



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación Básica

Influencia de los predictores tempranos en el desarrollo de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación Básica.

Autoras:

Carla Daniela Quizhpi Guncay

CI: 010498059-4

Correo electrónico: carla.quizhpi@gmail.com

Sandra Lucía Sánchez Muevecela

CI: 010638614-7

Correo electrónico: sandy_sanchez20@outlook.es

Directora:

Gina Catalina Bojorque Iñegues, PhD.

CI: 010260374-3

Cuenca - Ecuador

09 de noviembre de 2021



RESUMEN

La lectura y escritura son habilidades cruciales que permiten acceder a los conocimientos que provienen del contexto sociocultural en el que se desenvuelve cada individuo, de manera que, la estimulación temprana de los predictores que potencian su aprendizaje es fundamental. El presente trabajo es de tipo monográfico y está situado en el campo de la educación, específicamente el área de Lengua y literatura. La finalidad de este trabajo fue determinar bibliográficamente la importancia de estimular los predictores tempranos para el aprendizaje de la lectura y escritura durante los primeros años de escolaridad. Para ello, se llevó a cabo una investigación documental que consistió en una revisión bibliográfica permanente sobre las diferentes variables del estudio y su relación, para continuar con el análisis de la información obtenida a partir de la revisión bibliográfica y la síntesis de la información más relevante. Las conclusiones del estudio indican que la conciencia fonológica, la velocidad de denominación y el conocimiento alfabético son los predictores más destacados en el aprendizaje exitoso de la lectura y escritura, por lo que su estimulación es fundamental antes y durante los primeros años de escolaridad. Además, se señala que la conciencia fonológica es el predictor más investigado en la literatura.

Palabras clave: Predictores tempranos. Lectura y escritura. Conciencia fonológica. Velocidad de denominación. Conocimiento alfabético.



ABSTRACT

Reading and writing are crucial skills that allows accessing to the knowledge that comes from the sociocultural context wherein each individual operates, hence, an early stimulation of the predictors that enhance their learning is essential. This monographic work is located in the field of education, specifically the area of Language and Literature. The purpose of this study was to bibliographically determine the importance of stimulating early reading and writing predictors during the first years of schooling. Thus, a documentary research was carried out that consisted of a permanent literature review on the different variables of the study and their relationship, to continue with the analysis of the information obtained from the literature review and the synthesis of the most relevant information. The conclusions of the study indicate that phonological awareness, naming speed, and alphabetic knowledge are the most prominent predictors of a successful learning to read and write, so their stimulation is essential before and during the first years of schooling. Furthermore, it is found that phonological awareness is the most studied predictor in the literature.

Keywords: Early predictors. Reading and writing. Phonological awareness. Naming speed. Alphabetic knowledge.



ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN	2
ABSTRACT.....	3
AGRADECIMIENTO	10
DEDICATORIA	12
INTRODUCCIÓN	14
CAPÍTULO I	17
LOS PREDICTORES TEMPRANOS DEL DESARROLLO DE LA LECTURA Y ESCRITURA	17
1.1 Conciencia fonológica.....	17
1.1.1 Niveles de la conciencia fonológica	18
1.1.2 Actividades para estimular la conciencia fonológica	21
1.2 Velocidad de denominación	26
1.2.1 Actividades para estimular la velocidad de denominación	26
1.3 Conocimiento alfabético	27
1.3.1 Actividades para estimular el conocimiento alfabético	28
CAPÍTULO II.....	30
LA LECTURA Y LA ESCRITURA	30
2.1 Caracterización de la lectura	30
2.2 Caracterización de la escritura	31
2.3 Relación entre lectura y escritura	31



2.4 Métodos comunes de enseñanza de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad.....	32
2.4.1 Métodos sintéticos	32
2.4.2 Métodos analíticos	35
2.4.3 Métodos mixtos	36
2.5 La enseñanza de la lectura y escritura según el currículo nacional.....	37
CAPÍTULO III.....	39
INVESTIGACIONES SOBRE LA INFLUENCIA DE LOS PREDICTORES TEMPRANOS EN EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y ESCRITURA.....	39
3.1 Introducción	39
3.2 Investigaciones en el contexto europeo y norteamericano.....	40
3.2 Investigaciones en el contexto latinoamericano.....	46
CONCLUSIONES	50
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	52



Cláusula de Propiedad Intelectual

Carla Daniela Quizhpi Guncay autora del trabajo de titulación "Influencia de los predictores tempranos en el desarrollo de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 09 de noviembre de 2021

Carla Daniela Quizhpi Guncay

C.I: 0104980594



Cláusula de Propiedad Intelectual

Sandra Lucía Sánchez Muevecela autora del trabajo de titulación "Influencia de los predictores tempranos en el desarrollo de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 09 de noviembre de 2021

A handwritten signature in blue ink, written over a horizontal line.

Sandra Lucía Sánchez Muevecela

C.I: 0106386147



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Carla Daniela Quizhpi Guncay en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Influencia de los predictores tempranos en el desarrollo de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio Institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 09 de noviembre de 2021



Carla Daniela Quizhpi Guncay

C.I: 0104980594



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Sandra Lucía Sánchez Muevecela en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Influencia de los predictores tempranos en el desarrollo de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 09 de noviembre de 2021

Sandra Lucía Sánchez Muevecela

C.I: 0106386147



AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios por brindarme la fuerza para nunca rendirme y darme la fortaleza para luchar por mis sueños. Agradezco a mi padre Máximo por el trabajo diario y el enorme sacrificio que siempre ha realizado con el fin de apoyarme para poder cumplir todas mis metas. Además, agradezco a mi madre Marcia por ser mi pilar de vida cuando más frustrada me he sentido y por ser la luz que me ha ayudado a salir adelante para enfrentar cualquier desafío y mejorar como persona. Agradezco también a mis fieles acompañantes en el transcurso de mi formación académica, mis hermanos Wendi y Geovanny, por siempre tenerme paciencia cada que lo necesitaba y por ser el motor de mi trabajo diario. Agradezco a todos los docentes, por la enseñanza brindada en mi formación académica y especialmente a nuestra tutora de tesis Gina Bojorque, por guía y mentora para seguir superándonos y preparándonos. Asimismo, agradezco a mi fiel acompañante y mejor amiga Sandra, por ayudarme y guiarme para mejorar día a día y por todo el esfuerzo y responsabilidad mostrada en cada uno de nuestros trabajos, pero especialmente por siempre apoyarme cuando más lo necesitaba y demostrarme la mejor forma de realizar las cosas.

Carla Daniela Quizhpi Guncay



AGRADECIMIENTO

Mi mayor gratitud con Dios, por brindarme fortaleza, salud y sabiduría durante toda mi vida, más aún en este transcurso de mi formación universitaria. De igual manera, agradezco a cada uno de los miembros de mi familia por apoyar mi constante crecimiento personal y académico. A mi padre Severo Sánchez, por su apoyo incondicional y su buen ejemplo de constancia, sacrificio y responsabilidad en cada tarea realizada. A mi madre Nube Muevecela, por su paciencia, amor y compañía en el desarrollo de mis actividades diarias. A mi hermana Maribel Muevecela y mi sobrina Isabella Ramón, por ser mi inspiración y guía en cada una de mis decisiones, especialmente en esta decisión profesional. Igualmente agradezco a cada uno de los docentes de la carrera que forjaron en mí grandes enseñanzas, en especial a la Dra. Gina Bojorque, quien también motivó y orientó la ejecución del presente trabajo. Además, agradezco a mi gran amiga y compañera Carla Quizhpi, por ser mi equipo de trabajo y de anécdotas a lo largo de nuestro recorrido educativo en la universidad.

Sandra Lucía Sánchez Muevecela



DEDICATORIA

Este logro académico se lo dedico a mis padres por nunca abandonarme ni dejarme caer cuando me sentía agotada y por todo el amor y cariño expresado en cada uno de mis logros. Se lo dedico también a mis hermanos, quienes me demostraron el amor y el apoyo incondicional. Dedico este trabajo a mi familia quienes constantemente me han ayudado a descubrir mi mejor versión y me han alentado a cumplir cada meta a través de sacrificio, responsabilidad y sobre todo amor.

Carla Daniela Quizhpi Guncay



DEDICATORIA

El presente trabajo de titulación lo dedico con mucho amor y respeto a Dios y mi familia. A Dios, quien me concedió las capacidades intelectuales y espirituales necesarias para desarrollar satisfactoriamente este trabajo, que forma parte de mi formación profesional. A mi familia, tanto a mis padres como a mi hermana, quienes con cariño han apoyado mi desenvolvimiento académico y han inculcado en mí los valores que encauzan constantemente mis acciones y de seguro mi futuro profesional.

Sandra Lucía Sánchez Muevecela



INTRODUCCIÓN

Los predictores tempranos de la lectura y escritura son de gran importancia y foco de análisis por su correlación positiva con el desarrollo eficaz de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad (González et al., 2013). Existen varias habilidades que predicen la lectura y escritura de los niños, entre ellas, la conciencia fonológica, la velocidad de denominación y el conocimiento alfabético (Gutiérrez-Fresneda, 2017; Ortega, 2018; Sellés, 2006). Según Gutiérrez (2018) tales predictores facilitan significativamente el proceso de adquisición de la lectura y escritura de los estudiantes. Sin embargo, en las prácticas pre-profesionales, realizadas en diversas instituciones educativas de Cuenca, las autoras del presente trabajo han observado que, en los primeros años de escolaridad, cuando se empieza el proceso de aprendizaje formal de la lectura y escritura, gran parte de los estudiantes presentan dificultades en tareas relacionadas con dichas habilidades predictoras, por ejemplo, no logran reconocer fonemas, identificar la relación grafema-fonema y reconocer y nombrar letras. Dichas dificultades podrían traer consigo consecuencias negativas para el desarrollo de los procesos de lectura y escritura que requieren el abordaje previo del lenguaje (Gutiérrez, 2018).

Por lo expuesto, el objetivo general de este trabajo es determinar bibliográficamente la importancia de estimular los predictores tempranos para el aprendizaje de la lectura y escritura antes y durante la Básica Elemental. Para alcanzar este objetivo, se proponen tres objetivos específicos que son: identificar y describir los predictores tempranos más relevantes en la lectura y escritura, caracterizar a la lectura y escritura y conocer sus métodos más comunes de enseñanza y, finalmente, documentar investigaciones que reconocen la importancia de la estimulación de los predictores tempranos para el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.

La metodología del presente trabajo es la investigación documental, para lo cual se llevó a cabo una revisión bibliográfica descriptiva y explicativa que permitió determinar la importancia de estimular los predictores tempranos más sobresalientes en el desarrollo de la



lectura y escritura antes y durante la educación Básica Elemental. A continuación, se realizó una selección y recopilación de la información por medio de la lectura crítica y el análisis de documentos y otros recursos bibliográficos respecto a los predictores tempranos, la lectura y escritura y las investigaciones que relacionan ambas variables. Finalmente, la información recolectada fue examinada y sintetizada con el fin de alcanzar el objetivo planteado y establecer las conclusiones pertinentes.

Este trabajo se compone de tres capítulos. En el primer capítulo se conceptualizan los predictores tempranos de la lectura y escritura, luego se identifican y describen aquellos predictores tempranos más relevantes, y al final, se dan a conocer algunas actividades mediante las cuales se puede estimular cada uno de los predictores tempranos señalados. En el segundo capítulo, se caracterizan los procesos de lectura y escritura, y se explica la relación que existe entre ambos procesos. A continuación, se exponen los métodos más comunes para la enseñanza de la lectura y escritura y se detalla la propuesta planteada en el currículo nacional para la enseñanza de la lectura y escritura en Básica Elemental. En el tercer capítulo se diferencian y describen investigaciones acerca de la influencia de los predictores tempranos en el aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad, tanto de tipo correlacional como de intervención, realizadas en varios países. Para ello, primero se describen las investigaciones llevadas a cabo en el contexto europeo y norteamericano y después, las investigaciones realizadas en el contexto latinoamericano.

