memoria fonológica**, quiere decir que el niño puede recordar palabras de una sola sílaba o recordar frases con cierto número de palabras, segundo acceso rápido al almacenamiento de **léxico fonológico** y la **conciencia fonológica**, dichas habilidades de están asociadas a la lectura emergente y la lectura formal.

### **Juegos verbales en la conciencia fonológica**

La incorporación de los juegos verbales o juegos lingüísticos tradicionales o creados por los niños, tiene una función lúdica y creativa del lenguaje, los cuales favorecen

el desarrollo de la conciencia fonológica, discriminación auditiva, la memoria, la fluidez en la expresión oral, vocabulario, habilidades cognitivas, etc. Por tanto, se define como juego verbal aquellos juegos de palabras basado en el lenguaje y en su capacidad de explorar posibles significados, entre los cuales se puede citar a la rima, adivinanzas, trabalenguas, retahílas o aliteraciones y otros juegos lingüísticos. Su ejecución propicia la interacción social y mediante estos juegos los niños se van apropiando de los códigos lingüísticos (Condemarín y Alliende, 1989).

En esta misma línea, Trujillo (2020) define juego verbal como la manipulación de las diversas partes de la estructura del lenguaje, cuyo fin es lúdico y utiliza diversas técnicas discursivas y ya que se desarrolla en medio de lo social es ahí cuando surgen situaciones curiosas para aprovechar y modificar, patrones formales o semánticos con un fin festivo, creativo e ingenioso. Son muchos los juegos verbales que se pueden aplicar en el aula; no obstante, el autor hace énfasis a un juego verbal en particular llamado estructuras rítmicas, que no es sino la agrupación de acentos de un enunciado con ritmo y musicalidad que a pesar de no ser una composición poética (usualmente aplicado) acá el fin es observar el número de sílabas, acentos y rimas.

**Figura 4**

**Proceso evolutivo de la conciencia fonológica**



**Nota.** Elaborado a partir de Fonología Lúdica de Cuentos para Crecer (Mora, 2021)

**Evaluación del desarrollo de la conciencia fonológica**

Al respecto, en la actualidad hay pruebas estandarizadas para evaluar el nivel de habilidades fonológicas en los niños pre-lectores y lectores iniciales, sin embargo, estas son escasas en español. Lo que sí queda claro, es que hay tareas orientadas a desarrollar cada componente de la conciencia fonológica, estas pueden diferir una de otra pero no significativamente, así por ejemplo, Silvia Defior, recoge de múltiples investigaciones las tareas empleadas para evaluar o mejorar el entrenamiento fonológico en niños, y las enlistó en quince tareas fonológicas y están agrupadas según orden de dificultad creciente.

Los resultados de la evaluación de tareas estarán en función a los procesos cognitivos que tiene que activar el niño para lograr sus objetivos y por otra parte del nivel de la unidad lingüística (léxico, silábico, fonémico). Estos aspectos determinan el grado de dificultad que mide la conciencia fonológica (Defior, 1996, p. 8).

**Tabla 1****Tareas de procesos cognitivos**

Tareas	Ejemplo de pregunta
1. Duración acústica	1. ¿Qué palabra es más larga?
2. Identificación de palabras	2. ¿Cuántas palabras hay en...?
3. Reconocimiento de unidades	3. ¿Se oye /f/ en café?
4. Rimas	4. ¿Riman col y gol?
5. Clasificación de palabras	5. ¿Empieza foca igual que forro?
6. Combinar unidades	6. ¿Qué palabra es /s/, /o/, /l/?
7. Aislar unidades	7. ¿Cuál es el primer sonido de la palabra barro?
8. Contar unidades	8. ¿Cuántos sonidos oyes en sol?
9. Descomponer en unidades	9. ¿Qué sonidos oyes en la palabra baño?
10. Añadir unidades	10. ¿Qué palabra resultaría si añadimos /s/ a alto?
11. Sustituir unidades	11. ¿Qué palabra resulta si cambiamos la /k/ de col por /g/?
12. Suprimir unidades	12. ¿Qué palabra queda si quitamos /r/ a rosa?
13. Especificar la unidad suprimida	13. ¿Qué sonido oyes en caro que no está en aro?
14. Invertir unidades	14. ¿Qué palabra resultará si digo al revés?
15. Escritura inventada	15. Dictado de palabras

**Nota.** Obtenido de Defior (1996)

En la misma lógica, Lewkowics (1980) citado en Marqués (2003) hizo un listado de diez tareas manipulativas del lenguaje oral, cuyo resultado refleja el nivel desarrollo de habilidades fonológicas en los niños. Lewkowics (1980) citado en Márquez (2003).

**Tabla 2**

*Tareas y preguntas del lenguaje oral*

Tareas	Preguntas
1. Emparejar sonidos	1. ¿Comienza <i>sol</i> con /s/?
2. Emparejar palabras	2. ¿Comienza <i>el sol</i> con el mismo sonido que <i>sal</i> ?
3. Reconocimiento y producción de rimas	3. ¿Rima <i>mar</i> con <i>par</i> ?
4. Pronunciación de un sonido aislar el sonido de una palabra	4. ¿Cuál es el primer sonido de <i>sol</i> ?
5. Producción en orden de los sonidos correspondientes a los fonemas de la palabra	5. ¿Cuáles son los sonidos de la palabra <i>sol</i> ?
6. Contar fonemas	6. Golpetea una vez por cada sonido que escuches en la palabra <i>sol</i>
7. Combinación	7. ¿Qué palabras forman los sonidos /S/, /o/, /l/?
8. Supresión de fonemas en la palabra	8. Di <i>flor</i> , ahora inténtalo decir sin el sonido /l/
9. Especificar qué fonema ha sido suprimido	9. Di <i>casa</i> . Ahora di <i>asa</i> , ¿Qué sonido se ha quitado en la segunda palabra?
10. Sustitución de fonemas	10. Di <i>sol</i> . Ahora cambia el sonido /s/ por el sonido /b/ y di la palabra resultante.

**Nota.** Obtenido de Lewkowics (1980) citado en Marqués (2003).

Numerosos estudios han diseñado instrumentos para el recojo de información, las cuales incluyen tareas de detección de rimas, aislamiento de fonemas en las posiciones (final, inicio o medial) segmentación de palabra (sílabas o fonemas), omisión de fonemas, inversión de fonemas o sílabas, recomposición de palabras, etc. (Spector, 1992; Tunmer y Nesdale, 1985; Yopp, 1988). Jiménez recopila materiales de Lewkowics, cuyo enfoque de peso está en la manipulación de sílabas, ya que logró del nivel silábico en preescolares parece tener un rol importante en lenguas transparentes como la lengua española. Diversos estudios hallaron diferencias significativas de conciencia silábica entre los buenos y malos lectores, así, lo afirman estudios de Maldonado y Sebastián, 1987; Rueda, Sánchez y González, 1990 citado por Jiménez y Ortiz, 1998).

La Prueba De Segmentación Lingüística (PSL) es una prueba estandarizada para ser aplicada durante el periodo del nivel inicial, en ésta se incluyó fundamentalmente tareas de conciencia silábica - fonémica, sin embargo, dado que hay investigaciones que manifiesta la importancia de la segmentación léxica como primer acercamiento a la

conciencia fonológica, la incluyeron en la prueba, para que sobre esa base se planifique mejor el entrenamiento fonológico. Pero el mayor peso está en el nivel sílaba. A continuación, se presenta la estructura de la prueba.

**Tabla 3**

**Tareas de la Prueba de Segmentación Lingüística (PSL)**

Estructura de Tareas de la prueba PSL (A – B)
1. Segmentación Léxica
2. Aislar sílabas y fonemas en las palabras
3. Omisión de sílabas y fonemas en las palabras
4. Reconocer si la sílaba inicial y/o final coincide con la de otra palabra.
5. Contar las sílabas de una palabra
6. Reconocer y pronunciar la palabra descompuesta en una secuencia de sílabas.
7. Omisión de sílabas en las palabras.

**Nota.** Obtenido de la Prueba de Segmentación Lingüística.

Arias y Ávila (2013) alcanzó un Test de Conciencia Fonológica denominado A & A. para medir los niveles de desarrollo de habilidades fonológicas en niños y niñas, el cual comprende tres dimensiones específicas (silábica, intrasilábica y fonémica), estas a su vez están ordenadas en tres sub dimensiones para cada dimensión, que incluyen tareas de identificación, adición y omisión, las cuales a su vez se diferencian por tres posiciones de los fonemas (inicial, medial y final) que denotan el nivel de complejidad.

Como se puede notar, son numerosos los instrumentos diseñados en el tiempo para evaluar los niveles de conciencia fonológica, estos no difieren en el fondo una de otra, ya que sus diseños incluyen tareas de los componentes de la conciencia fonológica, los cuales se sugiere realizarlo en un antes y después para visualizar sus logros relacionados a esta habilidad, que pueden advertir de riesgos, éxitos, e intervenciones oportunas en los niños. Cabe precisar, que las investigaciones aún no incorporan en sus pruebas el impacto de la sensibilización fonológica que aun cuando no analiza la palabra, si prepara el camino para acceder al camino fonológico.

Estos diseños de evaluación sirvieron de base para la elaboración de la prueba de entrada y salida del programa propuesto en esta investigación, que contienen los mismos ítems con la diferencia que la prueba de entrada se utilizó palabras aleatoriamente escogidas en tanto que en la prueba de salida se incorporó vocabulario de un cuento andino.

