

RECONOCIMIENTO DE LAS SÍLABAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Mikaela Alejandra Taris Wilcaso

mtarisw@uteq.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4886-4915>

Universidad Técnica Estatal de Quevedo - Ecuador

Janisse Geanella Peñafiel Mendoza

jpenafielm@uteq.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7052-0681>

Universidad Técnica Estatal de Quevedo - Ecuador

Raúl Fernando Paltan García

rpaltang@uteq.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6650-1957>

Universidad Técnica Estatal de Quevedo - Ecuador

Recibido: 20/03/26

Aceptado: 25/04/26

Publicado: 01/05/26

RESUMEN

El trabajo examinó el peso del dominio silábico cuando un niño aprende a entender lo que lee, mediante una revisión documental de corte cualitativo que reunió dieciocho investigaciones publicadas entre 1987 y 2025 en Ecuador, Colombia, Perú, Bolivia, Venezuela y España. Cada fuente quedó asentada en fichas de registro y su contenido fue cotejado autor por autor. Tres resultados sobresalen: dividir las palabras en sílabas vuelve el descifrado más certero y ágil; asegura el lazo entre los sonidos y las letras y empuja el crecimiento del vocabulario, con el efecto añadido de devolver confianza a quien enfrenta textos exigentes. Las mismas fuentes repiten, eso sí, una advertencia: el aula donde únicamente se silabea deja sin cultivar la inferencia, la interpretación y el juicio sobre lo leído. La conclusión general señala a la sílaba como punto de despegue del lector, jamás como su destino y recomienda graduar su enseñanza atendiendo al compás, las preferencias y los requerimientos de cada estudiante.

Palabras clave: reconocimiento de sílabas, comprensión lectora, educación básica, fluidez, decodificación.

SYLLABLE RECOGNITION FOR READING COMPREHENSION IN BASIC EDUCATION

This study examined the weight of syllable mastery when a child learns to understand written language, through a documentary review with a qualitative design that brought together eighteen investigations published between 1987 and 2025 in Ecuador, Colombia, Peru, Bolivia, Venezuela, and Spain. Every source was logged on a record card and its content was checked author against author. Three results stand out: splitting words into syllables makes decoding more certain and agile; it secures the tie between sounds and letters and it drives vocabulary growth, with the added effect of restoring confidence to learners facing challenging material. The same sources repeat one caution: a classroom devoted only to syllable drill leaves inference, interpretation, and judgment about what is read uncultivated. The overall conclusion points to the syllable as the reader's launching pad, never the destination and recommends pacing its teaching around each student's rhythm, preferences, and requirements.

Key words: syllable recognition, reading comprehension, basic education, fluency, decoding.

Correo principal para contacto: mtarisw@uteq.edu.ec

1. INTRODUCCIÓN

Un lector adulto ya no ve letras: ve ideas. En cambio, el niño que se inicia tropieza con cada palabra como si fuera un pequeño acertijo. Su primera conquista consiste en descubrir que ese acertijo puede desarmarse: dentro de cualquier término viven fragmentos sonoros, las sílabas, que admiten separarse, recombinarse y ordenarse otra vez. Dominada esa maniobra, descifrar cuesta menos, los errores disminuyen y la mente queda disponible para lo esencial, que es captar el mensaje. Detrás de ese salto opera una economía cognitiva sencilla de enunciar. Los recursos atencionales de un niño son escasos: si la identificación de cada vocablo los agota, nada sobra para fabricar significado. Cuando la práctica automatiza el trabajo silábico, el precio del descifrado baja y esa energía liberada se invierte en pensar: relacionar lo nuevo con lo sabido, imaginar continuaciones, dudar, preguntar.

La sílaba tiende también un puente entre hablar y escribir. Un estudiante que empareja sin titubeos los sonidos de su voz con los signos de la página gana una plataforma firme: pronuncia mejor, reconoce con más facilidad palabras nuevas y comienza a cargar de significado aquello que antes solo deletreaba. Vista así, la segmentación abandona su apariencia de rutina técnica y se revela como la llave que abre el contenido de cualquier texto. Hay un tercer dividendo, quizá el más fecundo: descubrir regularidades. Al pronunciar por tramos una palabra como mariposa (ma-ri-po-sa), el niño, no solo articula mejor, almacena patrones que luego reutiliza ante vocablos inéditos, aventura hipótesis sobre lo que significan y agranda su repertorio de palabras. La repetición convierte todo esto en automatismo y el lector deja de pelear término a término para concentrarse en el conjunto.

