



# UADY

UNIVERSIDAD  
AUTÓNOMA  
DE YUCATÁN

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**HABILIDADES PRELECTORAS: UN  
PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA  
MEJORAR LA ESCRITURA EN PREESCOLAR**

**TESIS**

PRESENTADA POR  
**NICTE-HA PERAZA DURÁN**

EN SU EXAMEN DE GRADO  
EN OPCIÓN AL GRADO DE  
**MAESTRA(O) EN PSICOLOGÍA APLICADA EN EL ÁREA ESCOLAR**

DIRECTOR(A) DE TESIS  
**CARLOS DAVID CARRILLO TRUJILLO**

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO

2018

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No.776026 durante el periodo agosto 2016-julio 2018 para la realización de mis estudios de maestría que concluyen con esta tesis, como producto final de la Maestría en Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Declaro que esta investigación es de mi propia autoría, a excepción de las citas de los autores mencionadas a lo largo de ella. Así también declaro que este trabajo no ha sido presentado previamente para la obtención de ningún título profesional o equivalente.

### **Dedicatoria**

Quiero dedicar esta tesis a mis padres, quienes han estado siempre conmigo, apoyándome para alcanzar mis sueños y brindándome todo su amor. Gracias a ellos me convertí en la persona y la profesionalista que soy ahora.

### **Agradecimientos**

Quiero agradecer a mi asesor, el Dr. Carlos David Carrillo Trujillo por su paciencia, dedicación y apoyo a lo largo de estos dos años en los cuales se elaboró esta tesis.

También agradezco a la Dra. Martha Vanessa Espejel López, la Mtra. María de Lourdes Pinto Loría y la Mtra. Nancy Marine Evia Alamilla, quienes integraron el comité revisor de esta tesis. Gracias por sus recomendaciones y consejos que sirvieron para mejorar este trabajo y por la prontitud en la que respondieron.

Finalmente, agradezco a mis profesores y demás integrantes de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán por sus enseñanzas y su apoyo durante la maestría.

## Contenido

Resumen .....	9
1. Introducción .....	11
1.1 Planteamiento del problema.....	12
1.2 Justificación .....	14
1.3 Marco teórico .....	19
1.3.1 El proceso de leer. ....	19
1.3.3 Habilidades prelectoras. ....	24
1.3.3.1 Conocimiento de letras. ....	27
1.3.3.2 Manejo del material impreso. ....	28
1.3.3.3 Conciencia fonológica. ....	29
1.3.4 Escritura .....	33
1.3.4 Aprendizaje de la lectura.....	34
1.3.4.9 Programas de intervención para el aprendizaje de la lectura.....	38
1.3.5 Características de los niños de preescolar. ....	39
2. Metodología .....	42
Objetivo general.....	42
Objetivos específicos .....	42
2.1 Descripción del escenario y participantes.....	42
2.2 Instrumentos y/o técnicas.....	43
2.3 Procedimiento .....	46

2.4 Informe de resultados de la evaluación diagnóstica .....	47
3. Programa de intervención.....	54
3.1 Fundamentación del programa.....	54
3.2 Objetivos.....	55
3.3 Programa de intervención .....	55
4. Resultados de intervención.....	59
5. Discusión y conclusiones.....	67
6. Referencias .....	71
Apéndice A. Cartas descriptivas del taller “Preparándonos para la lectura” .....	82
Apéndice B. Fotos de los materiales .....	103

## Lista de Tablas

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las pruebas de habilidades prelectoras en el pretest ..	48
Tabla 2. Resultados de las pruebas de habilidades prelectoras en el pretest .....	49
Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las pruebas del área de escritura .....	52
Tabla 4. Rangos para los percentiles de la ENI .....	52
Tabla 5. Percentiles para las pruebas del área escritura de la ENI .....	53
Tabla 6. Descripción del programa de intervención .....	58
Tabla 7. Estadísticos descriptivos de las pruebas de habilidades prelectoras en el postest..	60
Tabla 8. Resultados de las pruebas de habilidades prelectoras en el postest.....	61
Tabla 9. Estadísticos descriptivos de las pruebas del área de escritura en el postest .....	62
Tabla 10. Percentiles de los niños seleccionados en las pruebas de escritura de la ENI en el postest .....	62
Tabla 11. Comparación de puntuaciones de los niños que participaron en el taller.....	63
Tabla 12. Comparación de puntuaciones de los niños del grupo control .....	65
Tabla 13. Comparación de puntuaciones entre el grupo control y el grupo experimental en el postest .....	66

### Resumen

La lectura es una habilidad importante para el desarrollo individual y social de los niños dada su importancia en las tareas realizadas durante la educación formal. Su adquisición es un proceso complejo que genera dificultades y fracasos en algunos niños surgiendo sentimientos negativos hacia esta actividad. El origen de estas dificultades es la falta de fomento de habilidades prelectoras, definidas como el conjunto de conocimientos y destrezas básicos que deben ser consolidados antes de iniciar el aprendizaje formal de la lectura. Por lo anterior, el objetivo de este trabajo fue diseñar y evaluar la efectividad de una intervención para fomentar estas habilidades en niños de preescolar y lograr un mejor desempeño en su escritura. Se llevó a cabo un estudio cuasi-experimental con un diseño pretest/postest con grupo control, teniendo como participantes a 14 niños, 6 niños y 8 niñas con edades de entre 4 y 5 años que cursaban el tercer grado de preescolar en una escuela privada en Mérida, Yucatán. El pretest fue usado como diagnóstico, durante el cual se aplicó el Phonological Awareness Literacy Screening (PALS), el Test predictivo de dificultades en la lectoescritura y 4 subpruebas de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) correspondientes al área de escritura. Posteriormente se diseñó y se realizó una intervención a través de un taller grupal con enfoque socioconstructivista con los niños cuyos puntajes hayan estado por debajo de la media grupal. Al término de la intervención se aplicó el postest utilizando los mismos instrumentos que en el diagnóstico para evaluar los efectos del taller. Se encontró que los niños que participaron en el taller aumentaron sus puntuaciones en 10 de las 12 pruebas de prelectura, de las cuales 3 fueron significativas. Asimismo, aumentó su desempeño en las pruebas de escritura, teniendo diferencias estadísticamente significativas en 2 de las 4 pruebas.

Palabras claves: habilidades prelectoras, lectura, aprendizaje lector, escritura, preescolar, conciencia fonológica

## 1. Introducción

El cerebro humano se encuentra estructurado para aprender por sí mismo el lenguaje y poder comunicarse mediante el habla, por lo que se podría hablar de un instinto para la adquisición del lenguaje, sin embargo, no existe un instinto similar para aprender a leer y a escribir, sino que es un hábito cultural que debe enseñarse (Preilowski y Matute, 2011).

Recientemente se ha dado mayor relevancia al estudio de los factores que intervienen en la adquisición de la lectura debido que la sociedad depende del acceso a la información mediante los textos (Gómez-Velázquez, González Garrido, Zarabozo y Amano, 2010).

Además, de acuerdo con Preilowsky y Matute (2008) entre 5 y 10% de los niños con escritura son incapaces de alcanzar un nivel promedio en habilidades lectoras, lo cual es un fenómeno preocupante, sobretodo que no hay diferencias entre grupos sociales y los niños cuentan con nivel intelectual normal, escolarización adecuada y no presentan alteraciones neurológicas.

Por lo tanto, se considera importante realizar investigaciones que permitan establecer en qué forma los niños hacen frente a las actividades lectoras para poder moldear secuencias exitosas (Alpuche Hernández y Vega Pérez, 2014).

En este sentido, la preparación para la lectura es un paso importante para los preescolares porque les brinda todos los pasos que necesitan para empezar a leer y tener éxito (Parent Education Network, 2011), de esta manera, estudiar las variables prelectoras constituye una herramienta que permitirá predecir futuras dificultades en el aprendizaje de la lectura (Cuadro y Berná, 2015).

### **1.1 Planteamiento del problema**

La lectura se ha convertido en aspecto central de diversas disciplinas, entre ellas la psicología debido a la importancia que tiene tanto de manera individual como de manera social (Santiago, Álvaro, Castillo, Myriam y Morales, 2007), pues es una de las tareas esenciales que permitirá el contacto con la realidad y la ampliación de los conocimientos sobre ésta (Núñez y Santamarina, 2014), además es una habilidad fundamental para conseguir el éxito en la educación formal (Fonseca-Mora y Gómez-Domínguez, 2014) porque todas las tareas de la escuela implican el uso de la lectura (Llamazares Prieto, Ríos García y Buisán Serradell, 2013).

Debido a lo anterior, se convierte en un tema educativo esencial determinar cuándo se debe iniciar el aprendizaje de la lectura y cuáles son las condiciones requeridas para ello (Alvarado, Puente, Paz Fernández y Jiménez, 2015).

Por su parte, Cuetos (2010) señala que la pregunta adecuada en relación con el aprendizaje de la lectura no es a qué edad iniciarlo, sino qué capacidades favorecerán este aprendizaje o qué capacidades debe tener el niño para poder empezarlo.

Diversos autores coinciden en que el proceso de aprendizaje formal de la lectura inicia antes de leer, pues se necesita desarrollar ciertos conocimientos previos para que los niños puedan tener las condiciones cognitivas y lingüísticas básicas que son necesarias para el aprendizaje lector, y estos conocimientos han ocupado la atención de los especialistas en educación (Leal Carretero y Suro Sánchez, 2012; Núñez y Santamarina, 2014; Rodríguez, 2010).

A pesar de que los autores coinciden en que existen habilidades que deben ser adquiridas antes de iniciar el proceso de aprendizaje lector, difieren en la manera de nombrarlos, algunos los denominan prerrequisitos, conocimientos previos, precursores de

lectura o habilidades prelectoras. En este trabajo los denominaremos habilidades prelectoras.

De acuerdo con Velarde, Canales, Meléndez y Lingán (2010) las habilidades prelectoras son una manera diferente de abordar la problemática de la enseñanza de la lectura que hasta los años 70's se atribuía a factores de maduración y percepción visual.

Saurino Santillán (2012) sostiene que las habilidades prelectoras son un requisito necesario para lograr el dominio de la lectura desde los primeros años escolares.

El interés por investigar las habilidades prelectoras de los niños de preescolar se debe a que la comunicación, en el marco de una mirada holística del desarrollo del niño es esencial para adquirir competencias que puedan garantizar un éxito académico (López Silva et al., 2013).

Defior (2014) señala que la mayoría de los niños aprenden a leer sin dificultad, sin embargo, a algunos les resulta problemático y experimentan un fracaso prolongado.

En contraste, Celdrán y Zamorano (2016) consideran que la lectura es una estrategia compleja incluso para los niños que aprenden a hacerlo sin dificultad y sostienen que los niños que presentan problemas de lectura al entrar a primaria comenzarán a experimentar fracasos que se van acumulando y que son percibidos dramáticamente por los niños, los padres de familia y los profesores, a medida que los niños avanzan a cursos superiores se espera que haya una evolución en su habilidad y que desaparezcan los problemas, para cuando se percibe que los problemas no se solucionarán sin una intervención ya es tarde para hacerlo. De acuerdo con Saurino Santillán (2012) estas deficiencias en el desempeño lector se deben a la falta de desarrollo de habilidades prelectoras.

Como se ha mencionado anteriormente, las habilidades prelectoras son de vital importancia para la adquisición de la lectura, debido a que hacen posible que los niños

estén listos para enfrentar los retos que implican el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura.

## **1.2 Justificación**

En la Encuesta Nacional de Lectura realizada por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) en 2015 se encontró que un 30% de la población mexicana no lee libros, 47% admite leer sólo cuando tiene la necesidad de hacerlo y de este porcentaje el 45% dedican menos de una hora diaria a la lectura, asimismo, se encontró que los mexicanos leen en promedio 3.5 libros al año.

Lo anterior coincide con lo encontrado en la Encuesta Nacional de Lectura realizada en 2012 por la Fundación Mexicana para el Fomento a la Lectura, en la cual se encontró que en México, los índices de lectura están por debajo de lo que se registra en otros países, por ejemplo España, en el que el promedio de libros leídos anualmente llega a 7.5, también reportan que menos de la mitad de la población lee, a pesar de esto, la opinión que reportaron los entrevistados fue que en la actualidad hay más lectores en el país (Parametría, 2013), asimismo, en la región sur del país se reportó mayor dificultad para leer (CONACULTA, 2015).

Por su parte, los resultados del informe del Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA) en 2015 muestran que el desempeño del país en lectura se encuentra 70 puntos por debajo del promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (493 puntos), este desempeño es significativamente mayor que el obtenido en el 2003 (400 puntos), a pesar de esto, el porcentaje de estudiantes mexicanos que no alcanzan el nivel mínimo de competencias en lectura y el porcentaje de alumnos que alcanzan niveles de competencia de excelencia no ha cambiado desde el 2009 (OCDE, 2016).

En educación básica, Suro Sánchez, Leal Carretero y Zarabozo (2006) encontraron que el nivel de desarrollo infantil de los niños en México no corresponde al nivel de enseñanza de lectura que emplean los libros de texto, puesto que éstos estaban diseñados para un nivel alfabético, mientras que el 90% de los niños que iniciaban el primer grado se encontraban en el nivel presilábico.

Por otra parte, el CONACULTA (2015) en la Encuesta Nacional de Lectura encontró que en la región Centro y Sur del país los encuestados reportaron mayor dificultad para leer, así como menor aprecio por la lectura, destacando la región Sur con el nivel más bajo de lectura a nivel nacional. Sin embargo, no se encontraron datos específicos para el Estado de Yucatán.

El retraso lector entorpece el progreso escolar y propicia consecuencias negativas como el fracaso escolar, el cual tiene efectos en la autoestima, autoconcepto, metas planteadas, relaciones sociales y en las decisiones que toman los niños en relación a su futuro académico (Celdrán y Zamorano, 2016).

Las dificultades lectoras que se mencionan podrían evitarse si se tomara en cuenta la maduración cognitiva del niño y como prevención se debe analizar cuál es el momento idóneo para que se inicie el aprendizaje de la lectura (Campoverde Merchán, 2016).

Debido a las consecuencias negativas que pueden generar estas dificultades, es necesario fomentar habilidades prelectoras que faciliten el aprendizaje y el desarrollo exitoso lectura desde edades tempranas, ya que de acuerdo con González, Martín y Delgado (2011) mientras más temprano se intervenga habrá mayor posibilidad de que los niños adquieran las competencias lectoras.

Celdrán y Zamorano (2016) coinciden con lo anterior recalcando la importancia de la detección precoz para poder iniciar una intervención adecuada, porque los resultados de

una intervención no serán los mismos si se inicia a los 9 años que si se inicia a los 5 años, cuando es más probable que se integren ciertas estrategias de aprendizaje y niveles de lenguaje escrito.

En la misma sintonía, Saurino Santillán (2012) menciona que detectar el nivel de desarrollo de habilidades prelectoras en los niños permite tomar de manera oportuna las medidas correctivas para evitar el fracaso escolar.

Si las dificultades lectoras son detectadas de forma tardía la intervención se enfrenta a problemas adicionales como la baja autoestima y la motivación a la lectura, las cuales comprometen el desarrollo emocional y académico de los individuos, al igual que el pronóstico terapéutico, por lo cual resulta importante la detección temprana, que requiere el estudio de los precursores tempranos de la lectura (Gómez-Velázquez, González Garrido, Zarabozo y Amano, 2010).

En relación con lo anterior, Rice (2016) sostiene que es necesario construir habilidades prelectoras para ayudar a los niños en el aprendizaje de la lectura y que éstas habilidades no son difíciles de enseñar, pero los niños necesitan ayuda de otros para poder desarrollarlos.

Algunos de los factores que integran las habilidades prelectoras son: la conciencia fonológica, identificación de letras, velocidad de denominación, desarrollo de la motricidad y reconocimiento de palabras escritas (Defior, 2014; Gómez, Duarte, Merchán, Aguirre y Pineda, 2007; López Silva et al., 2013; Núñez y Santamarina, 2014).

En la línea del aprendizaje de la lectura, en diferentes países se han realizado investigaciones que han demostrado que el desempeño de los niños en tareas de conciencia fonológica (una de las habilidades prelectoras) está estrechamente relacionado con el éxito

en el aprendizaje de la lectura (Aguilar Villagrán et al., 2010; Alvarado, Puente, Paz Fernández y Jiménez, 2015 y Varela Osorio, Viecco Reyes y Florez Trochez, 2014)

Según Varela Osorio et al., (2014) investigaciones internacionales y nacionales apuntan a que la conciencia fonológica es un prerrequisito en la adquisición de la lectura, a pesar de esto, mencionan que no encontraron muchos escritos en los cuales se hiciera una propuesta de trabajo formal para desarrollar esta habilidad de manera sistemática, al menos en nivel preescolar, debido a esto, su objetivo fue desarrollar la experticia de los docentes en el diseño y ejecución de actividades para estimular la conciencia fonológica, para poder realizar este objetivo les entrevistó a profundidad y posteriormente investigadores y docentes diseñaron en conjunto actividades para poder poner en práctica cada habilidad y segmento sonoro del habla.

Investigaciones realizadas en España han demostrado que el desempeño de los niños en las tareas de conciencia fonológica está estrechamente correlacionado con el éxito en el aprendizaje de la lectura estableciendo que la conciencia fonológica es un requisito previo para iniciar el aprendizaje lector (Aguilar Villagrán et al., 2010; Alvarado et al., 2015), esta relación se presenta incluso en diferentes idiomas, por lo que es importante fomentar esta habilidad (Alvarado et al., 2015).

En México, Leal Carretero y Suro Sánchez (2012) realizaron una investigación cuyo objetivo fue llevar a cabo un análisis de las tareas para identificar y medir la conciencia fonológica a nivel preescolar en el idioma español, estableciendo una serie de criterios para seleccionar las pruebas y trabajos de investigación incluidos en su análisis (sólo trabajos enfocados en niños hispanohablantes de 5 años o que cursen el preescolar, estudios que usaron baterías completas, trabajos de aplicación directa y sólo incluyeron trabajos en los cuales la conciencia fonológica estaba bien delimitada) realizaron los análisis mediante la

construcción de cuadros comparativos y encontraron que es una habilidad relevante para el aprendizaje de la lectura.

