

Enseñanza de la lectura y la escritura alfabética inicial desde los conceptos de práctica, conciencia fonológica y el uso de TIC

Leonardo José Rodríguez

Resumen

La estrategia “leamos ligero sin tragar entero” se diseñó para atender a las demandas de calidad que propone el Ministerio de Educación Nacional (MEN), sobre la enseñanza de la lectura y la escritura alfabética inicial desde el nivel preescolar. El objetivo de esta investigación es analizar el efecto que causó la aplicación de los elementos constitutivos de la estrategia en niños y niñas que no sabían leer ni escribir. Se utilizó un diseño correlacional de los conceptos de lectura y escritura alfabética con la conciencia fonológica; también se implementó la técnica participar para observar haciendo registros en video sobre la aplicación, evaluación y resultados de la estrategia en 12 niños y 12 niñas pertenecientes al nivel preescolar y los grados 1º, 2º y 3º quienes conformaron la muestra. Los resultados evidencian la apropiación de la lectura y la escritura alfabética inicial, en tiempos que van desde los 12 a los 60 días hábiles realizando prácticas diarias de 30 minutos, en soportes analógicos y digitales. Estos resultados demuestran la pertinencia de integrar la conciencia fonológica y el concepto de práctica como elementos esenciales a la hora de iniciar un proceso de enseñanza de la lectura y la escritura alfabética inicial.

Palabras clave: Enseñanza primaria, escritura, lectura, conciencia fonológica, prácticas en enseñanza.

Resumo

A estratégia “vamos ler levemente sem engolir inteiro” foi desenhada para atender às exigências de qualidade propostas pelo Ministério da Educação Nacional (MEN), no ensino da leitura e escrita alfabética inicial desde o nível pré-escolar. O objetivo desta pesquisa é analisar o efeito causado pela aplicação dos elementos constituintes da estratégia em meninos e meninas que não sabiam ler nem escrever. Foi utilizado um desenho correlacional dos conceitos de leitura e escrita alfabética com consciência fonológica; A técnica de participar para observar também foi implementada através da realização de gravações em vídeo sobre a aplicação, avaliação e resultados da estratégia em 12 meninos e 12 meninas pertencentes ao nível pré-escolar e aos 1º, 2º e 3º anos que compunham a amostra. Os resultados mostram a apropriação da leitura e escrita alfabética inicial, em tempos que variam de 12 a 60 dias úteis, realizando práticas diárias de 30 minutos, em meios analógicos e digitais. Esses resultados demonstram a relevância de integrar a consciência fonológica e o conceito de prática como elementos essenciais ao iniciar um processo de ensino inicial de leitura e escrita alfabética.

Palavras-chave: Ensino fundamental, escrita, leitura, consciência fonológica, práticas docentes.

Introducción

Desde las prácticas pedagógicas docentes realizadas en un aula multigrado de la Institución Educativa San José, sede rural el Caunce del municipio de Uramita – Antioquia, se diseña una estrategia para la enseñanza de la lectura y la escritura alfabética inicial denominada “Leamos ligero sin tragar entero”. El objetivo del trabajo investigativo fue analizar el efecto que causó la

aplicación de los elementos constitutivos de la mencionada estrategia en niños y niñas que no sabían leer ni escribir. La estrategia se diseñó para atender a las demandas de calidad que propone el Ministerio de Educación Nacional (MEN), sobre la enseñanza de la lectoescritura desde el nivel preescolar (Pineda, Valero & Molina, 2019).

La enseñanza de la Lectura y la Escritura Alfabética Inicial (LEAI), fundamentada en el concepto de conciencia fonológica se recomienda desde el nivel preescolar porque ha mostrado resultados útiles para los docentes (Sánchez & Fidalgo, 2020). La apropiación de LEAI durante el primer año de escuela es fundamental cuando el estado colombiano propone estándares académicos de calidad desde preescolar. Para los docentes este logro es primordial, porque leer y escribir es el andamiaje con el cual los niños y las niñas pueden interactuar con textos académicos (Jiménez, 2018; Calderón, Carrillo & Rodríguez, 2006). Es pertinente el diseño de estrategias para la adquisición del lenguaje escrito, conservando el orden lógico en el que se construye la escritura (Bravo, 2002; Parpuco & Dinc, 2017; Gutiérrez & Díez, 2015). Enseñar a leer y escribir alfabéticamente requiere un proceso sistemático y explícito aplicado por una persona experta (Porta & Ramírez, 2020; Guarneros & Vega, 2013), con actividades que permitan claridades frente a algunas nociones básicas que potencien el aprendizaje.