### **CAPÍTULO III**

#### **DIÁLOGO DE SABERES**

En este acápite se pretende conocer la importancia del diálogo entre las epistemologías andino amazónico y occidentales o modernas, un espacio donde prime la confianza intercultural, un espacio donde exista el respeto entre patrones cognitivos, un espacio sin jerarquías y donde los caminos permitan tejer los conocimientos de la ciencia de la lectura y acuñarlos con la cultura de los pueblos para el beneficio de los niños y de las culturas.

Pérez y Alfonzo (2008) sostiene que el diálogo de saberes es un proceso de comunicación donde entran en interacción dos posturas diferentes: la del conocimiento científico y la del saber cotidiano, con el fin de buscar un equilibrio de acuerdos con la intención de comprenderse entre ellos; supone el reconocimiento del otro como sujeto diferente, con conocimientos y posiciones diversas.

No busca sobreponerse, más por el contrario promueve la libertad y la autonomía, y así cada quien tome las decisiones más apropiadas para sus condiciones y contextos particulares. Supone también poner en interacción las diversas epistemologías verdades, conocimientos, valores y racionalidades, mismo que persigue el consenso y no desmerece los disensos, en cuyo fin este que ambos se construyen y fortalecen: un diálogo donde ambos ganan.

En el campo educativo el diálogo de saberes se refiere a la forma de relacionarse de toda la comunidad escolar: estudiantes, maestros, padres de familia, administrativos, etc. donde la persona exprese su saber frente al saber del otro y de lo otro, por lo que se convierte en una oportunidad que trasverse la diversidad cognoscitiva dentro del proceso de enseñanza basado en la incorporación tanto su cotidianidad como sus costumbres, hábitos, creencias y saber popular. Esto supone que la idea de que la transversalidad “permea” todo el currículum.

No obstante, en la actualidad es la escuela la que rompe tal posibilidad al incorporar contenidos cerrados, descontextualizados que altera lo histórico vivido, significa que recuperar la realidad debe incluir miradas de diversos frentes: ontológicos, gnoseológicos y epistemológicos, que confluyan en un cruce de saberes que trascienda lo ontológico a lo epistemológico.

Freire, esboza la ruta hacia una pedagogía del diálogo, partiendo de un principio importante “Enseñar exige saber escuchar” y al mismo tiempo describe la realidad educativa que se da en la práctica dentro de los pueblos indígenas, donde so pretexto de la unidad de las naciones y la modernización educativa, las culturas han sido atropelladas no solo en sus lenguas sino también sus saberes, donde el que ostenta el poder impone y controla sus formas de cómo y qué se debe aprender, este proceso enseñanza muchas

veces, no toma en cuenta la cultura de los pueblos, impartiendo contenidos descontextualizados de bajo impacto, y donde la educación deja de ser un proceso natural y alegre; toda vez que, no se vincula a sus vivencias, a lo que conoce, a lo que sabe, a lo que tiene, a lo que siente, a sus formas de relacionarse con la naturaleza, a sus formas de organizarse como sociedad, a sus valores, etc. un modelo donde lo indígena representa para los dominantes el anacronismo que obstaculiza el acceso de las naciones a la modernidad.

Donde la educación es un mero hecho de recepción y repetición de ideas preconcebidas, bajo este precepto la educación puede ser cómplice de la desigualdad y sufrimiento. Sin embargo, ante este escenario, el autor sostiene que el encuentro entre alumnos y profesores puede ser un espacio donde ambos aprenden, porque ambos son portadores de conocimiento (todos saben), donde ese conocimiento no es dado sino es algo que se construye en un proceso común. La alfabetización para Freire no tiene sentido si en ella no plasma su vida, como testigo de su historia, de su existencia es decir debe sostenerse sobre lo antropológico por ser creador y estar viva.

Por tanto, esta actitud dará lugar a una nueva pedagogía basada en procesos reflexivos, prácticos y liberadores. Solo así se puede lograr una educación dialogante y dignificadora.

“El diálogo, como encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, se rompe si sus polos (o uno de ellos) pierde la humildad” (Freire, La esencia del diálogo, 2012, pág. 77)

### **El Cuento Andino**

El cuento es tomado en cuenta como una estrategia útil y lúdica frecuentemente empleado en el nivel inicial, sabido es que el contacto y familiaridad con éstos, no solo estimula la lectura inicial en los niños, sino que ofrece técnicas orales, visuales y auditivas que facilitan este proceso (Morales y otros, 2021).

En la etapa de la lectura emergente el cuento es una actividad que constituye una forma de prepararlos a la lectura convencional, ya que entre el adulto y el niño juegan componentes socio-psicolingüísticos que fomenta la apropiación del lenguaje escrito, esto puede manifestarse desde la etapa pre lingüística, cuando el adulto da la oportunidad de que el infante tomé el libro en sus manos, donde el niño dirá expresiones verbales ininteligibles (balbuceo de libros) según sus recursos orales, más adelante el niño se atreverá a señalar los dibujos, nombrándolos o repitiendo palabras que escucha del cuento; es decir, el niño tiene un rol participativo en este proceso esta participación del niño, cambia la naturaleza de la lectura al convertirse en una lectura dialogada basada en la interacción social, cuando pregunta y conversa sobre el texto, donde el adulto lee el texto

escrito pero es el niño que construye el significado, acá la oralidad facilita pensar en voz alta, sin que ellos aun sepan descodifica (Molina, 2001).

Los cuentos andinos vienen a ser narraciones de los sucesos reales e imaginarios que están presentes a pesar del paso del tiempo y se transmiten de generación en generación. Según Rosario (1988) todo niño necesita desarrollar el sentido de pertenencia, ser aceptado, sentir sin temor orgulloso de sus raíces. En este sentido los cuentos andinos proveen conocimiento de su organización social que donde en la transmisión cultural yacen sus costumbres, tradiciones, creencias y valores que buscan mantener el buen vivir. En un cuento los niños son capaces de identificarse con los personajes, reconocen valores y se apropian de su cultura, se enriquecen de su vocabulario y fomentan la creatividad e imaginación. En el cuento andino a diferencia del cuento occidental, dan énfasis al sentido de reciprocidad, ya que en el mundo andino todo tiene vida y por lo tanto cumple una función social en la sociedad, hay una mirada de lo colectivo y enseñan ciertos valores que no pasan desapercibidas, ponen de manifiesto la relación estrecha con la naturaleza y su cuidado.

Dicho de otra manera y según López (1920) los cuentos andinos son el constructor de lo vivido, de la experiencia y observación, en cuyas historias quedan el testimonio auténtico de la realidad andina, cuyas acciones de hombre y mujeres basan su actuar en los más elementales instintos.

Los cuentos andinos son relatos folklóricos que provienen de la región andina, una extensa cadena montañosa que atraviesa varios países de América del Sur, como Perú, Bolivia, Ecuador, Colombia, Chile y Argentina. Estos cuentos reflejan la rica tradición cultural de las comunidades que habitan en las tierras altas de los Andes y suelen transmitirse de generación en generación de forma oral. (Vílchez, 2017)

### **El juego en el Aprendizaje**

El juego es un elemento clave para que el niño aprenda, ya que se da de forma natural y en él despliega todos sus recursos al participar, lo hace además en un estado anímico calmado y es en ese contexto donde el niño potencializa y/o fija sus conocimientos adquiridos. Por lo que proponer estrategias lúdicas para el desarrollo de habilidades fonológicas resultaría sostenibles implementarlas.

El juego es un gran impulsor del aprendizaje y es la forma natural que tiene los niños de aprender, el juego capta la atención del niño, en el entorno las emociones por lo general son 'positivas', entonces el sistema límbico se encuentra relajado por tanto se produce el aprendizaje, y hay mayor motivación a repetir tareas, y en medio de este juego los niños son capaces de asumir mayores riesgos porque el error es bienvenido y por tanto las tareas en el aula resultan más estimulantes, es decir, en un clima lúdico la información o conocimiento se consolida (Howard, 2011).

Dicho brevemente, el juego puede ser una actividad individual y social, quienes participan emplean su imaginación para crear una situación basada en reglas en cuyo escenario puede o no haber ganadores, el cual contribuye en el desarrollo integral de los niños, en esta mirada el juego dentro del aula tiene soportes pedagógicos que viene de décadas atrás.

Según Vygotsky el juego tiene un rol valioso en el desarrollo al incrementar la Zona de Desarrollo Próximo a través de la exploración, interpretación en los juegos de roles, en cuyo escenario aprenden la autorregulación. Bruner (1995). indicó que “lo lúdico es un medio para explorar sin miedo al error y en cuanto al lenguaje el juego propicia la comunicación y aprendizajes de patrones sociales y culturales”.

El juego se caracteriza entre otras cosas por ser una actividad poco, nada o fuertemente estructurada, pero dentro aparente desestructura existen reglas mentales lo que significa que los jugadores hacen un esfuerzo consciente para mantenerlos en mente, reglas que son consensuadas y por tanto comprendidas. Es una actividad producida en un marco mental activo pero relajado, lo que significa que aunque haya reglas en las que debe estar enfocado la personas juega liberado de la presión y estrés, en este entender el jugador está enfocado en el proceso que en el resultado, su estado mental está activo y alerta pero nunca bajo tensión y en esta figura muchas investigaciones señalan que el juego es ideal para la creatividad y aprendizaje. Por otra parte, el juego aparentemente no tiene propósito de aprendizaje, es ahí donde radica la idea errónea que jugar es pérdida de tiempo, otra característica del juego es que ofrece un deseo de continuar, porque al ser una actividad placentera motiva al niño a seguir jugando o volver a empezar (Herrero, 2012).

