

Estrategias de conciencia fonológica para la preparación de la lectura en Educación Inicial

Phonological awareness strategies for reading readiness in Early Childhood Education

Tipo de artículo: Investigación

Autores

Priscilla Yomara Figueroa-Martinez¹

¹Universidad Estatal de Bolívar, Guaranda, Ecuador, priscillayomara@gmail.com,
<https://orcid.org/0009-0005-4062-8817>

*Corresponding Author: Priscilla Yomara Figueroa-Martinez,
priscillayomara@gmail.com*

Resumen

La conciencia fonológica permite atender y manipular unidades sonoras del habla y constituye un componente relevante de la alfabetización emergente. El objetivo fue sintetizar estrategias apropiadas para Educación Inicial y establecer una progresión didáctica que prepare la lectura sin anticipar prácticas escolarizadas. Se realizó una revisión de alcance exploratoria de publicaciones entre 2016 y 2026. Dos búsquedas en OpenAlex recuperaron 90 registros; 89 permanecieron después de eliminar duplicados y 20 estudios con DOI verificado en Crossref integraron la síntesis, junto con documentos curriculares oficiales. El 80 % de las fuentes DOI correspondió a 2021–2026. Los resultados se agruparon en cinco componentes: sensibilidad a palabras y rimas; segmentación silábica; identificación y combinación de sonidos iniciales; conciencia fonémica explícita; e integración con vocabulario, letras, música, juego y participación familiar. La evidencia favorece intervenciones breves, frecuentes, explícitas y lúdicas, con modelado, retroalimentación inmediata y dificultad gradual. El ritmo y las canciones pueden apoyar la atención sonora, pero no sustituyen la práctica lingüística específica; las herramientas digitales son complementarias y requieren mediación. Se propone una secuencia de doce semanas con evaluación formativa y apoyos para diversidad lingüística. La revisión concluye que preparar la lectura no equivale a exigir lectura convencional en Educación Inicial, sino a enriquecer el lenguaje oral, el conocimiento impreso y la capacidad de reflexionar sobre sonidos de manera significativa, inclusiva y conectada con textos, conversaciones y juego.

Palabras clave: conciencia fonológica; alfabetización emergente; preparación para la lectura; educación inicial; juego lingüístico

Abstract

Phonological awareness is the ability to attend to and manipulate sound units in speech and is a relevant component of emergent literacy. This study synthesized strategies appropriate for Early Childhood Education and developed a progression that supports reading readiness without prematurely formalizing instruction. An exploratory scoping review covered publications from 2016 to 2026. Two OpenAlex

searches retrieved 90 records; 89 remained after deduplication, and 20 studies with Crossref-verified DOIs were included together with official curriculum documents. Eighty percent of the DOI sources were published in 2021–2026. Results were grouped into five components: sensitivity to words and rhymes; syllable segmentation; identification and blending of initial sounds; explicit phonemic awareness; and integration with vocabulary, letters, music, play, and family participation. Evidence favors brief, frequent, explicit, and playful activities with modeling, immediate feedback, and gradual difficulty. Rhythm and songs may support attention to sound but do not replace specific language practice; digital tools are complementary and require mediation. A twelve-week sequence with formative assessment and supports for linguistic diversity is proposed. Reading readiness should not be understood as requiring conventional reading in preschool; it means enriching oral language, print knowledge, and children's ability to reflect on sounds through meaningful, inclusive experiences connected to texts, conversation, and play.

Keywords: phonological awareness; emergent literacy; reading readiness; early childhood education; language play

Introducción

La alfabetización comienza antes de que el niño lea palabras de manera convencional. Conversar, escuchar relatos, reconocer su nombre, jugar con rimas y descubrir que las palabras pueden dividirse en partes construye conocimientos sobre el lenguaje y lo impreso. Dentro de ese conjunto, la conciencia fonológica designa la capacidad de advertir y manipular unidades sonoras como palabras, sílabas, rimas y fonemas. No es sinónimo de pronunciación correcta ni de memorizar letras: implica dirigir voluntariamente la atención a la forma sonora del habla.

Su importancia se explica porque los sistemas alfabéticos representan relaciones entre sonidos y grafías. Landerl y colaboradores mostraron que la conciencia fonológica y la denominación rápida predicen longitudinalmente la lectura en ortografías con distintos grados de consistencia. Majorano y colaboradores también señalaron que la consistencia ortográfica y el currículo preescolar modulan la trayectoria. En español, la transparencia relativa facilita algunas correspondencias, pero no elimina la necesidad de comprender que las palabras están formadas por segmentos.

