



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

PREDICTORES DE LA LECTURA Y SU
REPRESENTATIVIDAD EN EL CNEB:
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA
NARRATIVA

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA
OPTAR EL GRADO DE MAESTRA EN
PSICOLOGÍA EDUCACIONAL CON
MENCION EN PSICOLOGÍA ESCOLAR Y
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

ROXANA MILAGROS ZUÑIGA QUISPE

LIMA – PERÚ

2026

ASESORA

MG. SUSANA ELIZABETH MAMANI GUERRA

JURADO DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

DR. ALBERTO AGUSTIN ALEGRE BRAVO

PRESIDENTE

MG. JULIO ALBERTO DOMINGUEZ VERGARA

VOCAL

DRA. AMALITA ISABEL MATICORENA BARRETO

SECRETARIA

DEDICATORIA.

A todos los niños,
por merecer una educación más justa, respetuosa de la diversidad
y sensible a las distintas formas de aprender.

AGRADECIMIENTOS.

A Adriana por la motivación.

FUENTES DE FINANCIAMIENTO.

Trabajo de investigación Autofinanciado

DECLARACIÓN DE AUTOR			
FECHA	23	ENERO	2026
APELLIDOS Y NOMBRES DEL EGRESADO	ZUÑIGA QUISPE ROXANA MILAGROS		
PROGRAMA DE POSGRADO	MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL CON MENCIÓN EN PSICOLOGÍA ESCOLAR Y PROBLEMAS DE APRENDIZAJE, PSICOPEDAGOGÍA COGNITIVA Y DESARROLLO PSICOLÓGICO		
AÑO DE INICIO DE LOS ESTUDIOS	2023		
TÍTULO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DE GRADO	“PREDICTORES DE LA LECTURA Y SU REPRESENTATIVIDAD EN EL CNEB: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA NARRATIVA”		
MODALIDAD DE TRABAJO DE GRADO	Trabajo de Investigación		
Declaración del Autor			
El presente Trabajo de Grado es original y no es el resultado de un trabajo en colaboración con otros, excepto cuando así está citado explícitamente en el texto. No ha sido ni enviado ni sometido a evaluación para la obtención de otro grado o diploma que no sea el presente.			
Teléfono de contacto (fijo / móvil)	933759751		
E-mail	zunigaquisper@gmail.com		



Firma del Egresado
DNI 47006362

ÍNDICE

CAPÍTULO I: Introducción	1
1. Identificación del problema.....	1
1.1 Objetivos de la investigación	4
CAPÍTULO II: Desarrollo del estudio.....	5
2. Métodos	5
2.1 Criterios de elegibilidad	5
Criterios de inclusión	5
Criterios de exclusión.....	5
2.2 Fuentes de información	6
2.3 Búsqueda	6
2.4 Selección de estudios.....	6
2.5 Lista de datos	7
2.6 Síntesis de resultados.....	14
2.7 Consideraciones éticas	15
3. Resultados	16
4. Discusión.....	28
Capitulo III: Conclusiones y recomendaciones.....	33
5. Conclusiones	33
6. Recomendaciones.....	34

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Tabla Reducida con Contenido de Datos</i>	7
Tabla . <i>Área, Competencia y Capacidades de Comunicación según el CNEB</i> ...	23
Tabla 4. <i>Estándares de Aprendizaje de la Competencia Lee diversos Tipos de Texto</i>	24
Tabla 5. <i>Comparación entre los Estándares del CNEB y los Predictores de la Lectura</i>	26

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Flujograma Prisma para la selección de artículos</i>	7
Figura 2. <i>Predictores de la Lectura</i>	25

Resumen

La dificultad para comprender textos sencillos en un porcentaje significativo de estudiantes peruanos evidencia una crisis en el aprendizaje de la lectura. Los resultados de evaluaciones internacionales (PISA) y nacionales (ED-24) muestran que el nivel de competencia lectora en el país se encuentra por debajo de lo esperado. Diversas investigaciones señalan que existen habilidades tempranas, denominadas predictores de la lectura, que influyen de manera significativa en el éxito del aprendizaje lector y que deberían ser desarrolladas desde los primeros años de escolaridad. Si bien el Currículo Nacional de la Educación Básica Regular (CNEB) establece competencias relacionadas con la lectura y la escritura, no explicita de manera detallada los procesos previos que garantizan el desarrollo efectivo de dichas habilidades. En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo analizar en qué medida los predictores de la lectura son abordados en el CNEB. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica narrativa con el fin de identificar y conceptualizar los predictores de lectura. Los resultados evidencian que, pese a su importancia ampliamente documentada en la investigación educativa, dichos predictores no se abordan de manera explícita en el CNEB. Esta situación resulta especialmente relevante considerando la promoción automática en el primer grado de primaria, lo que hace necesario implementar estrategias que fortalezcan el desarrollo de los predictores desde el nivel inicial. Se concluye que la incorporación de estos predictores en el currículo permitiría diseñar intervenciones más efectivas y contribuir a la mejora de la lectura en los estudiantes peruanos.

Palabras clave: *Predictores de lectura, Currículo Nacional de Educación*

Abstract

The difficulty in understanding simple texts among a significant proportion of Peruvian students reveals a crisis in reading acquisition. The results of international (PISA) and national (ED-24) assessments show that the level of reading competence in the country is below expectations, particularly in the early grades. Numerous studies indicate that there are early skills, known as reading predictors, which significantly influence successful reading acquisition and should be developed from the earliest years of schooling. Although the National Curriculum of Basic Regular Education (CNEB) establishes competencies related to reading and writing, it does not explicitly detail the prior processes that ensure the effective development of these skills. In this context, the aim of the present study is to analyze the extent to which reading predictors are addressed in the CNEB. To this end, a narrative literature review was conducted in order to identify and conceptualize reading predictors. The findings show that, despite their well-documented importance in educational research, these predictors are not explicitly addressed in the CNEB. This situation is particularly relevant considering the automatic promotion in the first grade of primary education, which makes it necessary to implement strategies that strengthen the development of reading predictors from early childhood education. It is concluded that incorporating these predictors into the curriculum would allow for the design of more effective interventions and contribute to the improvement of reading outcomes among Peruvian students.

Keywords: Reading predictors, National Education Curriculum

CAPÍTULO I: Introducción

1. Identificación del problema

Las dificultades de aprendizaje como las alteraciones en el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo son cada vez más recurrentes en las aulas. Entre estos, juega un papel muy importante las dificultades al adquirir la lectura, puesto que representa la base de otros aprendizajes como la comprensión, indagación y resolución de problemas que fortalecen el desarrollo personal (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2022). Incluso, un estudio global concluye que el 70% de niños de diez años no puede comprender un texto simple, lo que influye a la crisis en el aprendizaje a nivel mundial (The World Bank, 2022).

Diversas organizaciones como El Banco Mundial, la UNESCO, la Unión Europea, entre otros evalúan el nivel educativo respecto a la lectura en diversos países, es así como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) perteneciente a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) analizó diversas competencias en estudiantes de Perú y concluyó que, respecto a la lectura, los peruanos están por debajo del nivel 2 (nivel base para desarrollar la competencia lectora); este análisis también hace la comparación respecto al nivel de logro de los colegios nacionales y particulares, obteniéndose mejores resultados en las instituciones privadas (OCDE, 2023). Resultado similar se tiene en Paraguay, Brasil y Colombia, otros Estados de Latinoamérica. Los resultados de las pruebas PISA demuestran que se necesita priorizar el aprendizaje de la competencia lectora en el país.

En Lima Metropolitana, se realizó la Evaluación Diagnóstica (ED-24) al inicio del año escolar 2024, esta prueba estandarizada fue preparada por el Ministerio de Educación de Perú (MINEDU) y buscó conocer el nivel de aprendizaje lector y matemático en alumnos de segundo, cuarto y sexto grado de primaria, además de segundo y quinto de secundaria (MINEDU, 2024). Esta evaluación muestra que el 57% de alumnos de segundo grado se encuentra en un nivel inicial respecto al área de comunicación, lo que significa que está empezando a adquirir competencias comunicativas ya sean de comprensión lectora o de decodificación, y solo el 15% logra los aprendizajes esperados para el nivel de estudios (MINEDU, 2024, diapositiva 6), por lo que ese último porcentaje comprende los textos que lee.

Frente a esta problemática, es necesario buscar soluciones que comprometan a todos los niveles de sociedad, por ello el sector educativo busca enfocarse en los aprendizajes relacionados a la lectura como análisis de textos, atención a los niveles literales, inferenciales y críticos, pero sobre todo a los aprendizajes que sientan las bases para adquirir la lectura, la decodificación. Diversas investigaciones evidencian que hay habilidades precursoras que pueden determinar el éxito de los estudiantes respecto a la lectura, dichas habilidades son conocidas como predictores (Gutiérrez et al., 2023, Marder et al., 2022).

