Praxis / Vol. 21, No. 3 – 2025 / 567 - 586
DOI: http://dx.doi.org/10.21676/23897856.6568

Artículo de investigación científica y tecnológica

Estrategias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes del nivel básico elemental. Estudio diagnóstico

Methodological strategies for the teaching-learning of reading and writing in students at the basic elementary level. Diagnostic study

Natalia Manjarrés-Zambrano [1], Daimy Monier-Llovio [2],
Luis Alberto Manzano-Díaz [3], Dayana Yamileth Guerrero-Mendoza [4]

Para citar este artículo: Manjarrés-Zambrano N, Monier-Llovio D, Manzano-Díaz LA, Guerrero-Mendoza DY. Estrategias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes del nivel básico elemental. Estudio diagnóstico. *Praxis. 2025;21*(3): 567-586. http://dx.doi.org/10.21676/23897856.6568

Recibido en mayo 3 de 2025
Aceptado en agosto 13 de 2025
Publicado en línea en septiembre 17 de 2025

RESUMEN

El aprendizaje de la lectoescritura en el nivel de educación básica elemental es primordial para el desarrollo cognitivo del niño. Desde esta perspectiva, se realizó un estudio diagnóstico con el fin de constatar las estrategias que emplean los docentes para desarrollar dicha competencia en estudiantes de este subnivel. La metodología se basó en un enfoque mixto y en una investigación aplicada, de alcance descriptivo, de campo y no experimental. Se aplicó un test de lectura y otro de escritura para determinar la situación de los alumnos, así como entrevistas y encuestas a profesores. Los resultados evidencian dificultades entre los alumnos para entender los signos de puntuación en la lectura, así como oraciones y textos escritos. También se observaron problemas de comprensión oral y en el dictado de frases, palabras y nombres de personajes. Los educadores, por su parte, presentaron ciertas limitaciones para ejercer prácticas pedagógicas que optimicen el aprendizaje de la lectoescritura. Estos maestros priorizan el método global al enseñar a leer y a escribir, y las herramientas más utilizadas son el cuento, las rimas, las canciones y, en menor medida, la escritura de historias y narraciones, el empleo del diccionario, los juegos de letras, los recursos visuales, los pictogramas y otras. El estudio refuerza la necesidad de fortalecer habilidades específicas y diversificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje; lenguaje escrito; método de enseñanza; estudiante.

ABSTRACT

Learning to read and write at the elementary school level is essential for the cognitive development of the child. From this perspective, a diagnostic study was carried out to verify the methodological strategies used by teachers in the teaching-learning process of reading and writing in students of this sublevel. The methodology was with a mixed approach, applied research with descriptive, field and non-experimental scope. A reading and writing test was applied to determine the situation of the students, as well as interviews and surveys with teachers. The results show difficulties in the comprehension of punctuation marks in reading, comprehension of sentences, written texts and in oral comprehension and the dictation of phrases, words and names of characters. Teachers presented difficulties in the application of methodologies that optimize the learning of reading and writing, they prioritize the global method when teaching and reading and writing and the most used resources are the story, rhymes, songs, to a lesser extent the writing of stories and narrations and to a lesser extent the use of the dictionary, letter games, visual resources, pictograms and others The study reinforced the need to strengthen specific skills and diversify teaching-learning strategies.

Keywords: learning; writing language; teaching method; student.

1. PhD. Universidad Laica Vicente Rocafuerte, Guayaquil, Ecuador. Correo: nmanjarresz@ulvr.edu.ec. - https://orcid.org/0000-0002-3286-4079
2. PhD. Universidad Laica Vicente Rocafuerte, Guayaquil, Ecuador. Correo: dmonierll@ulvr.edu.ec - https://orcid.org/0000-0002-2930-5313
3. PhD. Universidad Laica Vicente Rocafuerte, Guayaquil, Ecuador. Correo: lmanzanod@ulvr.edu.ec - https://orcid.org/0000-0003-1965-0727
4. Lic. Universidad Laica Vicente Rocafuerte, Guayaquil, Ecuador. Correo: dayana_guerrero96@hotmail.com - https://orcid.org/0009-0007-8316-544X

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de la lectoescritura es un proceso que comienza desde los niveles iniciales de formación, donde se prepara a los niños en el desarrollo de habilidades básicas que son necesarias para la apropiación de esta competencia. Con el fin de que este acondicionamiento se realice adecuadamente, es necesario implementar estrategias metodológicas que aseguren un paso exitoso de la educación básica elemental a los grados superiores, donde se ejercite lo aprendido y se adquieran de manera paulatina nuevas destrezas relacionadas con la lectura y la escritura.

Muchas veces, en el contexto educativo y pedagógico se tiende a considerar que el aprendizaje de la lectoescritura es un proceso mecánico y meramente instrumental. Sin embargo, esta noción está muy lejos de la realidad ya que el desarrollo de tal competencia permite alcanzar niveles cada vez más elaborados de pensamiento, comunicación e interacción positiva con los demás y con el medio. De igual modo se adquieren habilidades para comprender, seleccionar, organizar, procesar y utilizar información.

Investigaciones realizadas en este campo refuerzan la idea de que una educación efectiva en lectoescritura contribuye al desarrollo de los procesos cognitivos y sociales en los que se involucra el sujeto durante su vida. Asimismo, se ha establecido que fomentar un entorno de aprendizaje que promueva la interacción, la reflexión y la práctica constante es clave para dicho fin. Según Pisco-Román y Bailón-Panta (2023), "para que exista una buena interacción y una comunicación adecuada, se debe comprender la conexión que ha existir entre saber leer y escribir correctamente; de lo contrario, se expresan palabras, pero no se da un mensaje claro" (p. 332).

La lectoescritura.
Definición y etapas

La lectoescritura incluye el conjunto de habilidades relacionadas con la lectura y la escritura, fundamentales para la comunicación y el aprendizaje en la sociedad contemporánea. Según Cassany (2006), como se citó en Barreiro *et al.* (2024):

> la lectoescritura no es simplemente la capacidad de decodificar palabras y escribir oraciones, sino un proceso complejo que implica la comprensión, interpretación y producción de textos en diversos contextos. Este proceso abarca desde la adquisición inicial de habilidades básicas hasta el desarrollo de competencias avanzadas que permiten a los individuos participar plenamente en la vida académica, profesional y personal (pp. 113-114).

Esta competencia incluye los componentes fonológico, semántico, sintáctico y pragmático. El primero tiene que ver con la asimilación de los sonidos, en principio los individuales, y cómo estos se combinan en sílabas y luego en palabras. El segundo se refiere a comprender el significado de las palabras y las relaciones entre ellos, necesario para la interpretación de textos (Snow, 2002). El tercero tiene que ver con la estructura gramatical de las oraciones (Bowey 2005). El último implica la capacidad de emplear el lenguaje de forma efectiva y adecuada en diferentes situaciones comunicativas, adaptándolo al contexto, y el entendimiento de los propósitos de los textos.

Jean Piaget, con su teoría cognitiva presentada en 1930, y Lev Vigotsky y sus seguidores, en su propuesta del enfoque sociocultural planteada en la década entre 1920 y 1930, realizaron aportes esclarecedores acerca de los momentos que componen el aprendizaje de la lectoescritura. Así, se reconocen las siguientes

etapas: la prelectora (de 0 a 5 años), la inicial de lectura y escritura (5-7 años), la de fluidez en lectura y escritura (7-9 años), y la de lectura y escritura independiente (9 años en adelante). De acuerdo con los propósitos del presente artículo, a continuación, se profundizará en las tres primeras.

