

# El desarrollo del conocimiento de los componentes y funciones del lenguaje escrito en estudiantes prelectores

## *The development of knowledge about the components and functions of written language in pre-readers*

Tomás Martínez Giménez

UNIVERSIDAD DE VALENCIA  
ESPAÑA  
tomas.martinez@uv.es

Pilar Sellés Nohales

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALENCIA  
ESPAÑA  
pilar.selles@ucv.es

Recibido: 12-XI-2019 / Aceptado: 09-VI-2021

DOI: 10.4067/S0718-09342022000100117

### Resumen

El conocimiento sobre el lenguaje escrito en estudiantes prelectores ha demostrado ser un factor determinante en el éxito de la adquisición de la lectura. Este conocimiento hace referencia a la identificación de los componentes o unidades del lenguaje escrito y sus funciones. El objetivo de este trabajo ha sido conocer la secuencia evolutiva de este conocimiento en estudiantes prelectores y establecer un patrón de desarrollo evolutivo. Para ello se ha administrado las pruebas que lo evalúan de la Batería de Inicio a la Lectura (BIL 3-6) a una muestra de estudiantes de 3 a 6 años. Posteriormente se ha analizado la distribución de frecuencias de estas habilidades entre los diferentes rangos de edad. Las habilidades evaluadas han sido el conocimiento de las Funciones de la Lectura, el Reconocimiento de Palabras y el Reconocimiento de Frases. Los resultados indican que, en relación con las Funciones de la lectura, el alumnado conoce la mayoría de las funciones a los 4 años, a excepción de la relacionada con la trasmisión de información mediante la prensa, que se adquiere totalmente a los 6 años. A la hora de reconocer palabras, a los 5 años, los niños ya diferencian perfectamente de los números, aunque todavía presentan dificultades para diferenciar los conceptos de letra y palabra, habilidad que está totalmente adquirida a los 6 años. En cuanto a reconocer frases a los 3 años todavía no tienen adquirida la noción de frase y es a los 6 años cuando este concepto está totalmente consolidado. Este estudio ha permitido trazar una secuencia evolutiva del desarrollo de estas habilidades en español que puede servir como guía a la hora de diseñar programas de intervención y a ayudar a detectar alumnos que tienen dificultades en la adquisición de la lectura.

**Palabras Clave:** Conocimiento sobre lo impreso, lectura inicial, evaluación, desarrollo de la lectura, motivación por la lectura.

## Abstract

Knowledge of written language in pre-readers has been shown to be a determining factor in reading acquisition success. This knowledge refers to the identification of the components or units of written language and their functions. The objective of this work has been to know the developmental sequence of this knowledge in pre-readers and to establish a pattern of this development. For this purpose, the tests that evaluate it from the Bateria de Inicio a la Lectura (BIL 3-6) have been administered to a sample of students from 3 to 6 years old. Subsequently, the distribution of frequencies of these skills among the different age ranges has been analyzed. The skills evaluated have been the knowledge of Reading Functions, Word Recognition and Phrase Recognition. The results indicate that, in relation to the Functions of Reading, the students know most of the functions at 4 years old, except for the one related to the transmission of information through the newspapers, which is totally acquired at 6 years old. When it comes to recognizing words, at the age of 5 children already differentiate them perfectly from numbers, although they still have difficulties in differentiating the concepts of letter and word, a skill that is totally acquired at the age of 6. As for recognizing phrases, at the age of 3 they still do not have the notion of phrase acquired and it is at the age of 6 when this concept is totally consolidated. This study has made it possible to trace an evolutionary sequence of the development of these skills in Spanish, that can serve as a guide when designing intervention programs and help detect students who have difficulties in the acquisition of reading.

**Key Words:** Print knowledge, early reading, evaluation, development of reading, reading motivation.

## INTRODUCCIÓN

Leer en un sistema alfabético es ser capaz de apropiarse de un sistema de signos que representan los sonidos de la lengua oral y además comprender los diferentes usos y funciones de lo escrito, siendo esto lo que permite llegar al fin último de interpretar y producir textos (Clemente, 2001). En esta definición de la lectura se puede distinguir sus dos dimensiones fundamentales: una referida al conocimiento e interiorización del código escrito y otra relativa a la comprensión del hecho escrito y sus funciones. En ambas dimensiones son fundamentales el dominio de una serie de habilidades metalingüísticas que capaciten al estudiante para reflexionar acerca de la naturaleza, estructura y funciones de la lectura.

Este conocimiento metalingüístico del lenguaje escrito hace referencia, en un sentido amplio, a la toma de conciencia de que el habla puede ser representada de modo impreso y que, por tanto, lo impreso tiene un significado (Niessen, Strattman & Scudder, 2011). Además, incluye el conocimiento sobre las unidades que componen el lenguaje oral (el conocimiento fonológico) (Rohde, 2015), el conocimiento de su representación escrita (conocimiento de los componentes del lenguaje escrito y conocimiento alfabético) (Puranik, Lonigan & Kim, 2011; Hulme, Bowyer-Crane, Carroll, Duff & Snowling, 2012) y, por último, pero no menos importante, el darse cuenta del propósito y funciones de la lectura (Flórez-Romero, Torrado, Mondragón & Pérez, 2003).

Por tanto, la lectura es una actividad compleja que requiere además de aprender a reconocer palabras y comprender un texto, saber para qué sirve leer; qué puede ser leído y que no; conocer las relaciones entre lo escrito y lo ilustrado, así como conocer las diferentes formas de leer (Solé, 1996). Este conocimiento de lo escrito, en estudiantes prelectores, ha demostrado ser un factor determinante en el éxito de la adquisición de la lectura (Sim, Berthelsen, Walker, Nicholson & Fielding-Barnsley, 2013; Murphy, Justice, O'Connell, Pentimonti & Kaderavek, 2016).

Pese a la importancia de estas habilidades como facilitadoras de la lectura, son pocos los instrumentos que han sido creados para evaluarlas, aunque su evaluación ha sido incorporada en alguna ocasión en baterías diagnósticas en las que se evalúan los diferentes precursores de la lectura (Sellés, Martínez & Vidal-Abarca, 2010). La escasez de pruebas de evaluación en español ha evitado que realmente se conozca si existe un patrón en el desarrollo de estas habilidades en muestra española y así como conocer entre que límites temporales se desarrollan. De esta manera, a pesar de su importancia, son escasos los trabajos que hablan de la secuencia de desarrollo de estas habilidades metalingüísticas.