Diversos estudios señalan que dichos predictores de la lectura son la conciencia fonológica (CF), velocidad de denominación (VD) y conocimiento alfabético (CA) (De la Calle et al., 2021; Porta, 2021; Rivera et al., 2022 y Zugarramurdi et al., 2022), aunque para otros autores pueden ser más de los tres mencionados. Por ello, es necesario que los profesores identifiquen cuáles son los

predictores, en qué consiste cada uno de ellos y cómo se pueden abordar mediante un trabajo de prevención, intervención y evaluación con el uso de estrategias pedagógicas en el aula.

Es por ello, que resulta imperioso investigar cuáles son dichos predictores de la lectura, puesto que el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) presenta competencias lectoras y de escritura, sin describir las habilidades previas que permiten aprender a leer, como son los predictores. Sobre todo, en un escenario donde la promoción del primer grado es automática, por lo que se deberían realizar todas las acciones posibles para que los niños logren desarrollar su lectoescritura (MINEDU, 2020) en el primer grado de la educación formal. Entonces, se deben incluir estrategias pedagógicas que promuevan la movilización de los predictores tanto en el segundo ciclo del nivel inicial (niños de 3 a 5 años), como en el tercer ciclo de la educación primaria que incluye primer y segundo grado (6 a 8 años aproximadamente).

Asegurar una enseñanza adecuada de la lectura y escritura es un desafío, ya que no solo implica enfocarse en el proceso de enseñanza aprendizaje per se sino en las posibles dificultades que puedan surgir en este proceso. Por ello, es esencial que el Currículo ofrezca información sobre los predictores de la lectura, permitiendo a los docentes mejorar su práctica al contar con las bases necesarias para trabajar estas habilidades de manera efectiva. De este modo, podrán integrarlas en la planificación de actividades, ya sea en unidades de aprendizaje, proyectos de grado, diversas metodologías activas, dentro de un contexto significativo (Domínguez y González, 2021).

Por todo lo mencionado, se presenta la problemática ¿De qué manera se abordan los predictores de la lectura en el Currículo Nacional de la Educación Básica en el Perú? así como ¿cuáles son los predictores de la lectura que se usan en niños escolarizados de 3 a 8 años?, ¿cómo se presenta el desarrollo de la lectura en el Currículo Nacional de la Educación Básica en relación a sus componentes? y ¿en qué medida las capacidades y estándares del Currículo Nacional de Educación Básica incorporan los predictores de la lectura o conceptos equivalentes?

1.1 Objetivos de la investigación

Objetivo general:

- Analizar el tratamiento pedagógico de los predictores de la lectura en el Currículo de la Educación Básica del Perú.

Objetivos específicos:

- Conceptualizar los predictores de la lectura en niños escolarizados de 3 a 8 años.
- Describir el Currículo Nacional de la Educación Básica enfocado al área, grado, competencias, capacidades y estándares en las que se desarrolla la lectura.
- Comparar los estándares del Currículo Nacional de la Educación Básica con la presencia o ausencia de los predictores de la lectura o su concepto equivalente.

CAPÍTULO II: Desarrollo del estudio

2. Métodos

El presente estudio es cualitativo, con diseño de revisión bibliográfica narrativa.

La unidad de análisis la constituyó cada uno de los artículos de investigación que forman parte de la población. Se consideraron estudios de revistas indexadas sobre los predictores de la lectura y los que existen en su relación con el CNEB.

2.1 Criterios de elegibilidad

Para recopilar artículos y seleccionar los más significativos para el presente estudio, se tuvo en cuenta los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión

- Artículos que describen el uso de predictores de la lectura como tal.
- Artículos cuya muestra fue de niños entre 3 a 8 años de edad con escolaridad.
- Estudios con diseño cualitativo, cuantitativo o mixto.
- Artículos publicados en revistas indexadas según las estrategias de búsqueda de referencia.
- Artículos publicados en español.
- Artículos en inglés que usen la muestra de estudiantes hispanohablantes.
- Estudios publicados entre el 2021 y 2025.

Criterios de exclusión

- Artículos con una muestra en estudiantes de secundaria y adultos.
- Artículos que usen como muestra a los docentes.
- Artículos con estudiantes con diagnósticos neurológicos o psiquiátricos.

2.2 Fuentes de información

Se buscaron artículos de investigación en las bases de datos *Scopus*, por sus criterios de inclusión rigurosos, así como su actualización continua y *Google Scholar* por su cobertura extensa y porque facilita la búsqueda y conexión entre investigaciones.

2.3 Búsqueda

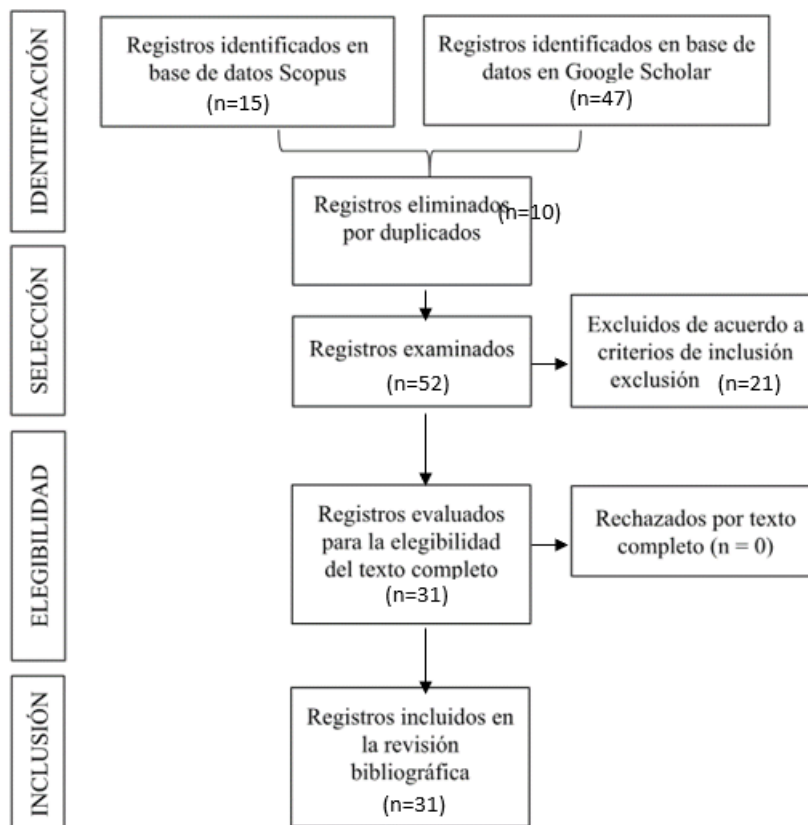
Se utilizaron filtros de año de publicación desde el 2021, así como idioma en español y en inglés siempre y cuando la muestra sea en niños hispanohablantes y que dichos artículos tengan acceso abierto, así como también operadores booleanos para la fórmula de búsqueda como AND, OR, NOT. Y se usó palabras clave como “predictores de la lectura”, “habilidades prelectoras” y “precursores de la lectura”, así como sus equivalentes en inglés “Preliteracy Skills” y “reading predictors”.

2.4 Selección de estudios

Para realizar una correcta selección de investigaciones en esta revisión bibliográfica narrativa se desarrolló una búsqueda detallada y exhaustiva utilizando los criterios de elegibilidad descritos en la presente investigación. En la primera fase, se realizó una selección inicial de publicaciones que cumplieran con los requisitos mínimos de inclusión, revisando y examinando sus títulos y resúmenes para determinar su pertinencia. Luego, se revisó su coincidencia en la otra base de datos y su eliminación por si se repetía. Posteriormente, se procedió a revisar el texto completo de todos los estudios que fueron seleccionados en esta fase preliminar, con el fin de confirmar su elegibilidad definitiva para la revisión. Este proceso aseguró la inclusión de estudios relevantes y de calidad en la revisión final.