Lo que es de enfatizar es que el escenario de juego ayuda al niño a comprender el mundo a su manera, lo que sugiere al adulto es que no debe interferir demasiado sino permitir al niño jugar con sus ideas, lenguaje y juguetes de forma espontánea, es decir el niño permitir que sea el protagonista para evitar la pérdida de interés por el juego. En esta actividad los niños tienen progresos intelectuales y maduración personal en aspectos como la creatividad, perseverancia, confianza, autorregulación, entre otros (Martínez C. , 2019).

### **El juego en el ande**

El juego está presente en el contexto agrícola, familiar, escolar, estos juegos se corresponden al calendario agro festivo donde niños y adultos participan en diversas tareas, además que actúan en el marco del respeto a la naturaleza, el fin es que a través del juego se va transmitiendo de manera natural y sincera su cultura y convivencia comunitaria. Los niños disfrutan lo que vivencian junto al adulto y en los procesos de socialización van desarrollando habilidades necesarias para su vida adulta como el respeto de acuerdos comunitarios y compartir.

Desde el punto de vista el huchuy runas (gente en pequeño) o wawas que son considerados por el adulto como brotes de vida, son concebidos no solo como un ser perteneciente a sus padres biológicos sino también a la naturaleza y deidades, quiere decir que está íntimamente vinculado a su ayllu que trasciende a lo humano, en este entender los niños se sienten y se saben que son parte de lo natural y sagrado, dimensión que no considera la modernidad. En esta relación estrecha, la wawa tiene diálogos con sus deidades de manera fluida, ceremonial y de gran inocencia basado en la empatía, crianza recíproca con la naturaleza.

El juego es visto como la forma de agradecimiento a la naturaleza, es anuncio de bienestar y fecundidad, para el niño la forma de estar en la vida es jugando, así por ejemplo en la cosecha, en el deshoje de maíz, el niño sabe que todos juegan, adultos y niños, lo cual deviene en un raymi al comienzo y al término del ciclo agro astronómico. Desde esta concepción el juego o pukllay es considerado como “toda la vida es juego” y en ese juego se aprende, el juego puede ser estructurado o no pero sus reglas se determinan de acuerdo a la conversación entre humanos, naturaleza y deidades, este diálogo no es un momento serio alejado del juego.

Si “toda la vida es juego” ese juego en el niño es más intenso todavía, es decir “todo es juego” juegan a la chacra, pastoreo, tejido, a casarse, a ser autoridades, etc. estos juegos están intrínsecamente relacionados a la regeneración de su comunidad y el adulto respeta. Así por ejemplo, cuando el niño juega a hacer recreaciones de su chacrita, animalitos, el adulto NO destruye sus juguetes, hacerlo significa como mal augurio para el sembrío, corral, es decir es mala señal, por tanto el “juego es un anuncio” nada se destruye porque tiene vida. Contrario a la mirada moderna donde ve al juego no como regenerador sino como transformador de sociedades y naturaleza, y hay un latente riesgo de perder la cultura. Por tanto, el juego andino amazónico llega a ser el hilo de un tejido comunitario que la niñez teje alegremente vinculado estrechamente a la naturaleza.

Finalmente, donde s); “Ser wawa” plantea cuestiones como ¿será posible un espacio donde niños en general puedan conversar sobre su vivencia?, ¿es posible tener una escuela amable? entendiendo amabilidad con no como amabilidad perse sino como la crianza mutua de las epistemologías (saber y conocimiento) y conversación con la diversidad (Rengifo, 2005).

## CAPÍTULO IV

### LO QUE BUSCA EL CURRÍCULO

El Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), desde su enfoque por competencias dentro del Área de comunicación menciona capacidades y desempeños que debe lograr un niño según el nivel que se encuentre, estas competencias son: se comunica, lee y escribe en su lengua materna, esta mirada toma como principio que el ser humano es un ser eminentemente social y en esa interacción social es que aprenden a expresar sus emociones y necesidades de manera verbal y no verbal, hecho que se conoce como situación comunicativa, misma que va evolucionando conforme la madurez de los niños. Así por ejemplo cuando los niños tienen contacto con textos escritos los niños no solo acceden a la información, sino que también van tomando conciencia que su habla puede plasmarse en un escrito. El cuadro siguiente pone en evidencia ese desarrollo de capacidades.



Tabla 4

*Programa Curricular de Nivel Inicial*

Estándares	Nivel inicial		Nivel primario
	Nivel I (3 años)	Nivel II (4 y 5 años)	Nivel III (1° y 2° grado)
Se comunica oralmente en su lengua materna	<p>Se comunica oralmente, escucha lo que otros le dicen, pregunta y responde.</p> <p>Se expresa espontáneamente a través del lenguaje verbal apoyándose en gestos y lenguaje corporal, con el propósito de interactuar con otras personas de su entorno</p>	<p>Se comunica oralmente mediante diversos tipos de textos; identifica información explícita; realizar <b>inferencias sencillas</b> a partir de esta información e interpreta recursos no verbales y paraverbales de las personas de su entorno. Opina sobre lo que más/menos le gustó del contenido del texto. Se expresa espontáneamente a partir de sus conocimientos previos, con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores conocidos en una situación comunicativa. Desarrolla sus ideas manteniéndose por lo general en el tema; utiliza vocabulario de uso frecuente y una pronunciación entendible, se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, generalmente participa y responde en forma pertinente a lo que le dicen.</p>	<p>Se comunica oralmente mediante diversos tipos de textos; identifica información explícita, infiere e interpreta hechos y temas.</p> <p>Desarrolla sus ideas manteniéndose, por lo general, en el tema; utiliza algunos conectores, así como vocabulario de uso frecuente. Su pronunciación es entendible y se apoya en recursos no verbales y paraverbales. Reflexiona sobre textos escuchados a partir de sus conocimientos y experiencia. Se expresa adecuándose a su propósito comunicativo. En un intercambio, participa y responde en forma pertinente a lo que le dicen.</p>
Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna	Este nivel tiene principalmente como base el nivel 1 de la competencia "Se comunica	Lee diversos tipos de textos que tratan temas reales o imaginarios que le son cotidianos, en los que predominan palabras conocidas y que se acompañan con ilustraciones. Construye hipótesis o predicciones sobre la información contenida en los textos y demuestra comprensión de las	Lee diversos tipos de textos de estructura simple en los que predominan palabras conocidas e ilustraciones que apoyan las ideas centrales. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otra semejante y realiza inferencias locales a partir de información

	oralmente en su lengua materna”.	ilustraciones y de algunos símbolos escritos que transmiten información. Expresa sus gustos y preferencias en relación a los textos leídos a partir de su propia experiencia. Utiliza algunas convenciones básicas de los textos escritos	explícita. Interpreta el texto considerando información recurrente para construir su sentido global. Opina sobre sucesos e ideas importantes del texto a partir de su propia experiencia.
Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna	Este nivel tiene como base principalmente el nivel 1 de la competencia “Se comunica oralmente en su lengua materna”.	Escribe a partir de sus hipótesis de escritura diversos tipos de textos sobre temas variados considerando el propósito y el destinatario a partir de su experiencia previa. Desarrolla sus ideas en torno a un tema con la intención de transmitir ideas o emociones. Sigue la linealidad y direccionalidad de la escritura.	Escribe diversos tipos de textos de forma reflexiva. Adecúa al propósito y el destinatario a partir de su experiencia previa. Organiza y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema. Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de algunos tipos de conectores y emplea vocabulario de uso frecuente. Separa adecuadamente las palabras y utiliza algunos recursos ortográficos básicos para darle claridad y sentido a su texto. Reflexiona sobre las ideas más importantes en el texto que escribe y explica acerca del uso de algunos recursos ortográficos según la situación comunicativa.

**Nota.** Obtenido del Programa Curricular de Nivel Inicial (Ministerio de Educación, 2017)

Para el interés de la presente investigación se han de citar algunas diferencias específicas entre nivel II y III como:

1. Una gran diferencia es que en nivel II y III, las capacidades de la lectura y escritura se desarrollan de manera NO convencional y convencional respectivamente, dicho de otra forma, en el nivel II se fomenta la alfabetización emergente y en el nivel III ya se habla de lectura formal.
2. En relación a la lectura en el nivel II los niños leen sin saber leer; o sea, sin aun contar con el sistema de escritura alfabético, construyen sus propias hipótesis e inferencias a partir de indicios que ofrece el texto como imágenes, palabras y letras, en tanto que en el nivel III ya se hace uso del código alfabético en textos de estructura simple.
3. En cuanto a la escritura, en el nivel II se toma en cuenta los niveles de escritura (pre silábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético), ya que dentro de esos trazos hay una intención comunicativa utilizando las hipótesis que el niño construye, en cambio en el nivel III aprender a usar conectores de ideas, reglas ortográficas, usos de mayúsculas y minúsculas y algunos signos de puntuación para la lectura prosódica (Ministerio de Educación, 2016).
4. A partir del contacto que tiene el niño con diversos textos, en el nivel II las actividades se realizan a nivel oral, pero en el nivel III se pondera el paso al lenguaje escrito
5. De este análisis se deduce, que el enfoque básicamente está en proveer experiencias de aprendizaje al tener contacto con diversos tipos de texto para que el alumnado deduzca de esa interacción los mecanismos básicos de la lectura donde el niño le da sentido a lo observado y expresa su opinión (enfoque global), pero se deja de lado el enfoque sintético en la enseñanza de habilidades pre lectoras para aproximar al menor al éxito lector (Martínez y otros, 2022).