La psicología educativa agrupa estas destrezas bajo la etiqueta de conciencia fonológica: la aptitud para fijarse a voluntad en los sonidos del idioma y jugar con ellos. Bravo (2004) sugirió entenderla como una posible zona de desarrollo próximo del aprendizaje lector inicial, es decir, como el territorio mental donde el habla, guiada por el maestro, va convirtiéndose en escritura. Núñez y Santamarina (2014) empujan en la misma dirección al situar la oralidad y la sensibilidad sonora entre los prerrequisitos de la alfabetización; la sílaba sería, entonces, una puerta de entrada natural al código impreso.

El inicio temprano rinde: trabajando con preescolares de cinco años, Aguirre Ñamot y Merino Salazar (2024) comprobaron que la conciencia fonológica marca de manera decisiva las habilidades del lenguaje: participa en la adquisición del habla y apuntala, al mismo tiempo, los primeros contactos con la lectoescritura. El cultivo de la sílaba en los grados iniciales prepara el suelo donde después germinarán la decodificación, la fluidez y la comprensión.

La comprensión, con todo, excede por mucho la traducción de letras a sonidos. Para Rosero Prado y Mielles-Barrera (2015), la comprensión lectora es un proceso cognitivo que faculta para examinar, sopesar y utilizar lo que está escrito: exige atrapar significados, percibir cómo está armado el material y fundir la información entrante con lo que ya se sabía. Ordóñez Benavides (2019) la retrata como un diálogo con propósito: el lector llega al texto buscando algo y trabaja para conseguirlo, condición que vuelve significativo el aprendizaje y lo aleja del simple deletreo. Esa aspiración choca con la

realidad de muchas aulas, donde todavía hay estudiantes capaces de oralizar un párrafo entero sin retener su contenido o de llenar una página sin hilar las ideas. El costo es doble: sufre el rendimiento presente y se estrechan las oportunidades futuras, pues sobre la lectura y la escritura descansan la memoria, la atención, el razonamiento y la resolución de problemas. El cierre de esa distancia, entre descifrar y entender, figura entre las tareas mayores de la escuela obligatoria.

La escuela básica concentra en sus primeros grados buena parte de la responsabilidad alfabetizadora y lo hace en aulas heterogéneas: conviven niños que llegan con cuentos leídos en casa y niños que apenas han tocado un libro, hablantes seguros y tímidos, ritmos veloces y pausados. Esa diversidad convierte cualquier decisión metodológica en un acto de equilibrio y explica por qué las preguntas sobre el silabeo cuándo, cuánto, con quién no admiten respuestas únicas. Además, para la región, el tema tiene un filo práctico inmediato. Cada docente de los grados iniciales decide, casi a diario, cuánto silabeo es suficiente, cuándo introducir otras estrategias y cómo sostener a los que van más despacio; darles a esas decisiones un piso de evidencia exige ordenar lo que la investigación acumulada ya sabe.

Ese es el propósito de este artículo: establecer qué aporta el reconocimiento silábico a la comprensión lectora durante la educación básica y qué cuidados reclama su enseñanza. El recorrido comprende cinco estaciones: introducción, detalle metodológico, resultados que primero caracterizan el corpus y luego lo despliegan en tres ejes temáticos; una discusión que pesa ventajas y riesgos del silabeo y traduce el balance en pautas de aula y conclusiones que fijan postura y proponen agenda de investigación.

2. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS / MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación fue cualitativa y de tipo documental, con alcance descriptivo. Ninguna variable se manipuló y ningún dato se levantó en campo: el insumo exclusivo fueron textos académicos, leídos de forma ordenada para retratar el estado actual del conocimiento sobre el tema. El análisis combinó dos movimientos fieles a la lógica analítico-sintética. Primero, se estudiaron por separado las dos piezas del problema: de un lado la segmentación silábica como apoyo del descifrado, del otro la comprensión lectora como proceso completo. Después, ambos hilos se trenzaron en un solo argumento situado en el aula de educación básica, tránsito que llevó del listado de hallazgos a una posición razonada.