Figura 1

Flujograma Prisma para la selección de artículos



2.5 Lista de datos

Para la presente investigación se seleccionó información importante después de la revisión de cada artículo, dicha información se reduce en la siguiente tabla:

Tabla 1

Tabla Reducida con Contenido de Datos

Autor y año	Diseño de investigación, método y muestra	Variables de investigación	Hallazgos claves
Arboleda et al. (2021)	Cuantitativo descriptivo,	- Conciencia fonológica (CF). 54	La CF se desarrolla de manera progresiva en estudiantes de entre 4 a 5

	estudiantes de 4 a 5 años.			años, se inicia con la familiarización con sonidos del lenguaje, tales como sílabas y rimas, luego perfeccionan para pronunciar fonemas más complejos, lo que aportará al desarrollo de la lectura.
Canales (2021)	Cuantitativo correlacional, 170 niños y niñas de 4 y 5 años de edad.	-	Variables socioambientales y conciencia fonológica (CF)	Existe un impacto significativo en el progreso de la CF entre los estudiantes según su lugar de procedencia, nivel educativo y socioeconómico, por lo que se debe asegurar su enseñanza desde el preescolar, y así se concluye que la CF representa el predictor más significativo de la lectura.
Canales y Porta (2021)	Cuantitativo correlacional, 170 niños y niñas de 4 y 5 años de edad.	-	Variables socioambientales y habilidades precursoras de la lectura	Los estudiantes con dificultades en habilidades prelectoras tienen dificultades en la comprensión de lectura. Además, el contexto socioeconómico influye en cómo se desarrollan las habilidades precursoras de la lectura, por lo que se debe asegurar su enseñanza en contextos vulnerables.
Cubilla-Bonnetier et al. (2021)	Cuantitativo correlacional, 114 estudiantes entre 6 a 8 años	-	Precursores psicolingüísticos de la lectura y factores socioeconómicos	Existen predictores psicolingüísticos tales como la conciencia fonológica (CF), el principio fonológico, velocidad de denominación, siendo la CF la más significativa tanto en la codificación como en la comprensión.
De la Calle et al. (2021)	Cuantitativo cuasiexperimental,	-	Precursores del rendimiento lector.	La fluidez al nombrar letras es el mejor precursor de las experiencias de lectura

	362 niños entre 4 a 5 años			inicial, y el bajo rendimiento en lectura temprana está relacionado a los precursores de la lectura.
Domínguez y González (2021)	Cualitativa investigación teórica	–	Lectura y prácticas de enseñanza.	La enseñanza de la lectura se debe centrar en dos grupos: el primero respecto a reconocer la palabra escrita, básicamente practicar en función de la conciencia fonológica y el segundo en habilidades para la comprensión lectora.
Porta (2021).	Cuantitativo, experimental, niños de 5 años	-	Vocabulario y conciencia fonológica	Las mejores intervenciones son las que combinan la conciencia fonológica y el vocabulario así se mejora la comprensión lectora.
Porta et al. (2021)	Cuantitativo cuasiexperimental, 178 niños de 1er grado	–	Rendimiento de la lectura y conciencia fonológica	Los estudiantes de bajo nivel socioeconómico que tienen menos interacciones lingüísticas en el hogar, tardan en desarrollar la conciencia fonológica por necesitarse previamente al vocabulario, por lo que es vital enseñar CF al inicio de la primaria. Su evidencia demuestra la importante de enseñar CF sobre todo la correspondencia entre sonido y letra para desarrollar la lectura.
Calet et al. (2022)	Cuantitativo correlacional, 61 estudiantes de segundo de educación primaria.	–	Habilidades prosódicas y adquisición de la lectura.	El ritmo y entonación se relaciona con la comprensión de lo que se lee, sin embargo; la CF es el único predictor de la lectura según el estudio.
Cotto y Flores (2022)	Cuasiexperimental, 10 instituciones educativas		Método fonológico comprensivo y enseñanza aprendizaje de la lectoescritura.	El uso de una ruta para la enseñanza de la lectoescritura, que parte de desarrollar la CF, luego el conocimiento alfabético para desarrollar el principio

				alfabético y así empezar con la lectoescritura.
García-Gómez y Rueda (2022)	Cuantitativo correlacional, 162 estudiantes de 5 años de edad.	-	Vocabulario y habilidades prelectoras.	Según la evidencia obtenida, se refuerza el valor predictivo de las variables tradicionales como CF, VD y CA, pero también se encontró que el vocabulario puede predecir el éxito lector.
Gutiérrez-Fresneda y Pozo-Rico (2022)	Cuantitativo cuasiexperimental, 428 estudiantes entre 5 a 6 años.	-	Aprendizaje inicial de la lectura y neurociencia.	De acuerdo a la neurociencia existen habilidades que permiten obtener mejores resultados respecto a la lectura, son conocidas como predictores, dichas habilidades son la CF (conocimiento), rapidez de denominación (VD), conocimiento alfabético y lenguaje oral.
Martínez et al. (2022)	Cuantitativo Experimental, 208 estudiantes de 5 años de edad	-	Precursores de la lectura y estudiantes prelectores.	Existen tres predictores claves (CF, VD y CA), aunque se pueden contemplar otras habilidades de predicción y no se abordan en el CNEB.
Ramírez et al. (2022)	Cuantitativo descriptivo, 191 escolares de 4 años de edad	-	Dificultades de aprendizaje en la lectura y detección temprana.	El nivel de conciencia fonológica puede estar en función de sub habilidades como: reconocer fonemas, separar sílabas, repetir códigos y pseudopalabras, fluidez al hablar.
Rivera et al. (2022)	Descriptivo comparativo, 50 niños de 5 años	-	Habilidades prelectoras	La CF, VD, vocabulario, y CA desarrollaron la comprensión lectora de manera significativa.
Marder et al. (2022)	Cuantitativo correlacional, 55 niños de 5 años	-	Habilidades léxicas, morfosintácticas y fonológicas, conocimientos prelectores	La CF (sobre todo la conciencia fonémica) y la identificación de las letras son predictores de la lectura que determinan el éxito en la lectura.

Míguez-Álvarez et al. (2022)	Meta análisis, 47 artículos científicos	Conciencia fonológica y lectura	Se halló una influencia positiva entre la conciencia fonológica (a la que atribuye como el mejor predictor) y la lectura, sobre todo en la conciencia intrasilábica, por lo que refuerza la importancia de aprender a decodificar primero las sílabas para desarrollar la lectura.
Sánchez-Vincitore et al. (2022)	Cuantitativo correlacional causal, 339 niños y niñas de 2º, 4º y 6º de primaria	– Precursores psicolingüísticos de la lectura y ajuste de la concepción simple de la lectura	La identificación de palabras desarrolla el 80% de la comprensión lectora, se usa menos la decodificación cuando se desarrolla el reconocimiento de palabras usando la ruta léxica en la lectura.
Zugarramurdi et al. (2022)	Cuantitativo longitudinal, 296 niñas de 5 a 6 años.	– Conciencia fonológica (CF) y adquisición de la lectura.	La CF tiene el papel de predictor de la lectura referente a la decodificación, puesto que dota de habilidades para entender fonemas, pero no presenta efectos significativos en función a la comprensión lectora. También se menciona a la VD y a la memoria verbal a corto plazo como predictor de la lectura.
Canales et al. (2023)	Cuantitativo correlacional, 170 niños y niñas de 4 y 5 años de edad.	- Niveles de competencia prelectora y diferentes entornos socioeconómicos.	Los alumnos empiezan el nivel inicial comprendiendo mejor el lenguaje (vocabulario) que la decodificación.
Hernández-Sobrino et al. (2023)	Cuantitativo correlacional, 113 estudiantes de 1º y 2º grado de primaria	– Vocabulario profundo y comprensión lectora.	El vocabulario (superficial) es el almacén de palabras y sus significados, pero también existe el vocabulario profundo que se refiere a la relación entre los significados de las palabras que va almacenando. Después del análisis del

				presente estudio se halló que el vocabulario profundo influye más en la competencia lectora y que la predice.
González-Valenzuela et al. (2023)	Cuantitativo correlacional, 241 estudiantes de 6 años de edad.	-	Predictores de la lectura de palabras y pseudopalabras y lenguas.	El conocimiento de las letras, la CF, la VD y la memoria fonológica aportan al progreso de la lectura siendo sus predictores.
González-Valenzuela y Martín-Ruiz (2023)	Cuantitativo experimental, 126 estudiantes de 4 a 6 años	-	Intervención temprana en lectoescritura	Los estudiantes que son sometidos a programas de alfabetización temprana tienen mejores niveles de comprensión lectora, si se trabaja fortaleciendo el principio alfabético, conciencia fonológica, fluidez lectora y vocabulario.
Gutiérrez-Fresneda et al. (2023)	Cuantitativo correlacional, 236 estudiantes entre 4 y 5 años.	-	Factores inductores del conocimiento alfabético.	Existen factores que promueven la identificación de las letras y son la CF, el lenguaje oral y otros procesos cognitivos.
Padilla et al. (2023)	Cuantitativo correlacional, 19 estudiantes de 5 años	-	Conciencia fonológica y predicción lectora.	Hay un efecto significativo entre el desarrollo de la CF y la predicción lectora lo que apoya la comprensión lectora.
Rodríguez (2023)	Cuantitativo correlacional, 24 estudiantes entre 3 años a 8 años	-	Lectura y la escritura alfabética inicial, conciencia fonológica (CF) y uso de TIC.	La relevancia de empezar con la CF para desarrollar la lectoescritura, con medios físicos y digitales ya que ayudan a la correspondencia entre sonidos y letras y se descubrió que los niños aprendieron a leer, de manera regular, en un periodo no mayor a dos meses.
Molina et al. (2024)	Cuantitativo experimental, 61 estudiantes de 5 años.	-	Consecuencias diferenciales, conciencia fonológica y	La práctica de la CF y de la rapidez de denominación en la educación inicial influyen en el éxito con la lectura. Se

