



# Psicología y Educación: Presente y Futuro

Coordinador: Juan Luis Castejón Costa  
ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación

© CIPE2016. Juan Luís Castejón Costa

Ediciones : ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación

ISBN: 978-84-608-8714-0

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o cien

# ¿Qué habilidades prelectoras son promovidas en la educación peruana de acuerdo al tipo de gestión escolar? Un estudio con niños de cinco años de la ciudad de Lima

Ysla Almonacid, L.\* y Ávila Clemente, V. \*\*

*\*IESPP-CREA, Lima- Perú.*

*\*\* ERI-Lectura. Universitat de València, Valencia- España.*

liz.ysla@gmail.com\*, Vicenta.Avila@uv.es\*\*

## Resumen

Las habilidades de inicio a la lectura (HiL) cumplen un papel importante en los principales procesos lectores (identificación de letras, procesos léxicos y semánticos) durante las primeras etapas de la alfabetización formal, sobre todo cuando se ha intervenido en la educación infantil. Por ello, el presente trabajo busca evaluar el estado de estas habilidades (conocimiento fonológico, alfabético y metalingüístico, habilidades lingüísticas y procesos cognitivos) en niños de 5 años de centros limeños de educación infantil teniendo en cuenta el tipo de gestión (público o privado). Esta distinción se justifica en razón que mientras el público se rige bajo el currículo del estado, el privado lo hace a partir de su propio plan curricular pero teniendo en cuenta los lineamientos generales de la educación peruana. Se partió del supuesto que el énfasis en la intervención pedagógica de estas habilidades variaría por el tipo de centro. Fue empleada la Batería de Inicio a la Lectura (Sellés, Martínez, Vidal-Abarca y Gilabert, 2008) en dos aulas (una pública y otra privada) pertenecientes a contextos socioeconómicos similares (clase media). Pese a que el conocimiento alfabético es un predictor clave, necesario para el establecimiento de la correspondencia sonido-letra, las puntuaciones en ambos centros fueron bajas. Otro predictor como el conocimiento metalingüístico, de interés creciente en estudios en idioma castellano, tampoco constituye un elemento central de atención. En relación a las otras habilidades (fonológicas, lingüísticas y procesos cognitivos) la gestión privada obtiene mejores resultados. Estos hallazgos sugieren promover desde el aula una intervención directa sobre las habilidades evaluadas. Así también se requiere revisar los currículos existentes en vías de unificar una sola propuesta independiente del tipo de gestión, desde la que se especifique la intervención de las HiL.

**Palabras clave:** Aprendizaje lector; habilidades prelectoras; currículo; alfabetización inicial.

# Which prereading skills are promoted by Peruvian education according to scholar management? A study with five-year-old children of Lima city

Ysla Almonacid, L. \* & Ávila Clemente, V. \*\*

\*IESPP CREA, Lima-Peru

\*\* ERI-Lectura. University of Valencia, Valencia –Spain

liz.ysla@gmail.com, Vicenta.Avila@uv.es

## Abstract

Prereading skills have an important role in principal reading processes (lexical and semantic processes and letter identification) during the first stages of formal literacy, especially when it has intervened in preschool. For this reason, this study had the purpose to assess these skills (phonological, alphabet and metalinguistic knowledge as well as oral language and cognitive processes) in five-year-old children who attending to kindergarten in Lima city, considering the type of management (public or private).

This distinction is justified on the grounds that while the public centre works with state curriculum, the private does from its own programme but under the general guidelines of Peruvian education. It started from the assumption that the emphasis on pedagogical intervention of these skills vary by the type of scholar management.

It was applied the test *Batería de Inicio a la Lectura* (Sellés, Martínez, Vidal-Abarca & Gilabert, 2008) in two classrooms (corresponding to each kind of centre) with similar socioeconomic contexts (middle class).