Para finalizar, se presentan las conclusiones de este trabajo, las cuales indican que la conciencia fonológica, la velocidad de denominación y el conocimiento alfabético son los tres predictores destacados en el aprendizaje exitoso de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad. Así mismo las conclusiones señalan que la lectura y escritura son dimensiones importantes en la vida del sujeto y que sus métodos de enseñanza se relacionan con los predictores tempranos. Por último, las investigaciones encontradas, denotan la importancia de



estimular a los predictores tempranos para el aprendizaje de la lectura y escritura, resaltando que la conciencia fonológica es el predictor que se ha investigado en mayor medida.



CAPÍTULO I

PREDICTORES TEMPRANOS DE LA LECTURA Y ESCRITURA

Los predictores tempranos de la lectura y escritura se definen como aquellas habilidades lingüísticas que están directamente asociadas con el aprendizaje inicial de la lectura y escritura (Beltrán et al., 2006; Scarborough como se citó en Serna, 2015). Dichas habilidades están relacionadas con el niño y su contexto y constituyen prerequisites fundamentales que favorecen al éxito del aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad (Serna, 2015).

Existen varias habilidades que predicen la lectura y escritura de los niños, entre ellas se encuentran la conciencia fonológica, el conocimiento de lo impreso, el conocimiento alfabético, la escritura emergente, el vocabulario (Cabell et al., 2009), el lenguaje oral, el conocimiento metalingüístico, y la velocidad de denominación (Sellés y Martínez, 2008). No obstante, diversos autores señalan que los predictores tempranos más destacados para el aprendizaje de la lectura y escritura son: la conciencia fonológica, la velocidad de denominación y el conocimiento alfabético (Gutiérrez-Fresneda, 2017; Ortega, 2018; Sellés, 2006). Según Gutiérrez (2018) tales predictores facilitan significativamente el proceso de adquisición de la lectura y escritura de los estudiantes. En los siguientes párrafos se detalla cada uno de ellos.

1.1 Conciencia fonológica

La conciencia fonológica es una habilidad que permite que el estudiante reflexione y tome conciencia de los sonidos o fonemas del lenguaje oral (Bravo, 2004; Capilla, 2014; Defior y Serrano, 2011; González et al., 2009; Gutiérrez-Fresneda et al., 2020; Villalón et al., 2003). Un desarrollo adecuado de esta habilidad a temprana edad facilitará un buen aprendizaje de la



lectura y escritura posterior (Capilla, 2014), ya que permitirá a los estudiantes manipular las diferentes unidades lingüísticas como las palabras, las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas (Defior y Serrano, 2011; Jiménez, 2009). Además, les ayudará a comprender que las letras o grafemas son representaciones de los fonemas (Gutiérrez y Díez, 2018). La conciencia fonológica empieza a desarrollarse a edades tempranas, y aunque no existe una edad específica en la que tenga lugar dicho desarrollo (Gutiérrez y Díez, 2018), Anthony y Francis (como se citó en Gutiérrez y Díez, 2018) afirman que se da aproximadamente entre los cuatro y ocho años de edad. La mayoría de autores manifiesta que este predictor es el más importante para el aprendizaje de la lectura y escritura de los estudiantes en los primeros años de escolaridad (Mejía y Eslava, 2008; Porta, 2012; Sellés, 2006; Suárez-Coalla et al., 2013). Existen varias actividades que permiten desarrollar la conciencia fonológica, las cuales deben graduarse según el nivel de dificultad (Bravo, 2004). Dichos niveles se describen en los siguientes párrafos.

1.1.1 Niveles de la conciencia fonológica

La conciencia fonológica se compone de cuatro niveles, a decir, la conciencia léxica, la conciencia silábica, la conciencia intrasilábica y la conciencia fonémica, los cuales permiten la identificación, segmentación o combinación de palabras, sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas (Defior y Serrano, 2011). En todos los niveles de conciencia fonológica la segmentación es la acción más relevante, puesto que permite al estudiante comprender las relaciones existentes entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito (Arancibia et al., 2012; Gutiérrez y Díez, 2015). Por ejemplo, en el lenguaje hablado no existen pausas y se pronuncian las oraciones de corrido, mientras que en el lenguaje escrito es necesario hacer una separación o segmentación de dichas palabras, como muestra de ello cuando decimos la oración “lamesaesroja” no existen separaciones y cuando escribimos “la mesa es roja” se separan o segmentan las palabras. Cada uno de los niveles de la conciencia fonológica presenta distintos grados de complejidad que van en función de la unidad lingüística que manipula, es decir,



palabras, sílabas, unidades intrasilábicas o fonemas (Bravo, 2004; Gutiérrez-Fresneda et al., 2020).

Conciencia léxica

La conciencia léxica hace referencia a la “habilidad para identificar las palabras que componen las frases y manipularlas de forma deliberada” (Defior y Serrano, 2011, p.81). Otros autores la definen como la capacidad de entender una oración o frase como unidad de expresión que puede ser segmentada en palabras (por ejemplo, al segmentar la oración “La niña come dulces” reconocer que está compuesta de cuatro palabras) (Andrés et al., 2014). Para trabajar este tipo de conciencia las autoras proponen realizar actividades tales como el reconocimiento de palabras que componen una oración (por ejemplo, preguntar al niño cuántas palabras tiene la oración “Luis come sandía”); la segmentación de una oración separando las palabras que la componen (por ejemplo, dar palmadas para segmentar en palabras la oración “La mariposa está volando”); la comparación de oraciones de acuerdo a la cantidad de palabras (por ejemplo, preguntar si existe la misma cantidad de palabras entre las oraciones “Mamá prepara pasteles y tortillas” y “Papá trabaja en la panadería”); y, la identificación de palabras añadidas (por ejemplo, buscar la palabra agregada en la oración “Pedro come papas” y “Pedro come papas picantes”).

Conciencia silábica

La conciencia silábica se define como la habilidad de reconocer y comprender que las palabras están compuestas por sílabas (por ejemplo, al segmentar la palabra “gusano” se identifican las sílabas gu-sa-no) (Coloma et al., 2007; Defior y Serrano, 2011; Gutiérrez y Diez, 2017; Hernández, 1998). Piñas et al. (2020) consideran que la conciencia silábica es la capacidad del sujeto de operar o manipular las sílabas que componen las palabras. Para trabajar la conciencia silábica Fumagalli et al. (2014) mencionan que existen diferentes tipos de actividades, entre ellas destacan la segmentación de las palabras en sílabas (por ejemplo,



separar la palabra “patineta” en sus sílabas pa-ti-ne-ta) y la combinación de las sílabas (por ejemplo, formar la palabra “carretera” al combinar las sílabas rre-ca-ra-te).

Conciencia intrasilábica

La conciencia intrasilábica es la capacidad de comprender que una sílaba puede descomponerse en unidades más pequeñas que ella, las cuales se denominan unidades intrasilábicas (Espinoza y Llosa, 2015; Núñez y Santamaría, 2014). Este tipo de conciencia permite que el niño sea capaz de dividir o fraccionar las sílabas en sus componentes de *onset* y rima (Gutiérrez y Diez, 2018). El onset es la parte constituida por la o las consonantes que dan inicio a la sílaba (el onset en la palabra “sol” es el sonido /s/), en tanto que la rima, es la parte de la sílaba constituida por una vocal y una consonante final (la rima en la palabra “sol” la constituye la terminación “ol”) (Defior y Serrano, 2011). Según los autores antes citados un ejemplo de este tipo de conciencia es preguntar al niño por la diferencia existente entre “mar” y “bar” (diferente onset “m” y “b”) o entre “por” y “pez” (diferente rima “or” y “ez”).

Conciencia fonémica

La conciencia fonémica es la capacidad del niño de comprender que una palabra está constituida por una serie de fonemas (Hernández-Valle y Jiménez, 2001). Al desarrollar esta conciencia el niño es capaz de manipular los sonidos que componen una palabra y de relacionar el sonido con la letra comprendiendo que, por lo general, cada sonido es representado por una letra escrita (Coloma et al., 2007). A pesar de que se considera como el nivel de conciencia fonológica más importante también es el más difícil de adquirir, ya que los sonidos son unidades abstractas que el estudiante debe asimilar (González et al., 2015). Algunos ejemplos de tareas de conciencia fonémica son segmentar los fonemas que componen una palabra (por ejemplo, separar la palabra mesa en los sonidos /m/ /e/ /s/ /a/), reconstruir una palabra a partir de sus fonemas (por ejemplo, formar la palabra con los sonidos /p/ /e/ /l/ /o/ /t/ /a/) y omitir



fonemas en las palabras (por ejemplo, quitar el sonido /p/ de la palabra “pala”) (Hernández-Valle y Jiménez, 2001).

1.1.2 Actividades para estimular la conciencia fonológica

Estimular la conciencia fonológica es un proceso que se desarrolla de forma gradual y para ello se han planteado diferentes actividades que apoyan dicho desarrollo. El trabajo con estas actividades debe ir acorde a los niveles de la conciencia fonológica descritos anteriormente, es decir, se sugiere empezar con la estimulación de la conciencia léxica y terminar con la estimulación de la conciencia fonémica (Arancibia et al., 2012). Cabeza (2006) propone las actividades descritas a continuación para estimular la conciencia léxica, silábica y fonémica, en tanto que las actividades de conciencia intrasilábica se tomaron del texto *Intervención en casos de dislexia* (s.f.). La mayoría de ejemplos de las actividades fueron incluidos por las autoras del presente trabajo.

Actividades para estimular la conciencia léxica:

- Reconocimiento de palabras al formular oraciones. Por ejemplo, presentar al estudiante la imagen de un niño comiendo y pedir que le ponga un nombre al niño junto con la acción que realiza (podría ser: “Pablo come”). Pedir después que dé palmadas de acuerdo al número de palabras que contiene la oración formada (en este caso serían dos palmadas, una por “Pablo” y otra por “come”).
- Conteo de palabras (dos o tres palabras). Por ejemplo, entregar al estudiante una tira con cuadros y pedir que por cada palabra que escuche, marque una “X”. A continuación, se dirá una oración, por ejemplo, “Ana juega fútbol” (se deberá marcar tres cuadros).
- Omisión de la palabra inicial. Por ejemplo, enseñar al estudiante el dibujo de un niño bailando y pedir que formule una oración en la que se mencione el nombre del niño y la acción que realiza (ejemplo, “Jacinto baila”). Luego pedir que repita la oración con



la condición de tapar su boca al momento de decir el nombre del niño, así solo se menciona el resto de la oración.

- Comparación de número de segmentos. Por ejemplo, mostrar al estudiante dos tiras de cartulina, una con una oración de dos palabras y otra con una oración de tres palabras, y pedir que dé una palmada por cada palabra que tienen las oraciones e identificar qué oración tiene más palabras (comparar entre “Juan compra” y “Juan compra golosinas”).
- Introducción de palabras funcionales (la, el, los, etc.). Por ejemplo, presentar al estudiante una misma oración dos veces, la primera con una palabra funcional (“La niña salta”) y la segunda sin esa palabra (“...niña salta”). Luego solicitar que identifique la diferencia entre las oraciones.
- Inversión de palabras. Por ejemplo, decir una serie de oraciones (“Teresa duerme”, “Juan come” y “Pablo limpia”) e indicar al estudiante que debe dibujar un punto por el nombre y una cruz por la acción. Luego se leen las oraciones cambiando el orden de las palabras y se pregunta al estudiante qué dibujó y porqué.
- Palabra cambiada. Por ejemplo, presentar al estudiante dos oraciones, en las cuales se cambie solo la última palabra (“Pedro baila” y “Pedro canta”). Luego solicitar que señale que parte de la oración cambia.
- Palabra añadida. Por ejemplo, dar una oración al estudiante (“Raquel baila”) y luego añadir una palabra (“Raquel baila mucho”). Posteriormente, preguntar qué palabra se añadió.
- Palabra suprimida. Por ejemplo, presentar al estudiante una oración completa (“Juan come arroz”) y después suprimir una palabra de esa oración, que puede ser la del inicio, del medio o final (“... come arroz”). Luego pedir que mencione qué palabra se eliminó.