A partir de la detección de esta necesidad, en este estudio se intentará responder a las siguientes preguntas: 1) ¿qué diferencias existen entre grupos de edad en relación a los diferentes elementos que constituyen estas habilidades (conocimiento sobre los componentes del lenguaje escrito y conocimiento sobre la funcionalidad y propósito de la lectura)? y 2) ¿estos elementos (componentes y funciones) tienen un periodo de adquisición diferencial?

El objetivo del presente trabajo fue determinar el desarrollo y nivel de adquisición de las siguientes habilidades metalingüísticas: conocimiento sobre los componentes de la lectura (letra, palabra y frase) y conocimiento sobre la funcionalidad de la lectura, en estudiantes relectores, y establecer un patrón de desarrollo evolutivo normal.

## **1. Marco teórico**

### ***1.1. Conocimiento sobre las unidades del lenguaje escrito y funcionalidad de la lectura***

El conocimiento de los componentes del lenguaje escrito y el conocimiento de las funciones del texto escrito, se conocen en el mundo anglosajón, como *print knowledge*. Se trata de un término general que describe el conocimiento emergente de los pequeños estudiantes sobre las formas y funciones del lenguaje escrito, así como sobre su relación con el lenguaje oral (Justice, Bowles & Skibbe, 2006). El conocimiento de las formas y funciones del texto escrito incluye habilidades tales como: identificar y reconocer que son las letras y las palabras, distinguir estas de números u otros símbolos o dibujos, conocer las reglas de cómo se organizan los textos (por ejemplo,

la direccionalidad de izquierda a derecha), ser capaz de identificar las diferentes partes de un texto (por ejemplo, el título), ser capaz de manipular adecuadamente un libro (por ejemplo, orientarlo adecuadamente y pasar las páginas en el sentido correcto) así como saber para qué sirve leer en distintas situaciones (Bengochea, Justice & Hijlkemac, 2017).

Son muchas las funciones del lenguaje escrito, siendo la principal transmitir un mensaje para que pueda permanecer en el tiempo y no se reduzca al momento de su producción, facilitando que pueda darse la comunicación sin que los participantes compartan el espacio ni el tiempo, además de tener funciones sociales y emocionales (Rodríguez, Rodríguez, Molina & Montero, 2018). Introducir al niño en el mundo de la lectura debería implicar además de enseñarle a decodificar palabras, ayudarle a descubrir algo que es enormemente útil, generando de esta manera una necesidad por aprender a leer, lo que hará más probable que el aprendizaje de la lectura sea exitoso (Harlin & Lipa, 1990). El niño debe darse cuenta de que los signos escritos representan tanto a los objetos como a las propias palabras que lo representan (Niessen et al., 2011) pues es esta la principal función del lenguaje escrito.

Es, por tanto, fundamental durante la enseñanza de la lectura crear una necesidad en el niño, a través del conocimiento de qué lo impreso tiene un significado. Desde la concepción socio-histórica podemos ver como la enseñanza de la lectura no se reduce al aprendizaje de una serie de destrezas individuales de decodificación o desciframiento, sino que debe dársele un sentido como construcción social dentro de un contexto (Vigostky, 1979). Desde esta perspectiva la lectura es un sistema de símbolos que surgió con una finalidad, lo que obliga a plantearse que en su aprendizaje se deba tener en cuenta, además de la decodificación de los símbolos gráficos, está funcionalidad que la hace posible. De hecho, si el aprendizaje de la lectura es uno de los objetivos primordiales de la educación lo es principalmente por la utilidad que proporciona.

La teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2000) afirma que la motivación intrínseca por aprender una tarea depende de que esta satisfaga nuestras necesidades básicas de autonomía y competencia. Así, la comprensión de las funciones de la lectura se convierte en el niño en un impulso para su adquisición, dado que la vivencian como una elección personal, útil para ellos y que quieren dominar para ser capaces de acceder a lo escrito. Resulta imprescindible que el estudiante comprenda que la lectura tiene una gran utilidad, y para que su aprendizaje sea efectivo esta funcionalidad debe quedar manifiesta. Es importante que el estudiante reconozca estos elementos y se dé cuenta de cómo los signos escritos representan al lenguaje oral; especialmente, durante los momentos iniciales, a nivel de la palabra. Es decir, resulta fundamental reconocer la palabra impresa como una representación del vocabulario oral (Niessen, et al., 2011) pues facilita la adquisición de la lectura y escritura (Bengochea et al., 2017). Del mismo modo la hipótesis que relaciona el

conocimiento acerca de las funciones del lenguaje escrito, en estudiantes prelectores, y el éxito en su adquisición ha sido corroborada (Romero, Castaño & Córdoba, 2016), siendo también buen predictor de una futura comprensión lectora (Jiménez & Ortiz, 2000).

Por otra parte, los conocimientos metalingüísticos, referentes al conocimiento de las unidades del lenguaje escrito (letra, palabra y frase), correlacionan con la conciencia fonológica y con la habilidad metalingüística general (Pascual, Madrid & Estrada-Vidal 2018), siendo esta una explicación a los estudios que demuestran como este conocimiento, sobre los términos lingüísticos del lenguaje escrito, es un facilitador del éxito en la adquisición de la lectura (Jiménez & Ortiz, 2000; Justice & Sofka, 2013; Gutiérrez, 2018), dada la relación entre conciencia fonológica y éxito en la misma (Suárez, García de Castro & Cuetos, 2013). En este sentido se ha demostrado que la intervención en conciencia fonológica y en los conocimientos sobre lo escrito mejora la decodificación y la comprensión lectora incluso en infantes con dificultades lectoras (Layes, Guendouz, Lalonde & Rebai, 2020).