Despite being an important predictor, necessary to establish the sound-letter correspondence, it was observed very low scores in alphabetic knowledge in both centres. Another predictor like metalinguistic knowledge, whose interest is increasing in Spanish research, has received less attention from both managements. In relation to the other skills (phonological, oral language and cognitive processes) the private centre obtains better results.

The findings suggest the importance to promote from classrooms a specific intervention on these predictors evaluated. Also, it requires an analysis of curriculum of each school management in order to unify one proposal, independent of administration style, from which it establishes pedagogical work in prereading skills.

**Key words:** Reading learning; prereading skills; curriculum; emergent literacy.

## 1. Introducción

Las habilidades de inicio a la lectura (HiL) cumplen un papel importante en los principales procesos lectores (identificación de letras, procesos léxicos y semánticos) en la primera etapa de la alfabetización formal cuando se da una intervención pedagógica específica (Ysla, 2015). Diversos estudios han demostrado que una acción sistemática e integrada al currículo escolar favorece tanto el desarrollo de las habilidades necesarias para aprender a leer (Flórez-Romero, Restrepo y Schwanenflugel, 2009; Velarde, Canales, Meléndez y Lingán, 2011; Schwanenflugel, Hamilton, Neuharth-Pritchett, Restrepo, Bradley y Webb, 2010; González, Martín y Delgado, 2011; Meneses, Garzón, Macias,



Argüelles, Triana y Rodríguez, 2012) como los procesos lectores (Porta, 2012; González, López, Vilar y Rodríguez, 2013; Bowyer-Crane, Snowling, Duff, Fieldsend, Carroll, Miles, Götz y Hulme, 2008). Estas habilidades, denominadas también predictores o facilitadores, están relacionadas directamente con la lectura y favorecen su aprendizaje (Sellés, 2006). Son sensibles de ser evaluadas desde los 3 años de edad, de manera aislada (Defior y Serrano, 2011; Cruz, Valencia, Titos y Defior, 2005; Neumann, 2013; L. M. Dunn, Dunn y Arribas, 2006; Ferrer, Brancal, Ávila, Tomás y Carreres, 2006; Cain, 2007; Justice y Ezell, 2001; Suárez Coalla, García de Castro y Cuetos, 2013) o globalmente tanto en idioma español (Sellés, Martínez, Vidal-Abarca y Gilabert, 2008; Velarde, Meléndez, Canales y Lingán, 2010) como en inglés (Lonigan, Wagner, Torgesen y Rashotte, 2007; Invernizzi, Sullivan, Meier y Swank, 2004) y siguen en algunos casos su curso evolutivo incluso cuando ya se ha aprendido a leer. En este trabajo consideraremos la revisión del conocimiento fonológico, alfabético y metalingüístico, las habilidades lingüísticas y procesos cognitivos (Sellés, 2008).

Tenemos en primer lugar el *conocimiento fonológico* que consiste en actuar de manera explícita y deliberada sobre los sonidos del habla (Castles y Coltheart, 2004) al percibir, discriminar, aislar mentalmente y manipular las unidades fonológicas como las palabras, la sílaba, el principio, la rima y el fonema (Casillas y Goikoetxea, 2007). Emerge antes de la enseñanza de la lectura y es posible observar una graduación desde los 3 hacia los 6 años (Goikoetxea, 2005; Sellés y Martínez, 2014; Sellés, 2008; Suárez-Coalla et al., 2013; Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho y Alcalde, 2011).

Un predictor fuertemente asociado al aprendizaje de la lectura es el *conocimiento alfabético*, que implica el reconocimiento visual de una letra (vocal o consonante). Mientras en la etapa preescolar se presentan dificultades para reconocer las letras minúsculas es posible observar mejores resultados al inicio de la primaria (Casillas y Goikoetxea, 2007). Incluso, el desarrollo del conocimiento fonológico contribuye en el incremento de su aprendizaje (Defior y Serrano, 2011).