En Yucatán, el estudio realizado por Acosta Sandoval (2012) tuvo como objetivo crear un modelo estratégico de conciencia fonológica para desarrollar estrategias de esta habilidad en primero y segundo de primaria, se realizó un pretest/postest, e implementó un taller abordando la conciencia léxica, la silábica y la fonémica, y obtuvo diferencias estadísticamente significativas en dos de los tres aspectos después de haber evaluado el impacto de su taller.

Como se pudo apreciar en este apartado, la mayoría de las investigaciones realizadas se enfocan en evaluar o fomentar la conciencia fonológica para comprobar su relación con el aprendizaje lector, sin embargo, no toman en cuenta los demás factores que integran las habilidades prelectoras. Debido a lo anterior es necesario continuar desarrollando propuestas sistemáticas que permitan abordar estas habilidades de manera conjunta, por lo cual el objetivo de este trabajo es desarrollar un programa de intervención a nivel preescolar que permita desarrollar las habilidades prelectoras para facilitar la adquisición de la lectura y las preguntas que se pretenden contestar son: ¿Cuáles son las habilidades prelectoras que influyen en la adquisición de la lectura? ¿La implementación de un programa de intervención permite mejorar las habilidades prelectoras?

Desde el punto de vista de la psicología educativa, es importante destacar la estrecha conexión existente entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, es decir, mientras mayores conocimientos lingüísticos y fonológicos tengan los niños prelectores, su aprendizaje lector será mejor puesto que estos conocimientos son la base para el autoaprendizaje y automatización de la lectura (Defior, 2014).

Con este proyecto se pretende reforzar la hipótesis sobre la importancia de las habilidades prelectoras para el éxito en el aprendizaje de la lectura y escritura, así como ofrecer datos estadísticos del desempeño de niños preescolares en el Estado de Yucatán, pues no se encontraron investigaciones que aportaran esta información.

### **1.3 Marco teórico**

#### **1.3.1 El proceso de leer.**

La lectura, al igual que las otras actividades humanas, tiene un objetivo específico y es regida por motivos cognoscitivos y emocionales (Solovieva y Quintanar Rojas, 2008), conlleva procesos cognoscitivos que no siempre se hacen conscientes (Buitrón, 2009), pero que inician a edades tempranas, siendo la escuela el principal agente facilitador para este aprendizaje (Suárez García y Quijano Martínez, 2014).

En relación a lo anterior, Núñez y Santamarina (2014) sostienen que a pesar de que el primer acercamiento del niño a la lectura es su primer contacto con los textos escritos (el cual podría darse en el contexto familiar), la enseñanza formal y el aprendizaje guiado y planificado deben llevarse a cabo por la escuela.

El interés de la escuela por llevar a cabo la enseñanza formal de la lectura se explica por el valor que se le otorga a esta habilidad dentro de la cultura.

Es una actividad que tiene gran importancia en la vida académica del individuo, pues no sólo es formativa, sino que es un elemento que ayuda a la comprensión de los otros conocimientos del currículo (Barboza y Peña, 2014).

La lectura permite al niño acceder al nivel más alto de mediatización de sus procesos psicológicos porque permite analizar y hacer conscientes los fenómenos del idioma y el lenguaje (Solovieva y Quintanar Rojas, 2008).

Para Torres Velázquez (2016) la lengua escrita es un proceso conceptual, de modo que los niños la aprenden, la interiorizan y aprenden de ella gracias a las oportunidades que el contexto les presenta, pues construyen sus ideas sobre lo que se lee y escribe basándose en los eventos de literacidad que presencian, entendiéndose literacidad como el uso social de la lectura y escritura en un contexto y comunidad de práctica determinados.

Cuando el niño adquiere la lectura comienza a cambiar gradualmente la composición de sus expresiones verbales, eligiendo de manera consciente las palabras y giros gramaticales, de esta manera, mediante este proceso psicológico el lenguaje se transforma en un mecanismo que estructura la personalidad permitiendo al niño modificar su comportamiento, su actividad intelectual y su comprensión del mundo (Solovieva y Quintanar Rojas, 2008).

El proceso lector es una actividad sumamente compleja que implica la diferenciación de oposiciones fonéticas finas del lenguaje, el análisis visual para poder representar las letras en nuestra memoria y establecer la estructura sintáctica para comprender el significado global del texto (Suárez García y Quijano Martínez, 2014).

Este proceso está conformado por varias etapas, la primera es el reconocimiento de las letras, a cargo del centro de la retina, la fovea, la única capaz de realizar esta función, normalizando cualquier variación en la escritura, aunque este es un proceso imperceptible para la persona que lee, la información sigue de manera simultánea por dos rutas: la fonológica, la cual reconoce sonidos y la léxica, que reconoce significados. La segunda etapa es la ortográfica, en el que las palabras se reconocen cada vez más rápido hasta que se vuelve un proceso automático (Ramírez Leyva, 2016).

De acuerdo con Celdrán y Zamorano (2016) existen seis procesos cognitivos que intervienen en la lectura:

1. Procesos perceptivos: para leer se realiza una serie de movimientos para dirigir los ojos hacia las palabras que se leen, éstos se desplazan de izquierda a derecha mediante saltos rápidos que se alternan con periodos de inmovilización, que se denominan fijación, en los cuales se extrae la información. En este proceso importa la percepción de la forma y orientación de la grafía para que el sujeto pueda reconocerla.
2. Procesos de acceso al léxico: identificar las letras no es necesario para leer, sino que hay que saber el significado de las palabras, al respecto, existen dos procesos para acceder al significado de las palabras 1) ruta léxica o directa, la cual conecta la forma visual u ortográfica de la palabra directamente con el significado de ésta y si se lee en voz alta conectaría con el léxico fonológico, esta ruta sólo funciona con palabras conocidas previamente; 2) ruta fonológica, transforma cada grafema en su sonido correspondiente y con el conjunto de sonidos accede al significado de la palabra, necesitando la existencia de un léxico auditivo en el que se almacenen las representaciones sonoras de las palabras, esta ruta funciona tanto con palabras familiares como con pseudopalabras.
3. Procesos sintácticos: en el proceso de lectura, además de reconocer las palabras es necesario saber qué papel representa cada palabra dentro de la oración, a este conocimiento se le denomina estrategias de procesamiento sintáctico.
4. Procesos semánticos: es el último proceso, consiste en extraer el significado del texto e integrarlo con los demás conocimientos en la memoria para poder usar la información después.

5. Procesos ortográficos: se refiere a la comprensión de las reglas de escritura y el conocimiento ortográfico correcto de las palabras.
6. Memoria de trabajo: habilidad para retener información a la vez que se procesa información nueva, en el caso de la lectura, el sujeto debe retener las letras, palabras o frases que ya leyó mientras decodifica las siguientes hasta completar el texto.

Las imágenes de resonancia magnética funcional muestran que existe un aumento y variaciones de actividad en los circuitos cerebrales del área temporo-occipital izquierda en diferentes momentos de la lectura, la información que proviene de ella se distribuye en los dos hemisferios cerebrales mediante fibras de mielina, propagando la identidad de la palabra escrita que se dirige al lóbulo temporal, produciendo una especie de explosión que moviliza diferentes áreas del cerebro coordinadamente, las cuales se ensamblan y fusionan los cinco sentidos, siendo ésta la base para la imaginación, la cual produce un trabajo neuronal para ensamblar, confrontar, recombinar y sintetizar el conocimiento del que es responsable la corteza prefrontal en la cual se crea una conexión entre la comprensión y el habla (Ramírez Leyva, 2016).

Realizar una lectura fluida implica desarrollar varios procesos, entre ellos la rapidez, una decodificación eficiente, manejo adecuado de la prosodia y comprensión lectora (Gómez-Velázquez et al., 2010).

Por otra parte, los estudios realizados en neurociencias muestran que los circuitos neuronales pueden reciclarse por la lectura, lo cual podría generar soluciones a los problemas de dislexia y otras dificultades en la lectura y escritura, por lo cual deberían tomarse en cuenta para mejorar el sistema de enseñanza de la lectura, algunas recomendaciones para esto son los juegos con sílabas, rimas, trabalenguas y el uso de

diferentes materiales como texturas, imágenes, formas y sonidos para estimular los sentidos, los cuales se toman en cuenta en los programas de promoción de la lectura (Ramírez Leyva, 2016).

De acuerdo con Suárez García y Quijano Martínez (2014) las dificultades de la lectura pueden comprenderse y abordarse desde dos perspectivas neuropsicológicas mediante sus respectivos modelos teórico-metodológicos:

1. Escuela cognitiva: propone que la lectura tiene ciertos requisitos cognoscitivos que favorecen un adecuado nivel de desempeño en la lectura, entre los que se encuentran aspectos lingüísticos y metalingüísticos, de esta manera, los niños con dificultades en lectura mostraran un pequeño retraso en la adquisición del lenguaje, ya que sus fallas se deben a que no se logra una relación adecuada entre el sonido y su representación gráfica, lo cual se traduce en una falla de la conciencia fonológica (Lopera; Bravo; Etchepareborda y Abad-Mas, como se citó en Suárez García y Quijano Martínez, 2014).
2. Escuela histórico-cultural: explica las rutas neurofisiológicas que permiten la adquisición de los procesos cognitivos, haciendo referencia al impacto de los requisitos biológicos, madurativos y de estimulación de la percepción visual y auditiva, los cuales influirán en el desarrollo de sistemas complejos como el de la lectura, que implica un funcionamiento cerebral sistémico.

Un gran número de políticas educativas y de iniciativas coinciden en la importancia de fomentar el logro de la alfabetización temprana entre niños pequeños con el objetivo de mitigar la relativamente alta prevalencia de dificultades lectoras (Sawyer et al., 2014), por lo tanto, desarrollar las habilidades prelectoras tendrá efectos de gran alcance incluso desde

edades tempranas (Parent Education Network, 2011), a continuación se explicará con más detalle qué son las habilidades prelectoras y cuáles serán abordadas en este trabajo.

### **1.3.3 Habilidades prelectoras.**

Las habilidades prelectoras son el conjunto de conocimientos y destrezas básicos que los niños deben consolidar antes de iniciar el aprendizaje formal de la lectura.

El éxito de los niños en la escuela depende en gran medida de los conocimientos con los que lleguen a la escuela, y existe diferencia evidente entre los niños que cuentan con habilidades prelectoras y los que no (Maglio, 2007).

En este sentido, las habilidades prelectoras son habilidades metalingüísticas, visuales, auditivas y sensoriomotoras, las cuales deben estar consolidadas antes de iniciar el aprendizaje formal de la lectura, generalmente a una edad aproximada de 6 años, para poder aprender y ser exitosos en el proceso lector (Saurino Santillán, 2012; Preilowsky y Matute, 2008).

Estas habilidades son desarrolladas propiciando que los niños tengan muchas experiencias tempranas con el lenguaje oral y el material impreso, principalmente libros (Maglio, 2007).

En su estudio, Saurino Santillán (2012) encontró que existe una relación entre las habilidades prelectoras y el desempeño lector, siendo la variable con mayor poder explicativo la conciencia fonológica.

Sin embargo, Gómez et al., (2007) mencionan que las habilidades del aprendizaje lector no se determinan únicamente por la conciencia fonológica, sino que existen otros factores adicionales que ayudan al surgimiento del aprendizaje de la lectura como el proceso visual-ortográfico, la identificación de letras, velocidad de denominación y

desarrollo del lenguaje oral, y sugiere que en futuros estudios, se tomen en cuenta variables del comportamiento verbal además de la conciencia fonológica.

De acuerdo con Andrés et al. (2010) numerosas investigaciones aseguran que la relación entre las habilidades prelectoras de los niños que ingresan a la escuela y su rendimiento académico es significativa, por lo tanto, la adquisición temprana de estas habilidades resulta importante para el aprendizaje inicial de la lectura.

Las habilidades prelectoras que identifican López Silva et al. (2013) son: comprensión auditiva, nombramiento rápido de categorías verbales, conceptos básicos de relación, nombramiento rápido de letras y conciencia fonológica.

Por su parte, Núñez y Santamarina (2014) mencionan que los prerrequisitos para el aprendizaje de la lectura se convertirán en instrumentos que constituirán los conocimientos de los niños y les permitirán afrontar un nuevo contenido y establecen cuatro requisitos fundamentales para el aprendizaje de la lectura y escritura: el desarrollo de la motricidad, los procesos cognitivos, las habilidades o destrezas orales de la lengua y la conciencia fonológica.

En los últimos años educadores, investigadores y gobiernos han prestado atención al desarrollo de habilidades de alfabetización emergente en preescolar debido a su impacto en la habilidad lectora futura de los niños, estas habilidades incluyen el conocimiento de alfabeto, manejo de material impreso y escritura emergente (Neuman, Hood y Ford, 2013).

Algunas investigaciones hechas por Andrés et al. (2007; 2010) señalan que entre los factores que influyen en la lectura se destaca el contexto alfabetizador familiar, que se refiere al conjunto de recursos del hogar que incluye experiencias en las cuales el niño entra en contacto con eventos que involucran el uso de materiales impresos y la lectoescritura, encontrando una asociación estadísticamente significativa entre este contexto y las

habilidades prelectoras, es decir, a mayor exposición a recursos materiales impresos será mayor su nivel en habilidades prelectoras, en la misma línea, diferentes niveles de exposición a materiales en la casa ofrecen diferentes oportunidades para el aprendizaje, que se reflejan en el rendimiento escolar y señalan que las variables relacionadas al contexto alfabetizador familiar son: quienes viven en la casa, mayor cantidad de libros, especialmente libros para niños, mayor existencia de lápices, papeles, pinturas, televisor y computadora, especialmente si el niño es quien usa la computadora.

Los efectos de las habilidades prelectoras en la alfabetización emergente tienen implicaciones que son significativas para el desarrollo teórico y las prácticas educativas que se relacionan con el aprendizaje de la lectura (Cuadro y Berná, 2015).

Desarrollar habilidades prelectoras es importante por diversas razones: descubrir la emoción de leer construirá estudiantes de por vida, mientras más lean será más fácil la lectura para ellos y cuántas más habilidades tengan será más fácil cada paso en su aprendizaje pues tendrán confianza en su habilidad para dominar nuevas cosas (Parent Education Network, 2011).

Investigaciones sobre habilidades prelectoras permiten determinar el nivel que tienen los alumnos e intervenir con medidas correctivas que permitan evitar el fracaso escolar, de esta manera, serán un requisito necesario para lograr dominar la lectura desde los primeros grados escolares (Saurino Santillán, 2012).

Por su parte, Justice & Ezell (2001) mencionan que los niños de preescolar que no tengan habilidades de lectura emergente pueden tener dificultades en la adquisición de las siguientes demandas del aprendizaje formal de la lectura.

De esta manera, resulta relevante evaluar las habilidades prelectoras de los niños pues esto permitirá predecir su desempeño en tareas de lectura y escritura, y si fuera el

caso, brindar un apoyo preventivo antes de que el niño presente problemas académicos derivados de una dificultad en estas dos habilidades. A pesar de las diversas investigaciones sobre habilidades prelectoras aún no se ha llegado a un acuerdo sobre cuáles son las que tienen mayor influencia en la predicción de dificultades en lectoescritura.

### ***1.3.3.1 Conocimiento de letras.***

Una habilidad predictiva del aprendizaje lector es el conocimiento de las letras antes de iniciar la enseñanza formal de la lectura, es decir, el número de letras que conoce el niño puede predecir el aprendizaje de la lectura y esta predicción aumenta si el niño es capaz de asociar las letras con sus sonidos, debido a lo anterior, en su estudio evaluaron tanto el reconocimiento del nombre como del sonido de las letras. (Velarde et al., 2010).

El reconocimiento de letras señala el grado de conocimiento que el niño tiene del principio alfabético, el cual debe ser adquirido por los lectores principiantes al ser necesario para desarrollar el mecanismo de acceso al léxico (Cuadro y Berná, 2015), en este sentido, conocer las letras implica conocer el grafema, el sonido y el nombre de las letras (Andrés et al., 2010).

Coincidiendo con lo anterior, Pearson et al. (2013) sostienen que la enseñanza del nombre y sonido de las letras es esencial para que se puedan asociar los fonemas detectados al sistema de escritura, haciendo posible la decodificación y la lectura.

Por su parte, Robins, Treiman y Rosales (2014) mencionan que los niños deben saber que una letra es la misma sin importar el color en el que esté escrita y que el orden de las letras es importante para formar la palabra que se quiere, estos factores básicos no son conocidos por los niños, a pesar de que para los adultos son evidentes, además, sostienen que las letras comúnmente son mencionadas en secuencias, como cuando los niños cantan la canción del alfabeto o cuando deletrean palabras.

Robins et al. (2014) realizaron una investigación sobre conversaciones de padres e hijos con edades de 1 a 5 años sobre las letras y encontraron que hay un cambio en las letras de las que hablan, pasando de un énfasis en las primeras letras del alfabeto a un énfasis en las letras que comúnmente aparecen en las palabras usadas con niños pequeños.

### ***1.3.3.2 Manejo del material impreso.***

El manejo del material impreso se refiere al conocimiento del niño sobre el material gráfico presente en su entorno, que incluye la habilidad de los niños de reconocer la función y forma del texto impreso, la relación entre el lenguaje oral y escrito, hasta el reconocimiento de las letras (Mason, Hiebert, Goodman como se citó en Justice & Ezell, 2001; Andrés et al., 2010).

El conocimiento de lo escrito implica la comprensión de la escritura como sistema, lo cual incluye comprender la funcionalidad de la escritura (que posee un significado para otro distante o ausente), la direccionalidad de la escritura y el aspecto visual de un texto (Andrés et al., 2010).

La identificación de palabras implica tener acceso a la información fonológica, semántica y ortográfica almacenada sobre esa palabra, es decir, acceder a su significado (Defior, 2014).

De acuerdo con Sawyer et al. (2014) investigaciones han demostrado que hay una relación consistente entre el conocimiento del material impreso de los niños pequeños y su futura habilidad lectora.