Etapa prelectora (0-5 años)

En la etapa prelectora, que abarca desde el nacimiento hasta aproximadamente los 5 años, los niños están en un proceso de exploración y experimentación con el lenguaje oral y de familiaridad inicial con el texto escrito. En este momento es muy importante el componente fonológico de la lectoescritura y, por lo tanto, el trabajo del docente para adquirir habilidades orales y de conciencia fonológica. En este sentido, esta fase es esencial para familiarizarse con el lenguaje y empezar a comprenderlo en los primeros años de vida, desarrollando vocabulario durante las interacciones verbales con adultos (Snow 2002).

La conciencia fonológica contribuye al éxito en la lectura temprana ya que permite segmentar y manipular los sonidos, lo que es esencial para aprender a leer y escribir de manera efectiva. En relación con la familiarización con el material impreso, Clay (1991), como se citó en Barreiro *et al.* (2024), introduce el concepto de "comportamientos de lectura emergente", donde los niños "imitan la lectura y escritura antes de entender completamente las letras y palabras, resaltando la importancia de la exposición temprana a materiales impresos" (p. 114).

Etapa inicial de lectura y escritura (5-7 años)

Las contribuciones de diversos autores han sido fundamentales para entender la segunda etapa de desarrollo de habilidades lectoras y escritoras. Snow *et al.* (1998), como se citaron en Barreiro *et al.* (2024), detallan cómo

> los niños inician la lectura mediante el reconocimiento y la decodificación de palabras y frases simples. Destacan que las estrategias efectivas de enseñanza, como la instrucción directa y sistemática en fonética y comprensión de textos, son cruciales para mejorar las habilidades de lectura temprana (p. 115).

Ehri *et al.* (2011), por su parte, investigaron cómo los niños aprenden a reconocer letras y a traducir los sonidos a estas, un proceso que es esencial para la lectura inicial. Por su parte, las habilidades básicas de escritura se desarrollan en esta etapa al comenzar a formar palabras y frases simples. En este caso, la práctica es fundamental para alcanzar fluidez y precisión.

Piaget (1947), como se citó en Álvarez y Orellano (1979), da una gran importancia a la función temporal-espacial en el aprendizaje en esta etapa. Las concepciones de tiempo y de espacio son cruciales para dicho autor dado que la lectoescritura "es un proceso que implica espacio y tiempo. Cuando el niño lee o escribe está codificando y decodificando signos que están impresos en un espacio y que aparecen sucesivamente en el tiempo" (p. 253).

Etapa de fluidez en lectura y escritura (7-9 años)

En esta etapa se profundiza mucho el desarrollo de habilidades en lectura y escritura. Rasinski (2000), como se citó en Calero (2014), destaca que la fluidez en la lectura es crucial no solo para comprender un texto, sino también para disfrutar el proceso. En ese sentido, este autor subraya la importancia de la

automatización y la velocidad en la decodificación de palabras.

Calkins (1994), por otra parte, describe cómo los estudiantes de estas edades alcanzan la capacidad de producir textos más largos y complejos, y sugiere fomentar la planificación, la revisión y el uso de detalles descriptivos en la escritura. Estos enfoques integrados ayudan a los niños a avanzar hacia una comprensión profunda de la lectura y a poder expresarse con claridad y coherencia en un texto, preparándose para desafíos académicos más avanzados.

La construcción oral y escrita del texto como estrategias metodológicas

Roméu (2003), como se citó en Castro y Pérez (2018), plantea que la construcción de textos es un

> proceso de significación a partir de los conocimientos, las habilidades y las capacidades que emplea el ser humano para comunicarse a través de discursos orales o escritos en los que se evidencia su personalidad, sus valores y su cultura, en contextos específicos, ante un receptor determinado y teniendo en cuenta las variables lingüísticas y estilísticas de conformación de esos discursos (párr. 4).

La estructura del texto oral es menos compleja y está menos sujeta a reglas que la del escrito, que es más elaborado y parte de un esquema gramatical. Él primero toma en cuenta aspectos paralingüísticos como la intensidad, el timbre, el ritmo y el lenguaje no verbal, como pueden ser los gestos, las miradas y el uso del cuerpo. El segundo, en cambio, se ajusta a las normas lingüísticas.

La construcción de un texto oral requiere un dominio del enfoque comunicativo para transmitir información coherente en función de las necesidades del contexto. Algunas habilidades que se necesitan en este proceso, según Castro y Pérez (2018), son:

- **Planear:** Estructurar las ideas que se van a desarrollar en el texto.
- **Utilizar vocabulario activo:** Emplear un vocabulario rico para clarificar el mensaje y evitar malentendidos.
- **Hablar con claridad y coherencia:** Evitar alardear acerca del nivel de educación y no confundir al interlocutor.
- **Adaptarse a la audiencia:** Considerar las características de la situación y de la audiencia.

Por su parte, la construcción escrita requiere habilidades para elaborar textos de manera progresiva, atendiendo tanto a la forma como al contenido. Estas destrezas pueden clasificarse en tres grandes áreas: la lingüística, la cognitiva y la metacognitiva (Castro y Pérez, 2018).

Las habilidades lingüísticas se centran en el dominio del código lingüístico y son fundamentales para estructurar los textos. Dentro de ellas están el conocimiento de la gramática, con el uso adecuado de la concordancia entre género y número, así como de los tiempos verbales, y la construcción de oraciones completas. Esta dimensión también incluye el uso de la ortografía y la puntuación, la ampliación del vocabulario y la estructuración textual, es decir, la organización de un escrito en introducción, desarrollo y cierre.

Las habilidades cognitivas permiten a los estudiantes planificar y organizar sus ideas. Aquí es importante el desarrollo de la comprensión lectora, con la cual se pueden leer y analizar textos para identificar temas principales y detalles relevantes. En esta área se encuentra la capacidad de detectar el propósito de un escrito —ya sea narrativo, descriptivo o explicativo— y el público al que va dirigido. Asimismo, incluye la organización de ideas en principales y secundarias de forma coherente y la revisión y corrección para detectar errores y mejorar el contenido en aspectos gramaticales, de estilo o de claridad.

Finalmente, las habilidades metacognitivas implican la autorregulación de la escritura. En este sentido, es necesario desarrollar la conciencia del proceso, es decir, entender que esta actividad incluye planificación, redacción, revisión y publicación. Además, se requiere una evaluación personal que reconozca fortalezas y aspectos por mejorar. Esta dimensión también incluye la flexibilidad para ajustar los textos según las observaciones o nuevas ideas.

Por lo demás, el desarrollo de habilidades sociales y culturales es esencial para la construcción de textos tanto orales como escritos. De esta forma las personas son capaces de adaptar su producción al contexto mediante el uso de un lenguaje y de un tono adecuados al propósito de la comunicación y a los interlocutores. Estas destrezas también facilitan la interacción comunicativa, es decir, incorporar ideas propias y ajenas de manera ética y creativa, respetando las normas de citación cuando sea necesario.

Con miras a lograr el desarrollo de estas habilidades en los jóvenes, es necesario que los docentes contemplen diversas estrategias basadas en proporcionar modelos de elaboración y análisis guiado de textos; promover ejercicios de escritura creativa y funcional, como cuentos, cartas o descripciones; fomentar la práctica diaria de escritura y la autoevaluación con rúbricas; y brindar retroalimentación constructiva, destacando logros y sugerencias específicas. Mediante este trabajo articulado, los estudiantes podrán desarrollar una escritura eficaz, coherente y significativa en el nivel primario.