Dieciocho documentos integraron el corpus: once artículos de revistas académicas más siete tesis, monografías e informes tomados de repositorios institucionales, todos ubicados en bases de acceso abierto y depósitos universitarios de Ecuador, Colombia, Perú, Bolivia, Venezuela y España. La franja temporal corre de 1987 a 2025, aunque el grueso pertenece al decenio más reciente; la mezcla permitió apoyarse en clásicos teóricos sin perder de vista la evidencia empírica fresca.

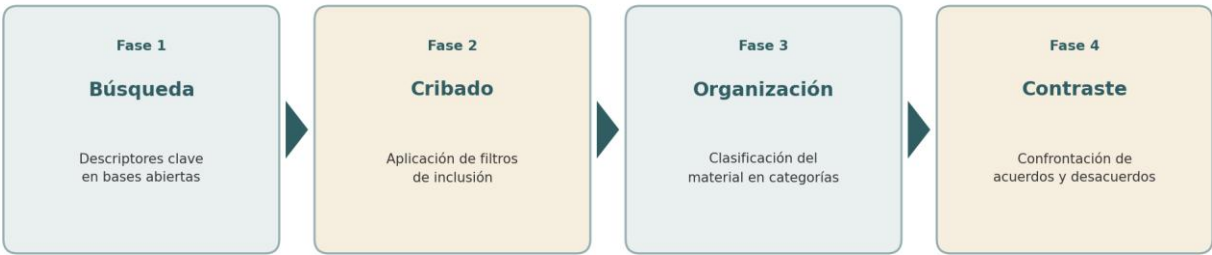
A cada texto se le abrió una ficha donde constaban autoría, año, tipo de documento, propósito declarado, resultados principales y contribución a las categorías del estudio. Con las fichas completas se practicó análisis de contenido alrededor de cuatro categorías: decodificación inicial, fluidez y vocabulario, nexo entre comprensión y desarrollo cognitivo y condiciones didácticas del trabajo silábico.

Para clasificar con consistencia, cada categoría recibió una definición operativa. Se entendió por decodificación inicial al reconocimiento y ensamblaje de unidades sonoras frente a palabras escritas; por fluidez y vocabulario, a la velocidad y exactitud al leer junto con el repertorio léxico disponible; por nexo comprensión-cognición, a la construcción de significado y sus efectos sobre otras funciones mentales y por condiciones didácticas, a las decisiones de enseñanza que rodean al silabeo. Cada ficha se asignó a la categoría dominante de su aporte, sin impedir que un mismo documento alimentara otras partes del análisis.

El trabajo avanzó por cuatro fases encadenadas que la Figura 1 esquematiza. Hubo una etapa de búsqueda, orientada por los descriptores reconocimiento de sílabas, conciencia fonológica, comprensión lectora y educación básica; una etapa de cribado, donde se aplicaron los filtros definidos; una etapa de organización del material dentro de las categorías analíticas y una etapa final de contraste, donde se confrontaron acuerdos y desacuerdos entre autores. De esa última operación, nacen los resultados y la discusión.

Figura 1

Secuencia de fases aplicada en la revisión.



Fuente: autoría propia.

La Tabla 1 formaliza los filtros de entrada y salida que gobernaron la selección: pertinencia temática, procedencia, vigencia y posibilidad real de consulta.

Tabla 1

Filtros aplicados para conformar el corpus.

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Relación directa con las categorías analizadas: silabeo, conciencia fonológica o comprensión de textos.	Ausencia de conexión comprobable con la educación básica o inicial.
Origen en alguno de los seis países cubiertos por la revisión.	Duplicados y borradores previos de un mismo estudio.
Aparición entre 1987 y 2025, privilegiando el decenio más reciente.	Carencia de aval académico o institucional reconocible.
Texto completo consultable en abierto o vía repositorio universitario.	Imposibilidad de acceder al documento íntegro.

Fuente: autoría propia.