### **1.2. Desarrollo del conocimiento sobre lo impreso**

Los niños y niñas durante su desarrollo van adquiriendo lentamente sus propias concepciones acerca de qué es el lenguaje escrito, antes incluso de tener ninguna experiencia formal con el aprendizaje de la lectura (Rohde, 2015; Farry-Thorn, 2019), teniendo especial importancia la interacción con el ambiente impreso a través de los adultos (carteles, letreros, etiquetas...) (Neumman, 2018). A pesar de ello, en general, estas primeras adquisiciones pueden ser reforzadas por las intervenciones tempranas llevadas a cabo por la familia o el colegio, favoreciendo su desarrollo y mejorando estas primeras conceptualizaciones de la lectura (McGinty, Breit-Smith, Fan, Justice & Kaderavek, 2011; Nevo & Vaknin-Nusbaum, 2018; Bedard, Bremer, Campbell & Cairney, 2018) incluso en niños con problemas de lenguaje (Pratt, Justice, Pérez & Durán, 2015). Por tanto, antes de aprender a leer, los estudiantes deben ya haber adquirido cierto conocimiento de los objetivos y funciones de la lectura y la escritura (Ortiz & Jiménez, 2001), como son la de perpetuar un mensaje, y el permitir la comunicación sin compartir un mismo momento o lugar. En este sentido se ha visto que a la hora de adquirir estos conocimientos en el hogar es importante el interés de los infantes hacia la alfabetización y las creencias de los padres hacia la lectura (Dobbs-Oates, Pentimonti, Justice & Kaderavek, 2015).

Por otra parte, los diferentes elementos que componen este conocimiento de lo escrito parecen tener un curso evolutivo (Rohde, 2015; Ysla & Ávila, 2017). Se detecta una evolución que se inicia con la toma de conciencia de la funcionalidad de la lectura hasta la adquisición de la noción de palabra. En líneas generales, los estudiantes prelectores van desarrollando la noción de lo que es leer y escribir, aprenden cuales son las funciones de la lectura y a diferenciar entre el código alfabético y el numérico.

Sin embargo, parece no captar todavía los términos específicos y las características relativas a las unidades del lenguaje escrito (Neumann & Roskos, 1992; Lee, 1993).

Además, este conocimiento sobre la forma y funciones del lenguaje escrito evoluciona conjuntamente con otros precursores relevantes de la lectura, encontrándose directa y significativamente relacionado con la conciencia fonológica y la habilidad metalingüística general (Jiménez & Ortiz, 2000), así como con el grado de desarrollo del lenguaje oral (Murphy et al., 2016), lo que potencia su importancia como un facilitador del éxito inicial en la adquisición de la lectura.

Como se planteaba en la introducción, los profesionales del mundo de la educación no disponen de un referente que les permita saber en qué grado deben estar desarrolladas estas habilidades en cada rango de edad, en estudiantes prelectores, con el fin de determinar la existencia de un posible déficit. No todos los estudiantes en Educación Infantil tienen el mismo bagaje y las mismas adquisiciones y resulta necesario, antes de la enseñanza de la lectura, el estimular estos factores prelectores críticos, especialmente en aquellos estudiantes que ya se vislumbra un déficit. Pero, en la actualidad son poco los estudios que muestran el que se podría denominar un patrón de desarrollo normativo y de ahí la necesidad de este estudio.

## **2. Marco metodológico**

### **2.1. Participantes**

El estudio se realizó con 344 estudiantes de 3 a 6 años que presentaban un desarrollo psicomotor típico (a excepción del área del lenguaje), tenían como lengua vehicular el castellano. Dichos estudiantes pertenecían a 8 centros escolares, situados en distintas poblaciones españolas, controlando que hubiera representación tanto de centros urbanos como de pequeñas poblaciones. No se seleccionaron centros privados, ni centros de acción educativa singular (CAES), con el fin de que la muestra representara a la mayoría de la población española, participando en el estudio centros concertados y públicos de un nivel socio-económico medio. Para evitar la influencia de programas de instrucción formal en los colegios, el principal criterio para la selección de los centros fue que durante la etapa infantil no se iniciara formalmente la enseñanza de la lecto-escritura, con el fin de evitar este sesgo durante la investigación.

Dado que no era posible, en los centros con un gran número de alumnos en infantil, evaluar a todos los estudiantes, se utilizó un procedimiento aleatorio, estratificado por cursos, con el fin de evitar posibles sesgos en la selección de los estudiantes por parte del profesorado del centro (Tabla 1).

**Tabla 1.** Descripción de la muestra por curso, sexo, y zona (rural o urbana).

Edad	Sexo		Zona		Edades				Total
	Hombre	Mujer	Rural	Urbano	1º Infantil	2º Infantil	3ª Infantil	1º Primaria	
3 años	28	43	1	70	70	1			71
4 años	59	49	18	90	10	98			108
5 años	63	45	12	96		5	103		108
6 años	32	25	2	55				57	57
Total	182	162	33	311	80	104	103	57	344

A la hora de seleccionar la muestra se excluyó de la misma a estudiantes con discapacidad intelectual, algún trastorno del neurodesarrollo o del espectro autista, estudiantes con discapacidad perceptiva y aquellos estudiantes que no tuvieran el castellano como una de sus lenguas maternas, el resto de los niños, de los que se obtuvo el consentimiento familiar, fueron todos incluidos en la muestra.

Este estudio fue aprobado por el Comité de Ética de Investigación Experimental de la Universidad de Valencia (España), con número de procedimiento H1996919150032 y se obtuvo el consentimiento informado por escrito de sus padres antes de participar en el experimento.

## **2.2. Diseño de investigación e instrumentos**

Se trata de una investigación observacional-descriptiva de corte transversal, con el fin de establecer las diferencias en las habilidades prelectoras relacionadas con el conocimiento sobre lo escrito en niños de 3 a 6 años utilizando una metodología cuantitativa. Este trabajo está enmarcado dentro un proyecto más global, en el que se diseñaron un conjunto de estudios con el objetivo de valorar las habilidades prelectoras en niños de 3 a 6 años, a partir de las variables evaluadas por la BIL 3-6 (Sellés, Martínez, Vidal-Abarca & Gilabert, 2008).

Para evaluar los diferentes niveles en este estudio se utilizó el bloque de habilidades de conocimiento metalingüístico de la prueba BIL 3-6 (Sellés et al., 2008). Se ha utilizado esta prueba, porque las subpruebas que componen el bloque de conocimiento metalingüístico poseen una buena consistencia interna (Alfa de Cronbach), presentando una distribución normal, con índices de asimetría y curtosis cercanos a cero (Sellés et al., 2010). Además, se trata de una prueba muy utilizada en investigaciones relacionadas con los precursores de la lectura, (Ysla, 2015; De la Calle, Aguilar & Navarro, 2016; Romero et al., 2016; Gutiérrez, 2017; Rubio-Bernabé, 2019). A continuación, se presentan dichas subpruebas:

a) 'Funciones de la Lectura' (Alfa de Cronbach: 0,72). En esta se prueba se presentan 5 escenas (con 5 viñetas) que narran una historia relacionada con la lectura, en la que el estudiante debe indicar para que se ha utilizado la lectura en esa escena. La puntuación máxima es 5. Las funciones que se evalúan son las siguientes:

Función 1 (ítem 1): Recuerdo de la información en otro contexto o momento.