Acciones metodológicas en la enseñanza y el aprendizaje

Arguello y Sequeira (2015), como se citaron en Quiroz-Albán y Delgado-Gonzembach (2021), plantean que las estrategias metodológicas que emplean los docentes generan

> aprendizajes a los estudiantes a través de procedimientos y habilidades que al ser adquiridas puedan ser utilizadas ante diversas situaciones que se presenten y faciliten a los docentes la enseñanza de manera compresiva y eficiente. Supone entonces que todos los procesos ejecutados por el profesional de la educación serán encaminados para alcanzar el logro del aprendizaje significativo en el estudiante (p. 1751).

Por otra parte, Gutiérrez-Delgado *et al.* (2018), como se citaron en Jara (2022), definen las estrategias metodológicas en el proceso de enseñanza aprendizaje como:

> un conjunto de herramientas orientadas en dinamizar las cátedras docentes convirtiéndolas en un proceso interactivo, una agrupación de estrategias y métodos que crean una experiencia de enseñanza que comprende elementos pedagógicos, prácticos y didácticos, que se traducen en un nuevo ambiente educativo orientado a crear aprendizajes significativos (p. 19).

Para la enseñanza del proceso lectoescritor se han empleado variados métodos, entre los que se destacan el silábico, el global, el fonético y el fónico-analítico-sintético desde el enfoque fonológico. Según el análisis

de Cárate *et al.* (2024), el primero basa su trabajo en la concientización de los estudiantes acerca de la existencia de las sílabas como unidades básicas del lenguaje, cuya unión da lugar a las palabras, que al combinarse conforman frases y oraciones. Sin embargo, a este enfoque se le señala el hecho de que los estudiantes deben memorizar formas, sonidos y mezclas hasta lograr una correcta pronunciación, constituyéndose en un "método mecánico" (p. 8) que deja de lado un aspecto muy importante: la construcción de significados.

En cuanto al método global, Cárate *et al.* (2024) afirman que responde al modelo constructivista que rige en todo el sistema educativo ecuatoriano. Estos autores recogen la perspectiva de Rosano (2011) al respecto, según la cual "el método global permite la intervención de los sentidos, especialmente de la memoria visual, lo que les permite relacionar una figura con su significado y por lo tanto reconocer palabras, frases u oraciones" (p. 8). Esta estrategia se centra en el reconocimiento visual de las palabras, pero no toma en cuenta el análisis de su estructura y, por lo tanto, no establece relaciones sistémicas entre letras y sonidos.

El método fonético, por su parte, enfatiza en el aprendizaje de los sonidos y en la pronunciación como etapa inicial de reconocimiento de letras para posteriormente transformarlos en gráficos y figuras. Según Bransford (2009), como se citó en Cárate *et al.* (2024), en este caso se "empieza por la enseñanza de las vocales, luego las consonantes con su sonido y una lámina, fruta, objeto cuyo nombre inicia con la letra a enseñar" (p. 9). Lo fundamental en esta aproximación es que enseña las letras a partir de su sonido y es útil porque

> activa las sensopercepciones y la capacidad de recoger información a través de los sentidos, es decir, intervienen simultáneamente la vista, el oído, el olfato y todos los sentidos posibles dependiendo de la creatividad del docente para lograr que sus estudiantes visualicen, interioricen e interpreten la forma y sonido de las letras iniciando por las vocales (p. 10).

Por último, el método fónico-analítico-sintético desde el enfoque fonológico se centra en la enseñanza explícita de los sonidos del lenguaje y su correspondencia con las letras (grafemas). Esta estrategia contribuye al desarrollo de la conciencia fonológica y, a su vez, se basa en su empleo intencional. De acuerdo con Ehri *et al.* (2011), este entendimiento es un predictor crucial del éxito en la lectura temprana ya que permite a los niños comprender que las palabras habladas se pueden segmentar en unidades de sonido más pequeñas, que luego es posible mapear en letras y combinaciones de estas.

Doria y Montes (2013) consideran que

> desde la formación preescolar es importante que los docentes reconozcan un concepto de lenguaje como el definido para la enseñanza de la lectura y la escritura en los niveles posteriores, en los cuales se propone avanzar de la competencia lingüística, presente en el enfoque fónico, al reconocimiento del lenguaje, la significación, la comunicación y el discurso, conceptos que cambian la perspectiva de enseñanza del lenguaje hacia el desarrollo de una competencia comunicativa y discursiva (p. 31).

Este último método se implementa en tres fases principales. La primera es la fónica, donde se introduce a los estudiantes en el conocimiento de los fonemas y los grafemas. Esta instrucción es la base sobre la cual se desarrollarán las habilidades necesarias para la lectura ya que ayuda a reconocer patrones de sonido y a relacionarlos entre sí con sus representaciones escritas.

La segunda fase es la analítica, en la que los estudiantes aprenden a examinar palabras completas para identificar y manipular sus componentes fonológicos. Este proceso incluye actividades como segmentar en fonemas y sílabas, identificar rimas y patrones de sonido comunes, y practicar la mezcla de sonidos para formar vocablos. Trabajos de Torgesen (2004) han demostrado que esta etapa es la que ayuda a los alumnos a comprender con mayor profundidad la estructura fonológica de las palabras, lo cual es esencial para la lectura fluida y precisa.

La última fase es la sintética, que se centra en la combinación de los fonemas y de las sílabas aprendidas para construir palabras y frases completas. En este punto, los estudiantes practican la síntesis de sonidos para leer términos nuevos y escribir oraciones coherentes. Ehri *et al.* (2011) aseguran que esta habilidad es crítica en la lectura ya que permite a los estudiantes aplicar su conocimiento fonológico a la lectura de textos complejos.

Mediante el trabajo fónico-analítico-sintético, los estudiantes pueden comprender mejor la relación entre habla y escritura. Así, son capaces de decodificar palabras de manera efectiva y progresar en su pronunciación, ortografía y comprensión lectora. De acuerdo con López y Mora (2016), esta estrategia es un

> método de enseñanza, aunque, en su esencia, es un método de análisis lingüístico que expresa el qué y el cómo en el análisis fonético (de los fonemas a las palabras). Este método se basa en el empleo sonoro del lenguaje y de dos operaciones fundamentales del proceso intelectual: análisis y síntesis, aplicadas al aprendizaje de la lectoescritura (p. 37).

Además de la fonológica, el método fónico-analítico-sintético contribuye al desarrollo de otras conciencias lingüísticas (Barreiro *et al.*, 2024) que abarcan diversos niveles de procesamiento del lenguaje, como la semántica, la sintaxis y la léxica. Cada una cumple un papel crucial en la capacidad de los niños para entender y producir textos de manera efectiva. Por lo tanto, es posible afirmar que esta clase de trabajo pedagógico fomenta la comprensión lectora y la expresión escrita.

Las investigaciones en esta área han demostrado que un desarrollo sólido de estos tipos de razonamiento facilita el aprendizaje general y la comunicación. Almarales *et al.* (2017), por ejemplo, aseguran que, al comprender la estructura y los sonidos de las palabras, los estudiantes pueden deducir su significado y mejorar su capacidad de entender, realizar inferencias y retener información. Por otra parte, enseñar a los niños a descomponer las palabras (analizar) para después combinarlas y formar otras nuevas (síntesis) les permitirá deconstruir y reconstruir el lenguaje que emplean, lo que ayuda a pasar de una lectura mecánica a un aprendizaje más profundo.