Existe una serie de aprendizajes perceptivo-visuales que los niños deben haber realizado antes de iniciar la lectura (Willows, 1991 como se citó en Defior, 2014):

1. Precisión en la percepción visual de letras y palabras.

2. Análisis visual de las formas de las letras y sus rasgos invariantes (reconocerlas a pesar del tipo de escritura)
3. Discriminación visual de letras muy similares (por ejemplo b/d, m/n, f/t)
4. Memoria visual de patrones de letras individuales/grupos de letras/palabras para reconocerlos en la lectura y escribirlas correctamente.
5. Habilidad viso-espacial y direccional para seguir la trayectoria del material impreso (de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo)
6. Habilidad viso-motora para reproducir letras y palabras en la escritura.
7. Integración viso-lingüística para asociar las letras y palabras con sus sonidos y significados.

### ***1.3.3.3 Conciencia fonológica.***

Se denomina conciencia fonológica a la habilidad que permite realizar operaciones que consisten en el manejo voluntario de fonemas (unidades fonológicas del lenguaje), el niño puede adquirirla si consigue aislar los elementos que componen las palabras, así entenderá que cada letra representa un sonido (Alvarado et. al., 2015), esta competencia está reconocida como una habilidad previa de gran importancia para que el niño aprenda a leer y comprender con mayor facilidad (Galicia Moyeda y Zarzosa Escobedo, 2014).

Debido a la estrecha relación entre el procesamiento fonológico y la lectura, la conciencia fonológica es el mejor predictor del aprendizaje de la lectura (Cuetos, Suárez-Coalla, Molina y Llenderozas, 2015).

La conciencia fonológica se define como una habilidad que implica un proceso metalingüístico que permite al niño ser consciente de los segmentos sonoros de su lenguaje (palabras, rimas, sílabas, sonidos y fonemas) para manipularlos, realizando análisis, segmentaciones u operaciones, lo cual puede lograrse mediante un entrenamiento

sistemático a partir de los tres años (Valera Osorio et al., 2014). Desde un punto de vista evolutivo, se establece que la conciencia fonológica se desarrolla entre los 4 y los 8 años de edad (Anthony y Francis, como se citó en Bizama et al., 2011).

En opinión de Pearson, Siegel, Pearson, Magrane y Rébora (2013) la conciencia fonológica es la única habilidad que puede ser modificada a lo largo del tiempo, debido a que primero se detectan las palabras, después las sílabas y rimas y por último se manipulan los fonemas.

A pesar de que se considera importante estimular la conciencia fonológica, Leal Carretero et al. (2011) mencionan que existen inconsistencias en cuanto a la concepción del término, puesto que ni siquiera el concepto de fonema es preciso y además que no se debería limitar su comprensión a la conciencia de los fonemas, por tanto su uso debe extenderse a la conciencia léxica, la conciencia morfológica y la conciencia sintáctica.

Gómez et al. (2007) menciona que la conciencia fonológica es de suma importancia en los primeros periodos del aprendizaje de la lectura, por lo tanto, debe ser un objetivo significativo tanto en la evaluación como en el tratamiento de las dificultades lectoras.

Por su parte, Favila-Figueroa, Jiménez-Licona, Valencia-Cruz, Juárez-Lugo y Juárez-López (2016) mencionan que se debe hacer que los niños tengan más conciencia de la manipulación de las unidades del lenguaje oral y escrito para mejorar y fortalecer sus competencias en estas habilidades y en relación a los niños prelectores permitirá prevenir el riesgo de dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura mediante el desarrollo de su capacidad de análisis y de síntesis del lenguaje oral y escrito y de su automatización.

Fröhlich, Petermann & Metz (2013) realizaron un estudio en el que analizaron diversos ámbitos para identificar los factores que influyen en la conciencia fonológica de

los niños en edad preescolar y encontraron que hay una influencia significativa en las siguientes variables:

1. Inteligencia: los niños con un coeficiente intelectual elevado obtienen mejores resultados en tareas de conciencia fonológica a diferencia de los niños con un bajo coeficiente intelectual. Ésta fue la variable con mayor impacto en la conciencia fonológica.
2. Edad: tal como se esperaba, los niños mayores obtuvieron mejores puntajes en el test de conciencia fonológica.
3. Dificultades en el lenguaje: los niños con problemas de lenguaje, incluyendo articulación y gramática obtuvieron bajas puntuaciones en conciencia fonológica.
4. Ver televisión: esta variable muestra una influencia inconsistente, ya que se deben considerar circunstancias específicas como el tiempo que se dedica a ver la televisión o los contenidos. Así, la televisión parece tener un impacto negativo en el lenguaje y las competencias lectoras, disminuyendo su vocabulario y el conocimiento pragmático. Sin embargo, ciertos programas de televisión parecen tener efectos positivos en la adquisición del lenguaje.
5. Trasfondo migratorio: los niños que tienen pasado migratorio obtuvieron puntuaciones más bajas en el test de conciencia fonológica que los que no tienen estos antecedentes.
6. Fumar durante el embarazo: los hijos de madres que fumaron durante su embarazo presentaron un desempeño más bajo en el test de conciencia fonológica.

La adquisición de la conciencia fonológica varía según el idioma, sin embargo, sugieren que un pobre desempeño en conciencia fonológica es un factor de riesgo para desarrollar problemas de conducta (Fröhlich et al., 2013).

Por su parte, Galicia Moyeda y Zarzosa Escobedo (2014) señalan que la realización de las tareas de conciencia fonológica implica una discriminación auditiva, desarrollada por los estímulos verbales, y sostienen que realizar actividades musicales ayudaría a niños con y sin trastornos de lenguaje en tareas de dominio auditivo-perceptivo lingüístico.

De acuerdo con Saurino Santillán (2012) la conciencia fonológica se relaciona con la lectura porque la operación de la lectura se lleva a cabo sobre un sistema de escritura que representa la estructura sonora del lenguaje oral, sobretodo en la etapa alfabética, de esta manera, la ruta fonológica es indispensable para alcanzar el significado, o sea, se debe tomar conciencia de que el lenguaje está codificado en segmentos lingüísticos y la acción de leer exige una conversión de los grafemas a los fonemas.

La conciencia fonológica permitirá que los niños puedan reconocer los componentes sonoros de su lengua en un sistema de escritura alfabético, esto garantizará el éxito en el aprendizaje de la lectura (Bizama et al., 2011).

De acuerdo con Cuetos et al. (2015) y Walton (2014) diversos estudios muestran que existe una relación consistente entre las habilidades fonológicas y el aprendizajes lector, es decir, los niños que tienen mejores habilidades fonológicas aprenden a leer y escribir con mayor facilidad.

En conclusión, las habilidades de conciencia fonológica permitirán a los niños identificar y manipular los elementos sonoros del lenguaje oral, necesario para el éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

### 1.3.4 Escritura

La escritura es una construcción sociocognitiva cuyo propósito es producir textos para comunicar ideas, sentimientos e impresiones de la realidad (Peñas Velandia, s/f).

Existen dos posturas sobre la relación entre el proceso de lectura y escritura: una sostiene que ambos procesos contienen mecanismos asociados y la otra sostiene que están disociados (Cartagena Vélez y Muñetón Ayala, 2016).

Para acceder al lenguaje escrito es necesario comprender que existe una relación entre los fonemas (sonidos del habla) y los grafemas (las letras), esta comprensión conlleva a la adquisición del principio alfabético (Gutiérrez Fresneda y Díez Mediavilla, 2015).

El aspecto técnico de la escritura incluye el conocimiento del alfabeto y la realización de tareas de copia de letras, palabras y oraciones (Atorresi, 2010), y es esta parte técnica la que los niños comprenden a edades tempranas, pues un estudio realizado con niños de kínder demostró que ellos perciben la escritura como el uso de letras para formar palabras (Díaz Oyarce y Price Herrera, 2012).

Cartagena Vélez y Muñetón Ayala (2016) mencionan algunos parámetros importantes en el procesamiento cognitivo de la lectura y escritura:

1. Longitud: número de grafemas o sílabas de la palabra, el cual influye en la escritura ortográfica cuando se escribe utilizando la ruta fonológica.
2. Consistencia ortográfica: las palabras consistentes son aquellas cuya correspondencia fonema-grafema es uno a uno, mientras que las palabras no consistentes son aquellas que contienen varios grafemas para un mismo sonido, por lo tanto, podría existir la posibilidad de que se mantuviera el sonido pero la ortografía de la palabra fuera incorrecta.

3. Estructura silábica: a pesar de que los niños no tengan problemas de lectura, suelen cometer más errores con palabras cuya estructura silábica es consonante-consonante-vocal (CCV) que en palabras consonante-vocal (CV).

Existen cuatro niveles de conceptualización de la escritura (Fundación Fe y Alegría, 2004): el nivel presilábico comienza cuando se hace la diferencia entre el dibujo y la escritura, iniciando con el uso de garabatos con una libre interpretación. En el nivel silábico se fortalece la conciencia fonológica, los niños comienzan a hacer asociaciones entre los sonidos y las grafías. El nivel silábico-alfabético se caracteriza por ser un período de transición entre el nivel silábico y el siguiente nivel. El último nivel es el alfabético, el cual surge cuando el niño ha logrado asociar cada fonema al grafema correspondiente.

La escritura emergente tiene un gran impacto en la habilidad lectora de los niños (Neuman, Hood y Ford, 2013), además, diversas investigaciones han demostrado que el entrenamiento en habilidades fonológicas usando materiales manipulativos favorece las habilidades de escritura (Defior, 2014; Vernon, 2014).

#### **1.3.4 Aprendizaje de la lectura.**

El aprendizaje de la lectura permite a los individuos la posibilidad de leer e interpretar adecuadamente diferentes tipos de textos, favoreciendo la comunicación y la transmisión de conocimientos a corto y a largo plazo (Suárez García y Quijano Martínez, 2014).

En el sistema alfabético del idioma español, la escritura representa los fonemas del habla, por lo que el aprendizaje de la lectura requiere que los niños adquieran el principio alfabético (Bizama, Arancibia y Sáez, 2011).

Para aprender a leer los niños deben entender que las letras son símbolos que representan sonidos y que estos sonidos se combinan para crear palabras, las cuales se combinan para hacer oraciones que tienen significados (Parent Education Network, 2011).

En este sentido, Cardona Cardona y Cadavid Ruiz (2013) sostienen que adquirir la lectura implica, además de la conversión de símbolos escritos a los fonemas del lenguaje oral dominados por los niños, también necesita de la apropiación de los significados de estas palabras.

Los niños no son sujetos pasivos a los que se enseña a leer, sino que son seres activos que tratan de entender el mundo a su alrededor, para esto, formulan teorías e hipótesis para explicarlo y poder actuar en él (Leal Carretero, Suro Sánchez, López-Escribano, Santiuste Bermejo y Zarabozo Enríquez de Rivera, 2011).

El aprendizaje de la lectura abarca un conjunto de factores que hacen posible su adquisición (Andrés et al., 2010), por lo tanto, aprender a leer debe ser visto como un proceso y no como un evento solitario (Cockcroft, 2010).

El aprendizaje formal de la lectura es un proceso largo y complejo que inicia antes de leer, es por eso que los precursores de la lectura (o habilidades prelectoras, como se les denominará en este documento) son competencias y destrezas que se adquieren antes de aprender a leer y que facilitan el aprendizaje lector, debido a esto, las habilidades prelectoras han ganado importancia entre los especialistas de la investigación educativa (Leal Carretero y Suro Sánchez, 2012).

Cardona Cardona y Cadavid Ruiz (2011) mencionan que el proceso lector se adquiere a través del desarrollo de dos procesos cognitivos que se realizan de manera simultánea, los cuales, en el marco de los modelos de reconocimiento de palabras, estos procesos se denominan ruta fonémica (que permite la decodificación auditiva y visual de

los microelementos de un texto) y ruta semántica (que permite acceder el significado de las palabras).

De acuerdo con Velarde Consoli (2008) la lectura se desarrolla en tres etapas:

1. Logográfica: caracterizada por la identificación visual de rasgos gráficos que permiten reconocer la palabra, es un proceso de asociación visual-verbal producto de la exposición frecuente a la palabra, poniendo en juego las funciones cognitivas de atención y memoria visual; no existe una decodificación pues no hay mediación fonográfica.
2. Alfabética: involucra el aprendizaje de los grafemas y fonemas de las letras del alfabeto, permitiendo la lectura de palabras y pseudopalabras gracias a la adquisición del dominio de las Reglas de Conversión Grafema-Fonema (RCGF), la función cognitiva que actúa como prerequisite para el dominio de esta etapa es la conciencia fonológica.
3. Ortográfica: esta etapa es importante sobre todo en el idioma español, en el cual muchas veces el reconocimiento ortográfico está relacionado con el significado, el dominio de esta etapa dará al lector la capacidad de integrar automáticamente la pronunciación y acceder al significado sin descuidar la ortografía de la palabra, esto preparará al lector para poder llevar a cabo la comprensión lectora, en esta etapa es cuando el niño aprende a decodificar realizando la conversión grafema-fonema, sin embargo, es imposible hacerlo sin antes haber dominado la conciencia fonológica.

Generalmente, en México la lectura se enseña mediante un método fonológico, en el cual se enfatiza la construcción de palabras mediante los fonemas que las constituyen, esto

parece beneficiar la eficiencia del proceso, incluso en la lectura y escritura de no-palabras (Gómez-Velázquez et al., 2010).

Por su parte, Valera Osorio et al. (2014) señalan que los docentes tienen la necesidad de mejorar sus prácticas pedagógicas en relación con la estimulación que se debe brindar a los niños antes de enseñarles la lectura.

La teoría cognitiva considera a la lectura como una actividad compleja y múltiple en la cual se necesita coordinar una serie de procesos automáticos e inconscientes, postulando que el desarrollo de habilidades fonológicas mediante la enseñanza, entrenamiento o estimulación, favorecerán el aprendizaje lector (Jiménez et al., 2014).

Por su parte, Suro Sánchez et al. (2006) mencionan que desde la perspectiva psicogenética de Piaget el niño que comienza a leer se comporta como un científico que plantea hipótesis para la resolución de problemas, de esta manera, concluyen que los niños pasan por tres hipótesis (niveles) para llegar al nivel alfabético:

1. Nivel presilábico: la escritura es ajena a las grafías y sonidos, no hay constancia o identidad de grafías, se escribe todo del mismo modo.
2. Nivel silábico: hay una comprensión de la relación entre las representaciones escritas y las diferencias en las pautas sonoras de las palabras, intentando una correspondencia entre grafías y sílabas.
3. Nivel silábico-alfabético: es una etapa intermedia en la que coexisten dos modos de correspondencia entre sonidos y grafías: la silábica y la alfabética, en la cual algunas grafías simbolizan sílabas y otras fonemas.
4. Nivel alfabético: desaparece el análisis silábico y se establece la correspondencia entre fonemas y grafías, aprendiendo que la palabra está relacionada con la fonología independientemente de su significado.

Debido a la importancia del aprendizaje de la lectura, se han realizado numerosas investigaciones sobre la edad adecuada para iniciar su enseñanza formal, los conocimientos previos que deben estar consolidados y la metodología más efectiva para lograr resultados exitosos. A continuación, se describen algunas de estas investigaciones.

#### ***1.3.4.9 Programas de intervención para el aprendizaje de la lectura.***

En este estudio, se entenderá como programa de intervención al entrenamiento sistemático para estimular una habilidad durante un periodo de tiempo.

Defior (2014) señala que cuando se diseñan programas de intervención para mejorar la lectura éstos deben estar basados en la evidencia científica, por lo tanto, en este apartado se mencionan algunos proyectos de intervención realizados sobre el tema y los resultados que obtuvieron.

Fälth, Gustafson & Svensson (2017) sostienen que el contexto escolar es importante en cualquier proyecto de intervención debido a que los niños obviamente siguen participando en actividades relacionadas con el lenguaje y la lectura fuera de las realizadas en la intervención.

Por su parte, Cuetos et al. (2015) sostienen que debido a la plasticidad cerebral, las intervenciones logopédicas son más exitosas a los 4 años de edad, por lo cual es importante detectar de manera temprana a los niños que pudieran tener dificultades en el aprendizaje de la lectura, incluso antes de comenzar la enseñanza formal de la misma.

Leal Carretero et al. (2011) diseñaron el programa PROLIN en el cual realizaron una progresión de actividades para facilitar en los niños los procesos cognitivos necesarios para aprender la lectura, reflexionando sobre las características de su lengua materna y descubriendo las propiedades de su sistema de escritura.

Por su parte, González Seijas, López Larrosa, Vilar Fernández y Rodríguez López-Vázquez (2013) realizaron una intervención en la cual brindaron entrenamiento en tareas e conciencia fonológica y velocidad de denominación a niños de 4, 5 y 6 años de edad, evaluándolos al terminar el primer grado de primaria y encontraron que el grupo experimental obtuvo puntuaciones más altas que fueron significativas especialmente en conciencia fonológica y también encontraron una relación entre su intervención y la mejora en la velocidad de lectura en los tres grupos de edad.

En Perú, Velarde Consoli, Canales Gabriel, Meléndez Jara y Lingán Huamán (2011) elaboraron un programa experimental basado en el modelo cognitivo con el fin de estimular la conciencia fonológica, el conocimiento de letras, la memoria verbal y el lenguaje oral, encontrando que la aplicación del programa estimulando estas habilidades prelectoras mediante sus componentes semántico y sintáctico, mejoran estas habilidades.

En la misma línea, se ha demostrado que la conciencia fonológica puede ser desarrollada mediante la enseñanza explícita ayudando a compensarla en niños que presentarían un bajo nivel en lectura (Ball y Blachman, como se citó en Pearson, 2013) y de acuerdo con Cuetos et al. (2015) numerosos estudios demuestran que entrenar a los niños en habilidades fonológicas mejoran la lectoescritura e incluso sólo la realización de actividades de conciencia fonológica consigue que los niños de primeros cursos de escolaridad mejoren de manera automática sus destrezas en lectura y escritura.

### **1.3.5 Características de los niños de preescolar.**

La edad preescolar es una etapa importante para el desarrollo psicológico de los niños para la cual se plantean ciertas exigencias que son esenciales para desarrollar la lectura (Solovieva y Quintanar Rojas, 2008).