Función 2 (ítem 2): Entretenimiento

Función 3 (ítem 3): Publicidad

Función 4 (ítem 4): Adquisición de conocimiento

Función 5 (ítem 5): Trasmisión de información (mediante la prensa escrita).

b) 'Reconocer Palabras' (Alfa de Cronbach: 0,69). En esta prueba se presenta un listado de 10 estímulos escritos, donde el estudiante debe indicar si se trata o no de una palabra: Pu12 (ítem 1), Rosa (ítem 2), R (ítem 3), MAÑANA (ítem 4), 345678 (ítem 5),  $\Delta \square \otimes \oplus \Phi$  (ítem 6), M (ítem 7), Laura (ítem 8), SOFA (ítem 9), 814517 (ítem 10). La puntuación máxima es 10.

c) 'Reconocer Frases' (Alfa de Cronbach: 0,72). En esta prueba se presenta una serie de 5 estímulos en los que el estudiante tiene que identificar si se tratan de frases o no. La puntuación máxima es 5. Los ítems son los siguientes:

Frase 1 (ítem 1). En la escuela aprendemos muchas cosas

Frase 2 (ítem 2). Los 123 la  $\hat{U}$  76 el  $\leftarrow$  la  $\downarrow$  camisa 437890 estudia

Frase 3 (ítem 3). En Navidades las calles se llenan de luces.

Frase 4 (ítem 4).  $\text{¿¿¿¿¿qué???"//} \text{¿¿¿¿¿relojes?????//} \text{treinta}$

Frase 5 (ítem 5). ¿Cuándo nos vamos a ir de vacaciones?

La aplicación de las diferentes pruebas fue llevada a cabo en sesiones individuales, por un miembro del equipo de investigación previamente formado. La prueba se administró en un lugar tranquilo y sin distractores (normalmente el aula de audición y lenguaje). Dependiendo la edad de los estudiantes el tiempo de aplicación variaba entre los 50 minutos de los estudiantes de 3 años y los 20 minutos de los estudiantes de 6 años. En los estudiantes de 3 y 4 años se administró en dos sesiones para ajustarse a las capacidades atencionales de estas edades.

Tras la aplicación de la prueba se corrigieron los ítems basándose en los criterios establecidos por los autores y se procedió al análisis de los datos. El análisis de los datos se realizó en dos pasos, con el fin de dar respuesta a las dos preguntas de investigación.

En primer lugar, se realizó un estudio descriptivo por edades de cada uno de los factores evaluados en los estudiantes, para a continuación realizar un ANOVA, entre las medias obtenidas por cada grupo de edad, con el fin de establecer si las diferencias existentes entre los diferentes grupos de edad resultaban significativas. Las diferencias



entre cada uno de los grupos se establecieron a través de las pruebas a posteriori (test HSD de Tukey).

En segundo lugar, se realizó un análisis ítem a ítem, con el fin de establecer si existía una secuencia u orden de adquisición para cada uno de los elementos. Este estudio se basó en la frecuencia media de acierto, en cada ítem, en los diferentes grupos de edad.

### 2.3. Resultados

En primer lugar, en el estudio descriptivo, (ver Tabla 2) se observa una progresión en las medias, tal y como cabría esperar, obteniendo puntuaciones mayores a medida que el estudiantado se desarrolla.

**Tabla 2.** Medias y desviaciones típicas de cada grupo en cada una de las pruebas.

Pruebas	Edad							
	3 años		4 años		5 años		6 años	
	Media	d.t	Media	d.t	Media	d.t	Media	d.t.
<b>1. Funciones de Lectura (Rango 5)</b>	1,62	1,46	2,70	1,47	3,51	1,31	4,72	0,62
<b>2. Reconocer Pal. (Rango10)</b>	5,25	2,44	7,19	1,78	8,57	1,67	9,65	1,61
<b>3. Reconocer Frases (Rango 5)</b>	2,47	1,41	3,13	1,48	4,09	1,20	4,88	0,57

Además, los resultados de los diferentes ANOVAs, tomando la Edad como Factor Fijo, y la puntuación en la prueba como VD nos indican que existen diferencias significativas en ‘Funciones de la Lectura’ [ $F(3,335)=66,614$ ,  $p=0,000$ ,  $\eta^2=0,374$ ], ‘Reconocer Frases’ [ $F(3,335)=68,059$ ,  $p=0,000$ ,  $\eta^2=0,379$ ] y ‘Reconocer Palabras’ [ $F(3,334)=43,911$ ,  $p=0,000$ ,  $\eta^2=0,283$ ], en los tres casos con un amplio tamaño del efecto. Este último fue calculado a través del estadístico de la etha cuadrado ( $\eta^2$ ), reportado junto a la significación p en todas las ANOVAS, y con la interpretación que indica Cohen (1988), siendo los límites para el tamaño del efecto .01 (efecto pequeño), .06 (efecto medio) y .14 (efecto grande). Las pruebas a posteriori, usando el test HSD de Tukey, muestra diferencias significativas ( $p>=0,001$ ) entre todos los grupos de edad, para todas las pruebas, lo que muestra como la adquisición de estas habilidades muestran un desarrollo continuo desde los 3 hasta los 6 años, confirmándose así claramente el carácter evolutivo de estas habilidades, incluso en una gran estratificación de los rangos de edad.