Actividades para estimular la conciencia silábica:



- Reconocimiento de la sílaba vocálica inicial. Por ejemplo, mostrar al estudiante imágenes cuya primera sílaba empiece por vocal (“u-va”, “e-le-fan-te” y “a-be-ja”), preguntar el nombre de la imagen y pedir que alargue la primera sílaba (“uuuuuu-va”, “eeeelefante” y “aaaabeja”).
- Conteo de sonidos silábicos (palabras bisílabas y palabras trisílabas). Por ejemplo, entregar al estudiante dibujos de objetos (“cama” y “paleta”), preguntar qué objetos se observan y pedir que repita su nombre separando sus sílabas, acompañado de palmadas (“ca-ma” y “pa-le-ta”).
- Dictado silábico. Por ejemplo, entregar al estudiante una hoja con tiras de cuadros y pedir que en cada cuadro coloque un círculo por cada sílaba que contenga la palabra que escuchen (al escuchar “pe-lo-ta” colocar tres círculos).
- Segmentación de sílabas. Por ejemplo, pedir al estudiante que diga una palabra trisílaba (“cometa”). Luego pedir que diga nuevamente la palabra separando en sílabas y que al decir la primera sílaba (“co”) tape su boca y luego que comente qué fue lo que quedó (en este caso “meta”). Luego continúa con la sílaba de en medio y la última.
- Adición de sílabas en el inicio o final de una palabra. Por ejemplo, mostrar al estudiante una palabra escrita, leer la palabra y preguntar qué ocurre si a esa palabra se añade una sílaba al inicio o al final (ejemplo, en la palabra “nido” se agrega al inicio “so” y forma “sonido” o en la palabra “pelo” se agrega al final “ta” y forma “pelota”).
- Inversión de sílabas. Por ejemplo, decir una palabra y pedir al estudiante que separe en sus sílabas dando palmadas. Luego debe cambiar el orden de las sílabas y decir qué palabra se forma (en la palabra “mora” da dos palmadas para separar en “mo-ra” y al cambiar el orden de las sílabas obtiene “ra-mo”).



- Unión de segmentos silábicos. Por ejemplo, se expresan sílabas sueltas y se indica al estudiante que debe juntarlas para formar nuevas palabras (con las sílabas “pa”, “to”, “mo” y “no”, puede formar “pato”, “moto”, “mono”, etc.)

Actividades para estimular la conciencia intrasilábica:

- Identificación del onset. Por ejemplo, decir oralmente tríos de sílabas con estructura consonante-consonante-vocal y pedir al estudiante que identifique la sílaba que suene diferente en base al onset (decir los tríos “bra”, “fle” y “bri”, donde la segunda posee un onset diferente “fl”).
- Identificación de la rima. Por ejemplo, decir oralmente tríos de sílabas con la estructura consonante-vocal-consonante y pedir al estudiante que compare dichas sílabas y diga cual suena diferente en base a la rima (decir los tríos de sílabas “van”, “fan” y “les”, en donde el último trío es diferente por su rima “es”).
- Comparación de rimas. Por ejemplo, pegar una cartulina con imágenes de objetos ubicados en dos columnas y pedir al estudiante que nombre los objetos de cada par de imágenes. Luego preguntar si las palabras suenan igual teniendo en cuenta su rima (se coloca la imagen de un “camarón” y un “tazón”, y el niño deberá indicar que suenan igual porque la terminación en ambas es “ón”).
- Reconocimiento de rimas. Por ejemplo, mostrar al estudiante imágenes de algunos objetos y colocarlos dentro de una caja. Luego decir el nombre de uno de los objetos de la caja enfatizando en su rima y pedir al niño que saque dos objetos más que contengan la misma rima (ejemplo, nombrar “camaaa” y el niño podría sacar la imagen de una “tazaaa” y una “pasaaa”).

Actividades para estimular la conciencia fonémica:



- Reconocimiento de sonidos al principio de la palabra. Por ejemplo, pedir al estudiante que indique su nombre y luego que lo repita alargando el sonido inicial, sea vocal o consonante, para lo cual el docente debe guiarlo (mi nombre es /EEEEEEElenaa/ o /SSSSSofía/).
- Reconocimiento de fonemas. Por ejemplo, mostrar al estudiante imágenes de algunos animales y pedir que imite los sonidos que realizan, después, solicitar que los repitan, alargando el primer sonido (el sonido que hace el gato es /miau/ y el primer sonido es /mmmmm/).
- Segmentación fonémica. Por ejemplo, mostrar al estudiante imágenes de objetos y preguntar el nombre de cada uno. Luego pedir que repitan el nombre separando y alargando cada uno de los fonemas (la palabra “pato” se repite /pppp/ /aaaa/ /tttt/ /oooo/).
- Conteo de segmentos fónicos. Por ejemplo, pronunciar sílabas o palabras separando sus sonidos y pedir al estudiante que por cada sonido dibuje una bolita en una tira de cuadros (al escuchar /m/ /a/ coloca dos bolitas en las casillas o en el caso de /g/ /a/ /t/ /o/ coloca cuatro bolitas en las casillas).
- Unión de segmentos fónicos. Por ejemplo, pronunciar sonidos aislados y pedir al estudiante que los junte e indique la palabra que se obtiene al final (en caso de los sonidos /o/ /s/ y /o/ se forma “oso”)
- Comparación de segmentos fónicos. Por ejemplo, decir dos palabras haciendo énfasis en el sonido que comparten las palabras y preguntar al estudiante en qué se parecen las palabras escuchadas (el sonido que comparten las palabras /ffffoto/ y /ffffila/ es /f/).
- Inversión de segmentos fónicos. Por ejemplo, nombrar algunas sílabas alargando sus sonidos (/mmmaa/ /ffffoo/ /lllee/) y pedir al estudiante que los repita comenzando



por el sonido final, es decir, de forma invertida (en este caso sería /aaammm/ /ooofff/ /eeelll/).

1.2 Velocidad de denominación

La velocidad de denominación es la capacidad de nombrar, de forma rápida y precisa, estímulos visuales conocidos, como dígitos, letras, colores y objetos (Escobar y Rosas, 2018; González et al., 2013; Sellés, 2006). Por ejemplo, al mostrar al estudiante una lámina con una sucesión de objetos tales como mesa, cocina, cuchillo y cuchara, el estudiante observa, reconoce y expresa el nombre de dichos objetos de forma rápida y adecuada. Al trabajar la velocidad de denominación el cerebro logra integrar los procesos visuales con los procesos lingüísticos rápidamente, al hacer uso de la memoria a largo plazo para recordar el nombre del estímulo presentado (Dávila, 2013). Marí et al. (2014) indican que una mayor cantidad de exposiciones que un niño tiene a material gráfico dentro de su contexto (por ejemplo, dibujos de letras, números u objetos) favorece al desarrollo de la velocidad de denominación. Varios autores afirman que esta capacidad se correlaciona significativamente con el aprendizaje inicial y el desarrollo posterior de la lectura y escritura (Escobar y Rosas, 2018; Marí et al., 2014; Pascual, 2017).

1.2.1 Actividades para estimular la velocidad de denominación

Para estimular la velocidad de denominación Dávila (2013) indica que es necesario desarrollar actividades con diferentes estímulos, por ejemplo, dibujos, colores o letras. Esta autora plantea las siguientes actividades para trabajar la velocidad de denominación:

- Identificación y denominación de dibujos. Por ejemplo, presentar al estudiante una hoja A4 con dibujos mezclados de lápices, mesas, mochilas, manzanas y gatos, ubicados en cuatro filas y nueve columnas. Luego pedir que indique el nombre de los dibujos que se encuentran en la hoja. En caso de que el niño desconozca el nombre de uno de los



dibujos se debe indicar como se llama. Al final, pedir que nombre de forma corrida, de izquierda a derecha, todos los dibujos, mientras el docente toma el tiempo con un cronómetro.

- Identificación y denominación de colores. Por ejemplo, presentar una hoja con círculos de diversos colores ubicados en columnas y filas, tales como rojo, verde, amarillo, azul, blanco y negro. Para iniciar, en caso de que se desconozca el nombre de uno de los colores, la docente debe indicar el nombre. Posteriormente, pedir que mencione los colores de los círculos de izquierda a derecha de forma corrida.
- Identificación y denominación de letras. Por ejemplo, mostrar una lámina con algunas letras del alfabeto conocidas por los niños y ubicadas en filas y columnas (podría ser o, a, c, b y g). Luego cambiar el orden de las letras y pedir que indique el nombre de las letras de izquierda a derecha. En caso de trabajar varios días la actividad se debe cambiar de letras y variar.

1.3 Conocimiento alfabético

El conocimiento alfabético se define como la capacidad de identificar el nombre y a la vez el sonido de las letras del alfabeto (Dougherty como se citó en Pascual, 2017). Arenas y Morán (2018) señalan que al trabajar el conocimiento alfabético se reconoce la función de las letras del alfabeto, la cual es representar gráficamente los sonidos que componen las palabras. En este sentido, practicar reiteradamente el nombre y el sonido de las letras, asociándolos con la manera en que se escriben, es decir su trazo, ayuda a los estudiantes a desarrollar el conocimiento alfabético (Cotto y Arriaga, 2014).

Según Sellés (2006) el conocimiento alfabético ha sido reconocido como un predictor de la lectura y escritura en los primeros años de educación formal. A pesar de que el conocimiento alfabético es un predictor independiente tiene una estrecha relación con la



conciencia fonológica, pues según Pascual (2017) el conocimiento previo de las letras contribuye significativamente al desarrollo de la conciencia fonológica. No obstante, Flórez et al. (2006) discrepan de lo señalado anteriormente, al manifestar que inicialmente se debe trabajar la conciencia fonológica para posteriormente promover el conocimiento alfabético de los estudiantes.

1.3.1 Actividades para estimular el conocimiento alfabético

Existen algunas actividades que permiten estimular el conocimiento alfabético de los estudiantes, las cuales son planteadas por Rubio et al. (2010) y se detallan a continuación:

- Reconocimiento del nombre y el sonido de las letras. Por ejemplo, colocar una canción que indique el nombre y a la vez el sonido de cada letra del alfabeto. Luego pedir al estudiante que la cante haciendo énfasis en los nombres e imitando los sonidos que escucha (la canción es “si quieres aprender a armar palabras, si quieres aprender a escribirlas, aprende las letras del alfabeto, “a” de /aaaaraña/; “be” /bbburro/...).
- Identificación de la grafía de las letras. Por ejemplo, entregar al estudiante una hoja A4 dividida en dos partes, la primera parte, contiene una letra en minúscula y en mayúscula (“A” y “a”) y la segunda parte en blanco. Luego pedir que busque en revistas o periódicos letras iguales a las entregadas y las pegue en la parte en blanco.
- Organización del alfabeto. Por ejemplo, presentar al estudiante diferentes objetos, cuyo sonido empiece con cada una de las letras del alfabeto. Luego, pedir al estudiante que seleccione, de un grupo de fichas, la letra que represente el nombre y sonido inicial del objeto (una “muñeca” corresponde a una ficha con la letra “m”). Al final, colocar los objetos en orden alfabético, de acuerdo a las letras colocadas en cada uno.

En resumen, cada una de las actividades señaladas para trabajar la conciencia fonológica, la velocidad de denominación y el conocimiento alfabético, permiten que el estudiante ejercite



sus habilidades del pensamiento, a través de actividades, como el reconocimiento y la comparación de unidades lingüísticas, a la vez que le prepara para el aprendizaje de la lectura y escritura. Las actividades descritas en los párrafos precedentes requieren, por un lado, de la participación activa del estudiante, quien manipula y trabaja con los materiales que se emplean en cada tarea y, por otro, de la orientación del docente, quien organiza y guía las actividades con miras a estimular cada uno de los predictores.