Celdrán y Zamorano (2016) mencionan que los factores que inciden en el aprendizaje de la lectura son muy complejos por lo cual no todas las aproximaciones metodológicas se adaptan a las necesidades de los niños, por lo tanto, proponen desarrollar ciertos procesos en los niños de preescolar:

1. Estimular los sentidos, principalmente la discriminación visual y auditiva mediante diversos ejercicios.
2. Favorecer el desarrollo del lenguaje oral mediante la estimulación del desarrollo fonológico (incluyendo respiración, ritmo, fonación, articulación), el semántico (clasificaciones, reconocimiento de palabras, definiciones) y el morfosintáctico (a través de pictogramas, visualizar la palabra o imagen con el nombre escrito)
3. Favorecer la lectura perceptiva mediante el reconocimiento de logotipos, pictogramas, símbolos, nombres, palabras iguales, y palabras largas y cortas.
4. Favorecer la escritura etiquetando objetos en el salón de clases, escribiendo su nombre a sus trabajos, recortar imágenes y palabras de revistas.

Como resultado del desarrollo se presentan neoformaciones básicas de la edad, las cuales son procesos y fenómenos de la psique de los niños que no existían con anterioridad, su formación indica que los niños atravesaron exitosamente la edad psicológica anterior y están preparados para pasar a la siguiente (Solovieva y Quintanar Rojas, 2008).

Con respecto a la lectura, en el nivel preescolar, se promueve mediante eventos que los educadores realizan para los niños, como leer un cuento en voz alta (Torres Velázquez, 2016), también es importante realizar actividades que impliquen el juego y acomodarlos en grupos que tengan un nivel de conceptualización cercano, ya que esto favorece la construcción del aprendizaje (Flores-Davis y Hernández Segura, 2008).

De acuerdo con Cuadro, Ilundain y Puig (2009) en la mayoría de los casos, una intervención pedagógica apropiada puede ayudar a superar las dificultades iniciales en lectura y escritura, logrando un nivel apropiado para su edad y contexto en estas habilidades.

## **2. Metodología**

En esta investigación se utilizará un enfoque metodológico cuantitativo siguiendo un diseño cuasi-experimental preprueba/posprueba con grupo control (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010), debido a que los participantes no fueron asignados al azar a los grupos, sino que se hizo una selección para poder realizar el taller con los niños que tuvieran dificultad en habilidades prelectoras.

### **Objetivo general**

Determinar la efectividad de un programa de intervención de habilidades prelectoras que permita mejorar las habilidades de escritura en niños de tercero de preescolar de una escuela privada de Mérida, Yucatán.

### **Objetivos específicos**

Determinar el nivel de desarrollo de las habilidades prelectoras y de la escritura de los niños de tercero de preescolar pertenecientes a una escuela privada de Mérida, Yucatán

Diseñar un programa de intervención para mejorar las habilidades prelectoras y de escritura de los niños de tercero de preescolar

Implementar el programa de intervención con los niños que hayan obtenido puntajes por debajo de la media de su grupo en habilidades prelectoras

Evaluar el impacto del programa en las habilidades prelectoras en el nivel de escritura de los niños.

### **2.1 Descripción del escenario y participantes**

La escuela es de tipo privado, urbana, bilingüe y se encuentra ubicada en el poniente de la ciudad, en una zona de vivienda con un nivel socioeconómico medio, cuenta con preescolar y primaria en el mismo plantel y labora en el turno matutino.

El área de preescolar es pequeña, cuenta con tres salones, uno para cada grado, con un número aproximado de 20 alumnos por salón, cuenta con área de juegos, salón de música, baños, área de cómputo, área de psicología y bodega.

Los participantes de la investigación son 14 niños, 6 niños y 8 niñas con edades entre los 4 y 5 años que cursan el tercer grado de preescolar en la escuela antes mencionada. Participarán en el programa de intervención los niños que hayan tenido un desempeño de al menos cinco décimas por debajo de la media del grupo en al menos tres pruebas de los instrumentos que evalúan habilidades prelectoras.

## **2.2 Instrumentos y/o técnicas**

Se administraron dos instrumentos con la finalidad de evaluar las habilidades prelectoras de los niños de tercero de preescolar.

El primero de ellos fue el *Phonological Awareness Literacy Screening (PALS)*. El PALS Prek mide el desarrollo del conocimiento de los fundamentos de la lectura en preescolares y ofrece una guía a los maestros de las necesidades específicas que tiene el niño, refleja habilidades que predicen el éxito en la lectura (University of Virginia, 2007):

1. Escritura del nombre. Se le pide al niño hacer un dibujo de sí mismo y que escriba su nombre. La escritura de su nombre se califica en un rango desde la escritura de símbolos mixtos hasta la escritura correcta del nombre.
2. Conocimiento del alfabeto. Se pide al niño que produzca el nombre de 29 letras del alfabeto, las letras no se presentan en orden. Posteriormente se le pide producir los sonidos asociados con 25 letras del alfabeto.
3. Reconocimiento de sonidos iniciales. Se le dice al niño el nombre de una figura y se le pide que pronuncie el sonido inicial de esa palabra, las palabras inician con m, p y l.

4. Reconocimiento inicial de palabras impresas. Se lee junto con el niño un libro sencillo y durante la lectura se le van haciendo preguntas para que señale algunos componentes del texto. En este ejercicio los niños demuestran sus conocimientos iniciales con textos impresos como son la direccionalidad del texto y la diferencia entre imágenes y palabras.
5. Reconocimiento de rimas. El examinador muestra al niño diferentes figuras y el niño debe identificar el nombre de la figura que rima con la primera figura que se le presentó.

Los coeficientes de confiabilidad para las tareas individuales van de .79 a .98 demostrando una buena consistencia interna. Asimismo, la confiabilidad intrajueces expresada como coeficiente de correlación intraclase tiene un rango de .73 a .998 indicando que el PALS Prek se puede puntuar de manera consistente entre individuos (University of Virginia, 2014).

El segundo instrumento aplicado fue el *Test predictivo de dificultades en la lectoescritura*, el cual evalúa la conciencia silábica, la discriminación de fonemas, la memoria fonológica y la fluidez verbal. Todas estas son habilidades que se relacionan con la adquisición de la lectura (Cuetos, et al., 2015) la prueba consta de 6 tareas:

1. Discriminación de fonemas. El niño tiene que decir si dos palabras son iguales o diferentes.
2. Segmentación de palabras. En esta tarea el niño tiene que segmentar la palabra en sílabas, dando palmadas o golpes en la mesa.
3. Identificación de fonemas. Se le indica al niño que tiene que decir si escucha el fonema /r/ dentro de una palabra, haciendo que primero produzca el fonema de manera aislada y luego se comienza con la tarea.

4. Repetición de pseudopalabras. El niño tiene que repetir lo que se le diga.
5. Repetición de dígitos. La tarea consiste en que el niño repita series de números, comenzando con un número y aumentando de uno en uno sucesivamente. Si falla en la primera columna se le da una segunda oportunidad en la segunda columna.
6. Fluidez verbal. Se pide al niño que nombre todos los animales que se le ocurran en un minuto.

El instrumento calculó la confiabilidad con un alfa de Cronbach, obteniendo un coeficiente de 0.73, lo cual confiere una alta confiabilidad a la prueba. En cuanto a la validez, se correlacionó las seis subpruebas que componen el test y la puntuación total de la prueba, utilizando la validez de constructo, pues todas las correlaciones de las pruebas fueron altas y a excepción de fluidez y segmentación, todas resultaron estadísticamente significativas (Cuetos, et al., 2015).

Finalmente, se evaluó el nivel de escritura de los niños mediante la aplicación de la *Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI)*, de la cual se aplicaron solamente 4 subpruebas que evalúan escritura.

1. Escritura del nombre. El niño debe escribir su nombre y su primer apellido correctamente, sin faltas de ortografía y con el uso adecuado de mayúsculas y minúsculas.
2. Dictado de sílabas. El niño debe escribir al dictado 8 sílabas con el uso adecuado de mayúsculas y minúsculas. La prueba se suspende después de 3 errores consecutivos.

3. Dictado de palabras. El niño debe escribir al dictado 8 palabras sin faltas de ortografía y con el uso adecuado de mayúsculas y minúsculas. La prueba se suspende después de 3 errores consecutivos.
4. Dictado de no palabras. El niño debe escribir al dictado 8 pseudo-palabras sin faltas de ortografía y con el uso adecuado de mayúsculas y minúsculas. La prueba se suspende después de 3 errores consecutivos.

Para poder ofrecer los datos normativos, se obtuvo un índice de validez externa, correlacionando los resultados del pilotaje con la escala de Inteligencia Wechsler para niños revisada (WISC-R), obteniendo correlaciones significativas en algunas subpruebas de la ENI (Arbeláez Giraldo, et al. 2004).

### **2.3 Procedimiento**

Se distinguieron 5 fases en todo el proceso. La primera de ellas, familiarización, consistió en hacer el contacto con la escuela y se solicitaron los permisos necesarios para realizar la investigación. Posteriormente se procedió a reunir las firmas de los consentimientos informados para poder realizar la fase de diagnóstico.

La segunda fase fue el *diagnóstico*, en el cual se aplicaron todas las pruebas que integran el PALS y el Test predictivo de dificultades en la lectoescritura a los niños de tercero de preescolar para medir sus habilidades de prelectura. Posteriormente se aplicaron las 4 subpruebas del ENI mencionadas con anterioridad.

En la tercera fase, *selección*, se identificó a los niños que hayan tenido un desempeño de al menos 5 décimas por debajo de la media del grupo en al menos 3 pruebas de los instrumentos que evalúan habilidades prelectoras y se informará a los padres de familia que son candidatos para participar en el proyecto de intervención.

La cuarta fase, *intervención*, consistió en elaborar un taller focalizado en desarrollar las habilidades de prelectura de los niños, incluyendo la discriminación auditiva, la conciencia fonológica, el conocimiento de letras y la interacción con textos impresos. Posteriormente se llevará a cabo el taller con los niños que hayan sido seleccionados.

En la quinta fase, *evaluación*, llevada a cabo al finalizar las 12 sesiones del taller “Preparándonos para la lectura” se aplicaron nuevamente las pruebas del PALS y del Test predictivo de dificultades en la lectoescritura para evaluar las habilidades de prelectura de todos los niños, así como las 4 pruebas de escritura del ENI con el fin de determinar si hubo un cambio significativo debido a la intervención.

#### **2.4 Informe de resultados de la evaluación diagnóstica**

Para responder al primer objetivo específico que era determinar el nivel de desarrollo de las habilidades prelectoras y de la escritura de los niños de tercero de preescolar se realizó una evaluación diagnóstica, la cual consistió en la aplicación de dos instrumentos para evaluar habilidades prelectoras, incluyendo: conciencia fonológica, nombres y sonidos de letras, discriminación auditiva, memoria fonológica y manejo de textos impresos. Y la aplicación del dominio de escritura de la ENI para evaluar las habilidades de escritura de los niños.

En este diagnóstico se encontró que las medias de las pruebas estuvieron por encima de la media teórica, a excepción de la prueba nombre de letras, en la cual la media grupal estuvo por debajo de la media teórica, asimismo, se encontró que la desviación estándar fue mayor en las pruebas que integran el PALS debido a que las puntuaciones máximas eran variables, en cambio, en el test predictivo de dificultades en la lectoescritura las desviaciones estándar fueron menores, lo cual significa que las puntuaciones fueron más homogéneas (Ver Tabla 1).

Tabla 1

*Estadísticos descriptivos de las pruebas de habilidades prelectoras en el pretest*

Pruebas	Media	DE	Mínimo	Máximo
<b>Phonological Awareness Literacy Screening (PALS)</b>				
Escritura nombre	6.26	1.09	4	7
Nombre de letras	12.53	8.04	1	26
Sonido de letras	16.20	6.20	2	23
Sonidos iniciales	9.33	1.49	5	10
Tito tito	7.53	1.68	4	10
Rimas	7.93	2.31	4	10
<b>Test predictivo de dificultades en la lectoescritura</b>				
Discriminación de fonemas	4.13	1.06	2	5
Segmentación de palabras	4.26	1.38	0	5
Identificación de fonemas	4.26	1.27	1	5
Pseudopalabras	4.26	1.09	1	5
Repetición de dígitos	3.86	.915	2	5
Fluidez verbal	3.80	1.47	1	5

Fuente: elaboración propia

En la tabla 2 se presentan las puntuaciones individuales de cada niño en las 12 pruebas que integran ambos instrumentos de evaluación de las habilidades prelectoras señalando con un asterisco las puntuaciones que se encuentran al menos cinco décimas por debajo de la media grupal.

Tabla 2

*Resultados de las pruebas de habilidades prelectoras en el pretest*

Participantes	PALS						Test predictivo de dificultades en la lectoescritura					
	Escribir nombre	Nombres letras	Sonidos letras	Sonidos iniciales	Tito tito	Rimas	Discrim. fonemas	Segmentación	Identif. fonemas	Pseudo-palabras	Repet. dígitos	Fluidez verbal
	0-7	0-29	0-25	0-10	0-10	0-10	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5
Niño 1	4*	6*	7*	5*	10	9	3*	3*	2*	4*	4	3*
Niño 2	6	19	22	10	6	9	5	5	5	5	5	5
Niña 3	6	14	21	10	7*	10	5	5	5	4*	4	5
Niño 4	7	26	23	10	8	10	5	5	5	4*	4	2*
Niña 5	7	19	12*	10	8	10	4*	5	5	5	3*	5
Niño 6	7	9*	16	10	6*	10	4*	5	5	4*	5	5
Niña 7	5*	7*	19	10	8	4*	5	4*	3*	5	3*	2*
Niño 8	7	18	18	10	10	10	5	5	5	5	4	5
Niño 9	7	4*	16	10	8	7*	5	5	4*	5	3*	5
Niña 10	7	4*	10*	7*	6*	6*	5	3*	5	5	3*	2*
Niña 11	7	18	17	10	10	9	3*	5	5	4*	5	5
Niña 12	7	9*	15*	10	7*	5*	3*	4*	5	5	4	5
Niña 13	6*	8*	22	10	7*	10	3*	5	4*	5	4	4
Niña 14	7	26	23	10	8	5*	5	5	5	3*	5	3*

Fuente: elaboración propia

En el primer instrumento, el PALS, la mayoría de los niños obtuvo puntuaciones elevadas en las pruebas, sin embargo, algunos niños obtuvieron puntuaciones por debajo de la media, sobre todo tres de las pruebas: Nombres de letras, en la cual ocho niños estuvieron por debajo de la media, Tito tito (evalúa manejo de textos impresos) siete niños estuvieron por debajo de la media y sólo tres consiguieron la puntuación máxima y finalmente, Rimas, en la cual seis niños obtuvieron la máxima calificación, sin embargo, otros seis niños obtuvieron puntuaciones por debajo de la media.

Los resultados obtenidos indican que la mayor dificultad de los niños es el manejo de textos impresos, pues fue la prueba en la que menos niños consiguieron alcanzar la puntuación máxima (10) y más de la mitad del grupo obtuvo puntuaciones por debajo de la media grupal. Al igual que en manejo de textos impresos, la mayor parte del grupo tuvo dificultad para nombrar las letras del abecedario, probablemente debido a que la escuela lleva a cabo su enseñanza de las letras con un método fonético. Finalmente la prueba de Rimas obtuvo resultados inesperados, pues algunos niños obtuvieron un desempeño muy bueno en la prueba, mientras que la misma cantidad de niños obtuvo resultados por debajo de la prueba.

El análisis efectuado nos indica que las habilidades prelectoras evaluadas en el PALS no se desarrollan con la misma facilidad en los niños del grupo, pues algunos niños obtuvieron puntuaciones muy altas y otros muy bajas, asimismo, tampoco se desarrollan al mismo tiempo, pues algunos niños demostraron dominar una habilidad y tener dificultad en otra.

Con respecto al Test predictivo de dificultades en la lectoescritura, todas sus pruebas tienen como puntuación máxima 5, sin embargo, la media grupal varió dependiendo de la prueba.

La primera prueba se denomina Discriminación de fonemas y la mayoría de los niños obtuvieron puntuaciones por encima de la media grupal, que fue 4.13 y 8 niños lograron alcanzar la máxima puntuación posible.

La siguiente prueba, Segmentación de palabras, tuvo una media grupal de 4.26 y la mayoría de los niños obtuvieron puntuaciones por encima de la media y 10 niños alcanzaron la puntuación máxima.

La prueba Identificación de fonemas tuvo una media grupal de 4.26 y al igual que en la prueba anterior, 10 de los niños alcanzaron la puntuación máxima, por lo que la mayor parte del grupo obtuvo puntuaciones por encima de la media.

En la prueba Repetición de pseudopalabras, la mayoría de los niños obtuvieron una puntuación por encima de la media grupal, que fue 4.26 y 8 niños alcanzaron la puntuación máxima.

La mayoría de los niños obtuvieron puntuaciones por encima de la media en la prueba Repetición de dígitos, cuya media grupal fue 3.86 y 5 niños obtuvieron puntuaciones por debajo de la media.

La prueba Fluidez verbal tuvo una media grupal de 3.80 y la mayoría de los niños obtuvieron puntuaciones por encima de la media, sólo 6 niños obtuvieron puntuaciones debajo de la media grupal.

El análisis realizado a las pruebas que conforman este instrumento nos indica que los niños tienen más desarrolladas las habilidades fonológicas, pues la mayoría de los niños

obtuvo puntuaciones elevadas en las pruebas, siendo la de mayor dificultad la prueba de Fluidez verbal.

En la Tabla 3 se presentan los estadísticos descriptivos de las pruebas de escritura para el grupo de niños seleccionados, como se puede observar, en la prueba Escritura del nombre las puntuaciones fueron más elevadas que en las otras pruebas, aunque las medias del grupo se encuentran dentro del rango promedio que establece la prueba ENI (Ver Tabla 4).

Tabla 3

*Estadísticos descriptivos de las pruebas del área de escritura*

Pruebas	Media	DE	Mínimo	Máximo
Escritura del nombre	53.50	40.08	16	91
Escritura de sílabas	44.13	25.18	9	99.2
Escritura de palabras	42.02	35.40	9	99.2
Escritura de no palabras	43.50	25.98	5	95

Fuente: elaboración propia

A continuación, se presentan los rangos que la prueba ENI plantea para los percentiles en las pruebas de escritura (Matute, Rosselli, Ardila y Ostrosky, 2007).