			velocidad de denominación.	de puede diseñar sesiones sin necesidad de reemplazar el enfoque tradicional de enseñanza que apunta al aprendizaje de competencias lectoras.
Cubilla-Bonnetier y Sánchez-Vincitore (2025)	Cuantitativo correlacional, 339 estudiantes de 2°, 4° y 6° de primaria	–	Precursores psicolingüísticos de la lectura y concepción simple de la lectura	La conciencia fonológica favorece tanto la decodificación como la comprensión de textos, mientras que la rapidez para la denominación favorece la decodificación directamente.
Guerra (2025)	Cuantitativo descriptivo, 16 estudiantes entre 6 a 8 años de edad.		Prueba EGRA, enfoque pedagógico de la lectoescritura	La evidencia señala que los estudiantes que terminan el nivel inicial y están listos para ingresar a la educación primaria, tienen dificultades en su conocimiento sobre CF y CA, por lo que se necesita incluir a dichos predictores en su primer año de educación formal. La conciencia fonológica se relaciona con el conocimiento alfabético y ambos son graduales, y se desarrollan con un apoyo pedagógico capacitado e informado en estos predictores.
Gutiérrez-Fresneda et al. (2025)	Cuantitativo correlacional, 454 estudiantes de 4 a 6 años de edad	–	Predictores de la lectura en español e inglés	La CF representa un predictor clave para aprender a leer en lenguas transparentes y opacas como el español e inglés.
Yépez-Moreno (2025)	Cuantitativo-descriptivo exploratorio, 90 estudiantes de 8 años de edad.		Conciencia fonológica y habilidades de lectura	El progreso de la CF incluye el aprendizaje de la conciencia sintáctica y semántica, por lo que se debe implementar el uso de la CF en los primeros grados de la educación. Y también se descubrió que las

dificultades con la lectura que tenían los niños de su muestra se relacionaron con el contexto digital.

2.6 Síntesis de resultados

De acuerdo al primer objetivo específico, que consistió en Conceptualizar los predictores de la lectura en niños escolarizados de 3 a 8 años, se tiene que la conciencia fonológica consiste en la correspondencia entre las unidades de sonido y las letras que forman palabras, por lo que permite reconocer y segmentar las palabras en mínimas unidades (Marder et al., 2022; Arboleda et al., 2021; Domínguez y González, 2021; Zugarramurdi et al., 2022; González-Valenzuela et al., 2023; Gutiérrez et al., 2023; Padilla et al., 2023), la velocidad de denominación consiste en la rapidez para nombrar estímulos visuales (De la Calle et al., 2021; Gutiérrez-Fresneda y Pozo-Rico, 2022; Rivera et al., 2022; Molina et al., 2024) involucrando la atención y la memoria (Molina et al., 2024). Y el conocimiento alfabético consiste en identificar cómo se llaman y cómo suenan las letras del alfabeto (Cotto y Flores, 2022).

Respecto al segundo objetivo específico que consiste en Describir el Currículo Nacional de la Educación Básica enfocado al área, grado, competencias, capacidades y estándares en las que se desarrolla la lectura, se tiene que la competencia relacionada a la lectura, se denomina Lee diversos Tipos de Textos en su Lengua Materna, las capacidades que se movilizan en dicha competencia son: que el estudiante obtenga información del textos que lee, que pueda deducir e interpretar información del texto que lee y finalmente que pueda reflexionar sobre lo que lee de acuerdo a su forma y contenido. El estándar para el segundo ciclo

respecto a dicha competencia habla de que el estudiante logre leer textos sobre tópicos reales, pero también imaginarios enmarcados en su cotidianidad, donde encuentren palabras conocidas y que usen las imágenes para acompañar el texto. Que los estudiantes formulen predicciones sobre lo que van a leer en el texto y que señalen lo comprendido sobre las imágenes y algunas palabras que identifican en el texto. Que los estudiantes comuniquen lo que prefieren sobre los textos que leen según su experiencia. Que los estudiantes usen convenciones básicas de los textos. Y el estándar para el tercer ciclo es que el estudiante logre leer textos sencillos en donde identifiquen palabras conocidas y también las imágenes para apoyar a sus ideas. Que los estudiantes obtengan información y la comparen con otra dentro del texto, también que infieran sobre la información específica que van leyendo en los textos. Que los estudiantes interpreten los textos que leen según sus conocimientos previos y otra información adicional para tener un sentido completo. Y finalmente que el estudiante opine sobre los hechos más importantes de lo que lee y lo contraste con su experiencia (MINEDU, 2017).

Para el tercer objetivo específico de comparar los estándares del CNEB con la presencia de los predictores de la lectura o su concepto equivalente se determina que no existe mención de los predictores de la lectura como tal en el Currículo.

2.7 Consideraciones éticas

Para la presente investigación se realizó la adecuada referencia de los artículos o documentos usados. Asimismo, se mantendrán las ideas centrales de los autores, así como los valores. También, es importante mencionar que no existen conflictos de interés con la autora. Y que la financiación para la elaboración y ejecución de la investigación es propia.

3. Resultados

Los predictores de la lectura son mencionados en diferentes investigaciones siendo los más nombrados: la conciencia fonológica, velocidad de denominación y conocimiento alfabético (De la Calle et al., 2021; Porta, 2021; Rivera et al., 2022; Zugarramurdi et al., 2022 y González-Valenzuela et al, 2023). Sin embargo, en otros estudios se señalan otras habilidades más como predictoras, por ejemplo, el vocabulario y lenguaje.

Entonces, respondiendo el primer objetivo específico de conceptualizar los predictores de la lectura en niños escolarizados de 3 a 8 años, se precisa:

El primer predictor de la lectura mencionado en estudios es la conciencia fonológica, conocida también como un prerrequisito fundamental para la lectoescritura, es una habilidad para relacionar las unidades de sonido con las letras que forman palabras influyendo en la precisión y fluidez al leer (Canales, 2021; Marder et al., 2022; Arboleda et al., 2021). También es la capacidad para reconocer y separar en segmentos las palabras en unidades más pequeñas llamadas sílabas y fonemas (Domínguez y González, 2021; Zugarramurdi et al., 2022; Gutiérrez et al., 2023; Padilla et al., 2023).

Asimismo, la conciencia fonológica es comprender que los sonidos tienen una estructura y también comprender que hay correspondencia entre los sonidos del habla (fonemas) y los símbolos escritos (grafemas) en ese sistema (Canales, 2021). Refiriéndose a cualquier parte del lenguaje, ya sea en el aspecto sintáctico, léxico o fonológico, siendo así el predictor más efectivo de la lectura (Canales y Porta, 2021; Cubilla-Bonnetier et al, 2021; De la Calle et al, 2021; Porta, 2021; Míguez-Álvarez et al, 2022; Gutiérrez-Fresneda, 2025). También clave en la lectura en diversos

idiomas (Porta et al., 2021) y el punto de partida para la que los estudiantes aprendan a leer (Padilla et al., 2023). Por lo tanto, la conciencia fonológica involucra tener presente las unidades mínimas en las que se descomponen los sonidos y saber relacionarlos.

Se precisó que esta habilidad metalingüística se desenvuelve entre los 3 a 8 años de edad y que posee distintos niveles: conciencia léxica, cuando se permite al estudiante comprender el significado de las palabras que va leyendo (Yépez-Moreno, 2025); conciencia silábica, cuando se trabaja sobre las sílabas y conciencia fonémica, cuando se estudian los fonemas, siendo esta última la que más está relacionada con el aprendizaje lector, puesto que son las unidades mínimas de sonido y resulta más sencillo relacionarlas con los grafemas (Porta, 2021; Míguez-Álvarez et al, 2022; Rivera et al., 2022; Zugarramurdi et al., 2022; Canales et al., 2023; Molina et al., 2024) por recurrir a habilidades de segmentación (Marder et al., 2022). Es tan importante que si no se desarrolla la conciencia fonémica resultará difícil dominar el principio alfabético y asociar sonidos con las letras que los representan, siendo el principio alfabético la base de la decodificación (Porta et al., 2021).

Otros estudios señalaron que también se desarrolla la conciencia intrasilábica, es la que indica la presencia de etapas intermedias entre el entendimiento de las sílabas y la conciencia de los fonemas (Míguez-Álvarez et al, 2022; Canales et al., 2023; Rodríguez, 2023). Asimismo, la conciencia fonológica está compuesta por dos niveles: segmental y suprasegmental, el primero referido a las vocales y consonantes y su relación, mientras que el segundo se refiere a las

propiedades que usan una o más vocales o consonantes (Arboleda et al., 2021), mientras que los componentes de este conocimiento son la sílaba, fonema y ritmo.

Entonces, la conciencia fonológica no se desarrolla de manera aislada o separada del desarrollo del lenguaje oral. Ambos procesos están profundamente interrelacionados; a medida que un niño adquiere habilidades verbales, como hablar y escuchar, también va afinando su capacidad para identificar, manipular y comprender los sonidos que componen las palabras que escucha y produce (Ramírez et al, 2022). Es decir, el desarrollo del habla y la conciencia de los sonidos (fonemas) que forman esas palabras van de la mano. Cuanto más avanza el niño en su capacidad para hablar y entender el lenguaje, mayor es su habilidad para reconocer las unidades de sonido (como sílabas y fonemas) y cómo estos se combinan para formar palabras. Por lo tanto, el crecimiento en el uso y comprensión del lenguaje refuerza la conciencia fonológica, y viceversa, siendo muy significativo y directo en el español que es una lengua transparente (Porta, 2021) a comparación de lenguas opacas donde el desarrollo de la lectura es más lento (Míguez-Álvarez et al, 2022).