Para las *habilidades lingüísticas* se ha considerado el desarrollo de cuatro componentes del lenguaje oral como son la articulación, el vocabulario, las estructuras gramaticales y los conceptos básicos. Su estudio se ha realizado como parte de la caracterización del desarrollo lingüístico, por lo que no han sido, en conjunto, relacionadas con el aprendizaje lector. Entre las evidencias que sugieren un curso evolutivo se rescata, por el lado de la articulación, como a los 3 años de edad el 80% de las articulaciones se producen normalmente (Vivar y León, 2009) y entre los 5 y 6 años se superan los procesos de simplificación fonológica (Jiménez y Ortiz, 2000). En cuanto a los otros componentes, hacia los 5 años el vocabulario productivo registra unas 2200 palabras, se ha adquirido las nociones gramaticales al 90% y en lo que respecta a los conceptos básicos a los 5 años identifican la izquierda y derecha respecto a sí mismos, manejan conceptos temporales, reconocen la relación entre la parte y el todo y comprenden los términos antes y después (Owens, 2003).

Otro predictor, cuyo estudio en poblaciones de habla española crece, es el *conocimiento metalingüístico*, posible de ser observado cuando los niños alcanzan a comprender que lo impreso tiene un significado (Kassow, 2006). Su patrón evolutivo va desde el manejo de nociones acerca de la direccionalidad del texto y la diferenciación entre las conductas de leer y escribir a los 3 y 4 años mientras que hacia los 5 años se tiene una idea de en qué consiste leer y escribir así como los propósitos o funciones del lenguaje escrito (Ortiz y Jiménez, 2001).

Por último, los *procesos cognitivos* permiten seleccionar la información escrita, retenerla y reconocerla y a la vez conservar información verbal (Sellés, 2006). Los modelos clásicos consideran estos aspectos necesarios en el aprendizaje, más aun en la lectura, que exige una serie de habilidades de tipo cognitivo como son atención, memoria, lenguaje y abstracción (Rosselli, Matute y Ardila y 2006).

Aunque muchas de estas habilidades se desarrollan en el curso del lenguaje oral, esta experiencia no sería suficiente. Para tomar conciencia de la estructura sonora del lenguaje se necesita una instrucción directa y dirigida por el profesor (Jiménez y O'Shanahan, 2008) o el adulto, quien proporciona recursos y estrategias que aporten a su adquisición antes del aprendizaje formal de la lectura.

Por ello, el presente trabajo valora el estado del conocimiento fonológico, alfabético y metalingüístico, habilidades lingüísticas y procesos cognitivos en niños de 5 años que asisten a centros limeños de educación infantil teniendo en cuenta el tipo de gestión escolar (público o privado). Se parte del supuesto que el énfasis en la intervención pedagógica de estas habilidades variaría por el tipo de centro, dado que mientras el centro público se rige bajo el currículo del estado, el privado no.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

Niños de 5 años provenientes de 2 centros infantiles, uno público y el otro privado (edad media en meses 65.02, SD=3.351). Se tomó de cada escuela un aula de 5 años. Fueron en total 44 niños, 26 varones (59.1%) y 18 mujeres (40.9%) (Tabla 1).

Tabla 1  
*Participantes del estudio*

Tipo de centro	Sexo	N	%
Público (N=24)	Varón	14	31.8
	Mujer	10	22.7
Privado (N=20)	Varón	12	27.3
	Mujer	8	18.2

Ambas instituciones pertenecen a distritos relativamente pequeños de la ciudad de Lima y que presentan baja incidencia de pobreza (INEI, 2015).