Tabla 4

*Rangos para los percentiles de la ENI*

Rango percentil	Clasificación
> 75	Por arriba del promedio
26-75	Promedio
11-25	Promedio bajo
3-10	Bajo
<2	Extremadamente bajo

Como se puede apreciar en la Tabla 5, la mayoría de los niños obtuvieron puntuaciones dentro del promedio en la mayoría de las pruebas del área de escritura, a excepción de la prueba escritura del nombre, en la cual 3 niños estuvieron por debajo del promedio.

Es decir, la mayoría de los niños tienen un desempeño adecuado a su edad en el área de escritura, sin embargo, más de la mitad de los niños del grupo experimental obtuvieron puntuaciones en el límite del rango promedio en la prueba Dictado de Palabras, lo cual implica que tienen mayor dificultad mientras más letras tengan que escribir.

Tabla 5

*Percentiles para las pruebas del área escritura de la ENI*

Participantes	Nombre	Sílabas	Palabras	No Palabras
Niño 1	16*	26	26	37
Niña 2	16*	26	26	37
Niño 3	16*	50	26	37
Niña 4	91	26	26	37
Niña 5	91	50	98	63
Niña 6	91	50	26	37
Niña 7	91	99.1	99.2	95

Fuente: elaboración propia

### **3. Programa de intervención**

#### **3.1 Fundamentación del programa**

Con motivo del segundo objetivo específico del estudio, que era diseñar un programa de intervención para mejorar las habilidades prelectoras y de escritura de los niños de tercero de preescolar, y tomando en cuenta los datos obtenidos en el diagnóstico, se realizó una investigación para generar el diseño del taller didáctico “Preparándonos para la lectura”, en el cual se abordaron tres habilidades prelectoras: conciencia fonológica, manejo de textos impresos y nombramiento de letras desde un enfoque socioconstructivista.

La conciencia fonológica es una habilidad básica para el aprendizaje de la lectura, sin embargo, algunos autores coinciden en que antes de realizar actividades para desarrollar la conciencia fonológica se deben realizar actividades de discriminación auditiva, ya que existen pruebas que relacionan las como la discriminación melódica e instrucción musical influye en el desempeño en tareas de conciencia fonológica (Galicia Moyeda y Zarzosa Escobedo, 2014; Celdrán y Zamorano, 2016).

Por su parte, la conciencia fonológica permite que el niño domine las reglas de correspondencia grafema-fonema que son cruciales para el aprendizaje de la lectura, ya que es una habilidad metalingüística que consiste en la capacidad de analizar los componentes del habla: palabras, sílabas, rimas y fonemas (Durand Rivera, Reyes Legorreta, Alatorre Miguel y Mendoza Barrera, 2014).

Phillips et al. (2008) mencionan que el desarrollo continuo de la conciencia fonológica comienza con la capacidad de manipular palabras en frases y palabras compuestas, como arco + iris, lo cual implica el conocimiento de unidades de sonido grandes y concretas, hasta llegar al conocimiento de unidades de sonido más pequeñas y

abstractas, esto se realiza pasando por la segmentación silábica, sílabas iniciales y rimas y finalizando con los fonemas.

Otra habilidad prelectora, es el manejo de textos impresos, el cual, de acuerdo con Andrés et al. (2010) implica conocer la escritura como sistema, la funcionalidad de la escritura, su direccionalidad y el aspecto visual de un texto.

De acuerdo con Celdrán y Zamorano (2016) sostienen que para ayudar al aprendizaje exitoso de la lectoescritura se deben desarrollar ciertos procesos, algunas de las estrategias que proponen son: favorecer el desarrollo del lenguaje oral mediante el desarrollo morfosintáctico utilizando pictogramas y visualizando la imagen con la palabra escrita, favorecer la lectura perceptiva mediante el reconocimiento de pictogramas, nombres, palabras largas y cortas y favorecer la escritura pidiendo que escriban su nombre a sus trabajos.

### **3.2 Objetivos**

Estimular las habilidades de conciencia fonológica, conocimiento de letras y manejo de textos impresos en niños de preescolar para lograr un mejor desempeño en tareas de escritura mediante el diseño e implementación de un taller didáctico.

### **3.3 Programa de intervención**

El taller “Preparándonos para la lectura” se implementó de manera grupal con los 7 niños que obtuvieron tres o más puntuaciones por debajo de la media en las pruebas de diagnóstico, con una duración de 12 sesiones de 50 minutos cada una, las cuales fueron impartidas dos veces por semana dentro del horario escolar (Ver Apéndice A). La duración del taller se realizó en función del tiempo de trabajo que la escuela podía proporcionar.

Velarde Consoli et al. (2011) sostienen que estudios demuestran que la conciencia fonológica y el conocimiento de algunas letras influyen en el éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura, asimismo, Andrés et al. (2010) sostiene que los niños que tienen habilidades desarrolladas de manejo de textos impresos tienen mayor éxito en aprender a leer.

Considerando lo anterior, en el taller se abordaron tres habilidades prelectoras: conciencia fonológica, manejo de textos impresos y nombramiento de letras. Debido a que la conciencia fonológica es la habilidad más compleja de las tres que se abordaron, el taller se diseñó tomando como base esta habilidad y trabajando de manera transversal las otras dos habilidades.

Como se mencionó anteriormente, la primera sesión se dedicó a fomentar la discriminación auditiva, siendo una habilidad necesaria para poder realizar actividades relacionadas con la conciencia fonológica. Esto se realizó mediante juegos con archivos de audio, en los cuales los niños debían escuchar algunos sonidos conocidos, ya sea de animales o de objetos de su entorno e identificarlos. (Ver Apéndice B).

Las siguientes once sesiones del taller fueron dedicadas a la conciencia fonológica, siguiendo el esquema que proponen Phillips et al. (2008) quienes mencionan que la conciencia fonológica se divide en cuatro habilidades, que van de lo más sencillo a lo más complejo, por lo tanto, conforme se avanza en las habilidades se debe dedicar más tiempo a trabajarlas.

Por este motivo, se realizó una división de las once sesiones que quedaban disponibles para el taller en función del acuerdo realizado con la escuela y se distribuyeron de la siguiente manera: conciencia léxica (a la cual se dedicó dos sesiones), conciencia

silábica (dos sesiones), conciencia intrasilábica (tres sesiones) y conciencia fonémica (cuatro sesiones), tomando en cuenta el aumento progresivo de las sesiones acorde a la complejidad de la habilidad, tal como señalan Phillips et al. (2018).

Estas habilidades se abordaron mediante juegos y actividades en los cuales los niños debían identificar los sonidos de las palabras y asociarlos, la mayoría de las actividades y juegos contaron con apoyo visual (imágenes o la palabra escrita) para que los niños pudieran realizar con éxito la tarea y para favorecer su concentración.

De manera transversal se trabajó el manejo de textos impresos una vez por semana y el aprendizaje de los nombres de las letras se trabajó durante las sesiones de conciencia fonémica, de modo que se realizaron actividades que implicaban nombrar las letras y producir el sonido de cada letra.

Esto se realizó con ayuda de un video de la canción del abecedario, la cual facilitó que los niños recordaran el orden de las letras y sus nombres y posteriormente se utilizaron materiales manipulativos como rompecabezas o fichas con las letras que los niños debían nombrar, pronunciar y ordenar correctamente.

El manejo de textos impresos se trabajó mediante la selección de algunos libros cortos y adecuados a la edad de los niños, los cuales se leyeron en grupo, permitiendo que los niños interactuaran con el libro leyendo algunas palabras sencillas, buscando objetos en las imágenes y contestando a preguntas sobre el texto.

A continuación se presenta un resumen de las sesiones, los objetivos y las actividades que se realizaron durante el taller (Ver Tabla 6).

Tabla 6

*Descripción del programa de intervención*

No. de sesión	Habilidad que se trabajó	Actividad realizada (ejemplo)	Producto obtenido (si hubiera)
1	Discriminación auditiva	Lotería de sonidos de animales	No hay producto
2	Conciencia léxica y manejo de textos impresos	¿Cuántas palabras dije?	No hay producto
3	Conciencia léxica	¿Qué palabra se formó?	Hoja de actividad de palabras compuestas
4	Conciencia silábica y manejo de textos impresos	Separando en sílabas	Hoja de actividad de sílabas
5	Conciencia silábica	¿Cuántas sílabas hay?	Hoja de actividad de sílabas
6	Conciencia intrasilábica y manejo de textos impresos	Bingo (sílabas iniciales)	No hay producto
7	Conciencia intrasilábica y manejo de textos impresos	El eco	No hay producto
8	Conciencia intrasilábica	Encuentra las rimas	Hoja de actividad de rimas
9	Conciencia fonémica, nombres de letras y manejo de textos impresos	Video de la canción del abecedario/Lotería	No hay producto
10	Conciencia fonémica y nombres de letras	¡Encontremos las vocales!	Hoja de actividad sonidos vocálicos iniciales
11	Conciencia fonémica, nombres de letras y manejo de textos impresos	Libros de letras	Carteles con imágenes
12	Conciencia fonémica y nombres de letras	¿Qué letra suena al final?	Hoja de actividad sonidos consonánticos finales

#### 4. Resultados de intervención

Para dar respuesta al cuarto objetivo específico del estudio, que es evaluar el impacto del programa en las habilidades prelectoras en el nivel de escritura de los niños se realizó un postest en el cual se aplicaron las mismas pruebas que se utilizaron en el diagnóstico.

En el PALS se encontró que todas las medias grupales estuvieron por encima de la media teórica y en la prueba Sonidos iniciales todos los niños evaluados obtuvieron la máxima calificación. Además, las desviaciones estándar fueron pequeñas, lo cual indica que no hubo mucha variación entre los puntajes de los niños (Ver Tabla 7).

Con respecto al Test predictivo de dificultades en la lectoescritura, se encontró que todas las medias grupales estuvieron por encima de la media teórica, con desviaciones estándar pequeñas, por lo que no hay mucha variación entre las puntuaciones de los niños. La prueba con la media más baja fue Repetición de dígitos, sin embargo, las pruebas con mayor desviación estándar fueron Identificación de fonemas y Repetición de Pseudopalabras.

Tabla 7

*Estadísticos descriptivos de las pruebas de habilidades prelectoras en el postest*

Pruebas	Media	DE	Mínimo	Máximo
<b>Phonological Awareness Literacy Screening (PALS)</b>				
Escritura nombre	6.85	0.36	6	7
Nombre de letras	19.14	6.40	5	29
Sonido de letras	22.57	2.70	16	25
Sonidos iniciales	10	0.00	10	10
Tito tito	9.64	0.84	7	10
Rimas	9.50	0.94	7	10
<b>Test predictivo de dificultades en la lectoescritura</b>				
Discriminación de fonemas	4.42	0.93	2	5
Segmentación de palabras	4.57	0.75	3	5
Identificación de fonemas	4.92	0.26	4	5
Pseudopalabras	4.85	0.36	4	5
Repetición de dígitos	3.64	0.92	1	5
Fluidez verbal	4.28	0.91	3	5

Fuente: elaboración propia

En la tabla 8 se presentan las puntuaciones individuales de cada uno de los niños en las 12 pruebas que integran ambos instrumentos de evaluación de habilidades prelectoras, remarcando a los niños que tomaron el taller “Preparándonos para la lectura”. Siguiendo el mismo proceso que en el diagnóstico, se señaló con un asterisco las puntuaciones que se encuentran al menos cinco décimas por debajo de la media.

Al hacer un análisis más específico de las puntuaciones se pudo notar que 2 de los 7 niños que asistieron al taller obtuvieron menos de 3 pruebas por debajo de la media grupal. Además, la diferencia entre la mayoría de las puntuaciones que estuvieron por debajo de la media y la media grupal no fue mayor a un punto.

En contraste, 2 de los 7 niños que no asistieron al taller obtuvieron puntuaciones por debajo de la media en tres de las pruebas de prelectura.

Tabla 8  
*Resultados de las pruebas de habilidades prelectoras en el postest*

Participantes	PALS						Test predictivo de dificultades en la lectoescritura					
	Escribir nombre	Nombres letras	Sonidos letras	Sonidos iniciales	Tito tito	Rimas	Discrim. fonemas	Segmentación	Identif. fonemas	Pseudo-palabras	Repet. dígitos	Fluidez verbal
	0-7	0-29	0-25	0-10	0-10	0-10	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5
<b>Niño 1</b>	<b>7</b>	<b>24</b>	<b>16*</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>9*</b>	<b>3*</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Niño 2	7	9*	23	10	10	10	5	5	5	5	5	5
Niña 3	6*	19	23	10	10	10	5	5	5	5	4	5
Niño 4	7	26	22*	10	10	10	5	4*	5	4*	4	3*
Niña 5	7	22	22*	10	10	10	4	5	5	5	4	3*
Niño 6	7	20	24	10	9*	10	4	4*	5	5	4	3*
<b>Niña 7</b>	<b>6*</b>	<b>18*</b>	<b>25</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>8*</b>	<b>2*</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Niño 8	7	16*	21*	10	10	10	5	5	5	5	4	5
<b>Niño 9</b>	<b>7</b>	<b>16*</b>	<b>23</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>3*</b>	<b>5</b>
<b>Niña 10</b>	<b>7</b>	<b>5*</b>	<b>18*</b>	<b>10</b>	<b>9*</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>3*</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>3*</b>	<b>4</b>
Niña 11	7	24	24	10	10	10	5	5	5	5	4	5
<b>Niña 12</b>	<b>7</b>	<b>18*</b>	<b>25</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>9*</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>3*</b>	<b>5</b>
<b>Niña 13</b>	<b>7</b>	<b>22</b>	<b>25</b>	<b>10</b>	<b>7*</b>	<b>7*</b>	<b>4</b>	<b>3*</b>	<b>4*</b>	<b>4*</b>	<b>1*</b>	<b>4</b>
<b>Niña 14</b>	<b>7</b>	<b>29</b>	<b>25</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3*</b>

Fuente: elaboración propia

En la tabla 9 se presentan los estadísticos descriptivos de las pruebas de escritura para el grupo de niños seleccionados en el postest, como se puede observar, sólo en la prueba Escritura del nombre el puntaje mínimo se encuentra dentro del rango definido como promedio bajo por la prueba ENI (Ver Tabla 4), los demás puntajes se encuentran en los rangos definidos como promedio y por arriba del promedio.

Tabla 9

*Estadísticos descriptivos de las pruebas del área de escritura en el postest*

Pruebas	Media	DE	Mínimo	Máximo
Escritura del nombre	81.57	24.88	16	99
Escritura de sílabas	80.20	21.40	50	99.2
Escritura de palabras	75.58	30.63	26	99.2
Escritura de no palabras	69.35	24.56	37	95

Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar en la Tabla 10, todos los niños que fueron seleccionados para participar en el taller obtuvieron puntuaciones dentro del promedio e incluso por arriba del promedio en las pruebas de escritura. En contraste, si se analiza la tabla anterior, se puede notar que los puntajes mínimos que se encuentran en un promedio bajo no pertenecen a los niños que participaron en el taller.

Tabla 10

*Percentiles de los niños seleccionados en las pruebas de escritura de la ENI en el postest*

Participantes	Nombre	Sílabas	Palabras	No Palabras
Niño 1	91	50	98	63
Niña 2	91	50	98	63
Niño 3	91	99.2	26	63
Niña 4	50	75	63	37
Niña 5	50	75	63	84
Niña 6	91	50	26	37
Niña 7	99	99.2	99.2	95

Fuente: elaboración propia

Después de analizar los resultados de las evaluaciones llevadas a cabo durante el postest se realizó una prueba t para muestras relacionadas con la finalidad de identificar diferencias entre las puntuaciones del pretest y el postest de los niños que participaron en el taller “Preparándonos para la lectura” (Ver Tabla 11)

Con respecto a las pruebas de habilidades prelectoras, se encontró que en 10 de las 12 pruebas las puntuaciones de los niños aumentaron, aunque sólo en tres de ellas se

encontraron diferencias estadísticamente significativas: nombre de letras, sonido de letras y tito tito (manejo de textos impresos).

Asimismo, una de las pruebas se mantuvo exactamente con la misma puntuación antes y después (discriminación de fonemas) y en una de las pruebas disminuyó la media (repetición de dígitos). En cuanto a escritura, hubo diferencias significativas en dos pruebas: escritura de sílabas y escritura de no palabras.

Tabla 11

*Comparación de puntuaciones de los niños que participaron en el taller*

Prueba	t	Gl	Sig.	Media pretest	Media postest
<b>Phonological Awareness Literacy Screening (PALS)</b>					
Escribir nombre	1.698	6	.140	6.14	6.85
Nombre de letras	4.289	6	.005	9.14	18.85
Sonido de letras	5.685	6	.001	16.00	22.42
Sonidos iniciales	1.486	6	.188	8.85	10.00
Tito tito	3.618	6	.011	7.71	9.42
Rimas	2.232	6	.067	6.57	9.00
<b>Test predictivo de dificultades en la lectoescritura</b>					
Discriminación de fonemas	.000	6	1.000	4.14	4.14
Segmentación silábica	.603	6	.569	4.14	4.42
Identificación de fonemas	1.867	6	.111	4.00	4.85
Pseudopalabras	.795	6	.457	4.57	4.85
Repetición de dígitos	1.188	6	.280	3.71	3.14
Fluidez verbal	2.049	6	.086	3.42	4.42
<b>Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) Dominio Escritura</b>					
Escritura del nombre	1.071	6	.325	58.85	80.42
Escritura de sílabas	3.233	6	.018	46.72	71.20
Escritura de palabras	1.357	6	.224	46.74	67.60
Escritura de no palabras	2.804	6	.031	49.00	63.14

Fuente: elaboración propia

Igualmente, se realizó una prueba t de muestras relacionadas para identificar diferencias entre las puntuaciones del pretest y el postest de los niños que no participaron en el taller (grupo control) en habilidades prelectoras y en escritura.

Con respecto a las habilidades prelectoras se mantuvieron estables en la máxima calificación en dos pruebas: Sonidos iniciales y la prueba Identificación de fonemas.

En contraste, en 3 de las 10 pruebas restantes obtuvieron puntuaciones menores en el postest que en el pretest, siendo estas pruebas: Segmentación silábica, Repetición de dígitos y Fluidez verbal, 3 de las 5 pruebas que integran el Test predictivo de dificultades en la lectoescritura.