El papel del docente para orientar la conciencia fonológica consiste en que el estudiante descubra cómo suenan inicial y finalmente las palabras, pero también que tenga la capacidad de contar los sonidos e identificar el número de palabras en una oración así como hacer rimas y agrupar palabras que tiene sonidos similares, estas tareas también potencian la expresión oral, en el nivel inicial, los estudiantes ya pueden hacer diferentes combinaciones entre vocales y consonantes en las sílabas y se empieza a desarrollar la conciencia léxica puesto que en esas edades se

va alcanzando el desarrollo fonológico (Canales, 2021). Pero, desde que van siendo conscientes de los sonidos de la lengua y encuentran rima entre los sonidos se puede decir que ya irán desarrollando conciencia fonológica (Padilla et al., 2023). Entonces, la conciencia fonológica adquiere valor a una edad temprana (De la Calle et al., 2021) pero dejará de funcionar cuando se haya adquirido la lectoescritura porque ya culminó el proceso práctico de la decodificación.

Otro predictor mencionado en las investigaciones es el conocimiento alfabético, Gutiérrez-Fresneda y colegas (2023) mencionan que este factor es relevante pues consiste en identificar cómo se llaman y cómo suenan las letras del abecedario, además que contribuye a que los estudiantes desarrollen habilidades fonológicas. Este conocimiento involucra conocer la fonética y dominar la conversión de grafema a fonema, existiendo una correspondencia entre conocer cuál es el nombre de las letras y aprender cómo suenan, lo que mejora también las habilidades fonológicas (Canales et al., 2023). Entonces, es un componente relevante en la alfabetización ya que aporta en el desarrollo de habilidades fonológicas partiendo de la correspondencia que hay entre el nombre y el sonido de las letras (Gutiérrez et al., 2023). Por lo tanto, el conocimiento alfabético consiste en la capacidad de saber los nombres de las letras y también su sonido.

El dominio de las letras del alfabeto es un componente esencial para aprender a leer palabras, especialmente en ortografías sencillas y transparentes donde la relación entre letras y sonidos es consistente y fácil de predecir durante el proceso de decodificación (Gutiérrez-Fresneda, 2023). Por lo tanto, conocer las letras ayuda a leer sílabas simples porque no se necesita mucho esfuerzo ya que existe una relación directa entre grafema y fonema. Es así que los prelectores

empiezan a leer sílabas antes de hacer una correcta conciencia fonémica, por lo que el conocimiento alfabético beneficia la conciencia fonológica (Cubilla-Bonnetier et al, 2021).

Aunque otros estudios señalan que se debe seguir una ruta para la enseñanza de la lectura que parte con el desarrollo de la CF, principalmente la conciencia fonémica en la fase de preparación y que posterior a ello, se le debe presentar al estudiante el conocimiento alfabético para desarrollar la decodificación (Cotto y Flores, 2022). También existen otros estudios que señalan que el proceso puede ir en ambas direcciones ya que el nombre de muchas letras lleva el sonido de la misma y que los estudiantes pueden usarla para recordar el nombre de dicha letra (Guerra, 2025; Yépez-Moreno, 2025).

Por ello, se ha demostrado asimismo que conocer el nombre y sonido de las letras aporta en la adquisición de habilidades fonológicas, al hallarse una relación causal entre el conocimiento alfabético y el aprendizaje de sus sonidos (Cotto y Flores, 2022). Los efectos directos de la fluidez al nombrar letras explican la variación en el conocimiento de los grafemas y la variación indirecta, los efectos de la fluidez al nombrar letras explican la variación en la CF; por lo tanto, la CF y el conocimiento de los grafemas puede entenderse como variables mediadoras entre la fluidez al nombrar letras y la lectura (De la Calle et al, 2021).

Un tercer predictor mencionado en los estudios es la velocidad de denominación o velocidad de nombramiento que consiste en expresar de forma automática la fonología de las letras (Rivera et al., 2022) colores, formas, objetos (Gutiérrez-Fresneda y Pozo-Rico, 2022; Molina et al., 2024) u otros estímulos y se da por una integración entre los componentes verbales y visuales (De la Calle et al.,

2021) involucrando la atención y la memoria (Molina et al., 2024); además, su relación con la lectura se basa en que ambos comparten los mismos procesos cognitivos y que esta habilidad se tiene más relevancia en edades menores (Cubilla-Bonnetier & Sánchez-Vincitore, 2025). Por lo tanto, la velocidad de denominación consiste en la rapidez para nombrar estímulos visuales (Cubilla-Bonnetier et al, 2021).

En algunos estudios se señaló al vocabulario como un predictor de la lectura, Domínguez y González (2021) señalan que existen dos tipos: vocabulario superficial y profundo, el primero consiste en conocer un gran número de palabra, mientras que el segundo hace referencia a saber el significado semántico de estas; también señaló que el vocabulario profundo tiene un efecto más significativo en la comprensión lectora y que mientras el lector continúe ampliando su vocabulario irá automatizando la decodificación. Conocer más cantidad de palabras impacta indirectamente con la decodificación promoviendo el desarrollo de la lectura pues los estudiantes tienden a tener una estructura sonora y silábica más amplia; a su vez, el vocabulario profundo permite a los prelectores asociar conceptos y esto favorece la decodificación vinculando palabras a través del contexto (García-Gómez & Rueda, 2022) por ejemplo tomate/rojo.

Así, la cantidad de palabras que un estudiante sepa beneficiará a la lectura de palabras. Asimismo, se afirmó que el vocabulario está relacionado con la comprensión lectora porque desarrolla habilidades lingüísticas por lo que representa un predictor de la comprensión lectora, siendo más relevante el contenido semántico que su amplitud (Sánchez-Vincitore et al., 2022).

Porta (2021) también señaló que el vocabulario es un predictor de la lectura junto a la CF, VD y el CA. Sin embargo, los resultados deben interpretarse con cautela puesto que en otros estudios se menciona al vocabulario como un facilitador destacado en la decodificación de palabras (Canales et al., 2023) más no un predictor, puesto que su capacidad para comprender el lenguaje influirá en su conciencia fonológica. Asimismo, otro estudio señaló que el vocabulario influye con la comprensión lectora pero que no se debe generalizar como un predictor porque no hay suficiente evidencia de ello (Hernández-Sobrino et al., 2023). Esto explica por qué el vocabulario es relevante en recursos de lectura de orden superior, como la comprensión lectora (Domínguez y González, 2021) es decir, cuando las habilidades cognitivas (CF, VD y CA) ya hayan ayudado a realizar la decodificación se pasa a desarrollar la comprensión lectora.

Los resultados de Gutiérrez-Fresneda y Pozo-Rico (2022) mostraron que se considera otro predictor a las habilidades del lenguaje oral para crear el principio alfabético en el niño. Así también los resultados de Zugarramurdi y colegas (2022) mostraron que otro predictor a considerar es la memoria verbal a corto plazo que muchas veces se trató como covariable o como elemento de la conciencia fonológica; este predictor consiste en mantener en la memoria los sonidos de las letras para combinarlos. De la misma manera, la prosodia es otra habilidad que puede predecir la lectura según Calet et al (2022) ya que la pronunciación en español mejora las representaciones fonológicas facilitando la decodificación.

Estos predictores también deben interpretarse con cautela debido a que las variables asociadas a la lectura como competencias lingüísticas, fases cognitivas, conocimiento morfosintáctico o metalingüístico son facilitadores relevantes en el

proceso lector pero los predictores de la lectura son únicamente la conciencia fonológica, velocidad de denominación y el conocimiento alfabético (Gutiérrez et al., 2023). Así se señaló en los resultados de Martínez et al. (2022) quienes señalaron que además de los predictores mencionados, hay un grupo de criterios que están relacionados en la adquisición de la lectura, pero que no necesariamente son llamados “predictores”. Es así que se tiene a la memoria verbal, percepción visual, funciones ejecutivas y conocimiento lingüístico (Martínez et al., 2022). También, se menciona al vocabulario, comprensión auditiva, conocimiento morfológico y estructura gramatical como aspectos que están relacionados directamente con la comprensión lectora y no con la decodificación o niveles bajos de la lectura (Canales et al., 2023).

Respondiendo al segundo objetivo específico de describir el CNEB enfocado al área, grado, competencias, capacidades y estándares en las que se desarrolla la lectura (tabla 2) se tiene que el área de comunicación está vinculada a tres competencias, pero para el presente estudio se analizó sólo la competencia vinculada a la lectura: Lee diversos tipos de textos en su lengua materna, la que se usa en toda la educación inicial, primaria y secundaria.

Tabla 2

Área, Competencia y Capacidades de Comunicación según el CNEB (MINEDU, 2017).

Comunicación	
Competencia	Capacidades
Lee diversos tipos de textos en su lengua materna	Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto escrito.

Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.

Mientras que los estándares, según el MINEDU (2017) hacen referencia a la descripción de las competencias de manera gradual según el grado de estudios, en suma, son habilidades esperadas para que los estudiantes logren al término de cada ciclo:

Tabla 3

Estándares de Aprendizaje de la Competencia Lee diversos Tipos de Textos (MINEDU, 2017).

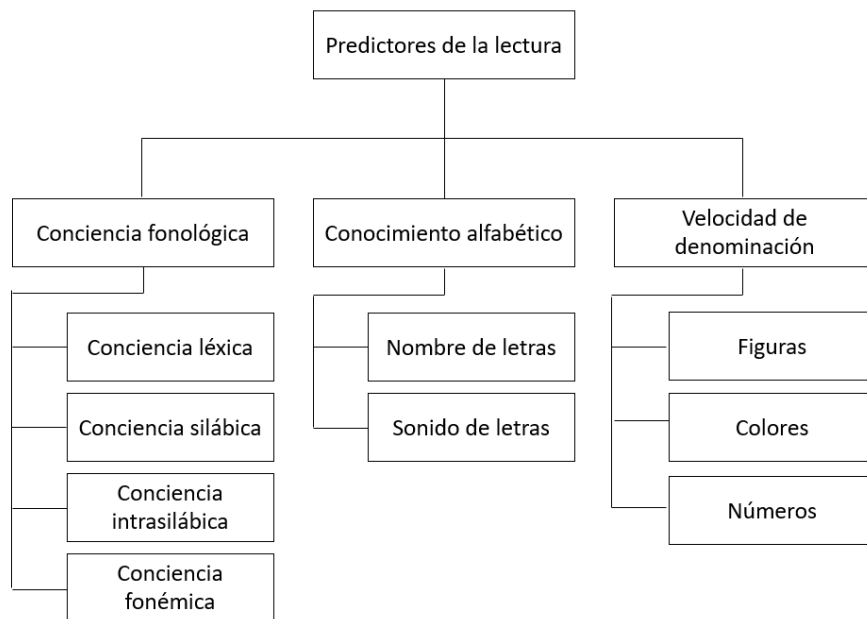
Ciclo	Estándar
II (3; 4 y 5 años del nivel inicial)	Que el estudiante logre leer textos sobre tópicos reales, pero también imaginarios enmarcados en su cotidianidad, donde encuentren palabras conocidas y que usen las imágenes para acompañar el texto. Que los estudiantes formulen predicciones sobre lo que van a leer en el texto y que señalen lo comprendido sobre las imágenes y algunas palabras que identifican en el texto. Que los estudiantes comuniquen lo que prefieren sobre los textos que leen según su experiencia. Que los estudiantes usen convenciones básicas de los textos.

III (1er y 2do grado del nivel primario) Y el estándar para el tercer ciclo es que el estudiante logre leer textos sencillos en donde identifiquen palabras conocidas y también las imágenes para apoyar a sus ideas. Que los estudiantes obtengan información y la comparen con otra dentro del texto, también que infieran sobre la información específica que van leyendo en los textos. Que los estudiantes interpreten los textos que leen según sus conocimientos previos y otra información adicional para tener un sentido completo. Y finalmente que el estudiante opine sobre los hechos más importantes de lo que lee y lo contraste con su experiencia

Finalmente, respondiendo al tercer objetivo específico de comparar los estándares del Currículo Nacional de la Educación Básica con la presencia de los predictores de la lectura o su concepto equivalente se realizó la síntesis del objeto de estudio de cada predictor al que los estudios han llegado a un consenso en general, teniendo en cuenta a tres habilidades prelectoras, como lo son la conciencia fonológica, conocimiento alfabético y la velocidad de denominación:

Figura 2

Predictores de la Lectura (Canales et al., 2023; Gutiérrez-Fresneda y Pozo-Rico, 2022; Molina et al., 2024; Porta, 2021; Rivera et al., 2022; Rodríguez, 2023; Zugarramurdi et al., 2022).



Por lo tanto, teniendo en cuenta los predictores de la lectura y los estándares del CNEB donde se describen los criterios a cumplir en cada área y nivel educativo, se realiza la comparación para analizar el abordaje de dichos predictores (Tabla 5) usando el estándar tal cual se menciona en el CNEB.

Tabla 4

Comparación entre los Estándares del CNEB y los Predictores de la Lectura.

Ciclo	Estándar	Predictores de la lectura
II (3; 4 y 5 años del nivel inicial)	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	“demuestra comprensión de las ilustraciones y de algunos símbolos escritos que transmiten información” hace mínima referencia al predictor: velocidad de denominación . Mas no, lo menciona tal cual.

textos y demuestra comprensión de las 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.

III (1er y 2do grado del nivel primario)	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 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.	No hay mención de los predictores.
---	--	------------------------------------

Por lo tanto, para responder al objetivo general que consiste en analizar el tratamiento pedagógico de los predictores de la lectura en el Currículo de la Educación Básica del Perú se obtuvo que en los estándares de aprendizaje existe una mínima relación con el predictor Velocidad de denominación en el nivel inicial y ninguna relación con los demás predictores de la lectura ni con el mismo nivel y tampoco con el nivel primaria. Teniendo en cuenta que un estándar se compone por las capacidades, pero de manera más detallada, se infiere que el CNEB no aborda pedagógicamente a los predictores de la lectura.

4. Discusión

Los hallazgos de esta revisión sugieren que se tomen tres predictores de la lectura como lo son la conciencia fonológica, la velocidad de denominación y el conocimiento alfabético. Sin embargo, que se tome con cautela el vocabulario porque puede cumplir una función de facilitador más que de predictor de la lectura. Asimismo, al comparar con el CNEB, se obtuvo que hay una mínima presencia de un predictor de la lectura. Es por ello que a partir de los hallazgos de la presente revisión se hace necesario incluir a los predictores de la lectura en un instrumento de planificación relevante como lo es el CNEB puesto que los estudios señalaron gran efecto en el desarrollo de la lectura.

Los predictores señalados en los resultados del presente estudio lo son en lenguas transparentes como el español, por lo que no se generaliza a todas las lenguas. Puesto que, en el español, donde la relación entre letras y sonidos es clara y consistente, los niños suelen aprender a leer en el primer y segundo grado de educación formal (Cubilla-Bonnetier y Sánchez-Vincitore, 2025). Sin embargo, en lenguas más opacas como el inglés y el francés, donde la relación entre sonidos y

letras es menos regular, el proceso de aprendizaje de la lectura puede llevar más tiempo (González-Valenzuela et al., 2023).

Este punto es importante porque el actual CNEB toma en cuenta un enfoque comunicativo para el aprendizaje lector (MINEDU, 2017), este tipo de enfoque es global lo que familiariza y busca que el estudiante deduzca procesos lectores y está más enfocada a una lengua opaca a diferencia de un enfoque fonológico que está más relacionado a una lengua transparente como la peruana (Martínez et al., 2022) y en la que se ha visto necesario, según muchas investigaciones, priorizar en nuestro contexto.

La profundidad ortográfica y la estructura silábica son determinantes en los predictores de la lectura, el primero porque existen ortografías superficiales y profundas, esto hace referencia a las lenguas transparentes y opacas respectivamente, el segundo porque hay lenguas con sílabas simples de CV (consonante vocal) mientras que otras presentan numerosos patrones silábicos lo que influye en la adquisición de la lectura y el análisis de sus predictores (Míguez-Álvarez et al, 2022). El español es una muestra clara de ortografía superficial y estructura silábica simple. Por ejemplo, la conciencia fonológica no tiene los mismos efectos en una lengua transparente que en una opaca (Míguez-Álvarez et al, 2022) por lo que se debe seguir investigando su rol como el mejor predictor de la lectura (Zugarramurdi et al., 2022). El bajo nivel en los predictores de la lectura compromete el aprendizaje de la competencia lectora (De la Calle et al., 2021).

Si bien el vocabulario, en algunos estudios, se consideró como predictor es importante señalar que en su profundidad está relacionada con el fin mayor de la lectura, lo que implica la comprensión lectora, y en su amplitud o superficialidad

está relacionado con los de bajo nivel como lo son la percepción y la decodificación. Se debe continuar investigando la influencia del vocabulario puesto que el propósito de la lectura, una vez que se han convertido las letras en sonidos, es entender el contenido del texto (Cotto y Flores, 2022). Es por ello que se puede extraer una implicancia para la enseñanza de la lectura en el ámbito educativo: es importante enfocarse en enseñar nuevas palabras, pero no solo en términos de cantidad. Es crucial dar prioridad a que los estudiantes desarrollen un conocimiento profundo de cada palabra, entendiendo bien su significado, uso y contexto (Domínguez y González, 2021). Aunque estudios como los de (Sánchez-Vincitore et al., 2022) señalaron que el vocabulario facilita la competencia lectora mas no la predice.