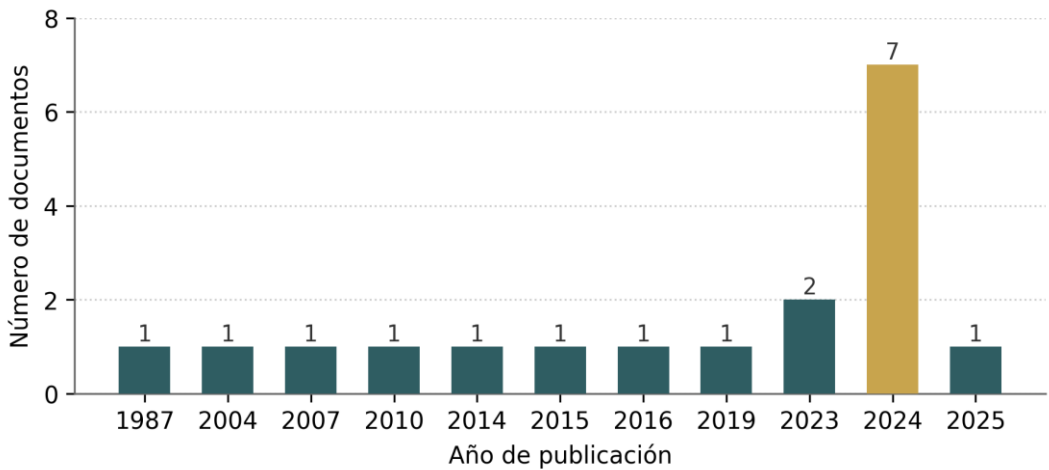
Como resguardos de calidad, se prefirieron revistas arbitradas y repositorios oficiales, se mantuvo trazable cada ficha y se cruzaron voces de países y décadas diferentes, evitando que las conclusiones descansaran sobre una única escuela de pensamiento. Las discrepancias entre autores, cuando aparecieron, no se resolvieron por mayoría ni se dejaron fuera: quedaron registradas como tensiones del campo y viajaron a la discusión, donde se examinan sus posibles causas, sean diferencias de contexto, de diseño o de época. Ese tratamiento evita presentar como unánime un terreno que todavía guarda debates abiertos.

3. RESULTADOS

Conviene abrir con una radiografía del material. Según la Figura 2, diez de los dieciocho documentos vieron la luz entre 2023 y 2025 (más de la mitad) y el resto se distribuye entre 1987 y 2019. El patrón tiene lógica interna: Solé (1987) y Bravo (2004) sostienen el armazón teórico, mientras la cosecha reciente aporta datos frescos sobre aulas concretas de la región.

Figura 2

Distribución temporal de los documentos analizados (n = 18).



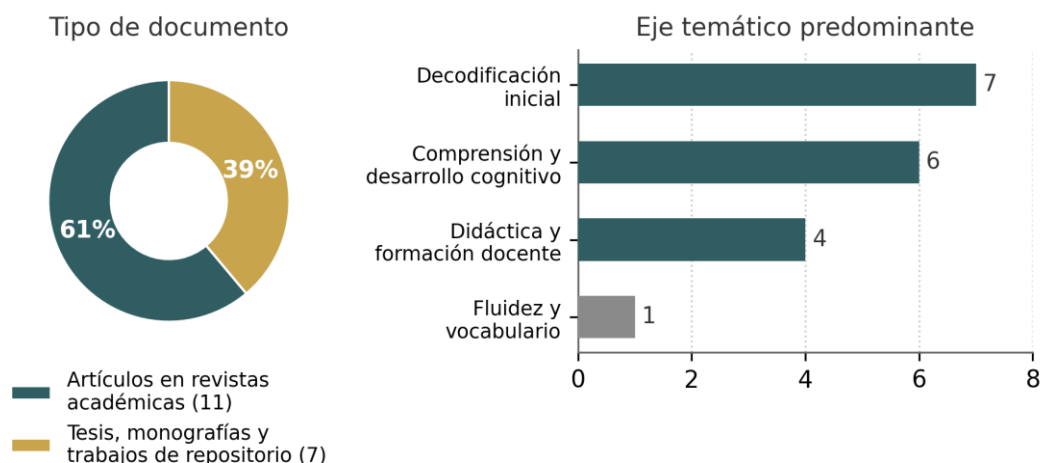
Fuente: autoría propia.