En las pruebas restantes, incluyendo las pruebas de escritura se pudo notar un aumento en las medias resultantes de la segunda aplicación, siendo significativas las pruebas Sonido de letras y Tito tito (Manejo de textos impresos). En las pruebas de escritura no hubo diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 12

*Comparación de puntuaciones de los niños del grupo control*

Grupo de Control	t	Gl	Sig.	Media pre	Media Post
<b>Phonological Awareness Literacy Screening (PALS)</b>					
Escribir nombre	-1.00	6	.356	6.714	6.857
Nombre de letras	-.731	6	.492	17.571	19.428
Sonido de letras	-2.785	6	.032	18.428	22.714
Sonidos iniciales				10.000	10.000
Tito tito	-3.464	6	.013	7.857	9.857
Rimas	-1.549	6	.172	9.714	10.000
<b>Test predictivo de dificultades en la lectoescritura</b>					
Discriminación de fonemas	-1.000	6	.356	4.428	4.714
Segmentación silábica	1.549	6	.172	5.000	4.714
Identificación de fonemas				5.000	5.000
Pseudopalabras	-2.121	6	.078	4.428	4.857
Repetición de dígitos	.548	6	.604	4.285	4.142
Fluidez verbal	1.000	6	.356	4.571	4.142
<b>Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) Dominio Escritura</b>					
Escritura del nombre	-1.447	6	.198	60.000	82.714
Escritura de sílabas	-1.919	6	.103	57.171	89.214
Escritura de palabras	-1.516	6	.180	57.342	83.571
Escritura de no palabras	-.945	6	.381	66.142	75.571

Fuente: elaboración propia

Finalmente, se realizó una prueba t para muestras independientes con el objetivo de identificar si seguían existiendo diferencias entre el grupo experimental (los niños que participaron en el taller) y el grupo control (los niños que no participaron en el taller).

Se encontró que sólo existieron diferencias significativas en dos pruebas: Nombres de letras y Rimas, en las demás pruebas no se encontraron diferencias significativas entre los grupos (Ver Tabla 13).

Tabla 13

*Comparación de puntuaciones entre el grupo control y el grupo experimental en el postest*

	t	Gl	Sig.	Diferencias de la media	Diferencia de la DE
<b>Phonological Awareness Literacy Screening (PALS)</b>					
Escribir nombre	.000	12	1.000	.000	.202
Nombre de letras	.160	12	.875	.571	3.560
Sonido de letras	.190	12	.853	.285	1.505
Sonidos iniciales		12			
Tito tito	.949	12	.361	.428	.451
Rimas	2.291	12	.041	1.000	.436
<b>Test predictivo de dificultades en la lectoescritura</b>					
Discriminación de fonemas	1.155	12	.271	.571	.494
Segmentación silábica	.693	12	.502	.285	.412
Identificación de fonemas	1.000	12	.337	.142	.142
Pseudopalabras	.000	12	1.000	.000	.202
Repetición de dígitos	2.333	12	.038	1.00000	.42857
Fluidez verbal	-.569	12	.580	-.285	.501
<b>Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) Dominio Escritura</b>					
Escritura del nombre	.165	12	.871	2.285	13.826
Escritura de sílabas	1.682	12	.118	18.014	10.712
Escritura de palabras	.973	12	.350	15.971	16.409
Escritura de no palabras	.943	12	.364	12.42857	13.18601

Fuente: elaboración propia

## 5. Discusión y conclusiones

En el diagnóstico realizado se pudo observar que existían variaciones en los puntajes de los niños con respecto a las habilidades prelectoras, por lo cual algunos niños tenían puntuaciones por encima del promedio en algunas pruebas mientras que en otras sus puntuaciones se encontraban por debajo del promedio grupal.

Lo anterior coincide con lo mencionado por Garton Pratt en 1991 (como se citó en Andrés, et al. 2010) quien sostiene que las habilidades prelectoras se van perfeccionando de forma diferente en cada niño hasta alcanzar cierto grado de experticia en lectoescritura.

Por su parte, Phillips et al. (2008) sostienen que algunos niños pueden ingresar al aula preescolar con habilidades relativamente avanzadas mientras que otros pueden demostrar habilidades poco desarrolladas, lo cual se apreció con mayor claridad en las pruebas que implicaban nombrar letras o producir los sonidos de éstas.

Sin embargo, esta diferencia en el conocimiento de las letras notada en el diagnóstico podría estar influenciada también por el contexto alfabetizador familiar.

Por otra parte, los resultados del postest indican que la intervención sistemática para desarrollar habilidades prelectoras tiene resultados positivos en el desempeño de los niños en tareas de este tipo, pues en el grupo experimental la media de 10 de las 12 pruebas que evaluaban habilidades prelectoras aumentó después de la intervención, de las cuales tres fueron estadísticamente significativas: Nombre de letras, Sonido de letras y Tito tito (manejo de textos impresos).

Esto coincide con las investigaciones de González Seijas et al. (2013) u Velarde Consoli et al. (2011) quienes realizaron intervenciones en conciencia fonológica a niños de

entre 4 y 6 años de edad y encontraron que los grupos experimentales obtenían puntuaciones más altas significativas especialmente en conciencia fonológica.

En cambio, en el grupo control sólo aumentó la media de 7 de las 12 pruebas de habilidades prelectoras, de las fueron estadísticamente significativas dos pruebas: Sonido de letras y Tito tito (manejo de textos impresos).

Se observa que el grupo experimental aumentó sus puntuaciones en más pruebas que el grupo control, así como también se observa una coincidencia en dos de las pruebas que resultaron estadísticamente significativas.

Probablemente las coincidencias se presentan debido a que los niños participan en otras actividades relacionadas con la lectura, tal como mencionan Fälth, et al. (2017), ya que a pesar de la importancia del contexto escolar también influyen los otros entornos en los que se desenvuelva el niño.

En contraste, se observó que en el grupo control disminuyó el desempeño de los niños en tres de las pruebas de habilidades prelectoras: segmentación silábica, repetición de dígitos y fluidez verbal, las cuales forman parte del test predictivo de dificultades en lectoescritura. Mientras que en el grupo experimental sólo se detectó una prueba en la cual disminuyó el desempeño de los niños: repetición de dígitos, siendo notable la coincidencia con el grupo control en esta prueba.

El desempeño menor en la prueba repetición de dígitos podría deberse a que es una prueba que requiere de la atención del niño y no cuenta con apoyo visual, por lo cual, para algunos niños fue difícil concentrarse en la actividad, sobre todo para algunos niños del grupo experimental, quienes contaban con antecedentes de dificultades para mantener la atención en clases de acuerdo con los reportes de las maestras.

En cuanto a las pruebas de escritura, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el grupo experimental, en dos pruebas: escritura de sílabas y escritura de no palabras, por lo cual se podría afirmar que el entrenamiento en habilidades prelectoras tiene un impacto positivo en el desempeño de los niños en escritura.

Lo anterior coincide con otros estudios realizados en países de habla hispana en los que se ha brindado entrenamiento en habilidades fonológicas mediante el uso de materiales manipulativos para conseguir un mejor desempeño en habilidades de escritura (Defior, 2014; Vernon, 2014; Cuetos et al., 2015).

Entre las principales limitaciones de este trabajo se encuentran el tiempo disponible, pues se piensa que con un mayor número de sesiones se hubieran podido lograr resultados mejores en los efectos de la intervención, así como en el tiempo dedicado a las sesiones, pues se contó con 50 minutos para el taller, de los cuales se descontaba el tiempo de traslado de los niños hasta el salón en el que se iba a trabajar.

Otra limitación del estudio fueron los horarios disponibles para las sesiones del taller, pues en algunos casos la sesión coincidía con la clase de música o de educación física, por lo cual los niños no estaban tan dispuestos a cooperar en las actividades.

Asimismo, algunos niños faltaron algunos días a clase, por lo cual no pudieron tomar la sesión correspondiente a esas habilidades y no hubo un momento en el que se les pudiera enseñar los conocimientos que se abordaron en la sesión.

Por otro lado, algunos de los niños que participaron en el taller presentaban problemas de conducta o de atención, por lo que hubo otros factores que se tuvieron que abordar en el taller además de las habilidades prelectoras y la escritura, que eran las variables que interesaban en este estudio.

El presente estudio confirma que un proyecto de intervención sistemático en habilidades prelectoras puede mejorar el desempeño de los niños y ayudar a prevenir dificultades en la lectura y escritura.

Finalmente, las sugerencias que se brindan a las personas interesadas en continuar investigando en esta temática son: realizar este tipo de estudio con diferentes poblaciones, debido a que este estudio se realizó en una escuela de tipo privado, sería conveniente replicarlo en una escuela pública y con mayor número de participantes para poder obtener datos más generalizables, de igual manera, se recomienda realizar un estudio experimental en el cual los participantes sean asignados a los grupos de manera aleatoria para garantizar la homogeneidad de los grupos.

Asimismo, también se recomienda realizar una intervención de duración más prolongada y tomar en cuenta otras habilidades prelectoras que no se tomaron en cuenta en este estudio.

## 6. Referencias

- Acosta Sandoval, A. (2012) *Conciencia fonológica y lectoescritura en niños de primaria*. (Tesis de maestría) Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Aguilar Villagrán, M., Navarro Guzmán, J., Menacho Jiménez, I., Aléale Cuevas, C., Marchena Consejero, E. y Ramiro Olivier, P. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema*, 22(3), 436-442. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=52425078&lang=es&site=ehost-live>
- Alpuche Hernández, A. y Vega Pérez, L.O. (2014). Predicción del comportamiento lector a partir de la autoeficacia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 241-266. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n60a11.pdf>
- Alvarado, J., Puente, A., Paz Fernández, M. & Jiménez, V. (2015). Análisis de los componentes en la adquisición de la lectura en castellano: una aplicación del modelo logístico lineal. *Suma Psicológica*, 22(1), 45-22. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=103579787&lang=es&site=ehost-live>
- Andrés, M.L., Richard's, M., Canet Juric, L. y Urquijo, S. (2007). Las habilidades prelectoras y su asociación con el contexto alfabetizador. *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.aacademica.org/000-073/255>
- Andrés, M., Canet-Juric, L., Richards, M., Introzzi, I. y Urquijo, S. (2010). Disponibilidad de recursos materiales en el hogar y adquisición de habilidades prelectoras.

*Psicología Escolar e Educativa*, 14(1), 139-148. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321831015>

Arbeláez Giraldo, C., Ardila Ardila, A., Méndez, M. Mejía Quintero, M., Villa Hurtado, P.C, Rosselli Cock, M., Echeverría Pulido, S.E., Ocampo Agudelo, P., Matute Villaseñor, E., Botero Gómez, V.E., Tangarife Salazar, G.A. (2004). Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI): Batería para la evaluación de niños entre 5 y 16 años de edad. Estudio normativo colombiano, *Revista de neurología*, 38(8), 720-731. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo%3Fcodigo%3D865441&ved=2ahUKEwiq48aFv17dAhVqtlkKHdQPB-cQFjAAegQlAxAB&usg=AOvVaw08x6FwxLrD8TXMdWQkdMC9>

Barboza, F.D. y Peña, F.J. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Educere*, 18(59), 133-142. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35631103015>

Bizama, M., Arancibia, B. y Sáez, K. (2011). Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico, pertenecientes a escuelas de sectores vulnerables de la provincia de Concepción, Chile. *Onomázein*, 23(1), 81-103. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=65318359&lang=es&site=ehost-live>

Buitrón, N. (2009). ¿Qué procesos cognitivos están inmersos en la lectura? *Razón y Palabra*, 14(66). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520908022>

Campoverde Merchán, J.M. (2016). Factores potenciales para la no consolidación de la lectoescritura en niños de segundo año de educación básica: estrategias

- metodológicas. *Repositorio digital de la Utmach*. Recuperado de <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/8771/1/ECUACS%20DE00008.pdf>
- Cardona Cardona, M.I., Cadavid Ruiz, N. (2013). Perfil lector de niños con y sin retraso lector en la ciudad de Cali (Colombia). *Psicología desde el caribe*, 30(2), 257-275. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=91515596&lang=es&site=ehost-live>
- Celdrán, M. y Zamorano, F. (2016). Dificultades en la adquisición de la lecto-escritura y otros aprendizajes. *Logopedas en los equipos de orientación educativa y psicopedagógica de Murcia*, 1-37. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad24.pdf>
- Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA) (2012). Materiales para trabajar las habilidades fonológicas. Recuperado de <http://www.pnte.cfnavarra.es/creena>
- Cockcroft, H. (2010). *Pre-reading and spelling skills*. Recuperado de <https://mindmoves.co.za/articles/article/PreReadingAndSpellingSkills.pdf>
- Cuadro, A. y Berná, J. (2015). Inicio de la alfabetización, habilidades prelectoras y contexto alfabetizador familiar en una muestra de niños uruguayos. *Ciencias Psicológicas*, 9(1), 7-14. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459545409002>
- Cuadro, A., Ilundain, A. y Puig, A. (2009). Habilidades prelectoras de niños en situación de pobreza. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en

Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Cuetos, F. (2010) *Psicología de la lectura*. España: Wolters Kluwer.

Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M.I., Llenderrozas, M.C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura.

*Pediatría Atención Primaria*, 17, 99-107. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=366641635002>

Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Aula*, (20), 25-44. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=101594136&lang=es&site=ehost-live>

Durand Rivera, A., Reyes Legorreta, C., Alatorre Miguel E. y Mendoza Barrera, G. (2014).

Conciencia fonológica desde el punto de vista terapéutico. *Fuentes humanísticas*, 28(49), 85-95. Recuperado de

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=100832342&lang=es&site=ehost-live>

Fälth, L., Gustafson, S., & Svensson, I. (2017). Phonological awareness training with articulation promotes early reading development. *Education*, 137(3), 261-276.

Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=121449191&lang=es&site=ehost-live>

Favila-Figueroa, M.A., Jiménez-Licona, M.I., Valencia-Cruz, A. Juárez-Lugo, C.S. y

Juárez-López, S. (2016). Efectos de una intervención en conciencia fonológica sobre la lectura y la escritura. *Revista de Educación y Desarrollo*, 36. Recuperado

de [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/36/36\\_Favila.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/36/36_Favila.pdf)

Flores Davis, L. y Hernández Segura, A. (2008). Construcción del aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Electrónica Educare*, 12(1), 1-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114582021>

Fonseca-Mora, M.C. y Gómez-Domínguez, M. (2015). Instrumentos de investigación para el estudio del efecto de la música en el desarrollo de las destrezas lectoras. *Porta Linguarum*, 24, 121-134. Recuperado de [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero24/9MCARMEN.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero24/9MCARMEN.pdf)

Fröhlich, L., Petermann, F., & Metz, D. (2013). Phonological awareness: factors of influence. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), 5-22. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=86010645&lang=es&site=ehost-live>

Galicia Moyeda, I.X. y Zarzosa Escobedo, L. (2014). La presencia de las actividades musicales en los programas educativos y su influencia en la conciencia fonológica. *Perfiles Educativos*, 36(144). Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269814706294>

Gillanders, C. (2007). Aprendizaje de la lectura y la escritura en los años preescolares. Manual del docente. México: Trillas.

Gómez, L., Duarte, A., Merchán, V., Aguirre, D. & Pineda, D. (2007). Conciencia fonológica y comportamiento verbal en niños con dificultades de aprendizaje. *Universitas Psychologica*, 6(3), 571-580. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=33064742&lang=es&site=ehost-live>

Gómez-Velázquez, 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.  
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14015585007>
- González, M., Martín, I. y Delgado, M. (2011). Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 35-44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80520078004>
- González Seijas, R.M., López Larrosa, S., Vilar Fernández, J. y Rodríguez López-Vázquez, A. (2013). Estudio de los predictores de la lectura. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (2), 98-110. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4734781.pdf>
- Jiménez, J., Rodríguez, C., Suárez, N. y O'Shanahan, I. (2014). ¿Coinciden nuestras ideas con lo que dicen las teorías científicas sobre el aprendizaje de la lectura? *Revista Española de Pedagogía*, 259, 397-414. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=98181585&lang=es&site=ehost-live>
- Justice, L., & Ezell, H. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching & Therapy*, 17(3), 207-225. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=c8h&AN=106907950&lang=es&site=ehost-live>
- Leal Carretero, F. y Suro Sánchez, J. (2012). Las tareas de conciencia fonológica en preescolar: una revisión de las pruebas empleadas en población hispanohablante. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 729-757. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=91024793&lang=es&site=ehost-live>

- Leal Carretero, F., Suro Sánchez, J., López-Escribano, C., Santiuste Bermejo, V. y Zarabozo Enríquez de Rivera, D. (2011). Un nuevo programa para el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 95-106. Recuperado de [http://www.academia.edu/10808744/Un\\_nuevo\\_programa\\_para\\_el\\_aprendizaje\\_inicial\\_de\\_la\\_lectura](http://www.academia.edu/10808744/Un_nuevo_programa_para_el_aprendizaje_inicial_de_la_lectura)
- López Silva, L., Camargo De Luque, G., Duque Aristizábal, C., Ariza Muñoz, E., Ávila Cantillo, M., & Kemp, S. (2013). Habilidades prelectoras de estudiantes de preescolar en la región caribe colombiana. *Zona Próxima*, (19), 2-20. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=94968825&lang=es&site=ehost-live>
- Murillo Rojas, M. (2012). La evaluación del vocabulario en la educación preescolar: El Tevopreesc. *Revista Káñina*, 41, 151-162. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44249254016>
- Neuman, M.M., Hood, M. y Ford, R.M. (2013). Using environmental print to enhance emergent literacy and print motivation. *Read Writ*, 26, 771–793. DOI 10.1007/s11145-012-9390-7
- Núñez, M., & Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Revista Lengua y Habla*, (18), 72-92. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=99982574&lang=es&site=ehost-live>
- OCDE (2016). Programa para la evaluación internacional de alumnos PISA 2015: Resultados. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>

- Parent Education Network (2011). *Thoughts for tots "A"*. Recuperado de [http://www.wpen.net/PDF/tots/A\\_ReadytoRead.pdf](http://www.wpen.net/PDF/tots/A_ReadytoRead.pdf)
- Pearson, Siegel, Pearson, Magrane y Rébora (2013). Predictores de la lectura en preescolar en una población hispanoparlante: un estudio longitudinal. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 23, 35-52.
- Preilowsky, B. y Matute, E. (2011). Diagnóstico neuropsicológico y terapia de los trastornos de lectura-escritura (Dislexia del desarrollo). *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 95-122. Recuperado de [http://neurociencias.udea.edu.co/revista/PDF/REVNEURO\\_vol11\\_num1\\_11.pdf](http://neurociencias.udea.edu.co/revista/PDF/REVNEURO_vol11_num1_11.pdf)
- Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura (PRONALEES) (2010). Fichas para la enseñanza de la lectoescritura. Recuperado de <http://ayudaparaelmaestro.blogspot.com/>
- Ramírez Leyva, E.M. (2016). [Revisión del libro El cerebro lector: últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia por Stanislas, D.] Recuperado de <http://www.revistasunam.mx/index.php/ibi/article/download/55671/49387>
- Rice, T. (2016). Building pre-reading skills: 15 activities for parents of pre-schoolers. *Old Schoolhouse*, 122-123. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=116783898&lang=es&site=ehost-live>
- Robins, S., Treiman, R. y Rosales, N. (2014). Letter knowledge in parent-child conversations. *Read Writ*, 27, 407-429. DOI 10.1007/s11145-013-9450-7
- Rodríguez, S. (2010) *Procesos del lenguaje oral y los niveles de la conciencia fonológica en preescolares*. Recuperado de: <http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/>

1288/1/2010\_Rodr%C3%ADguez\_Procesos%20de%20lenguaje%20oral%20y%20l  
os%20niveles%20de%20conciencia%20fonol%C3%B3gica%20en%20preescolares.  
pdf

Salvador Rosa, A. (2006). *En torno al vocabulario y a su enseñanza en preescolar*.