Asimismo, los hallazgos arrojan que no se contemplan a los predictores en el CNEB por lo que se ve la necesidad de implementarlos en el paso de la educación inicial a la educación primaria (González-Valenzuela & Martín-Ruiz, 2023). Ya que, el periodo más oportuno para iniciar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura es en el primer grado de la educación formal porque hay mayor facilidad en la adquisición, siempre y cuando se hayan desarrollado previamente habilidades prelectoras (Cotto y Flores, 2022; Guerra, 2025; Yépez-Moreno, 2025) como lo son los predictores de la lectura, ahí su importancia de desarrollarlos en la educación inicial. Un aspecto clave es cómo el currículo educativo aborda estos elementos, ya que trabajar los predictores de la lectura en los primeros años de escuela ayuda a asegurar un buen desarrollo de las habilidades lectoras (Canales y Porta, 2021).

Según los hallazgos del presente estudio, la conciencia fonológica es una de los mejores predictores de la lectura. A pesar de que se ha demostrado que la conciencia fonológica es clave en el aprendizaje de la lectura, en las aulas de los

primeros niveles escolares no se aplican intervenciones pedagógicas que fomenten su desarrollo, una posible razón es que, aunque se reconoce que los niños, desde los tres años, están preparados para comenzar a analizar los sonidos del habla y que este conocimiento tiene beneficios en el aprendizaje lector inicial, no existen estudios que definan claramente qué actividades específicas son las más adecuadas para cada etapa del desarrollo infantil (Guerra, 2025).

Si bien se menciona al lenguaje oral como predictor de la lectura junto a los tradicionales CF, VD y CA, se menciona también que es un dominio que ayudará a desarrollar la conciencia fonológica, puesto que el estudiante es más consciente de la estructura de los sonidos en una palabra cuando puede pronunciarlos (Gutiérrez-Fresneda y Pozo-Rico, 2022), otro predictor mencionado es la memoria verbal a corto plazo, que influyó en la decodificación de la muestra de Zugarramurdi et al (2022), quien también señala que se le puede tomar como covariable de la CF y a veces como predictor como tal, por lo que no se tiene consenso en su denominación. Así también la prosodia es mencionada como predictor por Calet (2022), puesto que facilita la decodificación, aunque en su estudio también señalan que la evidencia significativa se centra en que la prosodia predice la comprensión lectora mas no la lectura de palabras y no palabras.

Un currículo educativo que no contemple habilidades previas a la lectura podría ser parte de la problemática actual respecto a los bajos niveles de comprensión lectora. Pues como la conciencia fonológica no forma parte del currículo obligatorio, es posible que esta falta de instrucción sobre los sonidos de las letras sea un factor ambiental que, al combinarse con otros factores de riesgo,

contribuya a generar dificultades en el aprendizaje de la lectura (Ferroni et al., 2019).

Capítulo III: Conclusiones y recomendaciones

5. Conclusiones

En los estudios analizados y resultado de un consenso se contemplan a las siguientes habilidades como predictores de la lectura: Conciencia fonológica, velocidad de denominación y conocimiento alfabético. Y que existen otros factores denominados facilitadores de la lectura.

La CF es la habilidad de identificar y entender que los sonidos del lenguaje hablado están organizados de una manera específica y que existe una conexión entre esos sonidos y letras. Mientras que con la velocidad de denominación se identifica rápidamente lo que se observa para verbalizar. Por último, el conocimiento alfabético consiste en identificar el nombre y sonido de las letras del abecedario.

El Currículo Nacional de Educación Básica del Perú se divide en competencias, la relacionada a la lectura es: Lee diversos tipos de textos en su lengua materna y presenta tres capacidades, así como estándares que describen lo que deben cumplir los estudiantes al término de los ciclos (II ciclo que corresponde a los 3; 4 y 5 años de Educación inicial y III ciclo a los estudiantes de primer y segundo grado de Educación Primaria). Y tiene como enfoque al comunicativo que va de lo general sin partir por lo fonológico.

El CNEB no menciona a los predictores de la lectura (CF, VD y CA) ni su concepto equivalente en ninguna capacidad, ni estándar del II y III ciclo en el área de Comunicación.

Finalmente, se concluye que, según los estudios analizados, incluir a los predictores en el CNEB beneficia el diseño de estrategias significativas para la lectura.

6. Recomendaciones

Incluir los predictores de la lectura en el CNEB de forma explícita en las capacidades y por ende en los estándares de la competencia Lee Diversos tipos de textos en su lengua materna sobre todo en la Educación Inicial puesto que estos predictores favorecen el aprendizaje de la lectura al inicio de Educación Primaria.

Ofrecer capacitación constante sobre los conceptos y estrategias para desarrollar los predictores de la lectura. Así los profesores estén capacitados para planificar respecto a los predictores.

Planificar unificando el enfoque comunicativo con el fonológico, lo que permitirá a los docentes continuar con un método global apoyándose en los predictores de la lectura.

Se recomienda que las instituciones educativas, estén dispuestas a incorporar los predictores de la lectura en sus programas. Esto permitirá mejorar la práctica pedagógica y los resultados de la comprensión lectora en los niños del Perú, sobre todo en escuelas nacionales que siguen el CNEB.

Finalmente, a la comunidad educativa se sugiere poder evaluar los predictores de la lectura en los niños que culminan la etapa de educación inicial y están listos para iniciar la educación primaria, este resultado servirá de diagnóstico para planificar el aprendizaje lector.

Referencias bibliográficas

- Arboleda, R., Merino, M., Carvajal, V., & Requena, M. (2021). Desarrollo de la conciencia fonológica en niños de cuatro a cinco años: edad, género y nivel socioeconómico. *Revista Cognosis*, 6(3), 139–154.
<https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i3.3147>
- Calet, N., López-Almazán, J., Martínez-Castilla, P. (2022). Prosodic Skills and Reading Acquisition in Spanish Primary School Children: Analysis Using the PEPS-C Test. *Psicothema*, 34(2), 283-290.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2021.342>
- Canales, Y. (2021). Efecto de variables socioambientales sobre habilidades de conciencia fonológica en nivel inicial. *Anales de Lingüística*, 6(1), 189-216.
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/159713/CONICET_Digital_Nro.984495cb-9261-41a1-be72-310575e20cb1_A.pdf?sequence=2
- Canales, Y. & Porta, E. (2021). Influencia de variables socioambientales en habilidades lingüísticas precursoras de la lectura en nivel inicial. Desarrollo lingüístico tardío en poblaciones hispanohablantes. 22-49.
- Canales, Y., Elsa, M. & Difabio, H. (2023). Niveles de competencia prelectora en niños de nivel inicial de distintos entornos socioeconómicos. *Lenguaje*, 51(1), 187-223. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v51i1.11618>
- Cotto, E. & Flores, M. (2022). El método fonológico comprensivo: Un aporte a la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en español. *Estudios Pedagógicos*, 48(2), 327-349. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000200327>

- Cubilla-Bonnetier, D., Aguilar-Pérez, M., Romero-Romero, E. & Quezada, M-M. (2021). Influencia del contexto socioeconómico en la lectura y sus precursores psicolingüísticos. *Panamerican Journal of Neuropsychology*, 15(1), 77 - 94. <https://doi.org/10.7714/CNPS/15.1.206>
- Cubilla-Bonnetier, D. & Sánchez-Vincitore, L. (2025). Precursores psicolingüísticos de la lectura y ajuste de la concepción simple de la lectura a lo largo de la educación Primaria en un contexto de bajo rendimiento lector. *Revista Signos*, 58(117) 48-70. <https://doi.org/10.4151/S0718-0934202501170954>
- De la Calle, A., Guzmán-Simón, F., García-Jiménez, E. y Aguilar, M. (2021). Precursors of Reading Performance and Double- and Triple-Deficit Risks in Spanish. *Journal of Learning Disabilities*, 54(4), 300-313. <https://doi.org/10.1177/0022219420979960>
- Domínguez, A. & González, V. (2021). Marco teórico general para evaluar la lectura y diseñar prácticas para su enseñanza. *Aula*, 27, 235–248. <https://doi.org/10.14201/aula202127235248>
- Ferroni, M., Barreyro, J., Mena, M. & Diuk, B. (2019). Perfiles cognitivos de niños de nivel socioeconómico bajo con dificultades en la velocidad lectora: Análisis de los resultados de una intervención. *Interdisciplinaria*, 36(1), 273-288. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/123290>
- García-Gómez, L. & Rueda, M. (2022). Vocabulary Depth as preliteracy skill.
- Martínez, J. & Martín-Ruiz, I. (2023). Effects of early reading and writing intervention on Spanish school children. *Anales de psicología*, 39(3), 405-414. <https://doi.org/10.6018/analesps.472161>