Se realizó un estudio para comprobar si existían diferencias significativas en función del Sexo de los estudiantes, este análisis se realizó a través de un nuevo conjunto de ANOVAs, introduciendo como variable dependiente la puntuación obtenida en la prueba a estudiar y como variables independientes la Edad (en función del rango marcado por el curso) y el Sexo (0=niña y 1= niño). Dada la fuerte influencia de la edad se decidió introducir en el estudio con el fin de controlar su

efecto y poder a su vez detectar si existían diferencias en cada uno de los cursos, así como determinar si existía algún tipo de interacción entre ambas variables independientes. Los resultados muestran que el sexo no resultó ser una variable predictiva. Aunque, en general, las medias eran siempre ligeramente superiores en niñas estas diferencias nunca fueron significativa en la muestra estudiada. En los análisis a posteriori, aislando la muestra por rangos de edad, hay que destacar que tampoco se observó ninguna diferencia significativa entre niños y niñas. También debemos resaltar que la evolución de los niños y niñas, en las pruebas evaluadas, resultaban solapadas, o con escasas diferencias, y discurrendo en paralelo, por lo que tampoco se encontró ninguna interacción significativa entre ambas variables. Un estudio similar al de sexo se realizó según el Área de procedencia de los estudiantes (0=rural, 1=urbana), aunque debemos resaltar que el número de estudiantes en el ámbito rural era muy reducido (n=30). En este caso tampoco que se observaron diferencias significativas entre ambos grupos, ni ningún tipo de interacción con la edad.

En cuanto a la segunda pregunta de investigación se irán analizando los ítems que constituyen cada una de las pruebas. Se establecerá el inicio de este periodo de adquisición, cuando al menos el 15% de los sujetos lo han iniciado y el final cuando al menos lo han alcanzado el 85%. De esta manera, la horquilla que va entre 15 y 85 mantiene en el desarrollo normal a los niños que están a una desviación típica por arriba y por debajo de la media. Se ha optado por estos porcentajes con la intención de establecer un límite inferior poco conservador que permita detectar de forma temprana los niños que deberían ser estimulados en esa área.

En ‘Funciones de la lectura’ vemos que los ítems 1,2,3,4, ya se han iniciado a los tres años, ya que más del 15% los realizan correctamente, pero el ítem 5 (Trasmisión de información mediante prensa escrita) comienza su adquisición algo más tarde, a los 3 años y 9 meses. Por su parte la consolidación de estos elementos se logra alcanzar de forma secuencial, el primero que está consolidado es el ítem 4 (Adquisición de conocimiento) a la edad de cinco años, seguido del ítem 3 (Publicidad) a los cinco años y 6 meses, los ítems 1 (Recuerdo de información en otro contexto o momento) y 2 (Entretenimiento) se alcanza a los 5 años y 9 meses, mientras que el ítem 5 alcanza, el 85%, a los 6 años.

Analizando la prueba de ‘Reconocimiento de Palabras’, vemos en nuestra base de datos que la totalidad de los ítems se inician a los 3 años, lográndose a esta edad porcentajes de acierto superior al 15%. Sin embargo, su consolidación sigue un proceso más escalonado. A los tres años, el ítem 6, una serie de símbolos es mayoritariamente identificado por todos los estudiantes como no-palabra, sin embargo, debemos esperar seis meses para que se consolide el ítem 4, y tres meses más para que se adquiera totalmente el ítem 9, ambos consisten en reconocer palabras mayúsculas. Las dos palabras en minúscula (ítems 2 y 8) se reconocen correctamente a

los cuatro años y los números (ítems 5 y 10) se identifican como no-palabras a los cuatro años y tres meses y a los cuatro años y 6 meses, respectivamente. El reconocimiento de la combinación de letras y números como no-palabra se demora hasta los cinco años y tres meses (ítem 1), y no se consolida la diferenciación entre letra y palabra hasta los cinco años y seis meses (ítems 2 y 7).

Finalmente, el ‘Reconocimiento de Frases’ también es una habilidad que se adquiere de forma temprana, iniciándose antes de los 3 años, ya que un porcentaje considerable de estudiantes realizan correctamente estas tareas desde esa edad. La edad de consolidación de los ítems que se corresponden con la identificación de frases afirmativas está entre los cuatro años y nueve meses (ítem 3) y los cinco años (ítem 1). En cuanto a la identificación de frases interrogativas se consolida a los cinco años y tres meses (ítem 5). Es un poco más difícil para los estudiantes, descartar las frases incorrectas, que es logrado por la mayoría a una edad de cinco años y seis meses.

**Tabla 3.** Edad de consolidación del conocimiento de las funciones de la lectura, reconocimiento de palabras y reconocimiento de frases.

Habilidad metalingüística	Subhabilidad	Edad de inicio	Edad de consolidación
Funciones de la lectura	Adquisición de conocimiento	3 años	5 años
	Publicidad	3 años	5 años y 6 meses
	Recuerdo de Información	3 años	5 años y 9 meses
	Entretenimiento	3 años	5 años y 9 meses
	Trasmisión información prensa	3 años y 9 meses	6 años
Reconocimiento palabras	Diferenciar símbolos de palabras	3 años	3 años
	Identificar palabras mayúsculas	3 años	3 años y 6 meses
	Identificar palabras minúsculas	3 años	4 años
	Diferenciar entre palabras y números	3 años	Entre 4 años y 3 meses y 4 años y 6 meses
	Diferenciar entre letras y números	3 años	5 años y 3 meses
	Diferenciar entre letras y palabras	3 años	5 años y 6 meses
Reconocimiento de frases	Identificar frases afirmativas	Antes de los 3 años	Entre 4 años y 9 meses y 5 años y 3 meses
	Identificar frases interrogativas	3 años	5 años y 3 meses
	Diferenciar frases con símbolos de frases correctas	3 años	5 años y 6 meses

Nota: El inicio de aprender la subhabilidad se considera cuando al menos el 15% de los sujetos la han iniciado y la consolidación cuando ya el 85% la han alcanzado.

## CONCLUSIONES

Este trabajo ha pretendido estudiar la posibilidad de determinar la secuenciación evolutiva de las habilidades planteadas y dar respuesta a dos cuestiones de investigación: si hay diferencias significativas entre grupos y si hay un orden de dificultad entre los distintos tipos componentes de las habilidades evaluadas, a través del establecimiento de un periodo típico de adquisición. En relación con la primera cuestión de investigación se observa que hay diferencias en todas las habilidades estudiadas entre los grupos de edad, por lo que es posible determinar una secuencia de adquisición. En cuanto a la segunda pregunta, el análisis de los índices de dificultad de los ítems determina cual es la secuencia de adquisición de los diferentes componentes de las habilidades estudiadas.