Recuperado de [http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7526/](http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7526/14022485.pdf?sequence=1)

[14022485.pdf?sequence=1](http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7526/14022485.pdf?sequence=1)

Santiago G., Álvaro W., Castillo P., Myriam C., Morales, D. (2007). Estrategias y

enseñanza - aprendizaje de la lectura. *Revista Folios*. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345941356003>

Saurino Santillán, U. (2012). *Habilidades pre-lectoras en estudiantes de primer grado de*

*primaria en instituciones educativas de ventanilla*. (Tesis de maestría). Universidad

San Ignacio de Loyola, Perú. Recuperado de

[http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1311/1/2012\\_Saurino\\_Habilidad](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1311/1/2012_Saurino_Habilidades-pre-lectoras-en-estudiantes-de-primer-grado-de-primaria-en-instituciones-educativas-de-Ventanilla.pdf)

[es-pre-lectoras-en-estudiantes-de-primer-grado-de-primaria-en-instituciones-](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1311/1/2012_Saurino_Habilidades-pre-lectoras-en-estudiantes-de-primer-grado-de-primaria-en-instituciones-educativas-de-Ventanilla.pdf)

[educativas-de-Ventanilla.pdf](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1311/1/2012_Saurino_Habilidades-pre-lectoras-en-estudiantes-de-primer-grado-de-primaria-en-instituciones-educativas-de-Ventanilla.pdf)

Sawyer, B.E., Justice, L.M. Guo, Y., Logan, J.A.R., Petrill, S.A. Glenn-Applegate, K.,

Kaderavek, J.N. y Pentimonti, J.M. (2014). Relations among home literacy

environment, child characteristics and print knowledge for preschool children with

language impairment. *Journal of Research in Reading*, 37(1), 65-83.

DOI:10.1111/jrir.12008

Solovieva, Y. y Quintanar Rojas, L. (2008). Enseñanza de la lectura. Método práctico para

la formación lectora. México: Trillas.

- Suárez García, D.M.A.; Quijano Martínez, M.C. (2014). Comprensión de las dificultades de la lectoescritura desde las escuelas neuropsicológicas cognitiva e histórico-cultural. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 55-75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29232614004>
- Suro Sánchez, J. Leal Carretero, F. y Zarabozo, D. (2006). Intervención en preescolar mediante una propuesta de lectura con base lingüística. Universidad de Guadalajara, México.
- Torres Velázquez, M.A. (2016). Lectoescritura: eventos de literacidad en preescolar. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(12). Recuperado de <http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/208>
- University of Virginia (2014). *Phonological Awareness Literacy Screening (PALS) Español, Kindergarten. Technical Reference*.
- Varela Osorio, K., Viecco Reyes, S. y Florez Trochez, S. (2014). Diseño y ejecución de actividades para la estimulación en conciencia fonológica en los niveles de prejardín y jardín. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 20. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=97179514&lang=es&site=ehost-live>
- Velarde Consoli, E.M. (2008). *Elaboración y aplicación de un programa metafonológico en niños (as) de 8 a 10 años de 3er y 4to grado de primaria del Cercado del Callao* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de San Marcos, Perú. Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2621>
- Velarde Consoli, E., Canales Gabriel, R., Meléndez Jara, M. y Lingán Huamán, S. (2010). Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: diseño y validación de una

- prueba de habilidades prelectoras (THP) en niños y niñas de la provincia constitucional del Callao, Perú. *Revista IIPSI*, 13(1), 53-68. Recuperado de: [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion\\_psicologia/v13\\_n1/pdf/a03.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v13_n1/pdf/a03.pdf)
- Velarde Consoli, E., Canales Gabriel, R., Meléndez Jara, M. y Lingán Huamán, S. (2011). Programa de estimulación de las habilidades prelectoras en niños y niñas de educación inicial de la provincia constitucional del Callao – Perú. *Investigación Educativa*, 15(27), 53-73. Recuperado de [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv\\_educativa/2011\\_n27/a04v15n27.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv_educativa/2011_n27/a04v15n27.pdf)
- Walton, P.D. (2014). Using singing and movement to teach pre-reading skills and word reading to kindergarten children: an exploratory study. *Language and Literacy*, 16(3), 54-77. Recuperado de <https://journals.library.ualberta.ca/langandlit/index.php/langandlit/article/view/23441/17341>

### Apéndice A. Cartas descriptivas del taller “Preparándonos para la lectura”

Sesión 1 Discriminación auditiva

Objetivo: Desarrollar habilidades para fomentar la discriminación auditiva.

Objetivo específico	Descripción de la actividad	Materiales	Duración
Conocer las actividades que se realizarán	<p><b>Presentación</b></p> <p>Se enlistarán las actividades a trabajar durante la sesión.</p>	Ninguno	5 min
Asociar sonidos de animales con sus representaciones gráficas	<p><b>Lotería de sonidos de animales.</b></p> <p>Se jugará lotería con los niños poniendo grabaciones de sonidos de animales conocidos, los niños tendrán que identificar qué animal produce ese sonido y buscar si está en su cartilla.</p>	Lotería (Apéndice B) Grabaciones de sonidos	20 min
Desarrollar hábitos de audición	<p><b>Identificar sonidos que hacen falta.</b></p> <p>Se reproducirán series de sonidos de animales o de objetos conocidos para los niños pidiéndoles que mencionen a qué animal u objeto corresponde cada sonido. Posteriormente se reproducirá nuevamente la serie de sonidos suprimiendo uno de ellos y se les preguntará qué sonido no escucharon.</p>	Grabaciones de sonidos	20 min
Realizar el cierre de la sesión	<p><b>Cierre</b></p> <p>Reflexionar con los niños ¿qué hicieron hoy? ¿Qué aprendieron?</p>	Ninguno	5 min

## Sesión 2 conciencia léxica

Objetivo: Desarrollar habilidades de segmentación léxica en oraciones de tres o cuatro palabras y desarrollo de habilidades de conocimiento de textos.

Objetivo específico	Descripción de la actividad	Materiales	Duración
Conocer las actividades que se realizarán	<p><b>Presentación</b></p> <p>Se enlistarán las actividades a trabajar durante la sesión.</p>	Ninguno	5 min
Identificar las palabras como elementos del lenguaje.	<p><b>¿Cuántas palabras dije?</b></p> <p>Se pedirá a los niños que se sienten en círculo y se colocan dos objetos al frente y se pide a los niños que los nombren, por ejemplo, borrador y lápiz. A continuación se les dice: si yo digo: “lápiz, borrador, ¿cuántas palabras dije? Cuando los niños contestan se colocará una tarjeta con el nombre debajo de cada objeto y se les preguntará “¿Ahora cuántas palabras escribí?” Se espera a que los niños contesten. Conforme va avanzando la actividad se aumenta el número de objetos que se presentan. El orden de presentación sugerido es:</p> <p>Lápiz, borrador Camioneta, león Secadora, piña Plátano, espejo, bolsa Camello, rinoceronte, jirafa Canasta, teléfono, árbol, lentes Lápiz, libreta, dinosaurio, elote Zanahoria, peine, cocodrilo, venado, piña Teléfono, secadora, camioneta, árbol, plátano Canguro, león, bolsa, dinosaurio, elote, peine</p> <p>*Adaptación PRONALEES (2010)</p>	<p>Objetos: lápiz, borrador, libreta, dinosaurio, camioneta, piña, secadora, elote, plátano, espejo, zanahoria, peine, lentes, león, jirafa, árbol, cocodrilo, camello, bolsa, venado, rinoceronte, teléfono, canasta, canguro.</p> <p>Tarjetas con las palabras correspondientes a los objetos (Apéndice C)</p>	10 min

<b>Lectura de un cuento</b>			
Identificar el título del libro, la direccionalidad de la lectura y diferenciar palabras largas y cortas.	Sentados en círculo se leerá a los niños un cuento y se harán preguntas durante el relato. Por ejemplo: ¿dónde estará el título de este cuento? ¿En ésta página dónde debo empezar a leer? ¿Dónde ves una palabra muy larga? ¿Y una palabra corta?	Cuento “Cerdito se da un baño”	10 min
Ubicar una palabra dentro de una oración	<p style="text-align: center;"><b>Ubicar palabras</b></p> <p>Se trabajará esta actividad de manera individual, por turnos. En una cartulina se presenta una oración acompañada de una imagen (por ejemplo: El perro ladra), se leerá la oración de corrido y se le pedirá al niño que lo repita. Luego se le presentará una tarjeta con una palabra que se encuentre dentro de la oración (por ej.: perro) y se le pregunta al niño: ¿Esto (se señala la tarjeta palabra) estará escrito aquí (apuntando en la oración)? Si el niño localiza la palabra, se le pregunta ¿qué dice aquí (señalando la oración)? Si lo repite se le pregunta ¿y qué dirá aquí (tarjeta-palabra)?</p> <p>Se repite el proceso con imágenes diferentes cuidando que se presenten palabras que se encuentren tanto al principio, en medio o al final.</p> <p style="text-align: center;">*Adaptación PRONALEES (2010)</p>	Oraciones con imágenes Tarjetas-palabra	20 min
Realizar el cierre de la sesión	<b>Cierre</b>	Ninguno	5 min
	Reflexionar con los niños ¿qué hicieron hoy? ¿Qué aprendieron?		

## Sesión 3 conciencia léxica

Objetivo: Desarrollar habilidades de segmentación léxica en oraciones de dos, tres y cuatro palabras.

Objetivo específico	Descripción de la actividad	Materiales	Duración
Conocer las actividades que se realizarán	<p><b>Presentación</b></p> <p>Se recordará lo trabajado en la sesión anterior y se enlistarán las actividades a trabajar durante la sesión.</p>	Ninguno	5 min
Identificar gráficamente la longitud de las palabras	<p><b>Palabra larga/ palabra corta</b></p> <p>Se presenta al niño pares de objetos de igual o diferente tamaño. Si los objetos son de igual tamaño uno de los objetos debe tener un nombre largo y el otro un nombre corto. Si los objetos son de tamaño diferente el objeto pequeño debe tener un nombre largo y viceversa. Se pide a los niños que nombren los objetos. (Por ej. Libreta y lápiz) Se presentan dos tarjetas palabras y se le pregunta al niño ¿dónde dice libreta y dónde dice lápiz? Cuando el niño contesta se leen las tarjetas. Se le dice al niño: vamos a decir estas dos palabras tranquilamente... ¿cuál es más larga? ¿Cuál necesita escribirse con más letras?</p> <p>Orden de presentación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Lápiz-borrador</li> <li>Libreta-teléfono</li> <li>Zanahoria-elote</li> <li>Canasta-rinoceronte</li> <li>Árbol-dinosaurio</li> <li>Jirafa-bolsa</li> <li>Plátano-piña</li> <li>Espejo-camioneta</li> </ul>	<p>Objetos: lápiz, borrador, libreta, dinosaurio, camioneta, piña, secadora, elote, plátano, espejo, zanahoria, peine, lentes, león, jirafa, árbol, cocodrilo, camello, bolsa, venado, rinoceronte, teléfono, canasta, canguro.</p> <p>Tarjetas con las palabras correspondientes a los objetos</p>	10 min

\*Adaptación PRONALEES (2010)

<b>Contamos palabras</b>			
Identificar el número de palabras que conforman una oración	Se pondrá una oración en un rotafolio y por turnos los niños deberán pasar a poner pegatinas por cada palabra que vean en la oración, después contarán las pegatinas y dirán cuántas palabras conforman la oración.	Rotafolio Pegatinas	15 min
Manipular las palabras para formar palabras compuestas	<p style="text-align: center;"><b>¿Qué palabra se formó?</b></p> Se trabajará esta actividad de manera individual. Se dará a cada niño la hoja de ejercicios en la cual se presentarán dos palabras acompañadas de imágenes que conforman una nueva palabra, por ejemplo: tela+araña= telaraña. Los niños deberán juntar las dos palabras y escribir la palabra que da como resultado.	Hojas de ejercicio Lápices	15 min
Realizar el cierre de la sesión	<p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> Reflexionar con los niños ¿qué hicieron hoy? ¿Qué aprendieron?	Ninguno	5 min

## Sesión 4 conciencia silábica

Objetivo: Manipular las palabras de manera silábica y fomentar habilidades de manejo de textos.

Objetivo específico	Descripción de la actividad Presentación	Materiales	Duración
Conocer las actividades que se realizarán	Se enlistarán las actividades a trabajar durante la sesión y se explicará a los niños que las sílabas son palabras o conjuntos de palabras que se pronuncian en una sola emisión de voz	Ninguno	5 min
Realizar de manera correcta la segmentación silábica de palabras	<p><b>Separando en sílabas</b></p> <p>Se trabajará de manera individual. Se le entrega al niño la hoja de ejercicios y se le entrega la tarjeta con stickers. Luego se comienza con el ejercicio. Señalando el primer cuadro se le dice: ¿qué dice aquí? Cuando el niño contesta (por ejemplo: gato) se le dice: ahora vamos fijarnos: ¿Cuántos recuadros hay abajo del dibujo? El niño debería decir “dos” (los recuadros varían de acuerdo al número de sílabas de la palabra). Entonces se le dice: entonces gato tiene dos sílabas. Se hace ejemplo aplaudiendo (ga/to). Vamos a encontrar la primera sílaba: ga. (se muestra la tarjeta con la sílaba para ayudarlos a buscarla). Al finalizar escribirán su nombre en su hoja.</p>	Hoja de ejercicios Stickers Tarjetas con sílabas Lápices	15 min
Realizar de manera correcta la segmentación silábica de palabras	<p><b>La caja misteriosa</b></p> <p>En una caja se pondrán diferentes objetos. Por turnos, cada niño meterá la mano en la caja y sin poder ver sacará un objeto de ella. Después deberá decir el nombre del objeto que sacó. A continuación todos juntos deberán dividir la palabra en sílabas aplaudiendo por cada sílaba.</p>	Caja Objetos: lápiz, borrador, libreta, dinosaurio, camioneta, piña, secadora, elote, plátano, espejo, zanahoria, peine, lentes, león, jirafa, árbol, cocodrilo, camello, bolsa, venado,	15 min

---

		rinoceronte, teléfono, canasta, canguro.	
	<b>Lectura de un cuento</b>		
Identificar el título del cuento, la direccionalidad de la lectura y algunas letras del texto.	Se leerá a los niños un cuento y se harán preguntas durante el relato. Por ejemplo: ¿dónde está el título del cuento? ¿Puedes encontrar una letra o? ¿En ésta página dónde debo empezar a leer? ¿Cuál es la primera letra de esta palabra?	Cuento	15 min
	<b>Cierre</b>		
Realizar el cierre de la sesión	Reflexionar con los niños ¿qué hicieron hoy? ¿Qué aprendieron? ¿Qué son las sílabas?	Ninguno	5 min

---

## Sesión 5 conciencia silábica

Objetivo: Segmentar una palabra en sílabas de forma correcta y clasificarlas según el número de sílabas.

Objetivo específico	Descripción de la actividad	Materiales	Duración
Conocer las actividades que se realizarán	<p align="center"><b>Presentación</b></p> <p>Se enlistarán las actividades a trabajar durante la sesión y se recordará lo visto en la sesión anterior.</p>	Ninguno	5 min
Identificar el número de sílabas que conforman una palabra	<p align="center"><b>¿Cuántas sílabas hay?</b></p> <p>Se le entrega a los niños la hoja de ejercicios y la tarjeta con stickers y se les dirá: Vamos a pegar un sticker por cada sílaba que tenga la palabra. Vamos a hacer el primero juntos: botella, ¿cuántas sílabas tendrá botella? (si los niños no realizan la división aplaudiendo se les puede apoyar para que lo realicen) bo/te/l/la tiene tres sílabas, entonces vamos a pegar tres stickers”. Posteriormente trabajan de manera individual y se monitorea su avance o se les orienta si tienen alguna duda.</p> <p align="center">*Adaptación (CREENA, 2012)</p>	Hoja de ejercicios Stickers Lápices	15 min
Realizar de manera correcta la segmentación silábica de palabras	<p align="center"><b>Ha llegado carta</b></p> <p>Los niños se sientan en círculo y se les dice: “ha llegado carta”, ellos preguntan: “¿para quién?”, se dice el nombre de uno de los niños y ellos preguntan “¿qué dice?” entonces se toma una imagen y enseñándola se les contesta: “que aplauda tantas veces como sílabas tiene la palabra (se dice la palabra que representa la imagen)”</p> <p>Las palabras a utilizar son las siguientes: abeja, caja, cerdo, chamarra, barco, gota, mamá, colegio, anillo, mar, limón, tren, taza, vaso, tijera, mono, hojas,</p>	Imágenes	15 min

---

Segmentar adecuadamente una palabra y clasificarla correctamente de acuerdo al número de sílabas	<p>pantalón, papá (no se tienen que utilizar todas las imágenes)</p> <p>*Adaptación PRONALEES (2010)</p> <p><b>Bases de sílabas</b></p> <p>Se presentarán imágenes a los niños y se les pedirá que digan la palabra que la imagen representa, posteriormente tendrán que dividirla silábicamente (contando aplausos) y clasificarla en alguno de los botes de acuerdo con el número de sílabas (1, 2, 3 y 4 sílabas)</p> <p>Las imágenes a presentar son las siguientes: leche, galleta, uva, piña, girasol, pan, lata, basura, libro, jabón, pez, nube, , escuela, , montaña, corta, brinca, manzana, refresco, juguete, queso</p>	Carteles Imágenes	20 min
Realizar el cierre de la sesión	<p><b>Cierre</b></p> <p>Reflexionar con los niños ¿qué hicieron hoy? ¿Qué aprendieron? ¿Qué son las sílabas?</p>	Ninguno	5 min

---

## Sesión 6 conciencia intrasilábica

Objetivo: Identificar y asociar los sonidos iniciales de las palabras y promover habilidades de manejo de textos impresos.