### 2.2. Medidas

Se empleó la Batería de Inicio a la Lectura para niños de 3 a 6 años (Sellés et al., 2008), instrumento que evalúa las habilidades relacionadas con el aprendizaje inicial de la lectura. Fueron administradas las 15 pruebas que componen la batería:

- Conocimiento fonológico: rimas, contar palabras, contar sílabas, aislar sílabas y fonemas y omitir sílabas.
- Conocimiento alfabético: conocimiento del nombre o sonido de las letras impresas (vocales y consonantes) presentadas en mayúscula y minúscula.
- Conocimiento metalingüístico: reconocer palabras, reconocer frases y funciones de la lectura (indicar la funcionalidad de la lectura en distintas historias).
- Habilidades lingüísticas: vocabulario (nombrar las figuras que se le presentan), articulación (repetir correctamente las palabras), conceptos básicos (identificar el concepto que coincide con la imagen presentada) y estructuras gramaticales (reconocer si la oración es correcta o no).
- Procesos cognitivos: memoria secuencial auditiva (repetir una serie de palabras en el mismo orden) y percepción visual (observar un símbolo modelo de cada fila y rodear los que son iguales).

### 2.3. Procedimiento

La aplicación se realizó de manera individual en un espacio privado, previa coordinación con las responsables de cada centro. Cada toma duró aproximadamente 20 minutos. Al finalizar se realizaron los análisis estadísticos descriptivos e inferenciales con el programa SPSS versión 22.

## 3. Resultados

Se presentan los estadísticos descriptivos de las habilidades de inicio a la lectura en ambos grupos y se identifica qué enfatiza cada gestión.

### Conocimiento fonológico

La puntuación de esta habilidad se obtuvo de la suma las tareas evaluadas: rimas, contar palabras, contar sílabas, aislar sílabas y fonemas y omitir sílabas. Se encontraron diferencias significativas entre ambos centros ( $t=3.882$ ;  $p=.000$ ) a favor de la gestión privada ( $M=24.68$ ;  $SD=4.470$ ). Los del centro público obtuvieron un menor desempeño ( $M=18.46$ ;  $SD=5.881$ ).

Al revisar las 5 tareas encontramos diferencias significativas en contar sílabas ( $t=4.662$ ;  $p=.000$ ), aislar sílabas y fonemas ( $t=3.209$ ;  $p=.003$ ) y omitir sílabas ( $t=2.774$ ;  $p=.008$ ). En la tabla 2 se presentan las puntuaciones descriptivas obtenidas en estas tareas.

Tabla 2  
*Descriptivos de las tareas del conocimiento fonológico*

Gestión	Tareas		SD
Pública (N=24)	Contar sílabas	6.17	3.714
	Aislar sílabas y fonemas	4.83	1.810
	Omitir sílabas	1.50	1.794
Privada (N=20)	Contar sílabas	10.95	2.946
	Aislar sílabas y fonemas	6.45	1.468
	Omitir sílabas	2.85	1.348

Aunque el centro privado presentó mejores puntuaciones en rimas ( $M=7.55$ ;  $SD=1.731$ ) y contar palabras ( $M=2.35$ ;  $SD=1.226$ ) en contraste a lo obtenido en los niños del público (rimas  $M=7.13$ ;  $SD=1.727$ ; contar palabras  $M=1.92$ ;  $SD=1.442$ ) las diferencias no fueron significativas.

### Conocimiento alfabético

Pese a tratarse de un predictor necesario para el establecimiento de la correspondencia sonido-letra, las puntuaciones entre el público ( $M=8.29$ ;  $SD=7.208$ ) y el privado ( $M=11.60$ ;  $SD=6.073$ ) no presentaron diferencias significativas.

### Conocimiento metalingüístico

De las puntuaciones alcanzadas entre el grupo estatal ( $M= 8.75$ ;  $SD=2.859$ ) y el privado ( $M=9.83$ ;  $SD=1.779$ ) no se pudo hallar diferencias significativas. Al revisar los resultados en las tareas, se encontró mejor desempeño en el grupo del centro privado en reconocer palabras ( $M=8.35$ ;  $SD=1.954$ ) y funciones de la lectura ( $M=2.50$ ;  $SD=.889$ ) frente al público (reconocer palabras  $M=7.00$ ;  $SD=2.226$ ; funciones de la lectura  $M=2.08$ ;  $SD=1.176$ ) pero no frente a la tarea de reconocer frases ( $M=3.15$ ;  $SD=1.268$ ) donde los del centro público tuvieron un ligero mejor desempeño ( $M=3.17$ ;  $SD=1.551$ ).