Para la enseñanza de LEAI, es importante observar la relación entre la lectura y la escritura, porque que en la primera se decodifica lo que se codificó en la segunda. En el español la codificación se desarrolla esgrafiando cada letra hasta llegar a la palabra y la decodificación responde a dicha construcción (Guarneros & Vega, 2014). Con la decodificación inicia la lectura inicial, la cual mejora con la práctica y la velocidad con la que se superpone cada fonema, hasta lograr la extracción del significado que permiten la comunicación entre el escritor y el lector (Gutiérrez & Díez, 2017). Los parámetros de intervención en conciencia fonológica también son importantes durante el diseño de estrategias para la enseñanza (Carson et al. 2013). Según los autores las intervenciones se valoran por la alta intensidad (más de dos horas semanales), por la duración (larga: más de un año. Corta: menos de un año) y por la variedad de tareas (número de niveles de conciencia fonológica).

Respecto a la enseñanza de LEAI, se han realizado estudios que siguen la línea teórico – práctica de la estrategia “Leamos Ligero Sin Tragar Entero”. En España, Gutiérrez & Díez (2017), se propusieron la validación de un programa de enseñanza en conciencia fonológica, con el objetivo de plantearlo como practica de enseñanza en la educación inicial. La validación se realizó desde un estudio cuasi experimental de comparación con niños de 5 y 6 años. En el estudio participaron 435 niños y niñas del grado primero y se aplicaron tareas de identificación, adición y omisión de sílabas, además de tareas de conciencia léxica e intrasilábica. Los resultados que obtuvieron demostraron una relación entre las actividades que ejercitan la conciencia fonológica y el aprendizaje del lenguaje escrito, según el orden de las tareas que se aplican. Se inició con el estudio de la sílaba, el fonema, la palabra y la conciencia intrasilábica. Los autores concluyen que un mayor dominio del habla posibilita el mejoramiento del desempeño en la lectoescritura.

En Australia, Kelly, et al (2019), implementaron un programa para mejorar las habilidades de conciencia fonológica y el conocimiento del alfabeto. El programa fue aplicado a 120 niños y niñas de 3 y 5 años desde un diseño pretest y postest de comparación. Se aplicaron tareas de conciencia fonémica, conciencia silábica y conciencia intrasilábica, donde se obtuvieron resultados que muestran la importancia de los programas en conciencia fonológica dirigidos por el profesorado. La aplicación de programa generó mejoras en el grupo experimental respecto a la conciencia fonológica. En nueva Zelanda, Carson, Gillon, & Boustead (2013) analizaron el

efecto de un proceso de intervención en conciencia fonológica implementado por el profesorado en el aula, con el objetivo de mejorar tanto la lectura como la ortografía de 129 niños y niñas de 5 años. Se realizaron tareas de conciencia intrasilábica y fonémica, aplicadas a un grupo experimental y un grupo de control, con resultados que mostraron mejoras significativas sostenidas en las dos habilidades estudiadas. Los autores recomiendan la aplicación de programas en conciencia fonológica caracterizados por una alta intensidad, con inclusión de letras durante cada actividad.

En los Estados Unidos, Tyler, et al (2014), analizaron el efecto de un programa de conciencia fonológica aplicado por maestros de primera infancia quienes instruyeron al estudiantado en el aula respecto a tareas conciencia fonémica, conciencia intrasilábica y conciencia léxica. El trabajo se realizó desde un diseño cuasi experimental en el que participaron 24 estudiantes, quienes realizaron prácticas diarias de 20 minutos durante 10 semanas. Los resultados mostraron que el grupo experimental mejoró su desempeño en las tareas de conciencia fonémica, aunque las mejoras no se mantuvieron después de 4 meses.