Objetivo específico	Descripción de la actividad	Materiales	Duración
Conocer las actividades que se realizarán	<p align="center"><b>Presentación</b></p> <p>Se enlistarán las actividades a trabajar durante la sesión y se recordará lo visto en la sesión anterior.</p>	Ninguno	5 min
Identificar palabras que empiecen con la misma sílaba	<p align="center"><b>El barco está cargado</b></p> <p>Se dice a los niños: “se trata de un barco que venía muy cargado, ustedes tienen que adivinar que traía el barco, para eso les voy a decir sólo como empieza el nombre de la carga. Venía un barco cargado de ma...”</p> <p>Por turnos, cada niño elegirá la sílaba inicial. Se hará una lista con las palabras que los niños vayan diciendo y al final de la actividad se reflexionará sobre los niños en qué se parece cada lista de palabras para que se den cuenta que todas inician con las mismas letras.</p> <p align="center">*Adaptación PRONALEES (2010)</p>	Hojas en blanco Plumones/Colores	10 min
Identificar el título, la direccionalidad de la lectura y responder a preguntas de comprensión sobre el cuento.	<p align="center"><b>Lectura de un cuento</b></p> <p>Se leerá a los niños un cuento y se harán preguntas durante el relato. Por ejemplo: ¿dónde está el título del cuento? ¿En ésta página dónde debo empezar a leer? ¿Qué personajes aparecieron en el cuento? ¿De qué trató el cuento?</p>	Cuento	15 min
Asociar palabras que empiecen con la misma sílaba	<p align="center"><b>¡Bingo!</b></p> <p>Se repartirán las cartillas a los niños y se les explicará las reglas del juego: una persona irá sacando las cartas y los demás deben permanecer atentos, deben respetar los turnos para poder participar y que deben encontrar en su cartilla una palabra que empiece con la sílaba</p>	Cartillas Cartas sílabas	15 min

---

	<p>que se presenta, cuando esto pase, deben colocar una ficha sobre la imagen y decir la palabra.</p> <p>Posteriormente se inicia el juego sacando las cartas con las sílabas y se les dice: “¿quién tiene una palabra que empiece con (ma)?” Se muestra la carta-sílaba para que la puedan reconocer. Los niños que tengan la palabra en su cartilla deben decir “maceta” (en este caso).</p> <p>Cuando los niños hayan rellenado su cartilla deben decir ¡bingo!</p> <p>Las sílabas a trabajar son: ma, me, mi, mo, mu, sa, se, sí, so, su, la, le, li, lo, lu, pa, pe, pi, po, pu, ra, re, ri, ro, ru.</p> <p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> <p>Reflexionar con los niños: ¿fue difícil encontrar palabras que empezaran con el mismo sonido? En la lotería, ¿pudieron encontrar las palabras con la sílaba que se mostró? ¿Qué hicieron para encontrarlas?</p>		
Realizar el cierre de la sesión		Ninguno	5 min

---

## Sesión 7 conciencia intrasilábica

Objetivo: identificar sílabas iniciales y finales, así como promover las habilidades de manejo de textos.

<b>Objetivo específico</b>	<b>Descripción de la actividad</b>	<b>Materiales</b>	<b>Duración</b>
Conocer las actividades que se realizarán	<p><b>Presentación</b></p> <p>Se enlistarán las actividades a trabajar durante la sesión y se recordará lo visto en la sesión anterior.</p>	Ninguno	5 min
Identificar las sílabas iniciales de las palabras y distinguir las que son iguales de las que no	<p><b>Dominó sílabas iniciales</b></p> <p>Se reparten las fichas a los niños y se les dice que jugarán dominó. Se les preguntará si han jugado antes y se les motivará para que ellos digan cuáles son las reglas. Se les explica: Este dominó será un poco diferente porque tendrán que colocar su ficha uniéndola con otra que empiece con la misma sílaba. (Se inicia el juego poniendo un ejemplo para que luego ellos puedan seguir y durante el juego se les ayudará a identificar la sílaba inicial en caso de que no puedan y se les invitará a buscarla en sus fichas)</p>	Dominó	20 min
Identificar el título, la direccionalidad de la lectura y responder a preguntas de comprensión sobre el cuento.	<p><b>Lectura de un cuento</b></p> <p>Se leerá a los niños un cuento y se harán preguntas durante el relato. Por ejemplo: ¿dónde está el título del cuento? ¿En ésta página dónde debo empezar a leer? ¿Qué personajes aparecieron en el cuento? ¿De qué trató el cuento?</p>	Cuento	10 min
Identificar la sílaba final las palabras.	<p><b>El eco</b></p> <p>Se sienta a los niños en círculo y se les dice: “ahora vamos a jugar al eco. Yo voy a decir una palabra y por turnos van a hacer el eco de la palabra y luego lo haremos todos juntos. Vamos a intentarlo. Si yo digo manzana el eco será na, na.”</p>	Imágenes	10 min

---

	<p>Por turnos, se presenta a los niños las tarjetas con imágenes boca abajo y se deja que ellos elijan una, la voltean y dicen qué imagen tiene la tarjeta. Posteriormente todos deben decir el eco. Las palabras a utilizar son: tela, bota, nube, dado, copa, espejo, galleta, mochila, pino, perro, tomate, camisa, pájaro, vestido, calabaza, cometa (no necesariamente se utilizan todas las palabras)</p> <p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p>		
Realizar el cierre de la sesión	Reflexionar con los niños ¿fue difícil jugar al dominó de esta manera? ¿Qué les pareció encontrar el eco de las palabras?	Ninguno	5 min

---

## Sesión 8 conciencia intrasilábica

Objetivo: comprender el concepto de rima y poder asociar palabras que rimen.

Objetivo específico	Descripción de la actividad	Materiales	Duración
Conocer las actividades que se realizarán	<p><b>Presentación</b></p> <p>Se enlistarán las actividades a trabajar durante la sesión y se recordará lo visto en la sesión anterior. A partir de la actividad “El eco” se abordará con los niños que son las rimas.</p>	Ninguno	5 min
Discriminar entre palabras que riman y las que no riman	<p><b>Memorama de rimas</b></p> <p>Se preguntará a los niños: “¿Han jugado al memorama?”, si responden que sí se harán preguntas para que ellos describan las reglas del juego. Posteriormente se les explicará: “en este memorama tenemos que encontrar las parejas que riman, es decir, las palabras que suenen parecido al final”.</p> <p>Si los niños no pueden asociar la rima, se les puede ayudar a los niños a fijarse en las letras de color rojo al final de cada palabra y en el color del marco de la tarjeta.</p>	Memorama	25 min
Identificar la sílaba final de cada palabra y decidir si riman.	<p><b>Encuentra las rimas</b></p> <p>Se presentará a los niños la hoja de ejercicios. Se les dirá: “Vamos a observar qué imágenes tenemos en la primera columna” (se van nombrando las imágenes en grupo) “ahora veamos las de la segunda columna” (se nombrarán las imágenes de la segunda columna). “Ahora vamos a unir con una línea las palabras de la primera columna con las que riman en la segunda columna”.</p> <p>Se elegirá la primera palabra de la primera columna (queso) y se le asociará con las palabras de la segunda</p>	Hojas de ejercicios Colores	15 min

---

	<p>fila (por ejemplo: queso/playa) y se les preguntará: ¿suenan parecido? Cuando los niños contesten que no se pasará a la siguiente palabra de la segunda fila hasta encontrar la pareja que rima.</p> <p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p>		
Realizar el cierre de la sesión	<p>Reflexionar con los niños ¿qué hicieron hoy? ¿Qué aprendieron? ¿Qué son las rimas? ¿Fue fácil o difícil encontrar las parejas de palabras en el memorama? ¿Y en la hoja, pudieron encontrar las rimas?</p>	Ninguno	5 min

---

## Sesión 9 conciencia fonémica

Objetivo: Conocer las letras que conforman el abecedario y los fonemas asociados a éstas.

<b>Objetivo específico</b>	<b>Descripción de la actividad</b>	<b>Materiales</b>	<b>Duración</b>
Conocer las actividades que se realizarán	<p><b>Presentación</b></p> <p>Se recordará lo visto en la sesión anterior y se enlistarán las actividades a trabajar durante la sesión.</p>	Ninguno	5 min
Conocer las letras que conforman el abecedario en el idioma español	<p><b>Video canción del abecedario</b></p> <p>Presentar a los niños la canción del abecedario y luego pedirles que la canten junto con el video.</p>	Bocinas Computadora	10 min
Conocer las letras y los fonemas asociados a éstas en el orden del alfabeto	<p><b>Lotería del abecedario</b></p> <p>Se preguntará a los niños: “¿Han jugado lotería?”. Si contestan que sí, se les hará preguntas para establecer las reglas del juego.</p> <p>Se irán mostrando las letras y los niños en conjunto deben decir cómo se llama la letra que se les presenta y luego se les preguntará cómo suena. Se mostrarán todas las cartas hasta que todos los niños hayan llenado su cartilla.</p>	Rompecabezas del abecedario	25 min
Recordar la direccionalidad de la lectura, la identificación de letras y palabras en el texto y responder preguntas de comprensión lectora.	<p><b>Lectura de un cuento</b></p> <p>Se leerá a los niños un cuento y se harán preguntas durante el relato. Por ejemplo: ¿dónde está el título del cuento? ¿De qué crees que va a tratar el cuento? ¿Puedes encontrar una letra o? ¿En ésta página dónde debo empezar a leer? ¿Cuál es la primera letra de esta palabra? Aquí dice “perro”</p>	Cuento	15 min
Realizar el cierre de la sesión	<p><b>Cierre</b></p> <p>Reflexionar con los niños ¿qué hicieron hoy? ¿Qué aprendieron?</p>	Ninguno	5 min

## Sesión 10 conciencia fonémica

Objetivo: Identificar las letras y los fonemas asociados a éstas e identificar fonemas vocálicos en las palabras.

<b>Objetivo específico</b>	<b>Descripción de la actividad</b>	<b>Materiales</b>	<b>Duración</b>
Recuperar conocimientos previos y conocer las actividades que se realizarán	<p><b>Presentación</b></p> <p>Se enlistarán las actividades a trabajar durante la sesión y se recordará lo visto mediante el video de la canción del abecedario.</p>	Computadora Bocinas	5 min
Identificar los sonidos de las vocales al inicio de una palabra	<p><b>¡Encontremos las vocales!</b></p> <p>Se repartirá a los niños las tarjetas con stickers y las hojas de ejercicio. Se les dirá: “Vamos a encontrar el sticker de la vocal con la que inicia cada palabra, la primera palabra es abeja, ¿con qué letra inicia aaabeja?”</p> <p>Por turnos, cada niño dirá una con qué letra inicia la palabra.</p> <p>Al final del ejercicio, escribirán su nombre en la hoja.</p>	Hojas de ejercicios Stickers Lápices	10 min
Recordar las letras que integran el abecedario y los fonemas asociados a éstas	<p><b>Rompecabezas del abecedario</b></p> <p>Se repartirán las letras entre los niños y por turnos deberán colocarlas en el espacio que les corresponde en el rompecabezas (de acuerdo al orden alfabético)</p> <p>Cuando coloquen la letra se les preguntará: “¿Cómo suena la letra (nombre de la letra)?”</p> <p>Se cantará la canción del abecedario para guiarlos cuando no sepan cuál sigue.</p> <p>Reflexionar con los niños si hay letras que conozcan que no estén en el rompecabezas, como la CH, Ll, Ñ y Rr.</p>	Rompecabezas	20 min
Producir palabras que inicien con la vocal indicada	<b>Dados de vocales</b>	Dado de las vocales	10 min

---

	Los niños lanzarán por turnos un dado que tiene una vocal en cada lado y deberán decir una palabra que inicie con la vocal que les haya salido en el dado.		
	<b>Cierre</b>		
Realizar el cierre de la sesión	Reflexionar con los niños ¿qué hicieron hoy? ¿Qué aprendieron?	Ninguno	5 min

---

## Sesión 11 conciencia fonémica

Objetivo: Identificar algunos fonemas en las palabras y desarrollar habilidades en el manejo de textos.

<b>Objetivo específico</b>	<b>Descripción de la actividad</b>	<b>Materiales</b>	<b>Duración</b>
Conocer las actividades que se realizarán	<p><b>Presentación</b></p> <p>Se recordará lo visto en la sesión anterior y se enlistarán las actividades a trabajar durante la sesión.</p>	Ninguno	5 min
Asociar las palabras de acuerdo al sonido inicial que les corresponde	<p><b>Libros de letras</b></p> <p>Presentar a los niños los dibujos de los libros con las letras P, L, M y B. Se les repartirá las imágenes a los niños y se les dirá: “Aquí hay unas imágenes que se salieron del libro en el que iban, tenemos que ayudarlas a regresar a su libro”</p> <p>Por turnos, cada niño dirá qué imagen le tocó y tratará de identificar en qué libro va. Si el niño se equivoca, se le puede ayudar a identificar el sonido.</p>	Dibujos de libros Imágenes	20 min
Identificar el fonema consonántico inicial de las palabras	<p><b>¿Qué letra escucho primero?</b></p> <p>Se presentará a los niños la hoja de ejercicio y se les pedirá que encierren los dibujos que comienzan con la letra que se les indica (M, L, S, P). *Adaptación (CREENA, 2012)</p>	Hoja de ejercicios Colores	15 min
Recordar la direccionalidad de la lectura, identificar palabras y letras en el texto y responder a preguntas acerca del cuento.	<p><b>Lectura de un cuento</b></p> <p>Se leerá a los niños un cuento y se harán preguntas durante el relato. Por ejemplo: ¿En ésta página dónde debo empezar a leer? ¿Cuál es el inicio de la página? ¿Cuál es la primera letra de esta palabra? ¿De qué trató el cuento?</p>	Cuento	15 min
Realizar el cierre de la sesión	<p><b>Cierre</b></p> <p>Reflexionar con los niños ¿qué hicieron hoy? ¿Qué aprendieron?</p>	Ninguno	5 min

## Sesión 12 conciencia fonémica

Objetivo: recordar las letras que integran el abecedario y ubicarlos en las palabras.

Objetivo específico	Descripción de la actividad	Materiales	Duración
Conocer las actividades que se realizarán	<p align="center"><b>Presentación</b></p> <p>Se recordará lo visto en la sesión anterior y se enlistarán las actividades a trabajar durante la sesión.</p>	Ninguno	5 min
Identificar el fonema final de cada palabra.	<p align="center"><b>¿Qué letra suena al final?</b></p> <p>Se repartirá a los niños la hoja de ejercicio y la tarjeta de stickers. Se les dirá: “vamos a encontrar qué letra suena al final de cada palabra y buscaremos el sticker que corresponde para pegarlo. Veamos la primera imagen, imán, ¿Qué letra suena al final en imánnnn?” Los niños deben identificar el fonema ‘n’. Se continuará así con las demás imágenes. Se trabajará con los fonemas: N, R, S.</p>	Hoja de ejercicio Stickers	15 min
Reconocer las letras que conforman el abecedario y los sonidos asociados a éstas.	<p align="center"><b>Ordenar las letras</b></p> <p>Se repartirán las tapas con las letras entre los niños y se les dirá: “Vamos a ordenar las letras del abecedario, comenzaré con la letra A, ¿quién tiene la letra que sigue?” Se continuará con la misma dinámica. Conforme se va avanzando, se cantará la canción del abecedario y se interrumpirá antes de la letra que siga en la secuencia y se les preguntará: “¿cuál sigue?”.</p>	Tapas con las letras	20 min
Identificar los fonemas iniciales y finales de las palabras y producir palabras en relación a los fonemas identificados.	<p align="center"><b>Encadenados</b></p> <p>Para iniciar el juego se dirá a los niños una palabra (por ejemplo: rana) y luego se tirará la pelota a un niño y se le dirá: “Ahora debes decirme una palabra que empiece con el mismo sonido con el que terminó la palabra que yo dije, yo dije ranaa, entonces tú tienes que decirme una palabra que comience con... (si el</p>	Pelota	15 min

---

niño no contesta se le puede dar el sonido inicial). Cuando el niño haya dicho su palabra se le dirá que le pase la pelota a un niño que no haya pasado. Se les puede ayudar recalcando los sonidos finales de las palabras (continuando con el ejemplo, si el niño pudo haber dicho anillo, entonces se les dirá a los niños: “¿qué sonido está al final de anillo?” cuando ellos contesten ‘o’ se les dirá, entonces la palabra de (el siguiente niño) debe empezar con la letra ‘o’. (cada participante puede pasarle la pelota sólo a los que no hayan participado antes, hasta que todos ya hayan pasado se iniciará nuevamente la ronda)

**Cierre**

Realizar el cierre de la sesión

Reflexionar con los niños ¿qué hicieron hoy? ¿Qué aprendieron?

Ninguno

5 min

---

**Apéndice B. Fotos de los materiales**



Lotería de animales



Separando en sílabas

Ubican palabras



Bingo de sonidos iniciales

Contamos palabras



Memorama de rimas