La fluidez lectora es otro proceso que se beneficia con el empleo del método fónico-analítico-sintético. Un componente de esta destreza es la precisión, que se refiere a "decodificar correctamente lo que está escrito, sin errores" (Ripoll y Zevallos, 2024, p. 2). Otro es la agilidad, la cual se asocia a la velocidad a la que se lee. Existen estudios como el realizado por Crespo *et al.* (2022), como se citó en Ripoll y Zevallos (2024), que indican relaciones significativas entre estos dos atributos y la comprensión lectora. Esta asociación se basa en la decodificación de palabras que, precisamente, se ve favorecida con esta estrategia de enseñanza.

La comprensión lectora, en definitiva, también fomenta la expresión escrita ya que, al tener una mayor noción de la estructura y de los sonidos de las palabras, los estudiantes pueden entender mejor sus significados y, con ello, desarrollar habilidades de escritura coherente y cohesionada. Es decir, pueden construir palabras, frases y oraciones de manera efectiva.

Ahora bien, a la luz de estos aspectos teóricos es posible señalar ciertas insuficiencias en los estudiantes del nivel de básica elemental en el aprendizaje de la lectoescritura. Autores como Montilla y Prieto (2022) han detectado dificultades en el reconocimiento de letras, sílabas y sonidos para la lectura. Asimismo, se ha observado que la lectoescritura en esta etapa de formación ha quedado reducida al cumplimiento de las tareas, disminuyendo la motivación frente a actividades relacionadas con aprender a escribir adecuadamente y con reconocer las palabras al leer un texto. De igual forma, se ha evidenciado una falta de apropiación de capacidades lingüísticas y que no se demuestra la identificación de las letras en la expresión fonética y en la construcción de la escritura.

Los resultados del proyecto Ser Estudiante presentados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ineval, 2022) reflejan que "en el campo de Lengua y Literatura, los estudiantes, en promedio, alcanzaron el nivel de logro elemental (600-700 puntos); no obstante, no lograron el nivel mínimo de competencia (700 puntos)" (p. 12). Según estos hallazgos, los estudiantes del subnivel de básica elemental alcanzaron, por su parte, 659 puntos.

Considerando los sustentos teóricos presentados y los hallazgos de Ineval (2022), este artículo presenta los resultados del diagnóstico realizado por los autores en dos unidades educativas de la ciudad de Guayaquil, con el propósito de identificar las estrategias metodológicas que emplean los docentes para desarrollar habilidades propias de la lectura y la escritura en sus alumnos. En este estudio se examinaron las acciones didácticas propuestas por los educadores, así como el nivel de logro de los estudiantes.

METODOLOGÍA

Enfoque y tipo de investigación

El estudio empleó un enfoque mixto. La investigación se enmarca como aplicada porque tuvo como fin resolver los problemas relacionados al uso de estrategias metodológicas por parte de los docentes con niños de básica elemental para enseñar la lectoescritura. También se considera de tipo descriptivo ya que se midieron, detallaron y describieron las características de las variables objeto de estudio (Méndez, 2001).

El diseño de campo fue transversal y no experimental ya que el objeto de estudio sirvió de fuente de información (Tamayo y Tamayo, 2006). Además, no se manipularon las variables, por lo que la problemática se exploró en su ámbito natural (Hernández *et al.*, 2018), y a partir de dicha observación se establecieron sus características (Chávez, 2006).

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La información se obtuvo aplicando los *tests* PROLEC y PROESC, de lectura y escritura respectivamente (Cueto *et al.*, 2007), adaptados a la edad de la población abordada. Se determinó que estos instrumentos eran fiables de acuerdo con su elevada consistencia interna, medida con el alfa de Cronbach (PROLEC=0,79; PROESC=0,82). Estas evaluaciones se llevaron a cabo de forma presencial en cada una de las instituciones educativas.

Por una parte, el PROLEC consta de nueve tareas que cubren los procesos clave de la lectura: identificación de letras, procesamiento de palabras, análisis gramatical y comprensión del significado. Sin embargo, la adaptación del instrumento a la población en estudio redujo esta batería a cuatro tareas por proceso. De este modo, la evaluación evidenció el nivel de destrezas alcanzadas por los alumnos en áreas clave del

desarrollo de la lectoescritura, incluyendo la conciencia fonológica, la comprensión lectora y la estructuración gramatical.

Con miras a garantizar la fiabilidad de los resultados, el PROLEC se aplicó en un ambiente controlado dentro de un aula adaptada, con condiciones óptimas de iluminación y libre de distracciones para favorecer la concentración de los participantes. Cada alumno contó a su vez con un guía que le brindó orientación en todas las preguntas de la evaluación, asegurando que todos los participantes comprendieran correctamente las instrucciones sin influir en sus respuestas.

La evaluación se desarrolló en sesiones individuales, con un tiempo estimado por estudiante, permitiendo así un análisis detallado de todas las habilidades observadas. Se registraron tanto la exactitud como el tiempo de respuesta en cada tarea. Luego, se examinaron los datos recopilados a través de un enfoque cuantitativo, considerando la frecuencia y el porcentaje de alumnos que demostraron haber alcanzado o no cada una de las destrezas evaluadas. Así se obtuvo una visión integral del rendimiento de los participantes, identificando patrones de desempeño y posibles áreas de mejora.

Por otra parte, PROESC consta de seis pruebas destinadas a evaluar ocho aspectos diferentes de la escritura: dictado de sílabas, dictado de palabras, dictado de pseudopalabras, dictado de frases, escritura de un cuento y escritura de una redacción. Estos ejercicios también fueron adaptados, reduciéndolos a cuatro para los estudiantes sujetos de estudio.

También se tuvieron en cuenta los hallazgos recopilados mediante diez observaciones a docentes de Lengua y Literatura. Además, se realizaron entrevistas a cuatro docentes y a dos expertos. Finalmente, se empleó la triangulación metodológica para el análisis de convergencia/divergencia de los resultados.

Población y muestra

La población de la investigación estuvo compuesta por el personal docente y estudiantil de las instituciones analizadas y por expertos en el área de Lengua y Literatura. El total de sujetos informantes fue de 121 personas, distribuidas de la siguiente forma: cuatro docentes, dos expertos y 115 alumnos de educación general básica.

En el muestreo, de tipo no probabilístico, se seleccionaron los colaboradores al azar para garantizar la posibilidad de generalización de los resultados. Debido a que los estudiantes eran menores de edad, se les solicitó a los padres de familia el consentimiento informado, priorizando la protección de los derechos de los niños y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación.

En función de los cálculos realizados para la investigación, la muestra de estudiantes se fijó en 74 sujetos informantes, a los cuales se les aplicaron los *tests* de lectura y escritura. Este grupo de niños estuvo compuesto por participantes de ambos sexos, cuyas edades se encontraban comprendidas dentro del rango de 6 a 8 años en el momento de la evaluación.

RESULTADOS

Resultados obtenidos el *test* de lectura (PROLEC) aplicado a estudiantes de básica elemental

Las habilidades estudiadas fueron:

- Sonido de las letras
- Identificación de palabras iguales o diferentes
- Lectura de palabras
- Estructura gramatical
- Uso de signos de puntuación
- Comprensión de oraciones
- Comprensión de textos escritos
- Comprensión oral

Tabla 1. Resultados de *test* PROLEC en estudiantes de segundo de básica.