Metodología

En el sector rural se desarrolla un estudio es cualitativo con un diseño correlacional, que de acuerdo con (Hernández & Mendoza, 2018) puede basarse en la relación de variables o, en investigación cualitativa, en la relación de conceptos. Los conceptos relacionados en esta investigación fueron lectura y escritura alfabética inicial con la consciencia fonológica alcanzada de manera progresiva por los estudiantes de grados iniciales de escolaridad. Con el concepto de conciencia fonológica la enseñanza tuvo el objetivo de observar los efectos que podía generar la realización de distintas actividades propias de cada nivel de la misma (fonémico, silábico, intrasilábico y léxico). El punto de partida de esta metodología consistió en verificar que los y las estudiantes de los grados 1º, 2º y 3º no sabían leer ni escribir con el código alfabético convencional; de ahí la decisión de elegir ciertas actividades donde debían intentar leer grafías, sílabas y palabras. Durante el inicio de las actividades se observó que ninguno de los y las estudiantes podía decodificar las sílabas y las palabras, aunque algunos y algunas sabían el nombre de las letras del alfabeto. No se realizó la verificación en los y las estudiantes de preescolar porque en este nivel no se espera que ingresen leyendo y escribiendo alfabéticamente.

La estrategia fue aplicada al inicio de cada jornada escolar durante los años 2017, 2018, 2019, 2020, 2021 y 2022. Cada año se realizó la intervención en los y las estudiantes que aparecían en el sistema de matrícula y cumplían con los criterios de elección. Se tomaron 30 minutos de cada jornada para la aplicación de la estrategia “Leamos ligero sin tragar entero”, sin importar el área o dimensión a orientar según el horario académico. El estudio se realizó bajo principios éticos como la honestidad, responsabilidad social, con respeto por el derecho a la confidencialidad, el derecho a la información previa, cuidado de los datos personales y la libertad para participar o desistir de la participación en el estudio en cualquier momento.

En el estudio participaron 12 niños, de los cuales 10 se ubicaban en el nivel preescolar, 1 en el grado primero y uno en el grado tercero. También participaron 12 niñas de las cuales 9 se ubicaban en el nivel preescolar, dos en el grado primero y una en el grado segundo. Los niños y las niñas pertenecían a la I.E San José Sede Rural El caunce del municipio de Uramita - Antioquia – Colombia. La elección del estudiantado se realizó desde tres criterios: niños y niñas que

estuvieran matriculados en la sede educativa durante los años mencionados, sin saber leer ni escribir, cuyos padres firmaran el consentimiento informado.

Se usó la técnica “participar para observar” durante “la aplicación de actividades previamente planeadas (Martínez, 2007. p. 76). La observación se realizó con “medios mecánicos (grabadoras y video)” (Amezcu, 2000. p 6). La aplicación de la estrategia se desarrolló mediante un computador y material impreso en el aula. Se registró en video la aplicación, la evaluación y los avances por parte de los y las estudiantes. Cada video registra la fecha, el nivel o grado al que pertenecen y el elemento de la estrategia que se desarrolla. La información se recolectó durante tres años en los cuales se dio un punto de saturación de la información caracterizado por avances significativos de los estudiantes en el primer año de intervención. El segundo año también se evidenció evolución en las habilidades de los estudiantes y surgieron datos importantes para la investigación. En el tercer año se mantuvo el flujo de información nueva y significativa porque los avances del estudiantado se mantuvieron tal como se registraron durante los dos años anteriores. El análisis de los datos se realizó en Excel, mediante un proceso de codificación por las categorías planteadas.

Se diseñó una estrategia para la enseñanza de la lectura y la escritura alfabética inicial constituida por cuatro elementos autoría del docente. Se diseñó un video por cada grafía del alfabeto y la CH y la Ll como dígrafos, una cartilla en soporte digital y en material impreso donde se presentan las grafías y los dígrafos acompañados por fotografías. También se diseñó un cuadro de formación de sílabas directas, elaborado en material impreso y videos para las diferentes combinaciones de letras que forman sílabas directas y consonánticas. Para la práctica de lectura se usaron textos autoría del docente tanto en soporte digital como en material impreso, además de los libros existentes en la biblioteca.

En el año 2023, se desarrolló un estudio de corte cuantitativo con diseño cuasi – experimental (Galarza, 2021; Sousa et al. 2007) con test inicial t test final, un grupo de intervención y otro de control, con el objetivo de identificar el efecto que causa la aplicación de la estrategia “leamos ligero sin tragar entero” en 18 estudiantes del nivel preescolar y 29 del grado primero de la I.E Félix María Restrepo del municipio de la Unión que no saben leer ni escribir.