En cuanto a las ‘Funciones de la lectura’, las investigaciones previas dicen que a partir de los 2 años el estudiante irá descubriendo algunas de estas funciones (Neumann & Roskos, 1992). Atendiendo a los índices de dificultad obtenidos por cada uno de los grupos, los resultados de la aplicación de la prueba BIL 3-6 vienen a corroborar los datos obtenidos en esta investigación. En el presente estudio, los niños y niñas de 3 años ya conocen algunas funciones de la lectura y a los 6 años las reconocen prácticamente todas. En general la función de la lectura que más cuesta de adquirir es la de ‘Trasmisión de Información mediante la prensa’ (Ysla & Ávila, 2017). Este último aspecto está relacionado con el entorno familiar y cultural del estudiante, pues es esta una actividad que se realiza en el hogar y que no todas las familias la llevan a cabo y más actualmente con la introducción de las nuevas tecnologías en nuestra sociedad. La escuela parece ser unificadora en este sentido, puesto que a los 6 años cuando a la influencia del hogar se une la influencia del colegio, este concepto está prácticamente adquirido, puesto que más del 85% de la muestra ha obtenido la máxima puntuación. En el aprendizaje de la función de ‘Adquisición de conocimientos’, se observa la influencia del entorno escolar, puesto que, a los 5 años, cuando los estudiantes empiezan el aprendizaje de la lectura es cuando mayor conciencia se tiene de esta función. Estos resultados muestran la importancia del entorno escolar a la hora de conseguir estos aprendizajes. Puesto que el dominio de esta habilidad facilita la adquisición de la lectura (Romero et al., 2016; Bengochea et al., 2017; Gutiérrez, 2018) y hasta los 6 años el alumnado no la domina totalmente sería interesante estimular su aprendizaje desde la escuela antes de comenzar con el inicio de la lectura.

En cuanto al ‘Conocimiento de las unidades del lenguaje escrito’, los alumnos de 3 años todavía no distinguen entre los conceptos de número, letra y palabra, pero prácticamente la mayoría son capaces de diferenciar estos de otros símbolos. A los 5 años, los estudiantes ya diferencian perfectamente los números de las palabras, aunque todavía presentan dificultades para diferenciar los conceptos de letra y palabra, habilidad que está totalmente adquirida a los 5 años y 6 meses. Estos resultados vienen

a coincidir con los planteados en los escasos estudios previos que indican que a los 5 años ya tienen conciencia de palabra (Ysla & Ávila, 2017).

Estos resultados parecen indicar que la habilidad para distinguir entre números, letras y palabras de otros símbolos, no parece determinante la incorporación del estudiante al entorno escolar puesto que una gran mayoría de niños y niñas de 3 años, son capaces de realizar esta distinción antes de empezar la escuela, pudiendo ser que el entorno familiar y social esté facilitando al estudiante este aprendizaje, pues la interacción con estos entornos impulsan el aprendizaje de las concepciones sobre el lenguaje escrito (Rohde, 2015; Farry-Thorn, 2019). Sin embargo, la adquisición de la habilidad para diferenciar entre palabras y números no parece ser tan natural. A pesar de que los estudiantes en esta sociedad alfabetizada están expuestos desde prácticamente el nacimiento a las palabras y los números (Neuman, 2018), parece ser que la distinción entre estos conceptos no parece algo que se adquiera por simple contacto con ellos, sino que puede estar requiriendo de una enseñanza más dirigida. Así no es hasta los 5 años, en 3º de Infantil, al introducir el aprendizaje de la lectura, cuando los estudiantes ya son capaces de diferenciar entre números y letras, corroborando estudios previos (Ysla & Ávila, 2017). La dificultad para diferenciar entre letra y palabra puede estar debida a que normalmente oyen los conceptos de palabra y letra en el mismo contexto y ante los mismos estímulos, sin haber una diferenciación específica entre ambos términos y sólo cuando están en contacto con la enseñanza de lectura aparece explícitamente esta diferencia. Por lo tanto, si se pretende que el alumnado distinga entre letra y palabra antes de empezar a leer se debería instruir explícitamente en esta habilidad previamente.

En relación con el ‘Concepto de frase’ en este estudio los resultados indican que hasta los 6 años no se consolida, tal y como indican estudios previos (Ysla & Ávila, 2017). El concepto de frase parece estar muy relacionado con la enseñanza sistemática de la lectura, puesto que, aunque algunos estudiantes de 3 años lo han adquirido, no es lo habitual, y sigue una progresión conforme se incorporan a este aprendizaje en la escuela. Una explicación para el hecho de que algunos estudiantes adquieran la noción de frase a edades muy tempranas, puede ser el hecho de que se encuentren inmersos en un ambiente estimulador dentro la familia que facilite la adquisición del concepto (Leyva & Smith, 2016).

Con este trabajo se demuestra la secuencia evolutiva de estas habilidades que han demostrado facilitar el aprendizaje de la lectura (Romero et al., 2016; Gutiérrez, 2018) y se determina cuáles son las edades de adquisición y consolidación de estas. Es esta una cuestión fundamental para detectar estudiantes que puedan tener retrasos o dificultades y poder intervenir en ellas. Además, conocer esta secuencia también va a permitir diseñar intervenciones en las que se secuencien adecuadamente las habilidades, favoreciendo un aprendizaje significativo y de calidad, siendo fundamental

la preparación adecuada del profesorado (Arrow, Mclachlan & Greaney, 2015; Purvis, McNeill & Everatt, 2016)

Es importante que para facilitar la adquisición de la lectura se potencie este conocimiento desde las escuelas y familias, puesto que se ha comprobado que sin una intervención educativa es difícil alcanzar un desempeño favorable (Neumann, Hood & Ford, 2013). Por tanto, el hecho de que los estudiantes no hayan adquirido estos conceptos probablemente estará debido a que no han tenido un contexto escolar y familiar que les haya facilitado la reflexión y toma de conciencia de estas unidades. Existen evidencias, de que es de gran importancia en la adquisición de este conocimiento las oportunidades que se ofrecen a los estudiantes, así como el ambiente de lectura que hay en el entorno familiar (Rohde, 2015; Gentaz, Sprenger-Charolles & Theurel, 2015; Bengochea et al., 2017; Farry-Thorn, 2019). De esta manera, el buen inicio en el aprendizaje de la lectura se verá beneficiado si el estudiante, en su contexto familiar, ha estado en contacto con elementos relacionados con el medio escrito (Neumann, 2018). Para ello es importante considerar tanto las actividades relacionadas con la lectura que se realizan en el hogar como las variables actitudinales de los padres, pues las creencias de los padres hacia la lectura parecen ser valiosos predictores del conocimiento sobre lo impreso (Dobbs-Oates et al., 2015).