CAPÍTULO II

LA LECTURA Y LA ESCRITURA

2.1 Caracterización de la lectura

La lectura se ha convertido en un tema de gran interés para diversos autores, quienes la han estudiado y analizado desde diferentes perspectivas, como la psicológica, sociológica, didáctica, entre otras, por lo que no existe una sola definición acerca de la misma (Bernabeu, 2003). Por ejemplo, para algunos autores la lectura se define como un proceso de interacción entre el lector y el texto, en el que se involucran conocimientos individuales y colectivos para que el lector sea capaz de elaborar significados a través de la relación con su experiencia, sus conocimientos previos y sus competencias lingüísticas (del Valle, 2016; Tapia y Luna, 2008). Para complementar esta definición se presenta la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras de Andalucía [CC.OO. de enseñanza] (2010) que señala que la lectura es “la interpretación del sentido de un texto a través de un proceso de percepción visual y reconocimiento del mismo” (p.1).

Según Cotto y Arraiga (2014) el propósito de la lectura es entender el texto que se está leyendo, a partir del desarrollo de habilidades para decodificar (atribuir el sonido correspondiente a cada letra y reconocerlas como una unidad con sentido), leer con fluidez (ejecutar una lectura con ritmo, precisión y entonación) y comprender (emplear estrategias y habilidades para asimilar lo que se leyó). A más de estas habilidades, la lectura promueve otras habilidades cognitivas en el sujeto pues ayuda a desarrollar el lenguaje oral y escrito; estimula la curiosidad y la creatividad; favorece las relaciones personales y sociales al mejorar la comunicación y comprensión del otro; y potencia el aprendizaje en general (CC.OO. de enseñanza, 2011).



2.2 Caracterización de la escritura

Espinosa (2018) define a la escritura como un proceso cognitivo, social y cultural que implica habilidades, conocimientos y actitudes del sujeto que se desarrollan a lo largo de la vida. En relación con lo anterior Olson (como se citó en Portilla y Teberosky, 2007) señala que la escritura también es una actividad de reflexión y a la vez de creación del lenguaje escrito. Es así que la escritura se convierte en una capacidad humana para producir signos o representaciones gráficas como letras o figuras con una intención comunicativa dentro de su contexto (CC.OO. de enseñanza, 2010; Pognate, 2006). El desarrollo de la escritura es importante ya que, al poseer dimensiones sociales, cognitivas y discursivas, se convierte en una herramienta de aprendizaje, de reflexión y de comunicación, que permite llevar a cabo actividades personales y académicas (Rincón, 2000). A su vez, la escritura potencia el desarrollo de funciones cognitivas como la percepción, la atención, la memoria y el pensamiento, las mismas que están involucradas en el proceso de composición escrita (Valery, 2000).

2.3 Relación entre lectura y escritura

La lectura y la escritura son actividades complejas que resultan imprescindibles para alcanzar los conocimientos que se organizan en torno a una cultura y, por tanto, son cruciales para desarrollarse de forma satisfactoria en la sociedad (Nuñez y Santamaría, 2014, p.75). Según algunos autores los procesos de lectura y escritura se encuentran interrelacionados de forma mutua, ya que uno se apoya en el otro y viceversa (Fitzgerald y Shanahan, 2000; Hagg, 2017). Así, para Alharbi (2015) la lectura y la escritura se encuentran relacionadas debido a que se desarrollan de forma similar y comparten conocimientos comunes, a la vez que ambas dependen de habilidades visuales, fonológicas y semánticas. Sin embargo, otros autores como Jiménez y Trabajo (como se citó en Hagg, 2017) indican que la lectura y escritura son procesos separados que requieren habilidades diferentes: visual para la lectura y fonológico para la



escritura. Pese a estas diferencias, algunos autores advierten que no es favorable enseñar dichos procesos por separado, debido a que el aprendizaje de ambos se da de forma simultánea y complementaria, lo cual beneficia mutuamente su aprendizaje (Fitzgerald y Shanahan, 2000; Romero, 2004). En este sentido, Hagg (2017) señala que “la instrucción es más efectiva cuando se enseñan ambos procesos en combinación” (p.116).

2.4 Métodos comunes de enseñanza de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad

Los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura son trabajados con los estudiantes desde los primeros años de escolaridad, para lo cual existen diversos métodos que el docente pone en práctica durante su enseñanza (Calzadilla, 2012). Estos métodos se clasifican en tres grupos, a decir, métodos sintéticos, métodos analíticos y métodos mixtos (Cantero, 2010; Puñales et al., 2017). Reyes (2016) recalca que no existe un método mejor que otro para la enseñanza de la lectura y escritura de los estudiantes, puesto que cada niño tiene características personales e intelectuales diferentes, pero influye en gran medida la habilidad del docente para seleccionar y aplicar el método más adecuado para su grupo de clase. En las siguientes secciones se caracteriza cada uno de estos métodos.

2.4.1 Métodos sintéticos

Los métodos sintéticos hacen referencia a aquellos que inician con el aprendizaje de unidades lingüísticas, tales como sonidos, letras y sílabas, y avanzan progresivamente hasta la formación de palabras, oraciones y textos (Puñales et al., 2017). Entre los principales métodos sintéticos se encuentran el método alfabético, el método fonético o fónico y el método silábico.

Método alfabético

El método alfabético (llamado también método de deletreo) consiste en el estudio del nombre de las letras del alfabeto de forma ordenada, primero las minúsculas y luego las



mayúsculas (ejemplo, a = “a”, b = “be”, c = “ce”) (Calzadilla, 2012). Según Calzadilla (2012) una vez que se enseña cada una de las letras se realizan combinaciones de dos letras o más, hasta llegar a formar sílabas (primero se trabaja sílabas directas tales como “pa”, “se”, “nu”, “ta”; después las sílabas inversas como “ap”, “es”, “un”, “at” o mixtas, como “pan”, “ron”, “lon”), palabras (por ejemplo, “pantalón”, “pase” y “pata”) y finalmente, oraciones (por ejemplo, “Es un pantalón”).

Para Guevara (2005) este método presenta algunas desventajas. Por un lado, el estudiante es capaz de leer únicamente después de numerosos ejercicios de repetición, por lo que requiere de mucho tiempo y el proceso es lento. Por otro lado, el estudiante se centra en memorizar y recordar la forma y el nombre de las letras y sus posteriores combinaciones por lo que la lectura se hace mecánica y no comprende lo que lee. Cantero (2010) resalta que el problema principal del método alfabético es que el aprendizaje del nombre de las letras, requerido en este método, genera dificultad durante la lectura de las palabras; por ejemplo, el niño leerá la palabra “pala” como “pe-a-ele-a”.

Método fonético o fónico

Al contrario del método anterior, en el método fonético se estudian las letras por su sonido (y no por su nombre) según un orden determinado y una vez aprendidos se empiezan a combinar para formar sílabas, luego palabras y al final composiciones más grandes como las oraciones y los textos (Puñales et al., 2017). Carpio (2013) divide en cuatro etapas el desarrollo de este método. En la primera se enseña la forma y el sonido de las vocales y se trabaja el reconocimiento y las combinaciones entre las mismas (por ejemplo, /a/ /e/ /i/ /o/ /u/ y combinaciones tales como /ao/ /eo/ /ia/). En la segunda etapa se enseñan las consonantes y se combinan con cada una de las vocales (por ejemplo, /l/ y combinaciones como /la/ /ol/ /el/). En la tercera etapa se trabaja el reconocimiento y la pronunciación de las sílabas y se forman nuevas combinaciones de dos, tres, cuatro o más letras (por ejemplo, /lal/ /ela/ /ula/).



Finalmente, en la cuarta etapa las sílabas formadas y aprendidas se combinan en palabras (por ejemplo, /lila/, /ala/, /ola/) y estas a su vez en oraciones (por ejemplo, /el ala es lila/).

Según Calzadilla (2012) una ventaja de la aplicación de este método es que permite leer fácilmente nuevas palabras, debido a que para leerlas el estudiante tiene que emitir sonidos de las letras ya aprendidas en la aplicación del método. Sin embargo, ciertos autores señalan desventajas y limitaciones del método, tales como el hecho de que el sonido de las consonantes sólo puede leerse con exactitud cuando se encuentran combinadas con vocales, pero al agregarse otros sonidos generan confusión (por ejemplo, /ch/ /ll/) y, además, para trabajar este método se requiere la memorización, por lo que puede convertirse en un proceso de enseñanza mecanizado y poco motivador para el estudiante (Cantero, 2010; Carpio, 2013).

Método silábico

El método silábico inicia con la enseñanza de las sílabas, para lo cual se combinan las consonantes con las cinco vocales (Calzadilla, 2012). El autor señala que primero se trabajan las sílabas directas (por ejemplo, “ta”, “te”, “ti”, “to” y “tu”), luego continúan las sílabas inversas (por ejemplo, “at”, “et”, “it”, “ot” y “ut”), después las mixtas (por ejemplo, “tan”, “ten”, “tin”, “ton” y “tun”) y finalmente, las compuestas (por ejemplo, “tra”, “tre”, “tri”, “tro” y “tru”). Con base en las sílabas ya trabajadas se forman palabras, mediante la combinación de las mismas (por ejemplo, “teta” y “tito”). Calzadilla (2012) recalca que también se trabajan con las palabras monosilábicas como, por ejemplo, “sol”, “con”, “fue”, entre otras.

Entre las ventajas de este método se encuentra que el estudiante reconoce rápidamente las sílabas debido a que son unidades fáciles de captar por el oído humano y, además, se evita que el estudiante deletree o pronuncie por separado los sonidos de cada una de las letras (Guevara, 2005). Por el contrario, entre las desventajas se encuentran, primero, que el aprendizaje de la lectura y escritura es lento, a pesar de que se empieza directamente con el



análisis de las sílabas y no de las letras y, segundo, no genera el involucramiento de los niños ni su comprensión lectora (Guevara, 2005).

2.4.2 Métodos analíticos

Los métodos analíticos son aquellos que parten del trabajo de textos, oraciones y palabras hasta el abordaje de unidades lingüísticas como sílabas, letras y sonidos (Puñales et al., 2017). Dentro de estos métodos está el método global.

Método global

El método global inicia directamente con el análisis de las oraciones y de las palabras, para posteriormente profundizar en el análisis de sus partes como son las sílabas y las letras (Puñales et al., 2017). Rosano (2011) señala que este método se trabaja en cuatro etapas. La primera es la *comprensión*, en la cual a partir de situaciones del entorno se presenta al estudiante oraciones y palabras que deben ser repetidas y memorizadas (por ejemplo, en base a un diálogo sobre el contexto pueden surgir oraciones como “María tiene un gato”, “Mi perro se murió” o “No me gustan las mascotas”, y palabras como “animal”, “cuidado” y “dueño”). La segunda etapa es la *imitación* en la cual se repasan y se reescriben oraciones y palabras ya conocidas por el estudiante mediante una serie de actividades (por ejemplo, repasar con el lápiz la oración “Mi perro se murió” y luego completar con la palabra “perro” la oración “Mi ... se murió”). La tercera etapa es la *elaboración* en la que se comienza a trabajar con las sílabas y los sonidos de las palabras ya visualizadas y otras nuevas (por ejemplo, repetir y repasar las sílabas similares en las palabras “pato”, “patineta” y “palo” y además pronunciar e imitar sonidos como /p/ /t/ /a/ /e/). La cuarta etapa es la *producción*, en la cual se refuerza los conocimientos adquiridos y se fomenta la lectura y la escritura de textos cortos y de fácil repaso para el estudiante (por ejemplo, el estudiante lleva un cuento corto y con escritura clara para trabajar la lectura).