Indicadores	Destreza alcanzada	Destreza no alcanzada
Identifica el sonido de las letras	26 (92,9%)	2 (7,1%)
Identificación de palabras iguales y diferentes	26 (92,9%)	2 (7,1%)
Lectura de palabras	26 (92,9%)	2 (7,1%)
Estructura gramatical	25 (89,3%)	3 (10,7%)
Comprensión y aplicación de los signos de puntuación en la lectura	21 (75%)	7 (25%)
Comprensión de oraciones	25 (89,3%)	3 (10,7%)
Comprensión de textos escritos	23 (82,1%)	5(17,9%)
Comprensión oral	18 (64,3%)	10 (35,7%)

Fuente: Manjarrés *et al*. (2025).

Tabla 2. Resultados de *test* PROLEC en estudiantes de tercero de básica.

Indicadores	Destreza alcanzada	Destreza no alcanzada
Identifica el sonido de las letras	23 (92%)	2 (8 %)
Identificación de palabras iguales y diferentes	22 (88%)	3(12%)
Lectura de palabras	21 (84%)	4 (16%)
Estructura gramatical	22 (88%)	3 (12%)
Comprensión y aplicación de los signos de puntuación en la lectura	23 (92%)	2 (8 %)
Comprensión de oraciones	22 (88%)	3 (12%)
Comprensión de textos escritos	22 (88%)	3 (12%)
Comprensión oral	22 (88%)	3 (12%)

Fuente: Manjarrés *et al*. (2025).

Tabla 3. Resultados de *test* PROLEC en estudiantes de cuarto de básica.

Indicadores	Destreza alcanzada	Destreza no alcanzada
Identifica el sonido de las letras	17 (81%)	4 (19 %)
Identificación de palabras iguales y diferentes	16 (76,2%)	5 (23,8%)
Lectura de palabras	15 (71,4%)	6(28,6%)
Estructura gramatical	11 (52,4%)	10 (47,6%)
Comprensión y aplicación de los signos de puntuación en la lectura	14 (66,7%)	7 (33,3 %)
Comprensión de oraciones	11 (52,4%)	10 (47,6%)
Comprensión de textos escritos	15 (71,4%)	6 (28,6%)
Comprensión oral	9 (42,9%)	12 (57,1%)

Fuente: Manjarrés *et al*. (2025).

Los resultados del *test* PROLEC aplicado a estudiantes de básica elemental indican que las mayores dificultades en segundo año se dan en la comprensión y aplicación de los signos de puntuación en la lectura y en la comprensión oral. En tercer año, los indicadores se mantienen en niveles aceptables en general. Finalmente, en cuarto año se observan limitaciones en la comprensión oral, la estructura gramatical y la comprensión de oraciones. También hay bajos resultados en la comprensión del texto escrito, la comprensión y aplicación de los signos de puntuación en la lectura, y la identificación de palabras iguales y diferentes.

Resultados obtenidos de *test* de escritura (PROESC) aplicado a estudiantes de básica elemental

Las habilidades estudiadas fueron:

- Dictado de sílabas.
- Dictado de palabras.
- Dictado de frases.
- Escritura de personajes.

Tabla 4. Resultados de *test* PROESC en estudiantes de segundo de básica.

Indicadores	Destreza alcanzada	Destreza no alcanzada
Dictado de sílabas	23 (82,1%)	5 (17,9 %)
Dictado de palabras	16 (57,1%)	12 (42,9 %)
Dictado de frases	7 (25%)	21 (75%)
Escritura de palabras asociadas a personajes	8 (32,1%)	20 (67,9%)

Fuente: Manjarrés *et al*. (2025).

Tabla 5. Resultados de *test* PROESC en estudiantes de tercero de básica.

Indicadores	Destreza alcanzada	Destreza no alcanzada
Dictado de sílabas	25 (100%)	0 (0 %)
Dictado de palabras	17 (68%)	8 (32 %)
Dictado de frases	19 (76%)	6 (24%)
Escritura de palabras asociadas a personajes	18 (64%)	7 (36%)

Fuente: Manjarrés *et al*. (2025).

Tabla 6. Resultados de test PROESC en estudiantes de cuarto de básica.

Indicadores	Destreza alcanzada	Destreza no alcan
Dictado de sílabas	15 (71,4%)	6 (28,6 %)
Dictado de palabras	17 (81%)	4 (19 %)
Dictado de frases	19 (90,5%)	2 (9,5%)
Escritura de palabras asociadas a personajes	14 (66,7%)	7 (33,3%)

Fuente: Manjarrés *et al*. (2025).

Los resultados en este caso evidencian que las mayores dificultades con respecto a la escritura están en los dictados de palabras y de frases y en palabras asociadas a personajes. Por grados, los estudiantes con más problemas en los cuatro indicadores son los de segundo año, que están iniciando el proceso de la lectoescritura.

No obstante, en estudiantes de tercero y cuarto años también se presentan problemas que deben ser atendidos. En el primer caso, es preciso profundizar en áreas como los dictados de palabras y de frases, y en la escritura de palabras asociadas a personajes. En el segundo, las dificultades se evidenciaron en los dictados de sílabas y de palabras, y en la escritura de palabras asociadas a personajes.

En general, se observa una tendencia al mejoramiento en el dominio de estas habilidades propias de la escritura. Los peores resultados se dan en segundo año, una etapa en la que, si bien los alumnos están iniciando en el conocimiento y el desarrollo de estas destrezas, se podría alcanzar un mejor desempeño. Por otro lado, se destaca cuarto año con las calificaciones más altas, aunque se mantienen las dificultades descritas.

Resultados de las observaciones realizadas a los docentes

En primer lugar, las observaciones a los docentes durante el desarrollo de clases de Lengua y Literatura revelaron una tendencia a emplear estrategias metodológicas tradicionales y descontextualizadas que priorizaban la memorización o la reiteración de elementos aislados (letras, sílabas, reglas gramaticales) por encima del uso funcional y significativo del lenguaje. Se recurría, principalmente, al método silábico/fonético (presentar letras y sílabas aisladas) con repetición coral, pero se dedicaba poco tiempo a la lectura de cuentos o textos completos con significado. Asimismo, se practicaba la lectura en voz alta por turnos, aunque no se proponían actividades previas (activación de conocimientos anteriores) ni posteriores

(resumen, preguntas de análisis).

La actividad de escritura, por su parte, consistía en copiar oraciones del pizarrón y completar fichas con ejercicios de gramática aislados (sujeto y predicado). En pocas ocasiones se plantearon situaciones comunicativas reales. Además, primó el uso de un cartel de letras, pero la explicación de las correspondencias sonido-letra fue rápida y sin apoyo visual/kinestésico multisensorial. Igualmente, se observó que, al introducir un texto con palabras nuevas, solo se proporcionaba la definición directamente o se les pedía a los estudiantes que la buscaran en el diccionario, sin mayor exploración. Esta sesión culminaba con la entrega del trabajo al docente para corrección, así que no se promovía la revisión entre pares o la autoevaluación.

Los principales problemas de lectura que se detectaron en los estudiantes se relacionaron con una baja comprensión: los niños decodificaban, pero no entendían plenamente. Esta falencia se agrava por la falta de estrategias pre/poslectura. A su vez, se evidenció falta de fluidez y de entonación en la lectura, ya que esta era silábica o robótica debido a la concentración excesiva en la decodificación y al poco contacto con textos significativos.

En cuanto a la escritura, los problemas de ortografía y caligrafía resultaron numerosos y persistentes al no vincular esta tarea con un propósito comunicativo real y por la ausencia de procesos de revisión y corrección guiada. Por último, se observó confusión entre fonema y grafema, así como errores de inversión y sustitución de letras, especialmente en segundo y tercero de básica, que evidencian la necesidad de un enfoque más multisensorial en la enseñanza inicial.