El conocimiento de los componentes y funciones de la lectura se relaciona con mayores niveles de competencia lectora (Romero et al., 2016) y se ha demostrado en este estudio, corroborando por otros previos, que la adquisición plena de estos necesita de una instrucción específica (Nevo & Vaknin-Nusbaum, 2018; Bedard et al., 2018). La experiencia de compartir un libro con estudiantes en edades tempranas resultará beneficiosa para estimular este conocimiento, ya que sirve tanto para la exploración por parte del estudiante del material de lectura y generar actitudes positivas hacia la misma (Kotaman, 2020) como para promover habilidades tempranas de lectura (Gutiérrez, 2017; Kusumaningsih, 2016). Se ha demostrado que el hacer referencia a las unidades y funciones del lenguaje escrito cuando se comparte un libro, puede incrementar este conocimiento (Chang, Luo & Wu, 2016).

Por tanto, y aunque las variables individuales son un predictor clave del éxito lector, no se debe olvidar la necesidad de crea un ambiente estimulante y motivador que aumente las actitudes positivas y la motivación por aprender a leer (Sellés et al., 2010) instruyendo al lector aprendiz en qué es el lenguaje escrito y cuáles son las diferentes funciones y usos del mismo, así como presentando la lectura como algo útil e imprescindible, facilitando el acceso inicial a la lectura (Hilbert & Eis, 2014).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arrow, A. W., McLachlan, C. J. & Greaney, K. T. (2015). Teacher knowledge needed for differentiated early reading instruction. En W. E. Tunmer & J. W. Chapman (Eds.), *Equity and Excellence in Literacy Education* (pp. 171-193). Londres: Palgrave Macmillan. DOI: 10.1057/9781137415578\_9.
- Bedard, C., Bremer, E., Campbell, W. & Cairney, J. (2018). Evaluation of a direct-instruction intervention to improve movement and preliteracy skills among young children: A within-subject repeated-measures design. *Frontiers in Pediatrics*, 5, 1-9. DOI: 10.3389/fped.2017.00298.
- Bengochea, A., Justice, L. M. & Hijlkemac, M. J. (2017). Print knowledge in Yucatec Maya-Spanish bilingual children: An initial inquiry. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(7), 807-822. DOI: 10.1080/13670050.2015.1103699.
- Chang, Ch., Luo, Y. & Wu, R. (2016). Origins of print concepts at home: Print referencing during joint book reading interactions in Taiwanese mothers and children. *Early Education and Development*, 27(1), 54-73. DOI: 10.1080/10409289.2015.977055
- Clemente, M. (2001). *Enseñar a leer*. Madrid: Pirámide.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavior sciences* (2ª ed). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- De la Calle, A. M., Aguilar, M. & Navarro, J. I. (2016). Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica: ¿Cómo se relaciona con la competencia lectora posterior? *Revista De Investigación En Logopedia*, 6(1), 22-41 [en línea]. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RLOG/article/view/58553>.
- Dobbs-Oates, J., Pentimonti, J. M., Justice, L. M. & Kaderavek, J. N. (2015). Parent and child attitudinal factors in a model of children's print-concept knowledge. *Journal of Research in Reading*, 38(1), 91-108. DOI: 10.1111/j.1467-9817.2012.01545.
- Farry-Thorn, M. (2019). Young children's knowledge about the role of print in reading. Tesis doctoral, Universidad de Washington, Washington, Estados Unidos [en línea]. Disponible en: [https://openscholarship.wustl.edu/art\\_sci\\_etds/2000](https://openscholarship.wustl.edu/art_sci_etds/2000).

- Flórez-Romero, R., Torrado, M. C., Mondragón, S. & Pérez, C. (2003). Explorando la metacognición: Evidencia en actividades de lectura y escritura en estudiantes y niñas de 5 a 10 años de edad. *Revista colombiana de psicología*, 12(1), 85-98.
- Gentaz, E., Sprenger-Charolles, L. & Theurel, A. (2015). Differences in the predictors of reading comprehension in first graders from low socio-economic status families with either good or poor decoding skills. *PLoS ONE*, 10(3). DOI: 10.1371/journal.pone.0119581.
- Gutiérrez, R. (2017). Efecto de la lectura compartida y las habilidades prelectoras en el aprendizaje lector. *Ocnos: Revista De Estudios Sobre Lectura*, 16(2), 17-26. DOI: 10.18239/ocnos\_2017.16.2.1356.
- Gutiérrez, R. (2018). Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en alumnos de 5 y 6 años. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 51(96), 45-60.
- Harlin, R. & Lipa, S. (1990). Emergent literacy: A comparison of formal and informal assessment methods. *Reading-Horizons*, 30, 209-223. DOI: 10.1016/j.ecresq.2016.04.005.
- Hilbert, D. D. & Eis, S. D. (2014). Early intervention for emergent literacy development in a collaborative community pre-kindergarten. *Early Childhood Educational Journal*, 42(2), 105-13. DOI: 10.1007/s10643-013-0588-3.
- Hulme, C., Bowyer-Crane, C., Carroll, J. M., Duff, F. J. & Snowling, M. J. (2012). The causal role of phoneme awareness and letter-sound knowledge in learning to read: Combining intervention studies with mediation analyses. *Psychological Science*, 23, 572-577. DOI: 10.1177/0956797611435921.
- Jiménez, J. E. & Ortiz, M. R. (2000). Metalinguistic awareness and reading acquisition in the Spanish language. *The Spanish Journal of Psychology*, 1, 37-46.
- Justice, L. M. & Sofka, A. E. (2013). *Engaging children with print: Building early literacy skills through quality read-alouds*. Nueva York: Guilford Publications.
- Justice, L. M., Bowles, R. P. & Skibbe, L. P. (2006). Measuring preschool attainment of print-concept Knowledge: A study of typical and at-risk 3-to 5-years-old children using ítem response theory. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 37(3), 224-235. DOI: 10.1044/0161-1461(2006/024).
- Kotaman, H. (2020). Impacts of dialogical storybook reading on young childrens reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 57(1), 40-45.