Resultados

Resultados desde la aplicación del diseño correlacional en el sector rural

Apropiación de la lectura inicial

Lectura de palabras

Los y las estudiantes apropiaron la lectura de palabras a partir de la pronunciación y superposición de segmentos sonoros. La percepción de segmentos sonoros y la decodificación rápida permitió la lectura de palabras y ayudó a la extracción del significado. El significado de cada palabra fue extraído mediante la pronunciación rápida con la cual llevaron la palabra escrita hacia el contexto de la palabra hablada, donde el significado era latente. Esta situación se dio de forma rápida con palabras conocidas. Cuando las palabras fueron desconocidas, el docente explicó el significado de la palabra y mediante la repetición de la misma el estudiantado recuperó el significado.

La metodología propuesta por el docente les permitió a los y las estudiantes identificar de forma adecuada el énfasis silábico que debían aplicar cada vez que aparecían sílabas directas seguidas de segmentos individuales o viceversa. Desde este punto de vista se evidenció una dificultad creada a partir del trabajo que los familiares realizaban en el hogar porque propusieron a los niños y las niñas la lectura de una sílaba mixta completa, es decir CAN – TO. Esta forma de leer funciona en algunos casos, pero en otros no. Por ejemplo, ENPH7 y ENPM6 dividían la palabra COMERCIO de la siguiente manera: COM – ER – CI- O. Esta forma de leer les alejaba del significado de la palabra. En este caso, según la propuesta metodológica de la estrategia, la forma correcta de leer la palabra sería: CO – ME – R – CI – O, es decir, dos segmentos dobles, un segmento individual, otro segmento doble y un último segmento individual. Con esta metodología lograron extraer el significado fácilmente y se mantiene la métrica correcta, es decir, CO – MER - CIO.

Lectura de textos

Desde la práctica con el estudiantado, se pudo validar el uso de segmentos sonoros individuales, dobles y triples como recursos fundamentales para la apropiación de la decodificación en tiempos que van desde los 12 días hasta los 60 días hábiles de práctica. Así se logró la lectura de textos conformados por palabras lexicales, (sustantivos, verbos, adjetivos) y palabras gramaticales (preposiciones, conjunciones e interjecciones), es decir, palabras que adquieren su contenido si se usan en medio de otras palabras (Báez, 2002).

Apropiación de la escritura

Producción de palabras

La codificación de palabras que el estudiantado logró, responde al proceso de llevar los fonemas que discriminaron auditiva y verbalmente, hacia un soporte donde se convierten en grafemas. La discriminación de los fonemas se realizó a partir de las palabras que pensaron y pronunciaron en voz alta para escucharse e identificar los sonidos que logran desde la articulación. Desde la producción de palabras se observaron dificultades relacionadas con la codificación de la parte central de la palabra, especialmente cuando existe un segmento individual entre dos o más sílabas directas. Durante la escritura de la palabra CANCIÓN, por ejemplo, el estudiantado no percibió con facilidad las letras N. En este caso la intervención del docente fue pertinente porque los ayudó mediante preguntas y ejemplos que los llevó a realizar un análisis intra-silábico y a detectar dichos fonemas (Ramírez & Teberosky, 2007). Escuchar a otro mientras pronunciaba lentamente una palabra permitió la percepción de cada fonema. Este tipo de percepción es propio de la escritura de palabras desde el dictado como se verá más adelante. Como parte del proceso de enseñanza fue pertinente proponer al estudiantado la pronunciación lenta de cada uno de los fonemas que conformaban la palabra para que logran percibirlos y escribirlos. Esta estrategia se desarrolló en voz alta y de manera reiterada hasta que el estudiantado escribiera la palabra completa y de forma correcta.

Dictado de palabras

La escritura de palabras desde el dictado fue una actividad que los y las estudiantes interiorizaron con más facilidad, en comparación con la producción de palabras. Este resultado se obtuvo debido a la experticia del docente respecto a la pronunciación de las palabras y la regulación de la velocidad que pudo aplicar para que todos los fonemas se percibieran auditivamente como unidades encadenadas que forman un todo. En este caso, los y las estudiantes percibieron cada fonema con claridad y escribieron la palabra que correspondía según la propuesta del

docente. Los niños y las niñas aprendieron a escribir con facilidad gracias a la apropiación previa del principio alfabético y la correspondencia grafema – fonema. Esta doble dirección también se confirmó en el momento en que el docente propuso al estudiantado la lectura de la palabra que habían escrito, con el fin de verificar si era correcta. Con esta actividad, el estudiantado verificó que lo leído no correspondía con lo que escucharon e identificaron los fonemas incorrectos o faltantes.