Resultados de la encuesta realizada a los docentes

Ante la pregunta “¿Cuáles son las dificultades que presentan sus estudiantes en lectoescritura?”, los docentes señalaron problemas en la comprensión lectora y en la ortografía, así como para integrar información y organizar ideas. Según estos educadores, estas limitaciones de los alumnos pueden estar relacionadas con fallas en el reconocimiento de letras y en identificar las letras del alfabeto y su asociación con sonidos (conciencia fonológica). También afirmaron que a los niños les costaba entender el significado de lo que leían, limitándose a una lectura mecánica sin interpretación.

De igual forma, se advirtieron dificultades de lectura lenta o pausada, lo que afectaba la fluidez en este proceso. Asimismo, se afirmó que las confusiones entre letras visualmente similares como la b y la d, o entre palabras que suenan parecido, eran frecuentes, además de que los estudiantes mostraban poca motivación para leer y, al escribir, hacían trazos incorrectos y omitían o agregaban letras, entre otros problemas. Los docentes también señalaron que los niños leían silábicamente y no conocían aún el sonido de todas las consonantes ni de las vocales.

En relación con los métodos empleados, el 50 % de los docentes respondió que utilizaba el método global al enseñar a leer a los estudiantes de segundo, tercero y cuarto de básica. El 25 %, por su parte, afirmó que empleaba el método fonético, y el otro 25 % hizo alusión al método fónico-analítico-sintético. Además, en términos de recursos para desarrollar la lectoescritura en estos niveles de formación, el 100 % de estos educadores optaron por los cuentos; 50 % proponía rimas y canciones; 75 % hacía escribir a los niños historias y organizar narraciones; y 25 % se apoyaba en el diccionario, los juegos de letras, recursos visuales, pictogramas y otros (figura 1).

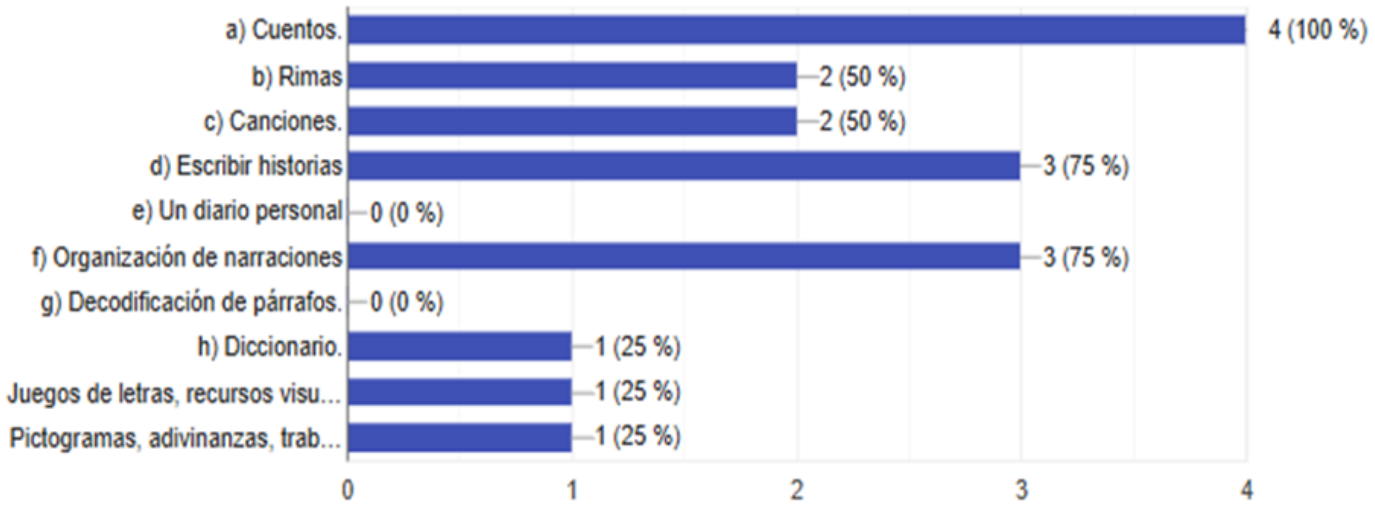


Figura 1. Recursos que utilizan los docentes en el aula y fuera de ella para el aprendizaje de la lectoescritura.

Al preguntarles a los docentes si incorporaban actividades lúdicas en las estrategias metodológicas empleadas, los participantes reconocieron la importancia de hacerlo ya que estas prácticas ayudan a desarrollar habilidades sociales, fomentar un aprendizaje significativo y trabajar en equipo. De igual forma, estos profesores coincidieron en que dichas intervenciones basadas en el juego permitían despertar mayor interés en los niños y enseñarles nuevos contenidos en un ambiente divertido que los involucraba en lo que leían y escribían sin perder el entusiasmo.

Resultados de la entrevista realizada a expertos

Se realizó una entrevista a un experto en enseñanza de la lectoescritura en el nivel de educación básica media. Al consultarle cuáles son las estrategias más efectivas para el desarrollo de esta competencia en niños pequeños, este participante destacó que las metodologías deben ir más allá de la mera decodificación de palabras, enfocándose en la comprensión lectora. Agregó que las dimensiones conativa y connotativa del lenguaje representan un desafío significativo en el aula ya que implican la capacidad de los estudiantes para relacionarse y comprender el lenguaje en un nivel más profundo.

Posteriormente, al preguntarle al mismo experto cuáles son las ventajas y las desventajas de utilizar enfoques globales (como el método global o el fonético) en comparación con modelos mixtos, este participante contrastó los dos tipos de aproximaciones. Según él, el método global, que se basa en entender palabras y frases completas, se considera motivador para los niños pequeños ya que les permite leer vocablos desde el principio y fomenta la comprensión general de los textos. Sin embargo, esta estrategia puede dificultar la lectura de términos nuevos al no enseñar la decodificación de sonidos, lo que puede generar problemas de ortografía.

Por otro lado, el método fonético, que se centra en la relación entre sonidos y letras, facilita la lectura de palabras desconocidas y mejora la ortografía, proporcionando herramientas para leer de forma independiente. No obstante, este enfoque puede resultar menos atractivo para los niños pequeños y dificultar la comprensión global si no se combina con otras estrategias.

Al respecto, la segunda experta consultada, con experiencia en alfabetización temprana, subrayó la

necesidad de abordar la enseñanza de la lectura y escritura en niños pequeños mediante un enfoque que fortalezca la conciencia de los sonidos del lenguaje (fonología), el significado de las palabras (semántica), la estructura de las oraciones (sintaxis) y el vocabulario. Este conocimiento lingüístico es fundamental, según la opinión de esta profesional, para que los niños puedan conectar los sonidos con la comprensión y la pronunciación de las palabras. En particular, sugiere priorizar el desarrollo de las conciencias fonológica y semántica ya que son la base para la lectoescritura, mientras que la sintáctica se consolida más adelante, cuando los niños dominan el acto de escribir.