## Habilidades lingüísticas

En relación a estas habilidades la gestión privada incide más en ellas ( $t=-2.589$ ;  $p=.013$ ). Fueron los niños de este centro quienes presentaron mejores desempeños ( $M=22.25$ ;  $SD=3.177$ ) frente a los del grupo estatal ( $M=19.50$ ;  $SD=3.759$ ). A nivel de las tareas presentaron diferencias significativas el vocabulario ( $t=-2.436$ ;  $p=.019$ ) y los conceptos básicos ( $t=-3.267$ ;  $p=.002$ ). Nuevamente los niños del sector privado (vocabulario  $M=5.40$ ;  $SD=1.046$ ; conceptos básicos  $M=6.60$ ;  $SD=1.231$ ) presentaron mejor desempeño frente a los del público (vocabulario  $M=4.42$ ;  $SD=1.530$ ; conceptos básicos  $M=5.38$ ;  $SD=1.245$ ). En las otras tareas los niños que asisten al centro privado también alcanzaron una mayor puntuación, tanto en articulación ( $M=12.00$ ;  $SD=3.372$ ) como en estructuras gramaticales ( $M=4.20$ ;  $SD=1.105$ ) sobre las del centro público (articulación  $M=11.67$ ;  $SD=3.472$ ; estructuras gramaticales  $M=3.88$ ;  $SD=1.454$ ) aunque estas diferencias no fueron estadísticamente significativas.

## Procesos cognitivos

Se hallaron diferencias significativas en este predictor ( $t=-3.463$ ;  $p=.001$ ) a favor de los niños del centro privado ( $M=36.48$ ;  $SD=4.658$ ) frente al estatal ( $M=29.17$ ;  $SD=9.005$ ). Al nivel de las tareas, hubo diferencias en la memoria secuencial auditiva ( $t=-2.548$ ;  $p=.016$ ) donde los niños del centro privado tuvieron mejor desempeño ( $M=27.20$ ;  $SD=3.172$ ) que los del público ( $M=23.13$ ;  $SD=7.024$ ). Estas diferencias también fueron significativas en la percepción visual ( $t=-3.280$ ;  $p=.002$ ) a favor de los niños del centro privado ( $M=18.35$ ;  $SD=3.660$ ) frente a los del centro público ( $M=13.75$ ;  $SD=5.302$ ).

## 4. Discusión

Se ha observado un mejor desempeño en el conocimiento fonológico, habilidades lingüísticas y procesos cognitivos por parte de los niños que asisten al centro privado quienes parecen recibir experiencias que les facilitan tanto la manipulación de la estructura sonora del habla como comunicarse oralmente y acceder y retener información. Sin embargo, pese a estos resultados, la media de cada una de las habilidades de todo el grupo, público y privado, se encuentra por debajo del percentil 50 de acuerdo a los baremos del instrumento (Sellés et al., 2008). Si bien se comprueba la sensibilidad de estas habilidades para ser evaluadas en este grupo de edad, debe rescatarse que una intervención escolar más específica promovería mejores desempeños.

Si bien no se pretende determinar de manera concluyente que los niños que formaron parte de este estudio se encontrarían en desventaja (tanto del centro público como privado), queda claro que el sistema educativo desde el que se diseñó el instrumento sí considera en su propuesta curricular el abordaje de estas habilidades. El procedimiento seguido además ha permitido reconocer qué aspectos de la etapa previa a la lectura son tomados en cuenta en la educación infantil peruana (de allí que al interior de cada tarea evaluada no todas presentaron diferencias significativas pero sí un mejor desempeño a favor del grupo privado).