La preparación para la lectura puede interpretarse de forma inadecuada como adelanto de fichas, copia o decodificación formal. Esa escolarización temprana corre el riesgo de desplazar el juego, la oralidad, el movimiento y la literatura. La evidencia sobre conciencia fonológica plantea otra vía: actividades orales breves, intencionales y graduales, integradas en situaciones significativas. Goldstein y colaboradores demostraron que un currículo suplementario puede apoyar a preescolares con retrasos de alfabetización, mientras Bdeir, Bahous y Nabhani reportaron mejoras de preparación mediante intervención temprana.

El constructo es jerárquico, pero la progresión no es idéntica para todos. Percibir palabras dentro de una frase y reconocer rimas suele ser más accesible que eliminar o sustituir fonemas. La sílaba es especialmente perceptible en español. Sin embargo, una secuencia rígida puede invisibilizar diferencias de edad, vocabulario,

bilingüismo, experiencia familiar o desarrollo del habla. Kwakkel, Droop y Verhoeven, así como Vender y Melloni, muestran que la experiencia lingüística interactúa con el desempeño fonológico; por ello, una dificultad no debe confundirse de inmediato con déficit.

Música, ritmo, tecnología y participación familiar aparecen con frecuencia como recursos. Vidal, Lousada y Vigário estudiaron efectos musicales en niños de tres años; Sousa, Martins y Torres relacionaron el procesamiento rítmico con lectura a través de conciencia y memoria fonológicas. Las revisiones de Fernández-Otoya y colaboradores, Bautista y colaboradores, y Liu y colaboradores muestran un campo digital creciente, aunque con programas y medidas heterogéneas. El recurso solo es útil si provoca atención, respuesta y retroalimentación sobre unidades sonoras.

El objetivo fue sintetizar estrategias de conciencia fonológica para la preparación de la lectura en Educación Inicial, identificar una progresión adecuada, analizar apoyos para diversidad lingüística y formular orientaciones de implementación y seguimiento. La pregunta fue: ¿qué características deben reunir las experiencias de conciencia fonológica para fortalecer la alfabetización emergente sin reducir el currículo inicial a instrucción lectora anticipada?

Metodología

Se realizó una revisión de alcance exploratoria, orientada por la extensión PRISMA para revisiones de alcance y por la actualización metodológica del Joanna Briggs Institute. Este diseño fue elegido porque la pregunta integra intervenciones, prácticas de aula y condiciones de implementación heterogéneas; por tanto, el propósito no fue estimar un efecto único, sino cartografiar estrategias, mecanismos, resultados observados y vacíos de conocimiento. La unidad de análisis fue el documento académico o normativo pertinente, no el estudiante individual. El protocolo se definió antes del cribado y quedó archivado en el expediente científico del artículo.

La búsqueda se ejecutó en julio de 2026 en OpenAlex mediante dos consultas complementarias, con límites temporales 2016–2026 y 2021–2026, y ordenamiento por relevancia. Se combinaron términos en español e inglés relacionados con la población, el constructo educativo, las estrategias y los resultados. Además, se consultaron documentos curriculares públicos del Ministerio de Educación del Ecuador para contextualizar la transferibilidad. La búsqueda académica se apoyó en metadatos y resúmenes públicos; los DOI de todos los estudios incluidos fueron contrastados individualmente en Crossref.

Se incluyeron estudios empíricos, revisiones sistemáticas o de alcance y trabajos conceptuales con implicaciones operativas claras para educación inicial o primaria. Se excluyeron registros sin relación directa con la pregunta, intervenciones clínicas sin componente educativo transferible, textos sin información suficiente para identificar la estrategia y duplicados. Cuando una investigación involucró edades superiores a la población objetivo, se conservó únicamente si aportaba un mecanismo pedagógico relevante y esa extrapolación fue señalada como indirecta.

La selección se efectuó en dos momentos: lectura de título y resumen, seguida de verificación de pertinencia conceptual y de los metadatos bibliográficos. Para cada documento se extrajeron año, contexto, población, diseño, estrategia,

resultado principal, limitaciones y utilidad para el contexto ecuatoriano. La síntesis fue narrativa y temática. No se calcularon tamaños de efecto combinados porque los estudios difirieron en intervención, duración, medición y población; presentar un promedio único habría ocultado esa heterogeneidad.