Respecto a la pregunta "¿Qué estrategias metodológicas son más eficaces para enseñar a estudiantes con dificultades de aprendizaje en lectoescritura?", esta segunda experta destacó la importancia de diseñar intervenciones pedagógicas que consideren la diversidad del aula, adaptando los métodos a las necesidades individuales de los estudiantes sin excluir a ningún grupo. En esa medida, recomendó utilizar herramientas variadas e inclusivas, como tarjetas didácticas, juegos de rimas, segmentación de palabras y ejercicios que refuercen la discriminación de sonidos y la asociación de palabras en oraciones. Asimismo, resaltó el valor del juego y las actividades sensoriales en el aprendizaje, ya que los niños aprenden mejor a través de experiencias prácticas y relacionadas con su entorno. De este modo se facilitan la adquisición y la consolidación de conocimientos, asociándolos con vivencias positivas.

Al consultar "¿Cuáles son las estrategias metodológicas más efectivas para enseñar la lectoescritura inicial en niños pequeños?", la experta en alfabetización temprana defendió el enfoque global, que parte de palabras y conceptos familiares para los estudiantes, facilitando la comprensión y el aprendizaje de la estructura de las palabras. Este método, desde su perspectiva, permite a los alumnos analizar los vocablos y entender cómo están formados. Además, reconoce el potencial de la tecnología como herramienta complementaria en la educación al brindar la posibilidad de personalizar y diversificar las actividades. Sin embargo, a su vez enfatiza que estos recursos deben integrarse de forma significativa, respetando el proceso natural de aprendizaje del niño.

Igualmente, al preguntarles a los dos expertos qué recomendaciones harían para los estudiantes con dificultades en la lectoescritura, ambos sugirieron combinar estrategias lúdicas con materiales específicos, adaptando el aula a las necesidades individuales de estos alumnos. En ese sentido, estos participantes destacaron la inclusión y el sentido de pertenencia como elementos esenciales para evitar la exclusión y fomentar el aprendizaje en grupo.

Por otro lado, al consultarles a estos expertos cómo creían que influía la colaboración entre maestros y padres en la implementación de estrategias metodológicas efectivas para la lectoescritura, los dos subrayaron el valor de esta contribución, promoviendo una comunicación clara y efectiva para alinear expectativas y estrategias de enseñanza. También dejaron constancia de la necesidad de asimilar las diferencias culturales y éticas en el aula, utilizando la diversidad como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje y promover el respeto mutuo.

Así pues, en la triangulación metodológica se pudieron encontrar las siguientes convergencias:

- ✓ Los estudiantes presentan dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura según la entrevista a docentes, las observaciones de clases y los resultados de los *tests* PROLEC y PROESC.

- ✓ Tanto las observaciones de clases como las entrevistas a docentes coinciden en las estrategias metodológicas empleadas por los docentes.

- ✓ La necesidad de aplicar estrategias basadas en la lúdica se reconoce tanto en la entrevista a los expertos como en la consulta a los docentes.

Asimismo, se detectó una divergencia: mientras que en las clases se priorizan estrategias metodológicas tradicionales y descontextualizadas, muy memorísticas y repetitivas, basadas principalmente en el enfoque silábico/fonético, en la encuesta, por su parte, se plantea darle mayor énfasis al uso de los métodos global (50 %) y fónico-analítico-sintético (25 %).

DISCUSIÓN

Arteaga y Carrión (2022) resaltan que la lectoescritura beneficia "la construcción de significados y posibilita que los estudiantes se desenvuelvan en su entorno social" (p. 84). En este sentido, el comportamiento de los resultados resalta la importancia de las estrategias metodológicas aplicadas para la enseñanza y el aprendizaje de esta destreza, sobre todo en el nivel básico elemental. El rol del profesor en este proceso es primordial y parte de intervenciones pedagógicas ajustadas a las características de los estudiantes.

En efecto, uno de los hallazgos más relevantes es que las estrategias metodológicas adaptadas a las necesidades del alumnado pueden despertar mayor motivación y fortalecer las habilidades comunicativas. Por otra parte, las intervenciones basadas en los métodos fonético-sintético y global han demostrado ser efectivas en distintos contextos, aunque su éxito depende, precisamente, de su ajuste a los requerimientos específicos de los estudiantes.

Los resultados de este estudio también refuerzan la necesidad de emplear estrategias metodológicas más integradas por parte de los docentes. Este hallazgo concuerda con los de Cárate *et al.* (2024), quienes demostraron que "para mejorar los resultados del aprendizaje en lectura y escritura es crucial el desarrollo de estrategias e intervenciones de enseñanza efectivas" (p. 16). Así, para asegurar que los estudiantes desarrollen una comprensión más profunda del vocabulario y sean capaces de inferir el significado de palabras desconocidas, se recomienda una enseñanza explícita de las raíces de las palabras, los prefijos y los sufijos.

En cuanto al papel del docente, se destaca la importancia de su formación en metodologías innovadoras y su capacidad de adaptar sus estrategias de enseñanza según el ritmo y el estilo de aprendizaje de cada niño. De este modo los profesores pueden asegurarse de que cada uno de sus estudiantes avancen a su propia velocidad, brindándoles un apoyo basado en sus habilidades y dificultades particulares, lo que en definitiva se traduce en una mayor confianza y en el éxito en la lectoescritura. De igual forma, se ha observado que los procesos didácticos diferenciados y el trabajo en pequeños grupos han resultado eficaces para atender la diversidad en el aula y garantizar un aprendizaje más personalizado.

Asimismo, conviene tener en cuenta que la construcción de textos orales y escritos es una estrategia que responde a un proceso de significación que parte de conocimientos, habilidades y capacidades para comunicarse. Al respecto, Rugerio y Guevara (2015), como se citaron en González (2020), sostienen que es importante que los docentes conozcan las habilidades que previamente deben adquirir los estudiantes de cara a un aprendizaje exitoso de la lectoescritura. Los autores sugieren, por ejemplo, asegurar que se ha

avanzado en el desarrollo motor fino y grueso, así como en la capacidad de establecer relaciones espacio-temporales, la percepción, la igualación, la comprensión verbal y de narraciones, la pronunciación, la discriminación de sonidos, el manejo de vocabulario básico y la aptitud numérica.
Sin embargo, a su vez se han identificado ciertos obstáculos que pueden limitar el aprendizaje de la lectoescritura. Entre estas restricciones se incluyen la falta de materiales didácticos adecuados en algunos entornos educativos y la resistencia al cambio con respecto a métodos tradicionales de enseñanza. Esta clase de barreras se reflejan en dificultades en la conciencia lingüística, la cual, según expone Villa (2018), como se citó en Defaz *et al.* (2023), está relacionada con el conocimiento de la lengua. Por lo tanto, es fundamental que los docentes cuenten con capacitación continua y recursos adecuados para implementar estrategias metodológicas más efectivas y accesibles.

Ahora, si bien autores como López y García (2024) reconocen el valor del método fónico-analítico-sintético como una aproximación integral que facilita la adquisición de habilidades de lectura y escritura en los estudiantes, es preciso señalar que este enfoque es poco utilizado por la planta docente. Esta aproximación, basada en la teoría fonológica, es relevante en esta enseñanza en la medida en que considera la importancia de los sonidos del habla (fonemas) en el proceso de aprender a leer y escribir.

CONCLUSIÓN

El presente estudio permitió identificar las estrategias metodológicas que emplean los docentes de estudiantes de segundo, tercer y cuarto años de educación básica elemental para la enseñanza de las habilidades propias de la lectura y la escritura. Según la investigación, estos educadores emplean en mayor medida el método global, mientras que el fónico-analítico-sintético se aplica en menor proporción, a pesar de ser sugerido como el más efectivo por la mayoría de los estudiosos del tema.