Transcripción de palabras

Desde esta práctica se pudo observar algunas dificultades en los y las estudiantes respecto a la ortografía, porque escribieron palabras con letras similares a las que aparecen escritas en el tablero. Por ejemplo, el estudiantado escribió BACA pero en el tablero estaba escrito VACA. Este hallazgo deja entrever dificultades en la atención de los niños y las niñas, porque la percepción visual de la letra se pierde después de que los niños cambian la dirección de la mirada y la dirigen al soporte en el que escribirán. Algunos y algunas retuvieron el sonido que les aportó la grafía del tablero, pero a la hora de representarlo en el cuaderno usaron el sonido que apropiaron primero según el orden alfabético en el que apropiaron las letras. Esta situación se presentó con las letras que tienen sonidos similares y con la letra H, porque es un fonema, pero en el español no se representa con un sonido particular.

A modo de discusión es pertinente resaltar la pertinencia de la enseñanza de LEAI desde el nivel preescolar, a partir del concepto de conciencia fonológica y la realización de prácticas diarias con uso de TIC en el aula. También se pone de manifiesto la importancia del docente como la persona con la experticia necesaria para diseñar y ejecutar procesos de enseñanza planificados, explícitos, sistemáticos e intensivos, tal como lo proponen Bizama, Arancibia & Sáez (2013), Sánchez & Fidalgo (2020), Guarneros & Vega (2013) y Porta & Ramírez (2020). Los elementos de la práctica como el tiempo, el espacio, la frecuencia y la intensidad (Álvarez, et al. 2009), se consideran fundamentales a la hora de desarrollar estrategias para la enseñanza de la lectoescritura en la escuela. Cada uno de los elementos constitutivos de “Leamos ligero sin tragar entero”, aplicados desde prácticas escolares, permiten la apropiación de LEAI por parte de los niños y las niñas en tiempos cortos (Ver tabla 1). Con el aprendizaje en orden del principio alfabético, la correspondencia grafema fonema, la conciencia fonémica, la conciencia silábica y la conciencia léxica, los estudiantes adquirieron habilidad para decodificar rápidamente y obtuvieron el significado de las palabras leídas (Parpucu & Dinc, 2017; Góonzález et al. 2015).

Con los elementos constitutivos de la estrategia el estudiantado también se apropió de la escritura de palabras desde la producción, el dictado y la transcripción de las mimas (Góonzález et al. 2015). Se acota la apropiación de la lectoescritura inicial en corto tiempo porque la estrategia responde a algunos parámetros de intervención de conciencia fonológica (Carson et al. 2013). “Leamos ligero sin tragar entero” presenta una amplia variedad de tareas relacionadas con los niveles de conciencia fonológica, es una estrategia de mediana intensidad porque se destina 1 hora y 40 minutos semanales para realización de prácticas en el aula y la duración es corta porque la intervención finaliza cuando se evidencia apropiación en cada niño o niña.

Resultados de la investigación cuasi-experimental aplicada en el sector urbano año 2023

Los resultados de esta investigación evidenciaron que la variable número de estudiantes y disponibilidad de TIC alteran los tiempos de aprendizaje. En cada sesión se hallaban 5 personas

con conocimientos sobre la estrategia y su metodología debido a que el número de estudiantes no permitió la intervención de un solo docente. Los estudiantes debían recibir atención respecto al uso de Tablets y computadores, lo que demandaba una persona para atender a 5 o 6 estudiantes de grado primero y una persona por cada 3 estudiantes del nivel preescolar. Por otra parte, las dinámicas escolares, algunas situaciones con los docentes y el tiempo de vacaciones demandaron un test parcial aplicado a los grupos de intervención y los grupos de control. El test parcial aplicado al grado primero evidencia que después de 28 días de práctica, 12 de los 29 estudiantes apropiaron la lectura y la escritura alfabética inicial. Otros tres estudiantes están apropiando el principio alfabético, cuatro estudiantes apropiaron el recurso 2 de conciencia fonémica, 8 más apropiaron el recurso 3 de conciencia silábica y 2 estudiantes más están apropiando el recurso 4 de velocidad de denominación. El test parcial aplicado los estudiantes del nivel preescolar evidencia que, pasados 18 días de práctica, ocho de los 18 participantes están apropiando el principio alfabético, cinco estudiantes están apropiando el recurso 2 de conciencia fonémica y cinco estudiantes apropiaron el recurso 3 de conciencia silábica en el nivel de sílabas directas. Estos estudiantes ya pueden leer palabras con dos pares de sílabas directas. Los estudiantes del grupo de control no muestran avances significativos al comparar el proceso de apropiación de la lectura y la escritura alfabética inicial con los avances del grupo intervenido.