La calidad de la inferencia se protegió distinguiendo tres niveles: evidencia directa de intervención, evidencia asociativa o de mecanismo y evidencia contextual o de implementación. Los documentos curriculares oficiales fueron utilizados para establecer pertinencia y alineación, no para demostrar eficacia. La revisión fue realizada por un único equipo editorial con apoyo de herramientas de búsqueda y verificación; por ello, las decisiones de elegibilidad y categorización no cuentan con doble cribado independiente.

Resultados

Las dos búsquedas recuperaron 90 registros y dejaron 89 candidatos únicos. Se incluyeron 20 publicaciones con DOI verificado, 16 de ellas entre 2021 y 2026 (80 %). El corpus integró intervenciones en aula, estudios longitudinales, revisiones sistemáticas y metaanálisis sobre alfabetización emergente, entorno familiar, tecnología y aprendizaje basado en juegos. La convergencia fue mayor respecto de la explicitud, frecuencia y progresión que respecto de una duración única.

El primer componente fue la sensibilidad a unidades amplias. Contar palabras en una frase, reconocer si dos palabras riman, completar versos predecibles y clasificar imágenes por terminación hace visible la forma sonora sin exigir letras. Estas experiencias funcionan mejor con vocabulario conocido, apoyo visual y contraste claro. La rima puede motivar y desarrollar sensibilidad, pero reconocer una rima no garantiza identificar fonemas; debe entenderse como entrada a una progresión más amplia.

El segundo componente fue la conciencia silábica. Palmear nombres, avanzar una ficha por cada sílaba, construir trenes de imágenes y unir partes de palabras aprovecha la saliencia de la sílaba en español. La progresión pasa de segmentar palabras bisílabas frecuentes a combinar sílabas y reconocer la inicial. El docente modela en voz alta, exagera la separación sin distorsionar y verifica que el niño comprenda el significado de la palabra completa.

El tercer componente involucró inicio-rima y fonemas. Identificar palabras que empiezan igual, combinar sonidos continuos y segmentar palabras cortas prepara la comprensión alfabética. Piasta y Hudson destacan la importancia del conocimiento docente para enseñar conciencia fonológica y fonética. La manipulación fonémica —añadir, omitir o sustituir sonidos— es más compleja y debe reservarse para niños preparados, con ejemplos acumulativos y retroalimentación específica.

El cuarto componente fue la integración con letras y textos. La conciencia fonológica es oral, pero su valor para la lectura aumenta cuando el niño relaciona sonidos ya analizados con grafías en contextos significativos. No se trata de presentar todo el alfabeto de una vez, sino de conectar nombres, palabras del aula y textos conocidos con pocas correspondencias transparentes. La lectura compartida amplía vocabulario y comprensión, dimensiones que una práctica aislada de sonidos no puede sustituir.

El quinto componente fue la mediación multimodal. El ritmo, el canto y el movimiento ayudan a sostener atención y marcar unidades temporales. Sousa y colaboradores encontraron una vía específica del ritmo hacia la lectura mediada por capacidades fonológicas; esto no autoriza a considerar cualquier canción una intervención. Juegos digitales pueden aumentar práctica y retroalimentación, como ilustra Cosmic Sounds, pero las revisiones tecnológicas señalan variabilidad en calidad, duración y evidencia. Deben existir objetivos explícitos y alternativas no digitales.

El entorno familiar puede ampliar oportunidades si las propuestas son breves y no evaluativas. Los metaanálisis de Fikrat-Wevers y colaboradores y Nag y colaboradores muestran relaciones entre programas o ambientes de aprendizaje familiar y alfabetización, con efectos condicionados por contexto. Enviar una canción, un juego de nombres o una recomendación de lectura dialogada resulta más equitativo que exigir hojas impresas, grabaciones o materiales que dependen de tiempo y conectividad.

La evaluación formativa más útil se realiza dentro del juego: observar si el niño reconoce, produce, combina o segmenta con y sin modelado. Un registro de pocas habilidades permite decidir el siguiente paso. Las respuestas deben interpretarse considerando vocabulario, audición, habla, idioma familiar y familiaridad con la tarea. La evidencia neurofisiológica revisada por Stekić y colaboradores aporta comprensión del desarrollo, pero no justifica usar pruebas complejas para decisiones ordinarias de aula.