No obstante, el año 2010 se elaboró un documento llamado Guía de Orientaciones Técnicas para la Aplicación de la Propuesta Pedagógica Curricular y Metodológica donde señala la importancia de abordar el tema de conciencia fonológica desde el nivel II, pero se exhorta que este aprendizaje sea gradual y para que posteriormente éstos aprendizajes se vayan ensamblando con otros aprendizajes del nivel III. Previo a la elaboración de las estrategias se recopiló información de cuatro regiones del Perú (Ayacucho, Huancavelica, Apurímac y Huánuco) para conocer las metodologías usadas en el aula, estrategias y dificultades que tenían los maestros en las áreas de comunicación y matemáticas. De ahí se desprende que, en el área de comunicación, más específicamente en relación a los

Procesos Cognitivos los profesores carecen de estrategias metodológicas, así también el juego muchas veces es un aspecto ausente en el aula, hay una débil contextualización y diversificación de las tareas y actividades, no consideran el trabajo de conciencia fonológica (Gálvez & Frisch, 2010).

Bajo esta realidad, la guía alcanza primeramente las bases teóricas que están relacionadas al área de comunicación entre estas se tiene, el lenguaje y sus funciones, la relación entre acción, pensamiento y lenguaje, fundamento de la iniciación de la lectoescritura y proceso de la adquisición de la lectura y escritura. En un segundo momento se desarrolla las estrategias de trabajo que va desde la expresión oral que incluye la conversación espontánea o planificada de un tema específico (descripción de láminas, exponer ideas, involucramiento de padres de familia para fomentar el diálogo en el hogar, entre otros.), el desarrollo de la conciencia fonológica (la rima, conciencia léxica, silábica y fonémica) y finalmente, la lectura compartida, donde el niño tiene un rol activo en todo este proceso con sus preguntas, inferencias, expresión de emociones y pensamientos.

Martínez (2022), hace énfasis en que resulta importante incorporar los precursores de la lectura en el currículo peruano de la educación inicial. En este sentido en el 2013 un estudio diseñó un programa de intervención de habilidades pre lectoras, con dos grupos de niños en cuyo programa implementaron actividades utilizando textos del ministerio como parte de la programación oficial, aquí concluyeron que es factible integrar tareas de este tipo en el nivel inicial sin que ello implique zafarse de lo establecido por el currículo.

Como lo mencionan Gutiérrez y Díez, citado por González (2013), específicamente en relación a la conciencia fonológica el grupo experimental mejoró significativamente en el empleo de rimas, juegos de sonidos, manipulación de unidades sub-léxicas a partir del análisis de textos. Así también hubo mejora en el conocimiento alfabético porque no se utilizó el nombre de las letras, sino que partir de los textos, tarjetas cuentos que tenían contacto los niños, éstos intentaban comprender la correspondencia de la letra impresa y su sonido, lo significa que no basta colocar al niño en situaciones de lectura sino también hay que dotarles de experiencias específicas para que paulatinamente tomen conciencia de la naturaleza del lenguaje escrito. Por lo que, impulsar producciones escritas derivadas de ese contacto permitirá que el alumnado se dé cuenta que los textos contienen palabras y frases.

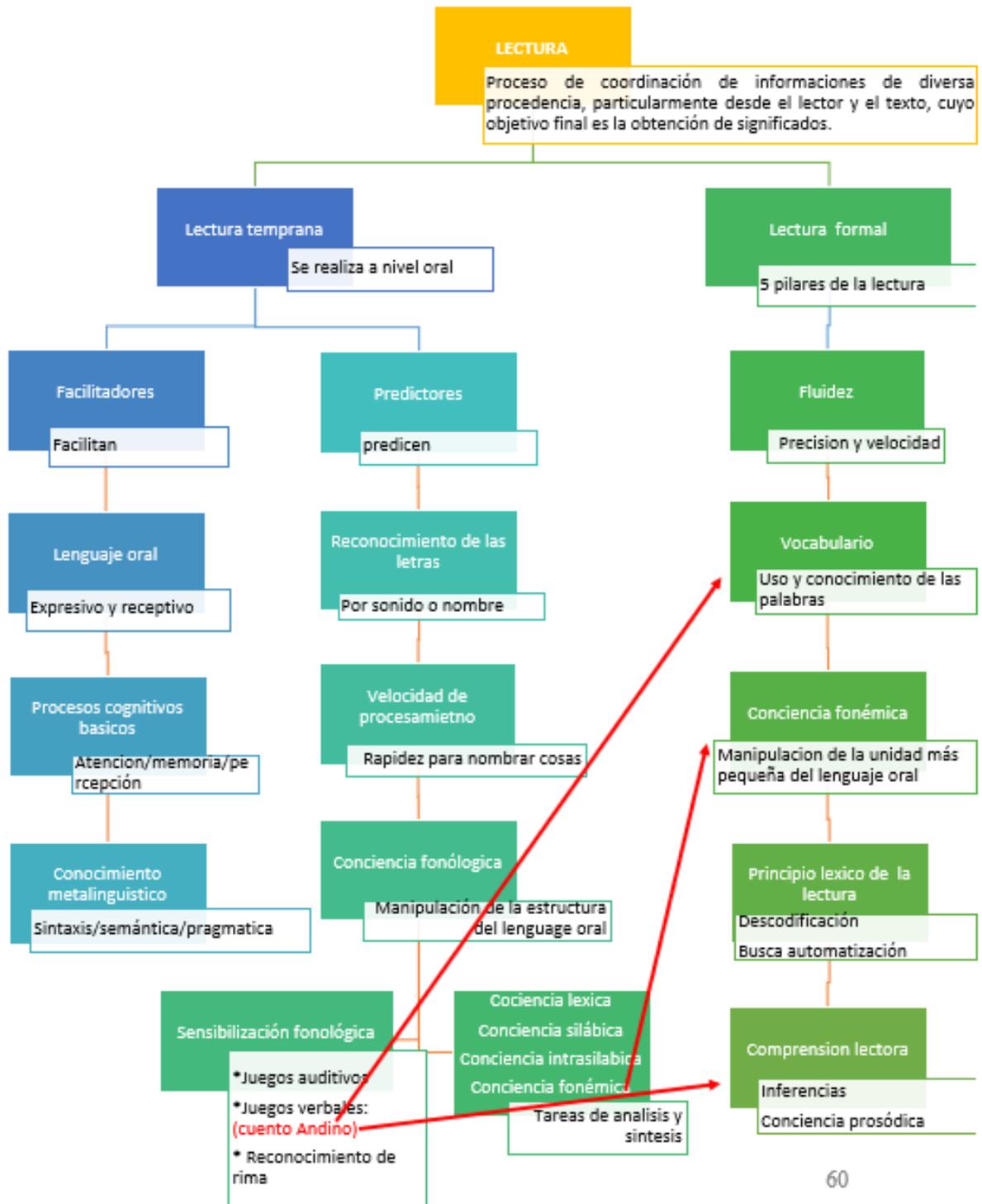
Desde la mirada intercultural de la educación es preciso resaltar los principios de la educación inicial que rigen el accionar pedagógico de los maestros dentro del aula, los cuales son válidos para todos los niños menores de 6 años de todo el sistema educativo peruano; así se tiene el maestro debe estar atento al buen estado de salud, esto se refiere no solo a un estado de salud física sino a estar en armonía consigo mismo, con su familia, comunidad y cosmos lo que procura es el buen vivir esto último invita al maestro a conocer

el contexto socio cultural del niño, otro principio es el respeto pleno a su identidad cultural y a sus procesos madurativos, no se puede acelerar procesos, ya que podría ser contraproducente al menor, como tercer principio está la seguridad física y afectiva, las propuestas deben partir de la enseñanza en su lengua materna , ya que se siente más confiado y seguro, la comunicación es otro principio que la maestra debe estar atenta a todas las formas de expresión que tiene el niño (lenguaje verbal y no verbal, artístico etc.) , en cuanto a autonomía y movimiento , se debe procurar actividades donde e l niño explore en libertad lo que le rodea desde su iniciativa y finalmente e juego libre propiciando que los niños espontáneamente pueda crear sus estrategias, reglas para resolver conflictos o problemas que es donde se construye aprendizaje, ya que en ese contexto van desarrollando habilidades cognitivas (atención, representación, planificación, etc.) y lo va adquiriendo de manera natural , es decir aprende jugando, lo que indica que no debe perderse de vista que los niños aprenden observando, escuchando, jugando, participando y practicando (Pacheco y otros, 2018)



**Tabla 5**

Resumen gráfico de la lectura



## REFLEXIONES FINALES

Conocer las implicancias de la lectura temprana es importante para que se propicie oportunamente el desarrollo de habilidades asociadas y/o predictores que servirán a los niños al momento de llegar al proceso formal de la lectura. Muchos profesores tienen el reto de enseñar a leer pero alrededor de esa enseñanza se tejen conocimientos, ideas, prácticas de aula, mitos, etc. a veces se piensa que aprender a leer se hace de forma natural, y esa idea lleva a excluir ideas principales en torno las habilidades predictores de la lectura, muchas veces se confunde a la conciencia fonológica con el principio alfabético, cuando la Conciencia fonológica no tiene nada que ver con letras, a veces se piensa que la CF es aburrido y aunque se sabe que es importante, no se sabe cómo abordarlo.