Aportes de la investigación al campo educativo

La investigación es un aporte significativo para el campo educativo porque demuestra la importancia de la estructuración de las prácticas pedagógicas y las prácticas escolares, cuando se plantea cualquier estrategia para la enseñanza. Por otra parte, esta investigación demuestra la pertinencia que tiene la indagación documental y la organización de los conceptos que intervienen en el aprendizaje de la lectura y la escritura alfabética inicial, aparejados con las etapas o procesadores que intervienen en la adquisición de la lectura alfabética (Ehri, 2005; Florez, Restrepo & Schwanenflugel, 2009). Esta organización combinada con el uso de TIC optimiza la enseñanza en el aula, aminorando el tiempo que se dedica a la enseñanza de dichas habilidades y garantizando la extracción del significado de cada palabra después de leerla. Con la aplicación de la estrategia “Leamos ligero sin tragar entero” los estudiantes aprenden a leer y escribir palabras en el orden natural que propone el lenguaje escrito, sin presiones y respondiendo a su propio ritmo de aprendizaje. En este punto las TIC aportan elementos que facilitan la interiorización progresiva de los conceptos que operan en el aprendizaje.

Conclusiones

Los elementos constitutivos de la estrategia “Leamos ligero sin tragar entero” permiten la apropiación de la lectura y la escritura alfabética inicial si se aplican en el orden indicado con la intervención explícita por parte del docente. Los niños y las niñas aprenden a leer y escribir palabras en lapsos de tiempo no mayores a los dos meses, mediante la interacción con las TIC en las que se diseñaron los elementos y las explicaciones del docente. Las TIC por su parte aportan claves visuales y auditivas que facilitan la comprensión de la correspondencia grafema – fonema, la identificación del sonido inicial de las palabras, la comprensión sobre la formación de las sílabas, la decodificación rápida de las palabras y, por tanto, la obtención del significado.

Cuando se plantean estrategias para la enseñanza de la lectura alfabética a partir de los símbolos gráficos existentes en un soporte es pertinente seguir la lógica con la cual se construye la escritura

alfabética en una lengua transparente (De la calle et al. 2018). Pensar la enseñanza de la lectura alfabética desde la palabra como el primer referente va en contravía con las acciones que realiza un ser humano para construirla. Si la escritura es a mano, lo primero que se esgrafía es una letra. Resulta imposible esgrafiar la palabra completa en un solo intento cuando la escritura alfabética es entendida como un proceso cognitivo. Ahora bien, si la escritura de la palabra se desarrolla desde un artefacto como el teclado de un computador, es necesario pulsar una tecla que mantiene y reproduce una letra para luego continuar con la siguiente, a menos de que el artefacto sea táctil y se desarrolle un proceso meramente tecnológico.

Referencias

- Álvarez, G., Vega, A., & Álvarez, G. (2011). Apropiación de las TIC en comunidades vulnerables: el caso de Medellín Digital. *Apertura*, 3(1). Recuperado de, <https://www.redalyc.org/pdf/688/68822701015.pdf>
- Amezcu Martínez, M. (2000). El trabajo de campo etnográfico en salud. Una aproximación a la observación participante. *Revista INDEX DE ENFERMERIA*. 1-8 Recuperado de, <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/50643/2000-ied-observacion.pdf?sequence=1>
- Báez, M. (2002). Indagación acerca de la problemática de la segmentación gráfica del texto en palabras.... Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy, (15). Recuperado de, <http://www.redalyc.org/html/185/18501535/>
- Bizama, M., Arancibia, B., & Sáez, K. (2013). Intervención Psicopedagógica Temprana en Conciencia Fonológica como Proceso Metalinguístico a la base de la Lectura en niños de 5 a 6 años socialmente vulnerables. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 25-39. Recuperado de, https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052013000200002&script=sci_arttext&tlng=p
- Bravo, L. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento educativo*. 27, 49 – 68. Recuperado de, https://docs.wixstatic.com/ugd/74d390_c2409d6bf2994131ba638fe67f36f78e.pdf
- Bravo, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 165-177. Recuperado de, https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052002000100010&script=sci_arttext&tlng=e
- Calderón, G., Carrillo, M., & Rodríguez, M. (2006). La conciencia fonológica y el nivel de escritura silábico: un estudio con niños preescolares. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 1(13), 81-100. Recuperado de, <https://www.redalyc.org/pdf/836/83601305.pdf>
- Carson, K., Gillon, G. T., & Boustead, T. M. (2013). Classroom phonological awareness instruction and literacy outcomes in the first year of school. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. Recuperado de, https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31090731/LSHSS_Completed.pdf?1365192256=&response-content-