Calzadilla (2012) menciona que una de las ventajas del uso de este método es que permite el involucramiento de los estudiantes ya que, genera sentido en el aprendizaje de la lectura y escritura al crear oraciones acerca de temas o situaciones interesantes para ellos. Sin embargo, Cantero (2010) menciona que el método conlleva desventajas tales como la falta de estimulación sobre la percepción auditiva (mediante la identificación de sonidos de las palabras) y la limitación del estudiante a memorizar y repetir únicamente oraciones y palabras determinadas.

2.4.3 Métodos mixtos

Los métodos mixtos surgen de la mezcla entre los métodos sintéticos y métodos analíticos interrelacionando el abordaje de ambos en diversas etapas de la enseñanza de la lectura y escritura (Puñales et al., 2017). En esta clasificación se encuentra el método fónico-analítico-sintético.

Método fónico-analítico-sintético

El método fonético-analítico-sintético se basa en el desarrollo de los sonidos del lenguaje y de operaciones de análisis y síntesis que intervienen en el aprendizaje de la lectura y escritura (Calzadilla, 2012). Calzadilla (2012) señala que este método tiene un componente fónico, uno analítico y uno sintético. El componente fónico se presenta porque el método se fundamenta en el estudio de los sonidos. El componente analítico se desarrolla durante el trabajo de división de las oraciones en palabras, luego las palabras en sílabas y al final las sílabas en sonidos (por ejemplo, la oración “Mi mamá come” se separa en las palabras “Mi”, “mamá” y “come”; luego en sílabas mi ma-má co-me y en sonidos, entre ellos, /m/ /i/ /m/ /a/). Finalmente, el componente sintético se da cuando los estudiantes integran nuevamente las partes hasta llegar al todo, es decir, los sonidos en sílabas, estas en las palabras y a su vez las



palabras en las oraciones (por ejemplo, a partir de sonidos cómo /m/ /e/ /s/ /a/ puede formar las sílabas me-sa, luego la palabra “mesa” y al final la oración “La mesa es bonita”).

Puñales et al. (2017) señala que la ventaja principal de este método es que parte del lenguaje oral y luego se vincula con el lenguaje escrito, a la vez que promueve operaciones del pensamiento en los estudiantes como las de análisis y síntesis. Sin embargo, entre las desventajas se encuentra que la atención específica hacia los sonidos, sílabas y palabras puede descuidar la comprensión de lo que se lee. Además, es necesario el dominio completo por parte del docente sobre el método que se considera más complejo en relación a los demás, a la vez que requiere el uso de una gran cantidad de materiales (Calzadilla, 2012).

En síntesis, los métodos descritos en el presente capítulo son empleados para enseñar a los niños a leer y escribir de forma simultánea. Aunque cada uno de los métodos presenta ventajas y desventajas para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, se destaca a los métodos fonológicos como aquellos que generan mayor impacto positivo en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura de los estudiantes. Se resalta, además, la importancia del conocimiento que tiene el docente sobre su grupo de clase, ya que de este depende la elección del método más apropiado para trabajar con sus estudiantes.

2.5 La enseñanza de la lectura y escritura según el currículo nacional

En el currículo de los niveles de educación obligatoria: subnivel Elemental, se plantea en el área de Lengua y literatura, por un lado, que la lectura es un proceso que se compone por aspectos culturales y sociales que no se reducen únicamente al conocimiento de las letras, y por otro, que la escritura es un proceso que implica tanto la producción de textos como la reflexión sobre la lengua (Ministerio de Educación, 2016). En este documento se recalca que, ambos procesos se desarrollan con mayor énfasis en el subnivel de Básica Elemental y que el docente es el responsable y mediador de su enseñanza. Para llevar a cabo dicha enseñanza en



el currículo nacional se propone que el docente fomente el aprendizaje del código alfabético, mediante la correspondencia letra-sonido, lo cual implica el desarrollo de la conciencia fonológica (Ministerio de Educación, 2016). El objetivo de implementar el trabajo de la relación letra-sonido para abordar el código alfabético, es evitar la aplicación de métodos que impliquen la memorización y la repetición mecánica de su aprendizaje y, por el contrario, se trata de fomentar la reflexión de los estudiantes sobre los procesos de lectura y escritura (Ministerio de Educación, 2016). Por tanto, se evidencia que en el currículo nacional no se sugiere un método específico para enseñar a leer y escribir en las aulas de clase ecuatorianas, no obstante, se recomienda integrar la conciencia fonológica como parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en educación Básica Elemental.



CAPÍTULO III

INVESTIGACIONES SOBRE LA INFLUENCIA DE LOS PREDICTORES TEMPRANOS EN EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y ESCRITURA

3.1 Introducción

Como se indicó en el Capítulo 1, diversas investigaciones sobre la influencia de los predictores tempranos en el desarrollo de la lectura y escritura han revelado que la conciencia fonológica, la velocidad de denominación y el conocimiento alfabético son los predictores tempranos que favorecen en mayor medida al aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad (Caycho, 2011; de la Calle et al., 2016; Delgado, 2013; Favila-Figueroa et al., 2015; Georgiou et al., 2006; Gómez-Velazquez et al., 2010; González et al., 2015; González et al., 2013; Guarnieri y Domingos, 2017; Gutiérrez y Díez, 2015; Gutiérrez, 2018; Hamilton, 2007; Hogan et al., 2005; Marí et al., 2014; Piasta et al., 2010; Ulloa, 2014). En este capítulo se hará una revisión de diferentes estudios que han demostrado la influencia que tienen los predictores tempranos mencionados en el aprendizaje inicial de la lectura y escritura. En primer lugar, se presentan estudios que se han llevado a cabo en el contexto europeo y norteamericano y a continuación, estudios llevados a cabo en el contexto latinoamericano. En ambos casos, se describen primero estudios correlacionales y después estudios de intervención.



3.2 Investigaciones en el contexto europeo y norteamericano

A nivel europeo existen diversos estudios y a continuación se presentarán aquellos llevados a cabo en España, tanto de tipo correlacional (de la Calle et al., 2016; Gutiérrez y Díez, 2015; Marí et al., 2014) como de intervención (González et al., 2015; González et al., 2013; Gutiérrez, 2018), acerca de la influencia que tienen los predictores tempranos (la conciencia fonológica, la velocidad de denominación y el conocimiento alfabético) en el aprendizaje de la lectura y escritura antes y durante los primeros años de escolarización.

Entre las investigaciones *correlacionales* se encuentra el estudio de la Calle et al. (2016) que tuvo como objetivo comprender la relación entre las tareas de conciencia fonológica y el proceso de adquisición de la lectura en 125 estudiantes entre cuatro y seis años de edad. Para la recolección de datos, se aplicaron dos pruebas que evalúan las tareas de conciencia fonológica y el desarrollo de la lectura, y se estableció la correlación entre las variables mencionadas. Los hallazgos del estudio indicaron que todas las tareas de la conciencia fonológica se relacionaron positivamente con la lectura, a pesar de que tuvieron diferentes niveles de complejidad, pues para algunos niños fue más fácil realizar algunas tareas en comparación a otras (por ejemplo, fue más sencillo contar y aislar sílabas que trabajar con rimas).

De manera similar, el estudio de Gutiérrez y Díez (2015) se enfocó en examinar las relaciones que existen entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la escritura en 166 niños, en un rango de edad de cuatro a seis años. Para ello, los autores evaluaron a los niños mediante pruebas que permitían conocer el nivel de adquisición y dominio tanto de la conciencia fonológica como de la escritura. Al final los resultados mostraron una correlación importante entre las tareas de conciencia fonológica (como el reconocimiento de sílabas, de unidades intrasilábicas y de fonemas) y la escritura.



Por otro lado, Marí et al. (2014) analizaron la relación entre la velocidad de denominación y el aprendizaje de la lectura y escritura con una muestra de 289 niños de cuatro a seis años. Para ello, aplicaron una prueba de denominación rápida, y tres pruebas de lectura (batería de inicio a la lectura, detección de dislexia y comprensión lectora). Los autores reportaron correlaciones significativas entre la velocidad de denominación y la lectura, es decir, los diversos componentes de la velocidad de denominación (por ejemplo, velocidad de denominación de números, letras, colores e imágenes) se relacionaron con cada uno de los componentes de la lectura (por ejemplo, comprensión lectora).

Entre los estudios españoles de *intervención*, está el estudio de González et al. (2015) que analizó el impacto que producía la estimulación de la conciencia fonológica y la velocidad de denominación en la escritura. En el estudio participaron 271 niños de cuatro a seis años de dos instituciones educativas, una de ellas fue asignada al grupo experimental y la otra al grupo control. Antes de la intervención se evaluaron la conciencia fonológica, la velocidad de denominación y las habilidades de escritura de todos los niños. Posteriormente, el grupo experimental participó en un programa de estimulación de la conciencia fonológica y la velocidad de denominación. El programa constó con 36 sesiones de 30 a 45 minutos en las cuales se trabajaron actividades lúdicas de conciencia fonológica (por ejemplo, la segmentación de frases, juegos con sonidos iniciales de las palabras, rimas, entre otras), y de velocidad de denominación (por ejemplo, se diseñaron paneles con series de dibujos, colores o letras, que los niños debían nombrar). El grupo control siguió el programa establecido según el currículum. Finalmente, para evaluar la eficacia de la intervención se aplicó nuevamente la batería de pruebas (que fue aplicada antes de la intervención) a los alumnos del grupo control y del grupo experimental. Los resultados demostraron que el programa de estimulación de la conciencia fonológica y de velocidad de denominación favoreció al aprendizaje de la escritura, debido a que el grupo experimental obtuvo mejores resultados en las tareas como, omisión de



fonemas, identificación de sílabas, reconocimiento de letras, que a su vez ayudaron al desarrollo de tareas de escritura (por ejemplo, en el dictado de palabras).

Otro estudio de intervención es el de González et al. (2013) quienes analizaron los efectos que tiene la estimulación de la conciencia fonológica y la velocidad de denominación en el aprendizaje de la lectura. En el estudio participaron 326 niños de cuatro a seis años, pertenecientes a cuatro instituciones educativas, dos de ellas fueron parte del grupo experimental (en las cuáles se desarrolló el programa) y dos fueron parte del grupo control (que siguió con el trabajo regular acorde al currículo oficial). Antes de comenzar el año lectivo se evaluó el nivel de conciencia fonológica, la velocidad de denominación y el nivel de lectura de los niños. La intervención se llevó a cabo en dos sesiones por semana durante tres años escolares, tiempo en el que se desarrollaron tareas acordes a cada predictor, por ejemplo, identificar sílabas y sonidos (conciencia fonológica) y nombrar colores u objetos (velocidad de denominación). Al finalizar cada año escolar se aplicaron las pruebas referentes a la conciencia fonológica, la velocidad de denominación y la lectura. Los hallazgos mostraron que la estimulación sobre la conciencia fonológica y la velocidad de denominación mejoró las habilidades de lectura del grupo experimental notablemente, quienes obtuvieron mejores resultados en las pruebas de lectura en comparación a los niños que siguieron el curso regular.

Por último, se presenta la investigación realizada por Gutiérrez (2018), que examinó los efectos de la estimulación de la conciencia fonológica, la velocidad de denominación y el conocimiento alfabético en el aprendizaje inicial de la lectura, con una población de 408 niños de cinco y seis años de edad. Para la ejecución del estudio se organizaron cuatro grupos, dos grupos experimentales y dos grupos control. Antes de iniciar la intervención se aplicó a todos los niños cuatro pruebas para medir las variables de conciencia fonológica, velocidad de denominación y conocimiento alfabético. Luego se llevó a cabo la intervención, a través de 60 sesiones (cinco clases a la semana, cada una de 45 minutos), en las cuales se estimuló cada una



de las variables evaluadas (por ejemplo, segmentación de sílabas, nombre de letras y denominación de colores). Al término de la intervención se aplicaron las mismas pruebas que se tomaron al inicio a todos los participantes. Los resultados demostraron que la estimulación de la conciencia fonológica, la velocidad de denominación y el conocimiento alfabético mejoró significativamente la adquisición de la lectura de los estudiantes del grupo experimental quienes demostraron habilidades lectoras superiores a las del grupo control.