Progresión didáctica de doce semanas

Momento	Orientación operativa
1	Semanas 1–2: escuchar cuentos, distinguir sonidos ambientales y contar palabras en frases breves con objetos o pasos.
2	Semanas 3–4: reconocer y producir rimas mediante poemas, nombres, imágenes y palabras inventadas, sin penalizar variantes dialectales.
3	Semanas 5–6: segmentar y combinar sílabas de palabras familiares con palmas, fichas, movimientos y títeres.
4	Semanas 7–8: identificar sonido inicial en nombres y objetos; clasificar imágenes y explicar oralmente el criterio utilizado.
5	Semanas 9–10: combinar fonemas continuos en palabras cortas y vincular algunos sonidos con letras presentes en textos conocidos.
6	Semanas 11–12: segmentar palabras simples, revisar aprendizajes mediante estaciones de juego y ofrecer apoyo intensivo en grupos pequeños.
7	Durante todo el ciclo: lectura dialogada diaria, ampliación de vocabulario, modelado explícito, retroalimentación inmediata y participación voluntaria.

Momento	Orientación operativa
8	Cada dos semanas: registrar respuesta independiente, respuesta con apoyo y transferencia a palabras nuevas; ajustar dificultad sin etiquetar.

La secuencia propuesta traduce los patrones de la literatura en una herramienta de planificación. No constituye una intervención validada en Ecuador y debe aplicarse con registro de contexto, adaptaciones y resultados antes de formular afirmaciones de eficacia. Cada momento puede repetirse, abreviarse o intensificarse según la evidencia formativa; su finalidad es sostener decisiones transparentes, no uniformar las trayectorias infantiles. Para un pilotaje escolar conviene documentar durante al menos un ciclo completo la asistencia, el tiempo real de actividad, los apoyos utilizados, las respuestas independientes y los incidentes que afecten la participación. El registro puede combinar una lista breve del docente, muestras de trabajo y notas de observación, siempre evitando datos personales innecesarios. Una reunión periódica del equipo permite revisar si las tareas conservan el propósito curricular, si algún apoyo crea dependencia o si ciertos materiales excluyen. Las decisiones de continuidad deben basarse en tendencias observadas en varios momentos, no en una actuación aislada. También es necesario comunicar a las familias el objetivo educativo en lenguaje claro y ofrecer formas accesibles de participación sin trasladarles la responsabilidad de ejecutar la intervención. Si los resultados no mejoran o aparecen señales de malestar, la respuesta responsable es ajustar la propuesta y solicitar apoyo profesional cuando corresponda, no aumentar mecánicamente la exigencia. Esta disciplina de implementación convierte una recomendación general en una práctica evaluable y protege contra conclusiones basadas solo en entusiasmo, apariencia del producto o novedad del recurso.

Discusión

La síntesis confirma que la conciencia fonológica es necesaria dentro de una alfabetización emergente equilibrada, pero no suficiente por sí sola. La preparación lectora también requiere lenguaje oral, vocabulario, comprensión narrativa, conocimiento de lo impreso, motivación y experiencias positivas con libros. Concentrar el tiempo en ejercicios fonémicos descontextualizados puede mejorar una tarea específica sin construir el propósito comunicativo de leer.

La característica pedagógica más consistente es la combinación de explicitud y juego. Explícito significa que el adulto nombra la unidad, demuestra qué hacer, proporciona ejemplos y corrige de manera informativa; lúdico significa que la respuesta ocurre mediante historias, movimiento, objetos, canto y elección. No son enfoques opuestos. Un juego sin objetivo puede no producir práctica suficiente, y una explicación sin participación puede resultar inaccesible para niños pequeños.

La dosis debe distribuirse. Sesiones de diez a quince minutos, cuatro o cinco veces por semana, pueden integrarse en rutinas y permiten observar respuestas sin fatiga; el valor depende más de oportunidades efectivas y retroalimentación que de prolongar una sesión. Los niños que dominan una habilidad necesitan variación y transferencia, mientras quienes requieren apoyo se benefician de grupos pequeños, menos estímulos, modelado adicional y mayor repetición acumulativa.

La diversidad lingüística exige interpretar el desempeño con prudencia. Un niño bilingüe puede conocer menos palabras de una lengua y, a la vez, poseer habilidades metalingüísticas valiosas. Deben seleccionarse palabras conocidas, aceptar pronunciaciones propias de la comunidad y coordinar con familias sin presentar el idioma del hogar como obstáculo. Cuando sea posible, los juegos de sonidos pueden realizarse en ambas lenguas y después comparar semejanzas y diferencias.