Por otro lado, es necesario prestar atención en el desarrollo de los precursores de la lectura (predictores y facilitadores), puesto que podrían advertir posibles dificultades en su aprendizaje de la lectura, las cuales a través de una intervención oportuna podría prevenirse o minimizar riesgos, así por ejemplo la expresión oral y habilidades lingüísticas ayuda para enriquecer su vocabulario, la velocidad de denominación servirá al momento de llegar a los mecanismos de conversión de la lectura ya que al hacerlo con fluidez aproximará a la comprensión lectora, que es la meta anhelada.

Por otra parte, vastas investigaciones relacionadas a la ciencia de la lectura señalan que la conciencia fonológica tiene fuerte peso dentro del proceso formal de la lectura y que deben trabajarse en la edad pre escolar y su enseñanza debe ser sistemática y explícita, la conciencia fonológica es un trabajo netamente fonológico, no implica letras; es la habilidad para manipular intencionalmente el lenguaje oral en todos sus segmentos y tareas de análisis y síntesis que implica. Su enseñanza debe brindar al niño oportunidades para ser protagonista de su aprendizaje donde sean los niños que jueguen libremente con su lenguaje cuando eligen sus palabras, cuando construyen oraciones significativas para ellos, cuando utilizan materiales concretos y contextualizados, etc. Por ello, la presente investigación propondrá un Programa de Conciencia Fonológica para niños de 5 años. Toda vez que, esta habilidad metalingüística guarda relación directa con el principio léxico de la lectura donde el niño hará decodificaciones, necesarias en un primer momento pero su fin será la automatización, quiere decir, que pase de ser explícito a implícito.

Entender el rol del juego en el aprendizaje despierta el interés del niño y siente la motivación de hacer suyo el conocimiento; la incorporación de cuentos andinos y la contextualización de la educación supone el encuentro de caminos en un espacio de diálogo de saberes para generar condiciones de lectura basada en la cultura de los pueblos. El cuento andino como recurso pedagógico es de vital importancia, toda vez que, invita al niño 'ciudadino' a conocer y valorar su cultura, recuperar saberes ancestrales o

preservarlos, utilizar y apropiarse de vocabulario de lenguas originarias, conocer formas de vida (Allin kausay) y al niño del ande a encontrarse y desenvolverse en lo que es conocido y propio, lo que fortalece la identidad. Es desde esa perspectiva que se consideró al cuento andino como el agitador y forjador de habilidades en el área de comunicación tal como sugiere la guía de Guía de Orientaciones Técnicas para la aplicación de la propuesta Pedagógica curricular y Metodológica del 2010.

Por último, desde el punto de vista del rol del maestro es necesario reflexionar acerca de la práctica dentro del aula, que implique estar en permanente aprendizaje de estrategias saludables para proporcionar experiencias de aprendizaje que permita vincularse al niño de manera más eficiente y por tanto se debe exhortar de la práctica docente la idea de primarizar.

## REFERENCIAS

- Abusmara, V., Chimenti, Á., & Tiscornia, S. (2021). *La ciencia de la lectura, los desafíos de leer y comprender textos*. Tilde Editora. [https://www.google.com.pe/books/edition/La ciencia de la lectura/EbxbEAAAQB-AJ?hl=es&gbpv=0](https://www.google.com.pe/books/edition/La%20ciencia%20de%20la%20lectura/EbxbEAAAQB-AJ?hl=es&gbpv=0)
- Arias, G., & Avila, Y. (2013). Construcción y validación de la prueba de conciencia fonológica A & A. *Revista de Investigación Universitaria*, *II*(1), 41-46. <https://doi.org/https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/riu/article/view/712>
- Beltrán, J., López, C., & Rodríguez, E. (2019). Precursores tempranos de la lectura. *Revista de Investigación Educativa*, *XXXVII*(2), 345-361. [https://doi.org/https://www.uv.es/perla/2\[02\].BeltranLopezRodriguez.pdf](https://doi.org/https://www.uv.es/perla/2[02].BeltranLopezRodriguez.pdf)
- Bruner, J. (1995). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza editorial. <https://doi.org/https://mibug.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/05/accion-pensamiento-lenguaje.pdf>
- Caballeros, M., Sazo, E., & Gálvez, J. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. *Interamerican Journal of Psychology*, *48*(2), 212-222. <https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/284/28437146008.pdf>
- Caiceo, J. (2011). Mabel Condemarín: una educadora diferencial chilena. *Educación e humanismo*, *XIII*(21), 174-190. <https://doi.org/https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/download/2270/2162>
- Capilla, M. (2015). La Conciencia Fonológica. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, *1*(1), 110-120. <https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/5746/574661394010.pdf>
- Carmioli, A., Ríos, M., & Sparks, A. (2013). *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. Ediciones DeLaurel. [https://doi.org/https://iip.ucr.ac.cr/sites/default/files/contenido/La relacion entre h-abilidades.pdf](https://doi.org/https://iip.ucr.ac.cr/sites/default/files/contenido/La%20relacion%20entre%20habilidades.pdf)
- Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *VIII*(17), 1-15. <https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/140/14001708.pdf>

- Chall, J. (1967). *Learning to Read: The Great Debate*. McGraw-HILL.  
<https://doi.org/https://archive.org/details/learningtoreadgr0000jean/page/n7/mode/1up>
- Condemarín, M., & Alliende, M. (1989). *Juegos Verbales*. Salo Editores.  
[https://doi.org/https://books.google.com.pe/books/about/Juegos\\_verbales.html?id=KwLVHAAACAAJ](https://doi.org/https://books.google.com.pe/books/about/Juegos_verbales.html?id=KwLVHAAACAAJ)
- Congo, R., Bastidsa, G., & Santiesteban, I. (2018). Algunas consideraciones sobre la relación pensamiento-lenguaje. *Revista conrado*, XIV(61), 155-160.  
[https://doi.org/http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442018000100024&script=sci\\_abstract](https://doi.org/http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442018000100024&script=sci_abstract)
- Cuetos, F. (2017). Cómo facilitar el aprendizaje de la lectura. *Journal of Parents and Teachers*(370), 61-67. <https://doi.org/doi.org/10.14422/pym.i370.y2017.010>
- Dávila, V. (2013). La intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación, en educación infantil, y sus efectos en la lectoescritura. *Tesis de titulación*. Universidad de Coruña, Coruña  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=38727>.
- Defior, S. (1991). El desarrollo de las habilidades metalingüísticas. *Revista española de lingüística aplicada*, VII(1), 9-22.  
<https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1959735>
- Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Revista Unife*, -(73), 49-64. <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=702>
- Defior, S., & Serrano, F. (2011). Procesos Fonológicos Explícitos e Implícitos, Lectura y Dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, XI(1), 79-94.  
[https://doi.org/Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares](https://doi.org/Habilidades_lingüísticas_orales_y_escritas_para_la_lectura_y_escritura_en_niños_preescolares)
- Ferreiro, E. (2002). *Alfabetización teoría y práctica*. Editores s.a. de c.v.  
[https://doi.org/https://books.google.com.pe/books?id=tEW6zoggGQEC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_atb&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://doi.org/https://books.google.com.pe/books?id=tEW6zoggGQEC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_atb&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Flores, R., Huayta, Y., Galindo, A., López, C., & Gutierrez, J. (2022). Conciencia fonológica en la lectura inicial: Una revisión sistemática. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(1), 61-74.  
<https://doi.org/https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/3506/3943>

- Flórez, R., Restrepo, M., & Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, XXVII(1), 79-96. <https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/799/79911627006.pdf>
- Freire, P. (2012). La esencia del diálogo. *Revista Cubana de Pensamiento Socioteológico*, ii(94). <https://doi.org/https://revista.ecaminos.org/la-esencia-del-dialogo>
- Freire, P. (2017). *La importancia del acto de leer*. Fundación Editorial El perro y la rana. <http://www.elperroylarana.gob.ve/wp-content/uploads/2017/04/la-importancia-del-acto-de-leer.pdf>
- Fresneda, R., & Mediavilla, A. (2015). Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades. *Revista de Pedagogía*, 67(4), 43-59. <https://doi.org/DOI:10.13042/Bordon.2015.67405>
- Gálvez, E., & Frisch, G. (2010). *Guía de orientaciones técnicas para la aplicación de la propuesta pedagógica (curricular y metodológica)*. Corporación Gráfica Navarrete S.A. <https://doi.org/https://es.slideshare.net/slideshow/guia-metodologica-inicial/71357884>
- González, R., López, S., & Vilar, J. (2013). Estudio de los predictores de lectura. *Revista de Investigación en Educación*, II(11), 98-110. <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4734781.pdf>
- Guarneros, E., & Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, XXXII(1), 21-36. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02>
- Herrero, J. (2012). *La inteligencia del juego*. Ojo de agua. <https://doi.org/https://ojodeagua.es/wp-content/uploads/2011/11/LA-INTELIGENCIA-DEL-JUEGO.pdf>
- Howard, P. (2011). *Investigación neuroeducativa : neurociencia, educación y cerebro : de los contextos a la práctica*. Editorial La Muralla. [https://doi.org/https://books.google.com.pe/books/about/Investigaci%C3%B3n\\_neuroeducativa\\_neurocienc.html?id=aTOUtvMZclkC&redir\\_esc=y](https://doi.org/https://books.google.com.pe/books/about/Investigaci%C3%B3n_neuroeducativa_neurocienc.html?id=aTOUtvMZclkC&redir_esc=y)
- Jiménez, J., & Ortiz, M. (1998). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Editorial Síntesis. <https://doi.org/https://dokumen.pub/conciencia-fonologica-y-aprendizaje-de-la-lectura-teoria-evaluacion-e-intervencion-9788499584676.html>