En el contexto norteamericano, también se han reportado estudios correlacionales (Hogan et al., 2005; Georgiou et al., 2006) y de intervención (Hamilton, 2007; Heilmann et al., 2018; Piasta et al., 2010) que demuestran una influencia importante de los predictores tempranos, como la conciencia fonológica, la velocidad de denominación y el conocimiento alfabético, en el desarrollo inicial de la lectura y escritura. En relación a los estudios norteamericanos de tipo *correlacional*, se encuentra el estudio realizado por Hogan et al. (2005) que analizó si la conciencia fonológica predecía la lectura de 570 estudiantes que se encontraban en los primeros años de escolaridad. Para la recolección de datos se aplicaron pruebas de conciencia fonológica y reconocimiento de letras (cuando los estudiantes cursaban jardín de infantes) y luego se aplicaron pruebas de conciencia fonológica, decodificación fonética y de lectura (cuando los estudiantes cursaban segundo grado y luego cuando cursaban cuarto grado). Los hallazgos del estudio demostraron que la conciencia fonológica fue un predictor significativo de la lectura de los estudiantes, aunque su nivel de predicción y relación con la lectura fue mayor en los primeros años de escolaridad.

Otro estudio realizado por Georgiou et al. (2006) examinó la relación entre los componentes de la velocidad de denominación y la lectura de estudiantes de primer grado. En total 62 estudiantes, recibieron una prueba de velocidad de denominación de colores (al inicio de jardín de infantes) y posteriormente tres pruebas más que evaluaban la velocidad de denominación de letras, la lectura de palabras y la fluidez lectora (al inicio y término del primer



grado). Los resultados mostraron que existía una relación positiva entre los componentes de velocidad de denominación (por ejemplo, el tiempo de articulación y el tiempo de pausa) y la lectura (por ejemplo, la precisión y fluidez lectora).

Entre los estudios norteamericanos de *intervención* se encuentra el estudio de Hamilton (2007) que evaluó el impacto de la estimulación de la conciencia fonológica en la lectura, en un grupo de 10 estudiantes de jardín de infantes. Para esto organizó dos grupos, uno experimental, que trabajó la estimulación de la conciencia fonológica hasta cinco veces a la semana durante un mes, y otro control, que continuó su instrucción regular. Antes de la estimulación se evaluó la conciencia fonológica y el desarrollo lectura de todos los estudiantes. Durante la intervención se trabajaron varias tareas de conciencia fonológica, entre ellas, rimas, segmentación de sílabas y sonidos y discriminación de sonidos. Al concluir la intervención se aplicaron nuevamente las pruebas de un inicio para comparar los datos. Los resultados indicaron que el grupo que recibió la estimulación de la conciencia fonológica tuvo un impacto positivo y un mejor rendimiento en la lectura en relación al grupo que continuó con el curso regular, por lo que la autora recalcó la importancia de estimular la conciencia fonológica como parte de la educación de los estudiantes.

Otro estudio de intervención fue desarrollado por Piasta et al. (2010) quienes analizaron la efectividad de estimular el conocimiento alfabético en las habilidades de lectura y escritura en una población de 58 niños de cuatro años. Para la intervención se realizaron tres grupos. El primero trabajó el conocimiento del alfabeto mediante el aprendizaje del nombre y sonido de las letras (por ejemplo, el nombre de la letra “C” -ce- y su sonido /k/); el segundo trabajó el conocimiento del alfabeto mediante el aprendizaje del sonido de las letras únicamente (por ejemplo, el sonido /k/); y, el tercero trabajó actividades numéricas (por ejemplo, números del 0 al 15). La intervención se dio en 12 sesiones durante nueve semanas. Los resultados



mostraron que, la estimulación del conocimiento alfabético tuvo una gran efectividad en las habilidades de lectura y escritura de los niños que fueron parte del primer y segundo grupo.

Otro estudio de intervención realizado por Heilmann et al. (2018) tuvo el propósito de estimular el conocimiento alfabético de 172 niños de cuatro a cinco años, que presentaban dificultades de lectura. Antes de la intervención, se aplicaron dos evaluaciones que medían el nivel de conocimiento alfabético, vocabulario y lectura temprana. Una vez aplicadas las evaluaciones se identificó que existían estudiantes con mayor y menor nivel de conocimiento alfabético, a partir de lo cual se asignaron a los niños a dos grupos. El primer grupo tenía un nivel bajo de conocimiento alfabético, y recibió una intervención con clases complementarias en las que se trabajó una gran cantidad de actividades de conocimiento alfabético y lenguaje escrito (por ejemplo, escritura de nombres, rompecabezas del alfabeto, canciones centradas en letras, entre otras). El segundo grupo tenía un alto nivel de conocimiento alfabético y recibió una intervención suplementaria, que contenía una variedad de actividades de vocabulario y conciencia fonológica, y pocas actividades de conocimiento alfabético. Luego de un año escolar de intervención se aplicaron nuevamente las evaluaciones iniciales. Los resultados obtenidos mostraron que la mayoría de los estudiantes, entre ambos grupos, mejoraron sus niveles en conocimiento alfabético, lo que a su vez ayudó a disminuir las dificultades en su rendimiento lector.

Como se puede evidenciar en los estudios reportados, tanto europeos como norteamericanos, los resultados apuntan al hecho de que la conciencia fonológica, la velocidad de denominación y el conocimiento alfabético son predictores tempranos que favorecen positivamente al éxito del aprendizaje inicial de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad. Por tanto, los autores, especialmente aquellos que trabajaron en programas de intervención, sugieren la inclusión de planes de estimulación de dichos predictores tempranos de lectura y escritura dentro de las aulas de clase (de la Calle et al., 2016; Georgiou et al., 2006;



González et al., 2015; González et al., 2013; Gutiérrez y Díez, 2015; Gutiérrez, 2018; Hamilton, 2007; Heilmann et al., 2018; Hogan et al., 2005; Marí et al., 2014; Piasta et al., 2010).

3.2 Investigaciones en el contexto latinoamericano

En el contexto latinoamericano, también se han reportado investigaciones correlacionales (Caycho, 2011; Delgado, 2013; Gómez-Velazquez et al., 2010; Guarnieri y Domingos, 2017; Ulloa, 2014) y de intervención (Acosta et al., 2014; Favila-Figueroa et al., 2016) con respecto a la influencia de los predictores tempranos, especialmente de la conciencia fonológica y la velocidad de denominación, en el aprendizaje de la lectura y escritura.

Entre las investigaciones *correlacionales* se encuentra la realizada por Caycho (2011) quien determinó si la conciencia fonológica predice el aprendizaje inicial de la lectura en una población de 100 niños de primero de primaria. Para ello, al inicio de primer grado se evaluó las habilidades fonológicas de los niños, mediante seis pruebas de conciencia fonológica (dichas pruebas contenían, por ejemplo, tareas de segmentación de sílabas, identificación de rimas, unión de fonemas, entre otras). En tanto que la lectura fue evaluada al finalizar el primer grado, a través de una prueba de rendimiento lector (la prueba evaluaba el vocabulario, la comprensión lectora y la velocidad de comprensión). Los resultados indicaron que la conciencia fonológica, especialmente las tareas de segmentación de sílabas, reconocimiento de rimas y de fonemas, predijeron y se relacionaron de forma significativa con el aprendizaje de la lectura al terminar primer grado.

En la misma línea, Delgado (2013) analizó la influencia que tiene la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y escritura con un grupo de 119 niños de entre seis y siete años de edad. Al finalizar el segundo grado se evaluó el nivel de conciencia fonológica de los estudiantes y el nivel de lectura y escritura. Los resultados señalaron que el conocimiento



de la conciencia fonológica es preciso en el aprendizaje de la lectura y escritura, puesto que los niños que presentaron mayores habilidades fonológicas (por ejemplo, reconocimiento del sonido inicial de las palabras) tuvieron mayor facilidad en las pruebas de lectura y escritura en comparación a aquellos que tenían dificultades con sus habilidades fonológicas. Esto llevó a la autora a concluir que los niños con mayor desarrollo de la conciencia fonológica tuvieron mayor facilidad de aprendizaje de la lectura y escritura.

Por su parte Ulloa (2014) determinó la relación existente entre la conciencia fonológica y la lectura y escritura, en un grupo de 87 estudiantes de seis a siete años de edad de primero de básica. Los datos obtenidos se dieron a partir de la aplicación de dos cuestionarios, uno para la conciencia fonológica y el otro para la lectura y escritura. Los resultados mostraron correlaciones altamente significativas entre cada uno de los niveles de la conciencia fonológica (conciencia silábica, intrasilábica y fonémica) y la lectura y escritura.

Otro estudio de Gómez-Velazquez et al. (2010) evaluó el impacto de la conciencia fonológica y la velocidad de denominación en el inicio de la enseñanza de la lectura, en 121 niños de siete años. Para la recolección de la información se evaluó la conciencia fonológica (mediante actividades como la comparación de palabras, la formación de palabras, la omisión de fonemas en palabras, entre otras), la velocidad de denominación (a través de actividades de denominación de dibujos, objetos, letras y números) y la lectura (por medio de lectura de textos cortos). La primera prueba se aplicó a los estudiantes cuando se encontraban en primer grado, la segunda prueba cuando cursaban segundo grado y la tercera, cuando cursaban tercer grado. Los resultados mostraron que la conciencia fonológica y la velocidad de denominación tuvieron un impacto positivo en el desarrollo de la lectura en tercer grado.

Por último, el estudio de Guarnieri y Domingos (2017) analizó la relación existente entre la conciencia fonológica y la velocidad de denominación, y la lectura y escritura, en una población de 50 niños de siete años. Los datos se recogieron a partir de la aplicación de siete



pruebas de las cuales, tres evaluaban habilidades fonológicas, una la velocidad de denominación y las tres pruebas restantes correspondían a lectura, escritura y percepción visual. Los resultados indicaron que, entre las habilidades examinadas, tanto la conciencia fonológica como la velocidad de denominación fueron las habilidades que tuvieron una correlación significativa con la lectura y la escritura.

En cuanto a los estudios de *intervención*, en Latinoamérica, se halla el de Fávila-Figueroa et al. (2016), quienes analizaron los efectos que produce la estimulación en conciencia fonológica sobre la lectura y escritura, en 30 estudiantes de ocho años. Los estudiantes fueron divididos en dos grupos (uno experimental y otro de control), a los cuales se les aplicaron pruebas para evaluar la conciencia fonológica, la lectura y escritura, antes de la intervención. El programa de estimulación constó de dos partes, la primera se componía de actividades audiovisuales (por ejemplo, segmentación de oraciones, segmentación de sílabas, omisión de fonemas u otras) y la segunda, constó de actividades con láminas de dibujos, palabras y letras (por ejemplo, análisis de sílabas y segmentación de palabras en sílabas). La intervención se trabajó en un total de 70 sesiones (tres días a la semana), mientras el grupo control continuó con el programa regular de enseñanza de la lectura y escritura. Al final se aplicaron nuevamente las pruebas iniciales. Los hallazgos mostraron que la estimulación de la conciencia fonológica de los estudiantes del grupo experimental tuvo efectos eficaces, debido a que al mejorar las habilidades fonológicas (por ejemplo, análisis de sílabas, conteo de fonemas, deletreo, entre otras) se favoreció al desarrollo tanto de la lectura, pues los estudiantes mejoraron en la lectura en voz alta de sílabas, palabras y oraciones; como de la escritura ya que, los estudiantes mejoraron en su escritura de sílabas y narraciones dictadas.