[disposition=inline%3B+filename%3DClassroom Phonological Awareness and Li
t.pdf&Expires=1623458181&Signature=WUxexYNm2wSMCNASTq-
2cFr9xVRmbkzoBIPj45NQZ1LL0ejZjkz0cbH3p4UrfuNp-OXHzLLJIOhpG-
Kd4Q7IBORidWSWaM4BsI-0f7Wdqk-
XlahXvETdIW1Xk6oC2VwdCztmG1Sa0HbKaggE22X7mxGmhPolLuX61dmaxQ
10sBZ8z3NuFfd6A1-vv1zi2Tb4wBJKpquZ9PUA8srnBK~v76gH-
IHI~EVA6IABdinDyCW8f-
wi7Hzt8ps7l6KQv4XQqnWrP6nDQ1gZymlhRO9HbkwE2h4c3xZIUGZvEi~~
ANBaNiNxDHv0pJRJvk3wEHe2FISpOpZO8gsQOv2-~SBA_&Key-Pair-
Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://www.researchgate.net/publication/351111111/figure/fig1/351111111/Classroom-Phonological-Awareness-and-Literacy.pdf?Expires=1623458181&Signature=WUxexYNm2wSMCNASTq-2cFr9xVRmbkzoBIPj45NQZ1LL0ejZjkz0cbH3p4UrfuNp-OXHzLLJIOhpG-Kd4Q7IBORidWSWaM4BsI-0f7Wdqk-XlahXvETdIW1Xk6oC2VwdCztmG1Sa0HbKaggE22X7mxGmhPolLuX61dmaxQ10sBZ8z3NuFfd6A1-vv1zi2Tb4wBJKpquZ9PUA8srnBK~v76gH-IHI~EVA6IABdinDyCW8f-wi7Hzt8ps7l6KQv4XQqnWrP6nDQ1gZymlhRO9HbkwE2h4c3xZIUGZvEi~~ANBaNiNxDHv0pJRJvk3wEHe2FISpOpZO8gsQOv2-~SBA_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

- Ehri, L. (2005). Aprender a leer palabras: teoría, hallazgos y problemas. *Estudios científicos de la lectura*, 9 (2), 167-188. Recuperado de, <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.473.7360&rep=rep1&type=pdf>
- Flórez, R., Restrepo, M., & Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología latinoamericana*, 27(1), 79-96. Recuperado de, <http://www.redalyc.org/pdf/799/79911627006.pdf>
- Galarza, C. (2021). Diseños de investigación experimental. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 10(1), 1-7. Recuperado de, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7890336>
- González, R., Cuetos, F., Vilar, J., & 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. Recuperado de, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277314000225>
- Guarneros, E., & Vega, L. (2013). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en psicología latinoamericana*, 32(1), 21-35. Recuperado de, <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/2247>
- Gutiérrez, R., & Díez, A. (2015). Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades. *Bordón. Revista de pedagogía*, 67(4), 43-60. Recuperado de, [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Aprendizaje+de+la+
escritura+y+habilidades+de+conciencia+fonol%C3%B3gica+en+las+primeras+ed
ades&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Aprendizaje+de+la+escritura+y+habilidades+de+conciencia+fonol%C3%B3gica+en+las+primeras+edades&btnG=)
- Gutiérrez, R., & Díez, A. (2017). Componentes del lenguaje oral y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Álabe: Revista de investigación sobre lectura y escritura*, (16), 3. Recuperado de, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6051236>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2020). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-hill. Recuperado de, [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/64591365/Metodolog%C3%ADa+de+la+in
vestigaci%C3%B3n.+Rutas+cuantitativa+cualitativa+y+mixta-
libre.pdf?1601784484=&response-content-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/64591365/Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.+Rutas+cuantitativa+cualitativa+y+mixta-libre.pdf?1601784484=&response-content-)