Por otra parte, se pudo constatar que los docentes objeto de estudio emplean como principales recursos los cuentos, las rimas y las canciones, a la vez que estimulan la escritura de historias y la organización de narraciones. En contraste, el trabajo con el diccionario, los juegos de letras, las herramientas visuales, los pictogramas y otros apoyos se utilizan con menos frecuencia. Además, en ningún caso se observó la escritura de historias personales ni la decodificación de párrafos como estrategias metodológicas.

Los docentes reconocen que al implementar estrategias metodológicas aprovechando recursos visuales y actividades lúdicas, ya sea con el método fonético-sintético o con el global, los alumnos se ven más motivados y, por tanto, se fortalece el aprendizaje. Sin embargo, en la práctica es evidente que aún se mantienen clases basadas en enfoques tradicionales y repetitivos que privilegian la memorización. En este sentido, conviene tener presente que la formación integral del estudiante debe contemplar el desarrollo del pensamiento crítico y de habilidades comunicativas con un enfoque holístico, lo que garantizará no solo la enseñanza de la lectoescritura, sino también un aprendizaje significativo.

Por lo demás, se ha podido establecer que el uso de estrategias flexibles, capaces de adaptarse a las particularidades de cada educando, teniendo como precepto que cada niño es una individualidad, es una condición de primer orden para el aprendizaje de la lectoescritura. La capacitación del docente es crucial en este proceso, que debe caracterizarse por un ambiente positivo, de colaboración y solidaridad en el que se puedan atender las posibles áreas de mejora que puedan surgir. Para dicho fin, es preciso que el educador abrace la evaluación sistemática y formativa para cada acción.

DECLARACIÓN SOBRE CONFLICTO DE INTERÉS

Los autores manifiestan que durante la ejecución del trabajo o la redacción del artículo no han incidido intereses personales o ajenos a su voluntad, incluyendo malas conductas y valores distintos a los que usual y éticamente tiene la presente investigación.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Natalia Manjarrés Zambrano: Diseño y concepción de estudio, y adquisición de los datos.
Daimy Monier Llovio: Análisis e interpretación de la información.
Dayana Guerrero Mendoza: Análisis e interpretación de la información.
Luis Manzano Díaz: Redacción del manuscrito, revisión crítica y aprobación final del documento.

AGRADECIMIENTOS

Esta publicación es resultado del proyecto de investigación “Estrategias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes del nivel básico elemental-IC-ULVR-23-81”. Agradecemos a las unidades educativas particulares Miraflores y Pasionistas por brindar los espacios para hacer el estudio de campo de este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Almarales, O. L., Pupo, M. A. y Chelán. E. (2017). El método fónico-analítico sintético: una vía para la enseñanza de la lectoescritura. *Luz, 16*(2), 92-101.

2. Álvarez, A. y Orellano, E. (1979). Desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje de la lectoescritura según la teoría de Piaget. (Segunda parte) *Revista Latinoamericana de Psicología, 11*(2) pp. 249-259. Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Bogotá, Colombia.

3. Arteaga Rolando, M. A. y Carrión-Barco, G. (2022). Modelo de lectoescritura. Percepciones y retos desde la pedagogía conceptual. *Revista Conrado, 18*(84), 84-91.

4. Barreiro, D.; León, M.; Mera, M. y Toledo, T. (2024). La Habilidad de leer y escribir en los niños. Memorias IX Congreso Científico Internacional INPIN 2024, Guayaquil.

5. Calero, A. (2014). Fluidez Lectora y Evaluación Formativa. Investigaciones sobre Lectura, (1), pp. 33-48. Asociación Española de Comprensión Lectora, Málaga, España.

6. Calkins, L. M. (1994). The Art of Teaching Writing. Heinemann.

7. Cárate Ronquillo, K. de las M., Casillas Montaluisa, B. L. y Fauta Ramos, S. L. (2024). La metodología de aprendizaje de la lectoescritura en el proceso de enseñanza. *Prometeo Conocimiento Científico, 4*(1), e81. https://doi.org/10.55204/pcc.v4i1.e81

8. Cassany, D. (2006). Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea. Anagrama.

9. Castro Brown, Y. y Pérez Padrón, M. (2018). La construcción de textos escritos en la escuela cubana. *Conrado, 14*(62), 7-11. Recuperado en 18 de junio de 2025.

10. Chávez, N. (2006). Introducción a la investigación educativa. Cuarta edición. Maracaibo: Gonzales, S.A.T.

11. Cueto, F., Ramos, J.L. y Ruano, E. (2002). PROESC. Evaluación de los procesos de escritura. Manual. Editorial TEA.

12. Cueto, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2007). PROLEC. Batería de evaluación de los procesos lectores. Revisada. Manual. TEA ediciones SA.

13. Defaz Gallardo Y. P., Constante Barragán, M. F. y Bravo Zambonino, J. M. (2023). Guía de estrategias para desarrollar de las Conciencias Lingüísticas en los niños de Preparatoria. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS, 5*(6), 508–525. https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v5i6.872

14. Doria Correa, R. y Montes Miranda, A. (2013). Definición de un enfoque de enseñanza de la lectura y la escritura en el proceso de transición de la educación preescolar a la básica. *Praxis, 9*(1), 25–32. https://doi.org/10.21676/23897856.739

15. Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z. y Shanahan, T. (2011). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the national reading panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly, 36*(3), 250-287. https://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2

16. González López, M. (2020). Habilidades para desarrollar la lectoescritura en los niños de educación primaria. *Revista Estudios en Educación. 3*(4) pp.45-68.

17. Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2018). Metodología de la investigación. In S. A. D. C. V. Mcgraw-HILL / Interamericana Editores.

18. INEVAL. (2022), Informe de Rendición de cuentas proyecto Ser estudiante.

19. Jara Irigoya, E. (2022). Estrategias Metodológicas y la Lecto Escritura dentro del proceso educativo de los niños y niñas de 6 a 10 años de la Unidad Educativa “Juan Montalvo”. (Tesis de grado).

20. López Reyes, M. y Mora, J. (2016). Guía metodológica. La lecto-escritura utilizando el método Fónico, Analítico, Sintético (FAS). Aula Fundación Telefónica.

21. López Valdez, J. y García Pineda, E. (2024). Metodologías globalizadoras para la enseñanza de la lectoescritura. *Vitalia Revista Científica y académica, 5*(4), 449–481. https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i4.373

22. Pisco-Román, J. y Bailón-Panta A. (2023). La lectoescritura como elemento fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de Básica Media. *Digital Publisher CEIT, 8*(1-1), 328-347. https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1-1.1658

23. Quiroz-Albán; D. y Delgado-Gonzembach, J. (2021) Estrategias metodológicas una práctica docente para el alcance de la lectoescritura. *Polo del Conocimiento 6* (3). DOI: https://10.23857/pc.v6i3.2468

24. Ripoll, J. C. y Zevallos, D. S. (2024). Intervenciones para la mejora de la velocidad y fluidez lectora en hispanohablantes de Educación Infantil y Primaria: un metaanálisis. *Revista de investigación en Logopedia 14*(1), e90521. https://dx.doi.org/10.5209/rlog.90521

25. Snow, C. E. (2002). Reading for understanding: Toward an RyD program in reading comprehension. RAND Corporation.

26. Tamayo y Tamayo, M. (2006). El proceso de la investigación científica incluye evaluación y administración de proyectos de investigación. Noriega Editores, México.

27. Torgesen, J. (2004). La evidencia de que la intervención temprana previene el fracaso de lectura. Federación Estadounidense de Maestros, AFL-CIO.