Finalmente, Acosta et al. (2014) estimularon la conciencia fonológica para fomentar las habilidades de lectura y escritura, en un grupo de 16 estudiantes de seis a nueve años. Para ello, se dividieron los estudiantes en un grupo experimental que participó de la intervención y un



grupo de control que siguió el curso regular. Antes de la intervención se aplicaron dos evaluaciones, una correspondiente a la conciencia fonológica y la otra a habilidades de lectura y escritura. La intervención duró 12 sesiones (dos veces por semana), en las cuales se trabajaron actividades correspondientes a cada nivel de la conciencia fonológica, es decir, la conciencia léxica (contenía actividades de formación de oraciones, conteo de palabras u otras) la conciencia silábica (compuesta de tareas como, segmentación de sílabas y conteo de sílabas) y la conciencia fonémica (incluía actividades tales como, división de sonidos y reconocimiento de sonidos iniciales). Al finalizar la intervención se aplicaron nuevamente las pruebas iniciales. Los hallazgos demostraron que estimular la conciencia fonológica generó un impacto positivo en la lectura y escritura, pues el grupo experimental mostró un aumento en el nivel lectoescritor en comparación al grupo control.

En síntesis, los estudios latinoamericanos señalados, tanto correlacionales como de intervención, demuestran una notable influencia de los predictores tempranos, como la conciencia fonológica y la velocidad de denominación, en los procesos iniciales de aprendizaje de la lectura y escritura, por lo que, es preciso su estimulación antes y durante los primeros años de escolaridad (Acosta et al., 2014; Caycho, 2011; Delgado, 2013; Fávila-Figueroa et al., 2016; Gómez-Velazquez et al., 2010; Guarnieri y Domingos 2017; Ulloa, 2014). Cabe resaltar que en Latinoamérica no se han hallado estudios de tipo correlacional ni de intervención, acerca de la influencia que tiene el conocimiento alfabético en la lectura y escritura.



CONCLUSIONES

Una vez finalizado el presente trabajo se llegó a las siguientes conclusiones:

- La conciencia fonológica, la velocidad de denominación y el conocimiento alfabético son tres de los predictores tempranos que contribuyen en mayor medida a determinar el éxito o el fracaso escolar de los procesos iniciales de la lectura y escritura de los estudiantes. Específicamente, para trabajar la conciencia fonológica se han propuesto en la literatura diversas actividades, acorde a los cuatro niveles que la componen, de modo que se gradúe progresivamente el desarrollo lecto-escritor del niño.
- La estimulación de los predictores tempranos de la lectura y escritura, en su mayoría se realiza a partir de actividades de segmentación, comparación y reconocimiento, de acuerdo a las unidades lingüísticas que se trabaje, sean estas, oraciones, palabras, sílabas o fonemas. Entre otras de las actividades que se realizan en mayor medida, se encuentran la unión de fonemas, el dictado y conteo de sílabas, la organización del alfabeto y la denominación de dibujos, colores o letras, que estimulan eficazmente dichos predictores. Además, se visibilizó que para la estimulación de los predictores tempranos es importante contar con una variedad de materiales didácticos que puedan ser empleados con facilidad por los niños pequeños.
- Como es conocido la lectura y escritura son dimensiones importantes en el desenvolvimiento integral del sujeto dentro y fuera de la escuela y, a pesar de que cada una presenta sus propias características, varios autores recomiendan trabajar dichos procesos en conjunto por la interrelación que presentan. Es por ello que, en la práctica educativa, se utilizan métodos que abordan la enseñanza de ambos procesos a la vez.
- Los diversos métodos existentes para abordar la enseñanza de la lectura y escritura se encuentran relacionados con actividades que se trabajan para estimular los predictores tempranos. Entre los métodos de enseñanza de la lectura y escritura algunos se destacan



por ser más comunes que otros, no obstante, los métodos fonológicos son los que benefician en mayor medida a los estudiantes. Sin embargo, hay que resaltar que es el docente quien tiene la responsabilidad de escoger la mejor forma de trabajar los procesos de lectura y escritura, de acuerdo al grupo de estudiantes de su aula de clase.

- Varios estudios internacionales destacan la influencia de los predictores tempranos en el aprendizaje de la lectura y escritura. La mayoría de estos estudios se han llevado a cabo en Europa y Norteamérica, y en menor medida se han realizado en Latinoamérica. Entre estos estudios la conciencia fonológica es el predictor temprano más investigado, luego se encuentra la velocidad de denominación y al final el conocimiento alfabético. Las investigaciones presentadas en este trabajo demuestran un impacto positivo de estos tres predictores en el aprendizaje de la lectura y escritura de los niños.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, A., Duarte, E., y Osés, R. (Julio del 2014). Phonological awareness and reading competence: a foster model [conference]. *6th International conference on education and new learning technologies*. Barcelona.
https://www.researchgate.net/profile/Efrain-Duarte-Briceno/publication/281205430_PHONOLOGICAL_AWARENESS_AND_READING_COMPETENCE_A_FOSTER_MODEL/links/55db1ec808aed6a199ab9fba/PHONOLOGICAL-AWARENESS-AND-READING-COMPETENCE-A-FOSTER-MODEL.pdf
- Alharbi, F. (2015). Writing for learning to improve student's comprehension at the college level. *English Language Teaching*, 8(5), 222-234. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1075302>
- Andrés, M. L., Urquijo, S., Navarro, J., Aguilar, M., y Canet, L. (2014). Relación de las habilidades metalingüísticas con la adquisición y consolidación de la lectura. *Revista de psicología y educación*, 9(1), 71-86.
<http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/102.pdf>
- Arancibia, B., Bizama, M., y Sáez, K. (2012). Aplicación de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en preescolares de nivel transición 2 y alumnos de primer año básico pertenecientes a escuelas vulnerables de la Provincia de Concepción, Chile. *Revista signos. Estudios de lingüística*, 45(80), 236-256.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v45n80/art01.pdf>
- Araya, J. (2019). Los principios de la conciencia fonológica en el desarrollo de la lectoescritura Inicial. *Revista de lenguas modernas*, (30), 163-181.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/38981>
- Arenas, D., y Moran, V. (2018). *Presencia de los predictores de la lectura: conocimiento fonológico, conocimiento alfabético y velocidad de denominación en el diseño curricular nacional y rutas de aprendizaje en el II ciclo de Educación básica regular en el Perú* [tesis de maestría, Universidad de Católica del Perú].
http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/15445/ARENAS_GARC%C3%89S_MOR%C3%81N_MARTINEZ.pdf?sequence=1&id Allowed=y
- Beltrán, J. López, C. y Rodríguez, E. (Noviembre, 2006). Precursores tempranos de la lectura [conferencia]. En B. Gallardo, C. Hernández y V. Moreno (coords.), *Actas del primer*



- Bernabeu, J. R. (2003). La lectura ¿Compleja actividad de conocimiento?. *Interlingüística*, (14), 151-160.
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewiRIPvKhaTvAhUMjVkKHeeYBnEQFjACegQIDhAD&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F918588.pdf&usg=AOvVaw0qMw8Ux3z1e4A80afUvDxA>
- Bravo, L. (2004). La conciencia fonológica como una posible "zona de desarrollo próximo para el aprendizaje de la lectura inicial. *Revista latinoamericana de psicología*, 36(1), 21-32. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80536103.pdf>
- Cabell, S., Justice, L., Kaderavek, J., Pence, K. y Brett-Smith, A. (2009). *Emergent literacy. Lessons for success*. San Diego, California: Plural Publishing INC.
- Cabeza, E. (Noviembre, 2006). Metodología para adquisición de una correcta conciencia fonológica [conferencia]. En B. Gallardo, C. Hernández y V. Moreno (coords.), *actas del Primer Congreso Nacional de lingüística clínica*. España. <http://leicedile.pucmm.edu.do/greenstone3/sites/localsite/collect/leccedil/index/assoc/HASH01ea.dir/doc.pdf>
- Calzadilla, O. (2012). *Métodos de enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria*. Editorial académica española.
<https://repositorio.uho.edu.cu/xmlui/bitstream/handle/uho/3156/lib04.calmet.pdf?sequence=3>
- Cantero, M. P. (2010). Principales métodos de aprendizaje de la lectoescritura. *Revista digital: innovación y experiencias educativas*, (33), 1-8.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_33/NATIVIDAD%20DEL%20PILAR%20CANTERO%20CASTILLO_2.pdf
- Capilla, M. (2014). La conciencia fonológica. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 1(1), 110-120.
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4149/3374>
- Carpio, M. A. (2013). Escritura y lectura: hecho social, no natural. *Revista de actualidad en investigación educación*, 13(3), 1-23.
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v13n3/a16v13n3.pdf>



- Caycho, T. (2011). Conciencia Fonológica como predictor de la lectura al inicio de la escolaridad en contextos de pobreza. *UCV-SCIENTIA*, 3(1), 89-98.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6181479>
- Coloma, C. Cobarrubias, I. y De Barbieri, Z. (2007). Conciencia fonológica en niños preescolares de 4 y 5 años. *Revista chilena de fonoaudiología*, 8(1), 59-69.
<https://revistaderechoeconomico.uchile.cl/index.php/RCDF/article/view/21382/2281>
- Cotto, E. y Arriaga, M. (2014). *El tesoro de la lectura: material de apoyo para desarrollar la lectura emergente*. DIGEDUCA.
https://aprendizaje.mec.edu.py/aprendizaje/system/content/c171493/Textos%20Escolares/Guatemala/La%20lectura%20es%20un%20tesoro/1_Preprimaria.pdf
- Dávila, B. V. (2013). *La intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación en la lectoescritura de educación infantil* [tesis doctoral, Universidad de la Coruña].
https://www.google.com/url?sa=D&q=https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/11541/DavilaBarba_Virginia_TD_2013.pdf%3Fsequence%3D36%26isAllowed%3Dy&ust=1614052620000000&usg=AOvVaw1iWVJ9Yyu3igohv0Yiq2UL&hl=es&source=gmail
- De la Calle, A. M., Aguilar, M., y Navarro, J. I. (2016). Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica: ¿Cómo se relaciona con la competencia lectora posterior? *Revista de investigación en logopedia*, 6(1), 22-41.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5521300>
- Defior, S. A. y Serrano F. (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista neuropsicología, neuropsiquiatría y neurociencias*, 11(1), 79-94.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3640858>
- Delgado, I. M. (2013). *Conciencia fonológica y su influencia en la lecto-escritura en estudiantes del segundo año de educación básica de las escuelas "Une" y "José Belisario Pacheco", de la ciudad de azogues, periodo lectivo 2011-2012* [tesis de maestría, Universidad del Azuay].
<http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/2537/1/09725.pdf>
- Del Valle, M. (2016). El acto de leer: una experiencia en educación primaria. *Educere*, 20(65), 91-98. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35646429010.pdf>
- Escobar, J. P., y Rosas, R. (2018). Los componentes de la velocidad de denominación y su relación con la comprensión lectora en español. *Ocnos: Revista de estudios sobre*



lectura, 17(2), 7-19.

https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2018.17.2.1572/pdf

Espinosa, M. (2018). *Enseñanza de la escritura en la escuela: qué, cómo y por qué enseñan así los docentes* [tesis doctoral, Universidad Alberto Hurtado].

<http://repositorio.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/219533/TESIS%20FINAL%20M aria%20Jesus%20Espinosa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Espinoza, A. G., y Llosa, M. G. (2015). *Efectos de un programa de estimulación de los predictores de la lectura (peprel) en niños de cinco años. Estudio realizado con alumnos de una institución educativa inicial estatal del distrito de surquillo* [tesis de maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón].