- López, E. (1920). *Cuentos andinos: vida y costumbres indígenas*. epubLibre. [https://doi.org/https://biblioteca.agustinos.pe/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=2139](https://doi.org/https://biblioteca.agustinos.pe/opac_css/doc_num.php?explnum_id=2139)
- López, E., Arguello, J., & Tandazo, M. (2023). El Desarrollo Fonológico en el Dominio del Lenguaje en los Niños de Tercer Año General Básica. *Ciencia Latina*, -( ), -. <https://doi.org/https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/8891/13243>
- López, L., & De Pro, A. (2020). Pensamiento Visible en Educación Inicial: Transformaciones para el siglo XXI. *Horizontes pedagógicos*, XXII(2), 1-13. <https://doi.org/https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/hop.22203>
- Márquez, J., & De la Osa, P. (2003). Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector. *Anuario de Psicología*, XXXIV(3), 357-370. <https://doi.org/https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/download/61745/88530/>
- Martínez, C. (2019). Jugar es un asunto serio. *Pediatría atención temprana*, XXI(83), 1-3. [https://doi.org/http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1139-76322019000300001](https://doi.org/http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322019000300001)
- Martínez, T., Ávila, V., Ysla, L., & Sellés, P. (2022). Fortalecimiento de los precursores de la lectura en estudiantes prelectores. *Revista de Educación*, V(1), 1-28. <https://doi.org/0.4438/1988-592X-RE-2022-396-534>
- Matute, E., & Guajardo, S. (2012). *Definición e intervención en hispanohablantes* (Segunda ed.). Editorial el Manual Moderno. [https://doi.org/https://books.google.com.pe/books?id=rK\\_KCQAAQBAJ&printsec=copyright](https://doi.org/https://books.google.com.pe/books?id=rK_KCQAAQBAJ&printsec=copyright)
- McLane, J., & McNamee, G. (1999). *Alfabetización temprana*. Ediciones Morata. <https://doi.org/https://books.google.com.pr/books?id=L5BY9A9rsB0C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=true>
- Ministerio de Educación. (2016). *Programa Curricular de Educación Inicial*. Ministerio de Educación <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>.
- Ministerio de Educación. (2017). *Programa curricular de nivel inicial*. Ministerio de educación <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>.

- Molina, A. (2001). Leer y conversar sobre los cuentos favoritos: La lectura dialógica en la alfabetización temprana. *Lectura y vida*, XII(1), 40. <https://doi.org/https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA79480145&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=03258637&p=AONE&sw=w>
- Mora, F. (2021). *Fonología Lúdica*. <https://doi.org/https://es.slideshare.net/slideshow/secuencia-conciencia-fonologica/245067505>
- Morales, C., Marcatoma, A., & De La Torre, M. (2021). El cuento como estímulo de los precursores cognitivos de la lectura en niños del sector rural. *Revista RedCA*, IV(11), 144-167. <https://doi.org/https://doi.org/10.36677/redca.v5i11.17021>
- Muñoz, B., & Anwandler, A. (2011). *Manual de lectura temprana compartida: ¿Por qué es importante y cómo leer con niños y niñas de 0 a 7 años?* Creative Commons. [https://doi.org/https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/06/92\\_Manual\\_lectura\\_temprana.pdf](https://doi.org/https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/06/92_Manual_lectura_temprana.pdf)
- Núñez, G., & Vega, L. (2022). Promoviendo la alfabetización emergente de niños preescolares: piloto de un programa en línea para padres. *Enseñanza e investigación en psicología nueva época*, IV(2), 554-569.
- Pacheco, B., Lucía, N., & Nuñonca, M. (2018). *Guía metodológica de Educación Inicial EIB. Ciclo II*. Ministerio de Educación. <https://doi.org/https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6267>
- Pérez, E., & Alfonzo, N. (2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *Educere la Revista Venezolana de Educación*, XII(42), 455-460. [https://doi.org/http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102008000300005](https://doi.org/http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000300005)
- Rengifo, G. (2005). *A mí me gusta hacer chacra*. PRACTEC. [https://doi.org/https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/A\\_mi\\_me\\_gusta\\_hacer\\_chacra.pdf](https://doi.org/https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/A_mi_me_gusta_hacer_chacra.pdf)
- Rivera, C., Jaramillo, K., Lule, M., Morales, M., & Aguilar, M. (2022). Proyecto Zero, como movilizador de habilidades del pensamiento. *Verano de la Ciencia*, XVI, 1-7. <https://doi.org/https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/download/3680/3175/12158#:~:text=La%20misi%C3%B3n%20del%20Proyecto%20Zero,apoyan%20su%20aparici%C3%B3n%20y%20perfeccionamiento>
- Rodríguez, C., Yépez, E., Apolo, D., & Nasimba, T. (2022). Herramientas digitales para el desarrollo de la conciencia fonológica. *CienciaLatina Revista Científica*

[https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i3.2428](https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2428)

- Rosario, R. (1988). *La literatura infantil en la educación inicial / Roberto Rosario*. UNICEF.  
[https://biblioteca.casadelaliteratura.gob.pe/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=3190&shelfbrowse\\_itemnumber=5150](https://biblioteca.casadelaliteratura.gob.pe/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=3190&shelfbrowse_itemnumber=5150)
- Sellés, P., & Martínez, T. (2008). Evaluación de los predictores y facilitadores de la lectura: análisis y comparación de pruebas en español y en inglés. *Bordón, Revista de Pedagogía*, LX(3), 113-129.  
<https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2776962.pdf>
- Trujillo, E. (2020). Estructura rítmica y motivación de algunos juegos verbales con rimas en el español de México. *Revista de Investigación Lingüística*, XXII(I), 241-274.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.6018/ril.390171>
- Vílchez, Y. (2017). Crítica literaria sobre Cuentos andinos de Enrique López Albújar. *Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 10(11), 37-52.  
<https://doi.org/https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/tesis/article/view/18672/15723>

The background features a light gray silhouette of a tree with many leaves at the top. Below the tree, there is a silhouette of a lizard. At the bottom, there is a large, light gray spiral graphic.

# **ANEXOS**



## DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD

Yo, Luisa Espejo Alvarez identificado(a) con D.N.I. N° 23946289, código de matrícula N° 23946289, del programa de formación de Educación Inicial de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pukllasunchis de Cusco.

Autor(a/es) del trabajo de investigación titulado “Programa de Conciencia Fonológica con Cuentos Andinos para Promover la Lectura Temprana”

DECLARO BAJO JURAMENTO, la autenticidad del trabajo de investigación, siendo resultado del trabajo personal, que no se ha copiado, que no se ha utilizado ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones diversas, sacadas de cualquier tesis, obra, artículo, memoria etc. (en versión digital o impresa), sin mencionar de forma clara y exacta su origen o autor, tanto en el cuerpo del texto, figuras, cuadros, tablas u otros que tengan derechos de autor.

Así mismo los documentos originales serán entregados si así lo estimen conveniente.

En caso de no respetar los derechos de autor y hacer plagio, asumo y me sujeto a las sanciones académicas y/o legales que esto implique.