- González-Valenzuela, M. & Martín-Ruiz, I. (2023). Effects of early reading and writing intervention on Spanish school children. *Anales de psicología*, 39(3), 405-414. <https://doi.org/10.6018/analesps.472161>
- González-Valenzuela, M., López-Montiel, D., Chebaani, F., Cobos-Cali, M., Piedra-Martínez, E. & Martín-Ruiz, I. (2023). Predictors of Word and Pseudoword Reading in Languages with Different Orthographic Consistency. *Journal of Psycholinguistic Research*, 52(1), 307–330. <https://doi.org/10.1007/s10936-022-09893-5>
- Guerra, P. (2025). La prueba EGRA: Aproximaciones al enfoque pedagógico de la lectoescritura en estudiantes del grado primero en la ruralidad. *Oratores*, 22(1), 56-71. <https://doi.org/10.37594/oratores.n22.1546>
- Gutiérrez-Fresneda, R., Vicente-Yagüe, I. & Jiménez-Pérez, J. (2021). Efectos de la conciencia suprasegmental en el aprendizaje de la lectura en los primeros cursos escolares. *Revista de psicodidáctica*, 26(1), 28-24. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.10.001>
- Gutiérrez-Fresneda, R., & Pozo-Rico, T. (2022). Aprendizaje inicial de la lectura mediante las aportaciones de la neurociencia al ámbito educativo. *Literatura y lingüística*, (45), 281-298. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.45.2212>
- Gutiérrez-Fresneda, R., Pozo, T., Trigo, E. & Jiménez, E. (2025). Predictors of Spanish literacy in English reading learning. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5294021>

- Gutiérrez, R., Vicente-Yagüe, R. López, A. (2023). Factores inductores del conocimiento alfabético en estudiantes prelectores. *Revista INFAD*. 1(1). 343-349. 10.17060/ijodaep.2023.n1.v1.2535
- Hernández-Sobrino, L., García-Navarro, M., González-Santamaría, V. y Domínguez-Gutiérrez, A. (2023). ¿Es el vocabulario profundo una habilidad necesaria para la comprensión lectora en los primeros cursos de Educación Primaria? *Revista de Psicología y Educación*, 18(1), 11-21. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.01.230>
- Hernández R. y Mendoza C. (2018) *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc. Graw Hill.
- Marder, S., Valluzzi, J. & Resches, M. (2022). Habilidades léxicas, morfosintácticas y fonológicas y su relación con conocimientos prelectores en niños/as pequeños/as con o sin habla tardía. *Memorias Jornadas de Investigación y Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. 65-69. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/215784>
- Martínez, T., Ávila, V., Ysla, L. & Sellés, P. (2022). Fortalecimiento de los precursores de la lectura en estudiantes prelectores. *Revista de Educación*, 396. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/93563>
- Míguez-Álvarez, C., Cuevas-Alonso, M. & Saavedra, Á. (2022). Relationships Between Phonological Awareness and Reading in Spanish: A Meta-Analysis. *Language Learning*, 72(1), 113–157. <https://doi.org/10.1111/lang.12471>

- Ministerio de Educación, (2017). *Currículo Nacional de Educación Básica* [Informe Nacional]. Lima, Perú.
<https://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). Resolución Viceministerial N° 00094-2020-MINEDU. Lima: 26 de abril de 2020.
https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM_N_094-2020-MINEDU.pdf
- Ministerio de Educación del Perú. (2024). OFICIO MÚLTIPLE N° 00092-2024-MINEDU/VMGI-DRELM/DIR-OGPEBTP. Lima: 4 de marzo de 2024.
https://drive.google.com/file/d/1ee7_bQ14PSM0G_oPxLbbMLGec_o9QoJdp/view
- Ministerio de Educación del Perú. (2024). Resultados Evaluación Diagnóstica 2024 Comunicación [Diapositiva de PowerPoint].
https://docs.google.com/presentation/d/1HtIZv4GsLITM3F_gliFfDI51P7UYAH5x/edit#slide=id.p6
- Molina, M., Hurtado, A., Rodríguez, M., Fuentes, L., Plaza V. y Estévez, Á. (2024). Aplicación del procedimiento de consecuencias diferenciales como una estrategia pedagógica para estimular la conciencia fonológica y la velocidad de denominación en estudiantes prelectores. *calidad en la educación* (60), 170-190.
<https://doi.org/10.31619/caledu.n60.1452>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). El estudio ERCE 2019 y los niveles de aprendizaje en

lectura: ¿Qué nos dicen y cómo usarlos para mejorar los aprendizajes de los estudiantes?. Documento de reunión.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382747>

Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico. (2023), *PISA 2022*

Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, PISA,

OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

Padilla, G., Jácome, D., & Guerrón, R. (2023). La conciencia fonológica y la

predicción lectora en preparatoria. *Revista Ecuatoriana de Investigación*

Educativa, 3(1). [https://journal.espe.edu.ec/ojs/index.php/investigacion-](https://journal.espe.edu.ec/ojs/index.php/investigacion-educativa/article/view/3153/2466)

[educativa/article/view/3153/2466](https://journal.espe.edu.ec/ojs/index.php/investigacion-educativa/article/view/3153/2466)

Porta, M. (2021). Efectos de un programa de intervención en vocabulario y

conciencia fonológica en nivel inicial sobre el nivel lector en primer grado.

CONICET 2(6), 161-187. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/156964>

Porta, M., Ramírez, G. & Dickinson, D. (2021). Effects of a kindergarten

phonological awareness intervention on grade one reading achievement

among Spanish-speaking children from low-income families. *Revista*

signos, 54(106), 409-437.

Ramírez, A., Puente, A., Jimenez, V., Jodeck, M., Araya, O. & Calderón, F.

(2022). Detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la

lectura de niños chilenos de cuatro años. *Revista EDUCA UMCH*, (19),

36-57. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202219.219>

Rivera, J., Ferroni, M. & Moreira, K. (2022). Habilidades prelectoras en niños

uruguayos de diferente nivel socioeconómico. *Interdisciplinaria*, 39(3), 93-

105. <https://dx.doi.org/10.16888/interd.2022.39.3.5>

- Rodríguez, L. (2023). Enseñanza de la lectura y la escritura alfabética inicial desde los conceptos de práctica, conciencia fonológica y el uso de TIC. *Memorias sifored - Encuentros educación uan*, (7).
<https://revistas.uan.edu.co/index.php/sifored/article/view/1698>
- Sanchez, H., Reyes C. y Mejía K. (2018). Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística.
<https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf>
- Sánchez-Vincitore, L., Veras, C., Mencía-Ripley, A., Ruiz-Matuk, C. & Cubilla-Bonnetier, D. (2022) Reading comprehension precursors: Evidence of the simple view of reading in a transparent orthography. *Front. Educ.* 7(1), 1-12. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.914414>
- World Bank, the Bill & Melinda Gates Foundation, FCDO, UNESCO, UNICEF, and USAID. 2022. Guide for Learning Recovery and Acceleration: Using the RAPID Framework to Address COVID-19 Learning Losses and Build Forward Better. Washington, DC: World Bank.
<https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-rapid-framework-and-a-guide-for-learning-recovery-and-acceleration>
- Yépez-Moreno, A., Núñez-Naranjo, A., Torres-Cordero, C., Lucero-Albán, P., Andrade-Cáceres, X., & Quimbiulco-García, M. (2025). Phonological Awareness and Reading Skills: Impact in the Digital Society. (2025). *Journal of Educational and Social Research*, 15(2), 419-430. <https://doi.org/10.36941/jesr-2025-0070>

Zugarramurdi, C.; Fernández, L., Lallier, M.; Valle-Lisboa, J. & Carreiras, M.

(2022). Mind the Orthography: Revisiting the Contribution of
Prereading Phonological Awareness to Reading Acquisition.

Developmental Psychology, 58(6), 1003-1016.

10.1037/dev0001341

ANEXOS

Constancia de aprobación SIDISI



VICERECTORADO
DE INVESTIGACIÓN

CAR-DUARLO-319-24
Lima, 29 de Octubre del 2024

Señor(a) investigador(es)
ZUÑIGA QUISPE ROXANA MILAGROS
Presente.

Es grato dirigirme a usted para expresarle un cordial saludo y a la vez informarle que hemos recibido el proyecto de investigación titulado: **"Predictores de la lectura en el CNEB del Perú: revisión bibliográfica narrativa" SIDISI 215577**, el cual ha sido revisado y registrado en la Dirección Universitaria de Asuntos Regulatorios de la Investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia debido a que por sus características no requiere evaluación por el Comité Institucional de Ética en Investigación en Humanos ni por el Comité Institucional de Ética para Uso de Animales.

Este proyecto puede iniciar su ejecución. Los cambios o enmiendas al protocolo presentado solo deben ejecutarse luego de una nueva evaluación y autorización por esta dirección. Adicionalmente, agradecemos tenga a bien presentar el informe de cierre del proyecto al concluir la ejecución de este.

Atentamente,



Dra. Cinthia Hurtado Esquén
Directora
Dirección Universitaria de Asuntos
Regulatorios de la Investigación

www.cayetano.edu.pe
criuve@oficina-upch.pe
319 0000 Anexo 201355
Apartado postal 4314
San Martín de Porres
Av. Honorio Delgado 430

Presupuesto

Financiamiento del proyecto: AUTOFINANCIADO

Gastos	Monto
Internet	S/. 250
Servicio de luz	S/. 150
Material de escritorio	S/ 40
TOTAL	S/. 440