[disposition=inline%3B+filename%3DMETODOLOGIA DE LA INVESTIGACION LAS RUTA.pdf&Expires=1678409533&Signature=fpeJksfw1t3khdCp5QTWnE51XemzNJJGB7B046AB5ARe0CRDAdl0Da2PXCgQDyJmm34a7o4K0XJFa jezu6-cJpI51uH4qVsZcRYIVlhziuFqrJU8n2YBeyIXDfNZMSGYkdhOMS8wkLtbsl1WRan5fplvnkHI2NrEz-nRVNLRoKnSeLrjLyS~oU94Bh5ZV-h9rXCVZY1ttQT627K3WmjIbrWqejwmEKUKvIGCle7PiGzq8YPauDn1QIegDAXAvfwxZPUMuKcLiR7TteTvCJbaM4JdKESFxmvmvMSZumRhFcJzkyQJOD23I8e6j-NMxEZok0HuVLXA2bMG7NFHWtuavQ_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://www.researchgate.net/publication/332204988)

- Jiménez, A. (2018). ¿De qué sirve leer y escribir? Transversalizar la lectura y escritura en la escuela para apostarle a la imaginación ya la creación. *Análisis: revista colombiana de humanidades*, (92), 55-72. Recuperado de, https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&as_ylo=2017&q=Lectura+y+aprendizaje+en+la+escuela&btnG=
- Kelly, C., Leitão, S., Smith-Lock, K., & Heritage, B. (2019). The effectiveness of a classroom-based phonological awareness program for 4–5-year-olds. *International journal of speech-language pathology*, 21(1), 101-113. Recuperado de, <https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/59485/257598.pdf?sequence=2>
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4(80), 73-80. Recuperado de, <https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>
- Parpucu, N., & Dinç, B. (2017). The Effects of Colorful Worlds of Sounds Program on Phonological Awareness of Preschool Children. *Education & Science/Egitim Ve Bilim*, 42(192). Recuperado de, https://www.researchgate.net/profile/Nurbanu-Parpucu/publication/319936293_The_Effects_of_Colorful_Worlds_of_Sounds_Program_on_Phonological_Awareness_of_Preschool_Children/links/5d8f524fa6fdcc2554a16b3a/The-Effects-of-Colorful-Worlds-of-Sounds-Program-on-Phonological-Awareness-of-Preschool-Children.pdf
- Pineda, S., Valero, L., & Molina, C. (2019). Fundamentación de la lectura significativa en transición, para fortalecer la lectura comprensiva y crítica. *Educación y Ciencia*, (22), 335-354. Recuperado de, https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10056
- Porta, M., & Ramirez, G. (2019). The impact of an early intervention on vocabulary, phonological awareness, and letter–sound knowledge among Spanish-speaking kindergarteners. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(sup1), 65-79. Recuperado de, https://www.researchgate.net/profile/Maria-Porta-3/publication/332204988_The_impact_of_an_early_intervention_on_vocabulary_p honological_awareness_and_letter-sound_knowledge_among_Spanish-speaking_kindergarteners/links/5ea61b5445851553fab2c8ab/The-impact-of-an-early-intervention-on-vocabulary-phonological-awareness-and-letter-sound-knowledge-among-Spanish-speaking-kindergarteners.pdf

- Sánchez, R., & Fidalgo, R. (2020). La enseñanza de la conciencia fonológica en la Educación Infantil: un estudio observacional. *Comité editorial*, 184. Recuperado de, <http://www.rpye.es/pdf/20201502.pdf#page=80>
- Sousa, V. D., Driessnack, M., & Mendes, I. A. C. (2007). Revisión de diseños de investigación resaltantes para enfermería. Parte 1: diseños de investigación cuantitativa. *Revista latino-americana de enfermagem*, 15, 502-507. Recuperado de, <https://www.scielo.br/j/rlae/a/7zMf8XypC67vGPrXVrVFGdx/?lang=es&for>
- Tyler, A., Osterhouse, H., Wickham, K., Mcnutt, R., & Shao, Y. (2014). Effects of explicit teacher-implemented phoneme awareness instruction in 4-year-olds. *Clinical linguistics & phonetics*, 28(7-8), 493-507. Recuperado de, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3109/02699206.2014.927004>