En este trabajo, se ha encontrado que el conocimiento alfabético, cuyo rol predictor en el aprendizaje de la lectura es ampliamente reconocido (Defior y Serrano, 2011; Casillas y Goikoetxea, 2007) junto al conocimiento metalingüístico, parecen recibir un similar tratamiento pedagógico, esto en razón de no haber encontrado diferencias significativas. No se trata de exigir a la escuela que las enseñe directamente y de manera mecánica. Podría promoverse desde el aula experiencias que permitan la toma de conciencia de los elementos impresos. Se sabe que el número de letras que conoce el niño presenta un alto grado de predictividad sobre el aprendizaje de la lectura en las primeras etapas de la alfabetización formal (Velarde, Canales, Meléndez y Lingán, 2010) y el ser consciente que lo impreso tiene un significado (Kassow, 2006) también jugaría un papel en una futura comprensión lectora (Jiménez y Ortiz, 2000), por tanto desde la etapa infantil podría especificarse más la intervención pedagógica para favorecer su aprendizaje.



La presencia de diferencias en el conocimiento fonológico, habilidades lingüísticas y procesos cognitivos más no en los otros predictores podría también ser un indicador del papel que cumplirían determinados factores demográficos, familiares y culturales. En un contexto como el peruano, que presenta grandes desigualdades de acceso a educación y mejoras laborales, incluso en la capital, se hace necesario comprobar la influencia de estas variables contextuales y cómo se distribuyen en los centros, por ver si también influyen y si se presenta mayor concentración en uno de ellos. El alcance de este trabajo es solo un primer acercamiento a la labor de la escuela pero futuras investigaciones podrían incluir el análisis de estos elementos en su relación con los aprendizajes previos a la alfabetización.

## 5. Conclusiones

La revisión de estas habilidades en un grupo de estudiantes constituye un primer acercamiento del trabajo realizado en ambas gestiones, aunque debe destacarse como limitación el número reducido de participantes y la posibilidad que a pesar de provenir de distritos con similares condiciones socio económicas algunos niños se encuentren más favorecidos ya sea por determinadas características demográficas o por el entorno familiar. Los resultados sugieren la necesidad, en primer lugar, de ampliar a un mayor número de estudiantes este tipo de estudio y dejar en claro si las brechas encontradas se amplían por el tipo de gestión o por la existencia de otros factores vinculados al contexto en el que se desenvuelven los niños. Sugieren también la revisión de los currículos existentes en vías de unificar una sola propuesta independiente del tipo de gestión y que además especifique la intervención de las HiL teniendo en cuenta el papel que juegan en el futuro aprendizaje lector.

## Referencias

- Aguilar, M., Marchena, E., Navarro, J., Menacho, I. y Alcalde, C. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(2), 96-105.
- Bowyer-Crane, C., Snowling, M. J., Duff, F. J., Fieldsend, E., Carroll, J. M., Miles, J., Götz, K. & Hulme, C. (2008). Improving early language and literacy skills: differential effects of an oral language versus a phonology with reading intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (4), 422–432.
- Cain, K. (2007). Syntactic awareness and reading ability: Is there any evidence for a special relationship? *Applied Psycholinguistics*, 28, 679–694.
- Casillas, A. y Goikoetxea, E. (2007) Sílabas, principio-rima y fonema como predictores de la lectura y la escritura tempranas. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 30 (2), 245-259.
- Castles, A. y Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91, 77-111.
- Cruz, A., Valencia, N. J., Titos, R. y Defior, S. (2005). Evolución de la conciencia silábica en prelectores. En M. L. Carrió Pastor [ed.] *Perspectivas interdisciplinarias de la lingüística aplicada. Tomo III*. Valencia: Universitat Politècnica de València, 65-74.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(1), 2-13.
- Dunn, L. M., Dunn, D. M. & Arribas, D. (2006). *PPVT-III PEABODY. Test de vocabulario en imágenes Peabody* (D. Arribas, Trans.). Madrid, España: TEA.