Las tecnologías y la música amplían el repertorio, pero deben responder a la misma prueba: ¿qué unidad sonora practica el niño, cuántas respuestas produce y qué retroalimentación recibe? Una animación atractiva que premia toques al azar no es instrucción fonológica. Del mismo modo, cantar sin dirigir la atención a segmentos puede enriquecer la experiencia musical, pero no debe registrarse como logro fonémico. Esta distinción protege tanto el valor del arte como la precisión pedagógica.

Las limitaciones incluyen búsqueda basada en OpenAlex y metadatos públicos, truncamiento por relevancia, cribado no duplicado y heterogeneidad entre idiomas, edades y medidas. Algunos estudios investigaron ortografías más opacas que el español o niños con dificultades específicas; su transferencia es razonada, no directa. No se estimó un efecto conjunto. La secuencia propuesta debe evaluarse en aulas ecuatorianas antes de presentarse como programa validado.

Futuros estudios deberían comparar progresiones en español con medidas de transferencia a lectura inicial, documentar vocabulario y lengua del hogar, e informar fidelidad, asistencia y formación docente. También se requiere examinar qué componentes digitales añaden valor frente a actividades equivalentes sin pantalla y cómo integrar a familias sin ampliar desigualdades. Los resultados deben incluir disfrute, participación y lenguaje oral, no solo precisión en segmentación.

Conclusiones

La conciencia fonológica prepara la lectura cuando se enseña como reflexión progresiva sobre el habla, integrada con relatos, conversación, letras significativas, música y juego. Las estrategias más defendibles son breves, frecuentes, explícitas, acumulativas y sensibles al desarrollo.

La progresión desde palabras y rimas hacia sílabas y fonemas permite ajustar la dificultad. El modelado y la retroalimentación son esenciales; la tecnología, las canciones y la colaboración familiar son apoyos, no sustitutos de la práctica lingüística ni de la mediación docente.

Preparar para leer no significa exigir lectura convencional antes de tiempo. Significa construir lenguaje, curiosidad y conciencia sonora en un entorno inclusivo. La secuencia de doce semanas ofrece una base operativa que debe adaptarse a cada grupo y someterse a evaluación local antes de atribuirle eficacia en el contexto ecuatoriano.

Declaraciones

Contribuciones CRediT: Conceptualización; metodología; investigación; análisis formal; curación de datos; recursos; visualización; validación; supervisión; administración del proyecto; redacción del borrador original; y redacción, revisión y edición.

Financiación: Esta investigación no recibió financiación externa.

Conflictos de intereses: La autora declara no tener conflictos de intereses.

Disponibilidad de datos: No se generaron datos primarios. Los registros de búsqueda, selección y verificación bibliográfica se conservan en el expediente científico del estudio.

Referencias

- Alotaibi, M. S. (2024). Game-based learning in early childhood education: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, 1307881. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881>
- Bautista, G. F., Ghesquière, P., & Torbeyns, J. (2024). Stimulating preschoolers' early literacy development using educational technology: A systematic literature review. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 39, 100620. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2023.100620>
- Bdeir, M., Bahous, R., & Nabhani, M. (2022). Improving reading readiness in kindergarten children through early phonological awareness interventions. *Education 3-13*, 50(3), 348-360. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1851740>
- Bigozzi, L., Vettori, G., & Incognito, O. (2023). The role of preschoolers' home literacy environment and emergent literacy skills on later reading and writing skills in primary school: A mediational model. *Frontiers in Psychology*, 14, 1113822. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1113822>
- Brennan, A., McDonagh, T., Dempsey, M., & McAvoy, J. (2022). Cosmic Sounds: A Game to Support Phonological Awareness Skills for Children With Dyslexia. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 15(3), 301-310. <https://doi.org/10.1109/TLT.2022.3170231>
- Dietrichson, J., Filges, T., Seerup, J. K., Klokke, R. H., Viinholt, B. C. A., Bøg, M., & Eiberg, M. (2021). Targeted school-based interventions for improving reading and mathematics for students with or at risk of academic difficulties in Grades K-6: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews: Better Evidence for a Better World*, 17(2), cl2.1152. <https://doi.org/10.1002/cl2.1152>
- Fernández-Otoya, F. A., Raposo-Rivas, M., & Halabi-Echeverry, A. X. (2022). A Qualitative Systematic Literature Review on Phonological Awareness in Preschoolers Supported by Information and Communication Technologies. *Education Sciences*, 12(6), 382. <https://doi.org/10.3390/educsci12060382>
- Fikrat-Wevers, S., van Steensel, R., & Arends, L. (2021). Effects of Family Literacy Programs on the Emergent Literacy Skills of Children From Low-SES Families: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 91(4), 577-613. <https://doi.org/10.3102/0034654321998075>
- Goldstein, H., Olszewski, A., Haring, C., Greenwood, C. R., McCune, L., Carta, J., Atwater, J., Guerrero, G., Schneider, N., McCarthy, T., & Kelley, E. S. (2017). Efficacy of a Supplemental Phonemic Awareness Curriculum to Instruct Preschoolers With Delays in Early Literacy Development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(1), 89-103. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0451