Cusco, 16 de octubre de 2024

Espejo Alvarez, Luisa  
DNI N°: 23946289

Para: Coordinación Unidad de Investigación  
De: Magister, Clotilde Natividad Amable Pinares  
Asesora de Trabajo de Investigación  
Asunto: Informe dictamen de Trabajo de Investigación  
Fecha: Cusco, 23 de julio, 2024

Me dirijo a usted para hacer de su conocimiento que he revisado el Trabajo de Investigación, en adelante TI, titulado “Programa de Conciencia Fonológica con Cuentos Andinos para Estimular la Lectura Temprana”, presentado por la egresada: Espejo Alvarez, Luisa, del programa de estudios de Educación Inicial. Luego de dicha revisión, hago llegar el informe en los siguientes términos:

Criterios	Presentación	Si	No
Título	Es concreto, preciso, llamativo (sin contexto donde se hace la investigación).	X	
	Refleja los temas principales de la investigación a desarrollar.	X	
Estructura	La portada cumple con lo estipulado por la EESPP en la página web.	X	
	El formato y estilo de presentación del TI, cumple con lo estipulado por la EESPP en la página web: <a href="https://www.eesppukllasunchis.edu.pe/titulacion-trabajo.html">https://www.eesppukllasunchis.edu.pe/titulacion-trabajo.html</a>	X	
	La estructura de presentación de contenidos del TI, refleja los temas centrales y necesarios para abordar la investigación y cumple con lo estipulado en la página web.	X	
	Las referencias presentadas al final del documento, corresponden a las citas y/o paráfrasis realizadas dentro del documento	X	
Contenidos	Evidencia en cada capítulo dominio teórico de temas, y los relaciona con su investigación.	X	
	Sustenta sus ideas referenciando al menos cuatro autores base para su análisis teórico.	X	
	Evidencia el dominio de una base conceptual transversal a su análisis de información.	X	
Redacción	Su escritura es fluida, clara, escribe <u>sólo</u> en primera <u>o</u> en tercera persona del singular/plural, utiliza conectores adecuados y su redacción es coherente.	X	
	Se nota un estilo propio de escritura y tiene uso del castellano (regional) que es comprensible.	X	
	Aplica adecuadamente las normas ortográficas básicas.	X	
	Cumple con las características de citas y referencias de la última versión de normas APA.	X	
Reflexiones finales	La revisión teórica aporta a su tema y reflexión de Investigación	X	
	Este trabajo deja en su(s) autor(es) una reflexión y dominio del tema más amplia.	X	

Por lo tanto, mi informe frente a este Trabajo de Investigación es:

- **COMO ASESOR/A APRUEBO ESTE TI PARA EXPOSICIÓN Y SOLICITUD DE TRÁMITE PARA GRADO BACHILLER**

Atentamente,



Magister, Clotilde Natividad Amable Pinares

ORCID: 0000-0002-7837-0445



NOMBRE DEL TRABAJO

**TI Espejo Alvarez Luisa.pdf**

AUTOR

**Luisa Espejo Alvarez**

RECUENTO DE PALABRAS

**16577 Words**

RECUENTO DE CARACTERES

**93434 Characters**

RECUENTO DE PÁGINAS

**51 Pages**

TAMAÑO DEL ARCHIVO

**1.1MB**

FECHA DE ENTREGA

**Oct 16, 2024 6:30 PM GMT-5**

FECHA DEL INFORME

**Oct 16, 2024 6:31 PM GMT-5****● 25% de similitud general**

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos.

- 21% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 21% Base de datos de trabajos entregados
- 11% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

**● Excluir del Reporte de Similitud**

- Material bibliográfico

**37** ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR  
PEDAGÓGICA PRIVADA PUKLLASUNCHIS

PROGRAMA DE FORMACIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL



Programa de **Conciencia Fonológica** con **Cuentos Andinos** para  
**Estimular la Lectura Temprana**

**89** Trabajo de investigación para optar al **Grado de Bachiller en**  
**Educación**

**AUTORA:**

Espejo Alvarez, Luisa (ORCID: 0009-0007-2356-8546)

**70** **ASESORA:**

Mg. Amable Pinares, Clotilde Natividad (ORCID: 0000-0002-7837-0445)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Didáctica, enseñanza y evaluación de los aprendizajes

CUSCO – PERÚ

2024

## ● 25% de similitud general

Principales fuentes encontradas en las siguientes bases de datos:

- 21% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 21% Base de datos de trabajos entregados
- 11% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

### FUENTES PRINCIPALES

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	<b>hdl.handle.net</b> Internet	2%
2	<b>es.scribd.com</b> Internet	1%
3	<b>Universidad Cesar Vallejo on 2018-03-05</b> Submitted works	1%
4	<b>slideshare.net</b> Internet	<1%
5	<b>Universidad San Ignacio de Loyola on 2015-10-10</b> Submitted works	<1%
6	<b>idoc.pub</b> Internet	<1%
7	<b>Pontificia Universidad Catolica del Peru on 2019-03-20</b> Submitted works	<1%
8	<b>docplayer.es</b> Internet	<1%

9	<b>revistascientificas.cuc.edu.co</b> Internet	<1%
10	<b>repositorio.umch.edu.pe</b> Internet	<1%
11	<b>repositorio.unsa.edu.pe</b> Internet	<1%
12	<b>repositorio.unprg.edu.pe</b> Internet	<1%
13	<b>doczz.es</b> Internet	<1%
14	<b>core.ac.uk</b> Internet	<1%
15	<b>repositorio.puce.edu.ec</b> Internet	<1%
16	<b>UDELAS: Universidad Especializada de las Americas Panama on 2020-...</b> Submitted works	<1%
17	<b>repositorio.ucv.edu.pe</b> Internet	<1%
18	<b>repositoriousco.co</b> Internet	<1%
19	<b>lectoescrituraedubas.blogspot.com</b> Internet	<1%
20	<b>repositorio.une.edu.pe</b> Internet	<1%

21	<b>sdwelldl.blogspot.com</b>	Internet	<1%
22	<b>fdocumenti.com</b>	Internet	<1%
23	<b>dspace.unl.edu.ec</b>	Internet	<1%
24	<b>archive.org</b>	Internet	<1%
25	<b>repositorio.usil.edu.pe</b>	Internet	<1%
26	<b>Arenas Garces, Daniela Moran Martinez, Valeria. "Presencia De Los Pr...</b>	Publication	<1%
27	<b>Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset on 2024-07-11</b>	Submitted works	<1%
28	<b>Universidad Internacional de la Rioja on 2014-02-04</b>	Submitted works	<1%
29	<b>researchgate.net</b>	Internet	<1%
30	<b>Universidad de Málaga - Tii on 2021-09-25</b>	Submitted works	<1%
31	<b>Higher Education Commission Pakistan on 2024-02-07</b>	Submitted works	<1%
32	<b>dspace.uazuay.edu.ec</b>	Internet	<1%

33	"Aporte de los Liderazgos Intermedios en los aprendizajes de los estud... Crossref posted content	<1%
34	Almanza, Maria T.. "Metodos de lectura en espanol.", Proquest, 2014. Publication	<1%
35	fdocuments.ec Internet	<1%
36	Universidad Catolica Los Angeles de Chimbote on 2022-04-28 Submitted works	<1%
37	Mountain Lakes High School on 2023-10-03 Submitted works	<1%
38	repositorio.ucss.edu.pe Internet	<1%
39	tesis.pucp.edu.pe Internet	<1%
40	Defior, Sylvia. "Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluaci... Crossref	<1%
41	Pontificia Universidad Catolica del Peru on 2024-06-18 Submitted works	<1%
42	dspace.unitru.edu.pe Internet	<1%
43	Universidad Femenina del Sagrado Corazón on 2024-09-16 Submitted works	<1%
44	Universidad Internacional de la Rioja on 2024-07-04 Submitted works	<1%

45	<b>Universidad de Nebrija on 2024-06-18</b> Submitted works	<1%
46	<b>Universidad de Salamanca on 2021-07-15</b> Submitted works	<1%
47	<b>repository.pedagogica.edu.co</b> Internet	<1%
48	<b>iepcapitanalipioponcevasquez.edu.pe</b> Internet	<1%
49	<b>Pontificia Universidad Catolica del Peru on 2009-03-17</b> Submitted works	<1%
50	<b>repositorio.unicauca.edu.co:8080</b> Internet	<1%
51	<b>riaa.uaem.mx</b> Internet	<1%
52	<b>tesisenxarxa.net</b> Internet	<1%
53	<b>Rando, Celia Morales. "Estudio evolutivo de las habilidades de transcri..."</b> Publication	<1%
54	<b>Universidad Europea de Madrid on 2023-01-26</b> Submitted works	<1%
55	<b>Yandira, Boluarte Sanguinetti   Elizabeth, Espinoza Godoy   Grimanesa, ...</b> Publication	<1%
56	<b>biblioteca.medicina.usac.edu.gt</b> Internet	<1%

57	<b>biblioteca.usbbog.edu.co:8080</b> Internet	<1%
58	<b>documentop.com</b> Internet	<1%
59	<b>scribd.com</b> Internet	<1%
60	<b>Eloísa Carbonell Yonfá. "Patrimonio inmaterial en el Ecuador: una cons...</b> Crossref	<1%
61	<b>Universidad Autónoma de Madrid on 2022-05-16</b> Submitted works	<1%
62	<b>Universidad Cesar Vallejo on 2016-12-01</b> Submitted works	<1%
63	<b>Universidad Internacional de la Rioja on 2021-03-29</b> Submitted works	<1%
64	<b>Universidad Tecnica De Ambato- Direccion de Investigacion y Desarrol...</b> Submitted works	<1%
65	<b>repositorio.tec.mx</b> Internet	<1%
66	<b>tesis.ucsm.edu.pe</b> Internet	<1%
67	<b>Quiroz Camarena, Silvia Milagros. "Adaptacion y estandarizacion de la ...</b> Publication	<1%
68	<b>Universidad San Ignacio de Loyola on 2015-08-31</b> Submitted works	<1%

69	<b>Universidad San Ignacio de Loyola on 2016-06-09</b> Submitted works	<1%
70	<b>repositorio.pukllasunchis.org</b> Internet	<1%
71	<b>Universidad Católica San Pablo on 2017-03-23</b> Submitted works	<1%
72	<b>Universidad Cesar Vallejo on 2016-06-27</b> Submitted works	<1%
73	<b>garciahoz.edu.pe</b> Internet	<1%
74	<b>pt.scribd.com</b> Internet	<1%
75	<b>repository.urosario.edu.co</b> Internet	<1%
76	<b>ateiamerica.com</b> Internet	<1%
77	<b>COOPSE La Union on 2020-01-09</b> Submitted works	<1%
78	<b>Universidad Internacional de la Rioja on 2014-09-16</b> Submitted works	<1%
79	<b>Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD,UNAD on 2020-07-06</b> Submitted works	<1%
80	<b>Universidad TecMilenio on 2024-02-06</b> Submitted works	<1%