- Kusumaningsih, Y. (2016). *Implementing the shared reading strategy to facilitate phonemic awareness and pre-reading skills*. Tesis de Mágister, Universidad Pelita Harapan, Banten, Indonesia [en línea]. Disponible en: <http://repository.uph.edu/4316/>.
- Layes, S., Guendouz, M., Lalonde, R. & Rebai, M. (2020). Combined phonological awareness and print knowledge training improves reading accuracy and comprehension in children with reading disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1(15). DOI: 10.1080/1034912X.2020.1779914.
- Lee, Y. (1993). Young children's written language development and oral and written language awareness. Special Issue: Perspectives on Korean child care, development and education. *Early Child Development and Care*, 85, 97-108. DOI: 10.1080/0300443930850111.
- Leyva, D. & Smith, M. (2016). Beyond book reading: Narrative participation styles in family reminiscing predict children's print knowledge in low-income Chilean families. *Early Childhood Research Quarterly*, 37(4), 175-185. DOI: 10.1016/j.ecresq.2016.04.005
- McGinty, A. S., Breit-Smith, A., Fan, X., Justice, L. M. & Kaderavek, J. N. (2011). Does intensity matter? Preschoolers' print knowledge development within a classroom-based intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 255-267. DOI: 10.1016/j.ecresq.2011.02.002.
- Murphy, K. A., Justice, L. M., O'Connell, A. A., Pentimonti, J. M. & Kaderavek, J. N. (2016). Understanding risk for reading difficulties in children with language impairment. *J Speech Lang Hear Res*. 59(6), 1436-1447. DOI: 10.1044/2016\_JSLHR-L-15-0110.
- Neumann, M. (2018). The effects of a parent-child environmental print program on emergent literacy. *Journal of Early Childhood Research*, 16(4), 337-348. DOI: 10.1177/1476718X18809120.
- Neumann, M., Hood, M. & Ford, R. M. (2013). Using environmental print to enhance emergent literacy and print motivation. *Reading and Writing*, 26(5), 771-793. DOI: 10.1007/s11145-012-9390-7.
- Neumann, S. & Roskos, K. (1992). Literacy objects as cultural tools: Effects on children's literacy behaviors in play. *Reading Research Quarterly*, 27(3), 203-225. DOI: 10.2307/747792.

- Nevo, E. & Vaknin-Nusbaum, V. (2018). Enhancing language and print-concept skills by using interactive storybook reading in kindergarten. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(4), 545-569. DOI: 10.1177/1468798417694482.
- Niessen, N. L., Strattman, K. & Scudder, R. (2011). The influence of three emergent literacy skills on the invented spellings of 4-year-olds. *Communication Disorders Quarterly*, 32(2), 93-102. DOI: 10.1177/1525740110363624.
- Ortiz, M. R. & Jiménez, J. E. (2001). Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores. *Infancia y Aprendizaje*, 24(2), 215-231. DOI: 10.1174/021037001316920744.
- Pascual, M. R., Madrid, D. & Estrada-Vidal, L. I. (2018). Factores predominantes en el aprendizaje de la iniciación a la lectura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(79), 1121-1147.
- Pratt, A. S., Justice, L. M., Pérez, A. & Durán, L. K. (2015) Impacts of parent-implemented early-literacy intervention for Spanish-speaking children with language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50(5), 569-79. DOI: 10.1111/1460-6984.12140.
- Puranik, C. S., Lonigan, C. J. & Kim, Y. (2011). Contributions of emergent literacy skills to name writing, letter writing, and spelling in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 465-474. DOI: 10.1016/j.ecresq.2011.03.002.
- Purvis, C. J., McNeill, B. C. & Everatt, J. (2016). Enhancing the metalinguistic abilities of pre-service teachers via coursework targeting language structure knowledge. *Annals of Dyslexia*, 66(1), 55-70. DOI: 10.1007/s11881-015-0108-9.
- Rodríguez, A., Rodríguez, F., Molina, K. & Montero, D. (2018). Enseñanza y animación de la lectura: Prácticas escolares y actividades de un colectivo civil en un entorno rural. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 21(82), 4-15.
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *SAGE Open*, 23. DOI: 10.1177/2158244015577664.
- Romero, A., Castaño, C. & Córdoba, M. (2016). Eficacia de un programa de intervención temprana para reducir las señales de riesgo de la dislexia. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 186-200.
- Rubio-Bernabé, S. (2019). *Análisis de la Batería de Inicio a la Lectura (BIL 3-6) para la predicción de las dificultades del aprendizaje del lenguaje escrito*. Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Navarra, Pamplona, España [en línea]. Disponible en: <https://dadun.unav.edu/handle/10171/58281>.

- Ryan, M. R. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychological Association*, 55(1), 68-78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68.
- Sellés, P., Martínez, T. & Vidal-Abarca, E. (2010). Batería de Inicio a la Lectura (BIL 3-6): Diseño y Características Psicométricas. *Bordón*, 2(3), 137-160 [en línea]. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29186>.
- Sellés, P., Martínez, T., Vidal-Abarca, E. & Gilabert, R. (2008). *Batería de Inicio a la lectura, BIL 3-6*. Madrid: ICCE.
- Sim, D. B., Berthelsen, D., Walker, S., Nicholson, J. & Fielding-Barnsley, R. (2013). A shared reading intervention with parents to enhance young children's early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 184(11), 1531-1549. DOI: 10.1080/03004430.2013.862532.
- Solé, I. (1996). ¿Lectura en educación infantil? ¡Sí, Gracias! *Aula*, 46, 15-18.
- Suárez, P., García de Castro, M. & Cuetos, F. (2013) Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y aprendizaje*, 36(1), 77-89. DOI: 10.1174/021037013804826537.
- Vigotsky, L. S. (1979). Zona de desarrollo próximo: Una nueva aproximación. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Ysla, L. (2015). La intervención en las habilidades de inicio a la lectura en la educación infantil y su relación con los procesos lectores en niños de primer grado de primaria. Tesis doctoral, Universidad de Valencia, Valencia, España [en línea]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=74284&orden=1&info=link>.
- Ysla, L. & Ávila, V. (2017). La evaluación del conocimiento metalingüístico en niños del último ciclo de la Educación Infantil peruana. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 195-210. DOI: 10.15366/riee2017.10.1.010.