- Kjeldsen, A. C., Educ, L., Saarento-Zaprudin, S. K., & Niemi, P. O. (2019). Kindergarten Training in Phonological Awareness: Fluency and Comprehension Gains Are Greatest for Readers at Risk in Grades 1 Through 9. *Journal of Learning Disabilities*, 52(5), 366-382.
<https://doi.org/10.1177/0022219419847154>
- Kwakkel, H., Droop, M., Verhoeven, L., & Segers, E. (2021). The impact of lexical skills and executive functioning on L1 and L2 phonological awareness in bilingual kindergarten. *Learning and Individual Differences*, 88, 102009.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102009>
- Landerl, K., Freudenthaler, H. H., Heene, M., De Jong, P. F., Desrochers, A., Manolitsis, G., Parrila, R., & Georgiou, G. K. (2019). Phonological Awareness and Rapid Automatized Naming as Longitudinal Predictors of Reading in Five Alphabetic Orthographies with Varying Degrees of Consistency. *Scientific Studies of Reading*, 23(3), 220-234.
<https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1510936>
- Liu, S., Reynolds, B. L., Thomas, N., & Soyoof, A. (2024). The Use of Digital Technologies to Develop Young Children's Language and Literacy Skills: A Systematic Review. *Sage Open*, 14(1), 21582440241230850.
<https://doi.org/10.1177/21582440241230850>
- Majorano, M., Bastianello, T., Bodea-Hategan, C., Fantuzzi, P., Fontana, G., Hoste, E., Lombardi, M., Standaert, A., Talas, D., Trifu, R., Vescogni, L., & Persici, V. (2021). Early Literacy Skills and Later Reading and Writing Performance Across Countries: The Effects of Orthographic Consistency and Preschool Curriculum. *Child & Youth Care Forum*, 50(6), 1063-1085.
<https://doi.org/10.1007/s10566-021-09611-7>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). Currículo de Educación Inicial. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). Currículo priorizado de Educación Inicial. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/07/Curriculo-priorizado-inicial.pdf>
- Nag, S., Vagh, S. B., Dulay, K. M., Snowling, M., Donolato, E., & Melby-Lervåg, M. (2024). Home learning environments and children's language and literacy skills: A meta-analytic review of studies conducted in low- and middle-income countries. *Psychological Bulletin*, 150(2), 132-153.
<https://doi.org/10.1037/bul0000417>
- Peters, M. D. J., Marnie, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. M., & Khalil, H. (2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JBIC Evidence Synthesis*, 18(10), 2119-2126. <https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00167>
- Piasta, S. B., & Hudson, A. K. (2022). Key Knowledge to Support Phonological Awareness and Phonics Instruction. *The Reading Teacher*, 76(2), 201-210.
<https://doi.org/10.1002/trtr.2093>
- Sousa, J., Martins, M., Torres, N., Castro, S. L., & Silva, S. (2022). Rhythm but not melody processing helps reading via phonological awareness and phonological

memory. Scientific Reports, 12(1), 13224. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-15596-7>

Stekić, K., Ilić, O., Ković, V., & Savić, A. M. (2023). ERP Indicators of Phonological Awareness Development in Children: A Systematic Review. Brain Sciences, 13(2), 290. <https://doi.org/10.3390/brainsci13020290>

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., et al. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. Annals of Internal Medicine, 169(7), 467–473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>

Vender, M., & Melloni, C. (2021). Phonological Awareness across Child Populations: How Bilingualism and Dyslexia Interact. Languages, 6(1), 39. <https://doi.org/10.3390/languages6010039>

Vidal, M. M., Lousada, M., & Vigário, M. (2020). Music effects on phonological awareness development in 3-year-old children. Applied Psycholinguistics, 41(2), 299-318. <https://doi.org/10.1017/S0142716419000535>