81	<b>repositorio.unheval.edu.pe</b> Internet	<1%
82	<b>repositorio.unp.edu.pe</b> Internet	<1%
83	<b>monografias.com</b> Internet	<1%
84	<b>Universidad Cesar Vallejo on 2017-01-09</b> Submitted works	<1%
85	<b>Universidad Europea de Madrid on 2024-02-26</b> Submitted works	<1%
86	<b>Universidad Internacional de la Rioja on 2016-06-11</b> Submitted works	<1%
87	<b>repositorio.ual.es:8080</b> Internet	<1%
88	<b>(12-19-03) http://200.68.0.6/modulos/noticias/constructor/detalle_no...</b> Internet	<1%
89	<b>46.210.197.104.bc.googleusercontent.com</b> Internet	<1%
90	<b>Flores Paredes, Elizabeth de la Nieves. "Conciencia Fonológica y Veloc..."</b> Publication	<1%
91	<b>Universidad Cesar Vallejo on 2017-07-13</b> Submitted works	<1%
92	<b>Universidad Internacional de la Rioja on 2018-07-23</b> Submitted works	<1%

93	<b>Universidad Internacional de la Rioja on 2022-07-29</b> Submitted works	<1%
94	<b>Universidad Internacional de la Rioja on 2024-07-04</b> Submitted works	<1%
95	<b>Universidad Nacional del Centro del Peru on 2022-12-16</b> Submitted works	<1%
96	<b>Universidad de Alicante on 2024-05-20</b> Submitted works	<1%
97	<b>dugi-doc.udg.edu</b> Internet	<1%
98	<b>es.slideshare.net</b> Internet	<1%
99	<b>losjuegosverbales.blogspot.com</b> Internet	<1%
100	<b>balletsitges.com</b> Internet	<1%
101	<b>95480 on 2015-06-19</b> Submitted works	<1%
102	<b>Cayhualla Quihui, Nidia Chilon Valladares, Daniela Espiritu Criales, Rola...</b> Publication	<1%
103	<b>Entregado a Universidad de Valladolid el 2012-08-27</b> Submitted works	<1%
104	<b>Universidad Estatal a Distancia on 2016-09-27</b> Submitted works	<1%

105	Universidad Internacional de la Rioja on 2014-07-28 Submitted works	<1%
106	Universidad Internacional de la Rioja on 2021-09-15 Submitted works	<1%
107	Universidad Internacional de la Rioja on 2022-07-28 Submitted works	<1%
108	bibliotecadigital.udea.edu.co Internet	<1%
109	dspace.unach.edu.ec Internet	<1%
110	repositorio.uncp.edu.pe Internet	<1%
111	repositorio.utn.edu.ec Internet	<1%
112	repositorio.usac.edu.gt Internet	<1%
113	sanjoseica.edu.pe Internet	<1%
114	unodc.org Internet	<1%
115	CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA on 2024-10-02 Submitted works	<1%
116	Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO on 2022-12-04 Submitted works	<1%

117	Pizarro Polo, Karina   Tovar Mendoza, Ana. "Implementación de Una Un... Publication	<1%
118	Pontificia Universidad Catolica del Ecuador - PUCE on 2024-04-27 Submitted works	<1%
119	Universidad Femenina del Sagrado Corazón on 2019-12-10 Submitted works	<1%
120	Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología on 202... Submitted works	<1%
121	Universidad Nacional de Educación on 2021-02-17 Submitted works	<1%
122	Universidad Rey Juan Carlos on 2022-11-15 Submitted works	<1%
123	Universidad Tecnica De Ambato- Direccion de Investigacion y Desarrol... Submitted works	<1%
124	ade.edugem.gob.mx Internet	<1%
125	as.com Internet	<1%
126	ciencialatina.org Internet	<1%
127	pesquisa.bvsalud.org Internet	<1%
128	repositorio.uladech.edu.pe Internet	<1%

129	<b>repositorio.unc.edu.pe</b> Internet	<1%
130	<b>repository.udistrital.edu.co</b> Internet	<1%
131	<b>repository.unab.edu.co</b> Internet	<1%
132	<b>revistas.unife.edu.pe</b> Internet	<1%
133	<b>s151093575.onlinehome.us</b> Internet	<1%
134	<b>uncedu on 2023-12-27</b> Submitted works	<1%
135	<b>upc.aws.openrepository.com</b> Internet	<1%
136	<b>examensaludocupacionalbogota.com</b> Internet	<1%
137	<b>infobrand.com.ar</b> Internet	<1%
138	<b>iom.int</b> Internet	<1%
139	<b>openuped.eu</b> Internet	<1%
140	<b>pinterest.es</b> Internet	<1%

141	<b>scielo.org.co</b> Internet	<1%
142	<b>"Inter-American Yearbook on Human Rights / Anuario Interamericano ...</b> Crossref	<1%
143	<b>Bances Anicama, Ana Lourdes   Castillo Jayme , Jeanette Nelly. "El Pro...</b> Publication	<1%
144	<b>Centro Universitario Villanueva on 2018-05-09</b> Submitted works	<1%
145	<b>Colegio Champagnat on 2017-10-05</b> Submitted works	<1%
146	<b>College of Alameda on 2023-07-19</b> Submitted works	<1%
147	<b>Nickolay Veraksa, Olga Shiyan, Igor Shiyan, Niklas Pramling, Ingrid Pra...</b> Crossref	<1%
148	<b>Pontificia Universidad Catolica del Peru on 2019-03-04</b> Submitted works	<1%
149	<b>Pontificia Universidad Catolica del Peru on 2023-02-20</b> Submitted works	<1%
150	<b>Rivera Ayala, Carmen Iris. "De la comprension lectora al pensamiento c...</b> Publication	<1%
151	<b>Universidad Cesar Vallejo on 2016-11-07</b> Submitted works	<1%
152	<b>Universidad Cesar Vallejo on 2016-11-30</b> Submitted works	<1%

153	<b>Universidad Cesar Vallejo on 2016-12-17</b> Submitted works	<1%
154	<b>Universidad Cuauhtemoc on 2021-04-23</b> Submitted works	<1%
155	<b>Universidad Internacional de la Rioja on 2014-07-21</b> Submitted works	<1%
156	<b>Universidad Internacional de la Rioja on 2014-07-25</b> Submitted works	<1%
157	<b>Universidad Internacional de la Rioja on 2022-03-25</b> Submitted works	<1%
158	<b>Universidad de Cádiz on 2023-09-01</b> Submitted works	<1%
159	<b>Unviersidad de Granada on 2018-09-10</b> Submitted works	<1%
160	<b>doaj.org</b> Internet	<1%
161	<b>files.eric.ed.gov</b> Internet	<1%
162	<b>maguared.gov.co</b> Internet	<1%
163	<b>pesquisa.teste.bvsalud.org</b> Internet	<1%
164	<b>prezi.com</b> Internet	<1%

165	<b>repositorio.unjfsc.edu.pe</b> Internet	<1%
166	<b>repositorio.unsch.edu.pe</b> Internet	<1%
167	<b>rid.ugr.edu.ar</b> Internet	<1%
168	<b>uvadoc.uva.es</b> Internet	<1%
169	<b>cde.ca.gov</b> Internet	<1%
170	<b>infibague.com</b> Internet	<1%
171	<b>stgeorgescollege.edu.pe</b> Internet	<1%
172	<b>Aguayo Manotupa, Diana Rossina. "Efectividad del programa preventiv..."</b> Publication	<1%
173	<b>Peggy Verónica Hernández Jara, Juana Victoria Andaluz Zúñiga, Irina ...</b> Crossref	<1%
174	<b>UDELAS: Universidad Especializada de las Americas Panama on 2022-...</b> Submitted works	<1%
175	<b>Universidad Internacional Isabel I de Castilla on 2020-09-08</b> Submitted works	<1%
176	<b>Universidad Internacional de la Rioja on 2024-02-07</b> Submitted works	<1%

177	<b>Universidad Internacional de la Rioja on 2024-07-03</b> Submitted works	<1%
178	<b>Universidad de Salamanca on 2020-07-10</b> Submitted works	<1%
179	<b>uncedu on 2024-03-06</b> Submitted works	<1%
180	<b>Hernandez Valle, Maria Isabel. "Mediacion fonologica y Retraso Lector:..."</b> Publication	<1%
181	<b>Pontificia Universidad Catolica del Peru on 2023-03-28</b> Submitted works	<1%
182	<b>Universidad Estatal a Distancia on 2016-12-01</b> Submitted works	<1%
183	<b>Universidad Internacional de la Rioja on 2019-09-21</b> Submitted works	<1%
184	<b>Universidad Internacional de la Rioja on 2024-09-11</b> Submitted works	<1%
185	<b>Universidad Metropolitana on 2011-01-14</b> Submitted works	<1%
186	<b>Universidad Nacional de Educación on 2023-11-01</b> Submitted works	<1%
187	<b>Universidad de Almeria on 2020-05-24</b> Submitted works	<1%
188	<b>Universidad de Nebrija on 2022-06-17</b> Submitted works	<1%