<http://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.11955/168/Espinoza%20Villanueva%2c%20Andrea%20Giovanna.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Fávila-Figueroa, M. A., Jiménez-Licon, M. I., Valencia-Cruz, A., Juárez- Lugo, C. S., Juárez-López, S. (2016). Efectos de una intervención en conciencia fonológica sobre la lectura y la escritura. *Revista de educación y desarrollo*, 36, 13-20.

https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/36/36_Favila.pdf

Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras de Andalucía. (2010). La lectoescritura: Objetivos principales, definición, sistemas representacionales en la identificación de las palabras y los métodos de lectura. *Revista digital de profesionales de la enseñanza*, (7), 1-6. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7022.pdf>

Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras de Andalucía. (2011). La importancia de la lectura desde la infancia. *Revista digital de profesionales de la enseñanza*, (16)

<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8644.pdf>

Fitzgerald, J., y Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50.

https://www.researchgate.net/publication/280568074_Reading_and_Writing_Relations_and_their_Development

Flórez, R., Restrepo, A., y Schwanenflugel, P. (2006). *Alfabetismo emergente: investigación, teoría y práctica. El caso de la lectura*.

<https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/115/Alfabetismo%20emergente%20investigaci%C3%B3n%20teor%C3%ADa%20y%20pr%C3%A1ctica%20El%20caso%20de%20la%20lectura.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



- Fumagalli, J., Barreyro, J. P. y Jaichenco, V. (2014). Conciencia silábica y conciencia fonémica ¿Cuál es el mejor predictor del rendimiento lector? *Revista Argentina de ciencias del comportamiento*, 6(3), 17-30.
<https://www.redalyc.org/pdf/3334/333432764004.pdf>
- Georgiou, G., Parrila, R., y Kirby, J. (2006). Rapid naming speed components and early reading acquisition. *Scientific Studies of Reading*, 10(2), 199-220.
https://www.researchgate.net/profile/George-Georgiou-5/publication/248943120_Rapid_Naming_Speed_Components_and_Early_Reading_Acquisition/links/5dadde2e299bf111d4bf8728/Rapid-Naming-Speed-Components-and-Early-Reading-Acquisition.pdf
- Gómez-Velazquez, F., González-Garrido, A., Zarabozo, D., y Amano, M. (2010). La velocidad de denominación de letras. El mejor predictor temprano del desarrollo lector en español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), 823-847.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14015585007.pdf>
- González, R. M., Cuetos, F., Vilar, J., y Uceira, E. (2015). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *Aula abierta*, 43(1), 1-8.
<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0210277314000225?token=5AFFE27CB4212907E7589FE8B86B5C8DC58DF2A2AAD815A33C8B4B57DABBED0CA8816E44843B1EC6FC4B1CE76AB14D5D>
- González, R. M., López, S., Vilar, J., y Rodríguez, A. (2013). Estudio de los predictores de la lectura. *Revista de investigación en educación*, 11(2), 98-110.
<http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3289/Estudio%20de%20los%20predictores%20de%20la%20lectura.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- González, S. R., López, L.S., Cuetos, F., y Rodríguez-López, A. (2009). Diferencias en los predictores de la lectura (conciencia fonológica y velocidad de denominación) en alumnos españoles de educación infantil y primero de primaria [conferencia]. *Actas del X Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía*. Braga.
<https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t7/t7c213.pdf>
- Guarnieri, G., y Domingos, S. (2017). Phonological Processing and Reading and Writing Skills in Literacy. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 27(68), 298-305.
<https://www.scielo.br/pdf/paideia/v27n68/1982-4327-paideia-27-68-298.pdf>



Guevara, O. J. (2005). *Enseñanza de lectoescritura*. El Salvador.

<http://imagenes.mailxmail.com/cursos/pdf/0/ensenanza-lectoescritura-8860.pdf>

Gutiérrez-Fresneda, R. (2017). Efecto de la lectura compartida y las habilidades prelectoras en el aprendizaje lector. *Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(2), 17-26.

<https://www.redalyc.org/pdf/2591/259153707002.pdf>

Gutiérrez, R. (2018). Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en alumnos de 5 y 6 años. *Revista signos*, 51(96), 45-60.

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v51n96/0718-0934-signos-51-96-00045.pdf>

Gutiérrez, R. G., y Díez, A. D. (2017). Efectos de un programa de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 28(2), 30-45.

<https://www.redalyc.org/pdf/3382/338253221002.pdf>

Gutiérrez, R. y Díez, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XXI*, 21(1), 395-415.

<https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466018.pdf>

Gutiérrez, R., y Díez, A. (2015). Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades. *Bordón. Revista de pedagogía*, 67(4), 43-60.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2015.67405/22080>

Gutiérrez-Fresneda, R., de Vicente-Yagüe, M. I., y Alarcón, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista signos. Estudios de lingüística*, 53(104), 664-681.

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v53n104/0718-0934-signos-53-104-664.pdf>

Hagg, C. (2017). *Predictores de la lectura y escritura en sujetos mexicanos de educación primaria* [tesis doctoral, Universidad de Málaga].

https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/15162/TD_HAGG_HAGG_Carime.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hamilton, G. E. (2007). The effectiveness of phonological awareness instruction in improving reading scores [master's thesis, State University of New York].

https://digitalcommons.brockport.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1436&context=ehd_theses

Heilmann, J., Moile, M., y Rueden, A. (2018). Using alphabet knowledge to track the emergent literacy skills of children in Head Start. *Topics in Early Childhood Special Education*, 38(2), 118-128. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1185518.pdf>



- Hernández, M. I. (1998). *Mediación fonológica y retraso lector: contribuciones a la hipótesis retraso evolutivo versus déficit en una ortografía transparente* [tesis doctoral, Universidad de la Laguna].
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10033/cs67.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández-Valle, M., y Jiménez, J. (2001). Conciencia fonémica y retraso lector: ¿es determinante la edad en la eficacia de la intervención? *Infancia y aprendizaje*, 24, 379-395. <https://core.ac.uk/download/pdf/41571214.pdf>
- Hogan, T., Catts, H., and Little, T. (2005). The relationship between phonological awareness and reading. *Language, speech, and hearing services in schools*, 36, 285–293.
<https://pubs.asha.org/doi/full/10.1044/0161-1461%282005/029%29>
- Intervención en casos de dislexia*. (s.f.). UNIR. <https://docplayer.es/19210444-Tema-intervencion-en-casos-de-dislexia-3-1-introduccion-3-2-variables-implicadas-en-el-exito-de-la-intervencion.html>
- Jiménez, J (2009). *Manual para la evaluación inicial de la lectura en niños de educación primaria*. RTI internacional.
https://inee.org/system/files/resources/Early_Grade_Reading_Assessment_Toolkit_S_P.pdf
- Marí, M.I., Gil, M. D., Ceccato, R., y Cisternas, Y. (2014). Influencia de la velocidad de nombramiento en el inicio de la lectura. *International journal of developmental and educational psychology*, 1(1), 128-139.
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851780014.pdf>
- Mejía, L. y Eslava, J. (2008). Conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Acta neurológica colombiana*, 24(2), 55-63. https://www.acnweb.org/acta/2008_24_S2_55.pdf
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo de niveles de educación obligatoria subnivel elemental*. Quito, Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/EGB-Eelemental.pdf>
- Núñez, M. P. y Santamaría, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, 1(18), 72-92. <https://www.redalyc.org/pdf/5119/511951374006.pdf>
- Ortega, S. (23 de julio de 2018). El rol de los predictores del aprendizaje de la lengua escrita en niños de educación inicial y primaria [Talleres pre Congreso]. IX Congreso internacional de la cátedra, para el mejoramiento de la calidad y equidad de la



educación en América Latina, con base en la lectura y la escritura, UNESCO, Cuenca, Ecuador. <https://ixcongresocatedraunesco.ucuenca.edu.ec/wp-content/uploads/2018/05/Taller-Pre-congreso-6.pdf>

- Pascual, B. (2017). *Predictores del éxito lector. Estudio de caso en educación infantil* [tesis doctoral, Universidad de las Islas Baleares].
https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/148875/Pascual%20Rossello_Barbara_TESIS%20DEF.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Piasta, S. B., Purpura, D. J., y Wagner, R. K. (2010). Fostering alphabet knowledge development: A comparison of two instructional approaches. *Reading and writing*, 23(6), 607-626. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2885812/>
- Piñas, M., Mendivel, R. K., y Pérez, L. (2020). Conciencia Fonológica en niños de cinco años del nivel inicial del distrito de Huancavelica, Perú. *Revista universidad y sociedad*, 12(5), 27-35. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1676/1680>
- Pognante, P. (2006). Sobre el concepto de escritura. *Revista interamericana de educación de adultos*, 28(2), 65-97. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545086003.pdf>
- Porta, M. E. (2012). Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. Efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de orientación educacional*, 26(50), 93-111.
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewiOp-rX-KHuAhUBIFkKHXAiCRsQFjABegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4554590.pdf&usg=AOvVaw0WjwjUw4q3NfkIDIDW8rwk>
- Portilla, C. R. y Teberosky, A. (2007). La influencia de la escritura en la comprensión del significado y la forma en variaciones lexicales del español en niños preescolares. *Forma y función*, (20), 79-93. Recuperado de
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/18149/19061>
- Puñales, L., Fundora, C., y Téllez, E. (2017). La enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria: reflexión desde las dificultades de aprendizaje. *Atenas*, 1(37), 125-138. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4780/478055147009/478055147009.pdf>
- Reyes, T. J. (2016). *Aplicación de las actividades lúdicas en el aprendizaje de la lectura en niños de educación primaria* [tesis doctoral, Universidad de Córdoba].



<https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/13789/2016000001489.pdf?sequence=1>

Rincón, C. (2000). *Unidad 4: La escritura I*.

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad4Escritura1.PDF>

Romero, L. (2004). *El aprendizaje de la lecto-escritura*. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/06/DOC1-Lectoescritura.pdf>

Rosano, M. I. (2011). El método de lecto-escritura global. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, (39), 1-19.

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_39/MARIA%20INMACULADA_ROSANO_1.pdf

Rubio, F., Rosales, L., y Ventura, S. (2010). *Los fundamentos de la lectura y escritura: ¿Qué habilidades tienen los niños (as) a ingresar a primero primaria?*

http://www.empresariosporlaeducacion.org/sites/default/files/18_habilidades_lectura_al_ingresar_1ero_prim_reaula_usaid_julio2010a.pdf

Sellés, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula abierta*, (88), 53-71.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2684202>

Sellés, P. y Martínez, T. (2008). Evaluación de los predictores y facilitadores de la lectura: análisis y comparación de pruebas en español y en inglés. *Bordón*, 60(3), 113-129.

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewih4aH4yMHuAhULq1kKHbbhCeoQFjAEegQIDBAC&url=https%3A%2F%2Frecyt.fecyt.es%2Findex.php%2FBORDON%2Farticle%2Fdownload%2F29004%2F15465&usq=AOvVaw0y0eYjvW1dby99JPYxG_ko

Serna, R. M. (2015). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de acceso a la lectoescritura para alumnado con graves problemas de aprendizaje* [tesis doctoral, Universidad de Murcia].

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/336974/TRMSR.pdf?sequence=1>

Suárez-Coalla, P., García, M., y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y aprendizaje*, 36(1), 77-89.

https://www.researchgate.net/publication/228084844_Predictores_de_la_lectura_y_la_escritura_en_castellano



Tapia, V. y Luna, J. (2008). Procesos cognitivos y desempeño lector. *Revista de investigación en psicología*, 11(1), 37-68.

<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3873>

Ulloa, K. (2014). *La conciencia fonológica y su relación con la lectoescritura en el primer grado del nivel primaria de la institución educativa privada Bartolomé Herrera de la ugel 02 -rímac-districto los olivos-2013* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle].

<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/2528/TM%20CE-Pa%202484%20U1%20-%20Ulloa%20Trujillo.pdf?sequence=1>

Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 3(9), 38-43.

<https://www.redalyc.org/pdf/356/35630908.pdf>

Villalón, M., Bravo, L., y Orellana, E. (2003). Desarrollo cognitivo y aprendizaje inicial de la lectura: un proceso de influencia recíproca. *Pensamiento educativo*, 32(1), 90-106.

<http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26505>