- Ferrer, A., Brancal, M., Ávila, V., Tomás, I. y Carreres, D. (2006). *VAVEL Inicial. Prueba de valoración del Vocabulario Español 3-6 años*. Manual del test. Barcelona: Lebon.
- Flórez-Romero, R., Restrepo, M. y Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana/Bogotá*, 27(1), 79-96.
- Goikoetxea, E. (2005). Levels of phonological awareness in preliterate and literate Spanish-speaking children. *Reading and Writing*, 18, 51-79.
- González, M<sup>a</sup> J, 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.
- 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.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI (2015). *Mapa de pobreza provincial y distrital 2013*. Lima-Perú: INEI.
- Invernizzi, M., Sullivan, A., Meier, J. & Swank, L. (2004). Phonological Awareness Literacy Screening: Preschool (PALS-PreK). USA: University of Virginia.
- Jiménez, J. E. y Ortiz, M. R. (2000). Conciencia metalingüística y adquisición lectora en la lengua española. *The Spanish Journal of Psychology*, 3 (1), 37-46.
- Jiménez, J. y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 2-22.
- Justice, L. M. & Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4 year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17, 207-225.
- Kassow, D. Z. (2006). Environmental Print Awareness in Young Children. *Talaris Research Institute*, 1 (3), 1-8.
- Lonigan, C. J., Wagner, R. K., Torgesen, J. K. & Rashotte, C. (2007). *The Test of Preschool Early Literacy*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Meneses, A. L., Garzón, M. A., Macias, J., Argüelles, D., Triana, M. C. y Rodríguez, C. (2012). Intervención en conciencia fonológica (CF) en el aula para niños de primer ciclo. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 12 (2), 65-79.
- Neumann, M. (2013). Using environmental print to foster emergent literacy in children from a low-SES community. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 310-318.
- Owens, R. E. (2003). *Desarrollo del Lenguaje* (Quinta edición). Madrid: Pearson Educación.
- Ortiz, M. y Jiménez, J. E. (2001). Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores, Infancia y Aprendizaje: *Journal for the Study of Education and Development*, 24 (2), 215-231.
- Porta, M. E. (2012). Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. Efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de Orientación Educativa*, 26 (50), 93-111.
- Rosselli, M., Matute, E. y Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*, 42, 202-10.

- 
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, C. E., Neuharth-Pritchett, S., Restrepo, M. A., Bradley, B. A. & Webb, M. (2010). PAVED for Success: An Evaluation of a Comprehensive Preliteracy Program for Four-Year-Old Children. *Journal of Literacy Research*, 42, 227–275.
- Sellés, P. (2008). *Elaboración de una prueba de habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura (BIL 3-6)*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Sellés, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Revista Aula Abierta*, 88, 53-72.
- Sellés, P., Martínez, T., Vidal-Abarca, E. y Gilabert, R. (2008). Manual Batería de Inicio a la lectura para niños de 3 a 6 años (BIL 3-6). Madrid: ICCE.
- Sellés, P. y Martínez, T. (2014). Secuencia evolutiva del conocimiento fonológico en niños prelectores. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 34, 118-128.
- Suárez Coalla, P., García de Castro, M. y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (1), 77-89.
- Velarde, E., Canales, R., Meléndez, M. y Lingán, S. (2011). Programa de estimulación de las habilidades prelectoras en niños y niñas de educación inicial de la prov. Constitucional del Callao – Perú. *Investigación Educativa*, 15 (27), 53-73.
- Velarde, E., Meléndez, C, Canales, R. y Lingán, S. (2010). *Test de habilidades prelectoras (T.H.P.)*. Ponencia presentada a V Congreso Chileno de Psicología. I Congreso Andino de Psicología. Tarapacá, Chile.
- Velarde, E., Canales, R., Meléndez, M. y Lingán, 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 de investigación en Psicología*, 13 (1).
- Vivar, P. y León, H. (2009). Desarrollo fonológico-fonético en un grupo de niños entre 3 y 5, 11 años. *Revista CEFAC*, 11(2), 190-198.
- 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. Programa de Doctorado 545-700H Psicología de la Educación y Desarrollo Humano.