En este mismo sentido, el panel izquierdo de la Figura 3 describe la naturaleza del corpus: once artículos arbitrados junto a siete tesis, monografías y trabajos de repositorio. La dupla favorece la revisión: lo publicado en revistas llega filtrado por pares y lo depositado en repositorios retrata experiencias escolares puntuales de Ecuador, Perú o Colombia. La procedencia agrega otro matiz: junto a la producción andina, con experiencias situadas en escuelas de Ecuador, Perú y Colombia, el corpus incorpora voces venezolanas, bolivianas y españolas, lo que permite contrastar realidades de aula distintas sin salir del ámbito hispanohablante. Esa variedad de escenarios le da al balance final un alcance que un corpus de un solo país no habría conseguido.

Adicionalmente, el panel derecho ordena las fuentes por el eje donde más aportan: siete nutren la decodificación inicial; seis, el binomio comprensión-cognición; cuatro, la didáctica y la formación de maestros; una, la fluidez y el vocabulario. La Tabla 2 baja ese mapa al detalle e identifica la contribución de cada autor.

Figura 3

Perfil del corpus: tipo de fuente y eje temático.



Fuente: autoría propia.

Tabla 2

Síntesis de las fuentes que integran la revisión.

Autores (año)	Tipo de fuente	Eje temático	Aporte central
Solé (1987)	Artículo	Didáctica y docencia	Sostiene que la comprensión requiere enseñanza deliberada; texto fundacional del área.
Bravo (2004)	Artículo	Decodificación inicial	Propone leer la conciencia fonológica como posible zona de desarrollo próximo del lector inicial.
Gómez et al. (2007)	Artículo	Decodificación inicial	La pericia con sílabas y fonemas anticipa el aprendizaje lector, casi al margen del CI y del entorno.
Millán (2010)	Artículo	Didáctica y docencia	Formula un modelo didáctico donde decodificar, interpretar y reflexionar conviven.
Núñez y Santamarina (2014)	Artículo	Decodificación inicial	Ubica la oralidad y la conciencia fonológica entre los prerrequisitos de la alfabetización.
Rosero Prado y Mieles-Barrera (2015)	Artículo	Comprensión y cognición	Presenta la comprensión como proceso cognitivo potenciabile desde el hogar.
De la Calle et al. (2016)	Artículo	Decodificación inicial	Sigue la maduración de la conciencia fonológica y su nexa con la lectura futura.
Ordóñez Benavides (2019)	Monografía	Comprensión y cognición	Diseña un sistema de motivación para leer con propósito (MALPIN).

Autores (año)	Tipo de fuente	Eje temático	Aporte central
Romero Sánchez (2023)	Trabajo de repositorio	Decodificación inicial	Muestra que segmentar simplifica el descifrado de palabras difíciles.
Maldonado Alegre et al. (2023)	Artículo	Fluidez y vocabulario	Liga el ejercicio silábico con más vocabulario y mejor escritura.
Aguirre Ñamot y Merino Salazar (2024)	Artículo	Decodificación inicial	Verifica el peso de la conciencia fonológica en el lenguaje a los cinco años.
Álvarez Llavilla y Ñuñure Lopez (2024)	Estado del arte	Didáctica y docencia	Subraya el valor motivacional de vencer palabras complejas por partes.
Alza Ríos (2024)	Artículo	Decodificación inicial	Revisión 2012-2022: la conciencia fonológica detecta rezagos temprano y pide docentes formados.
Barragán Rivadeneira y Solís Cevallos (2024)	Tesis	Comprensión y cognición	Conecta lectura comprensiva, desarrollo integral y procesos cognitivos en Guaranda.
Caiza y Paúl (2024)	Tesis de maestría	Comprensión y cognición	Asocia la lectura diaria con rendimiento, resolución de problemas y flexibilidad.
Gáslac Goñas (2024)	Tesis	Comprensión y cognición	Compara conciencia fonológica y velocidad de denominación en dos escuelas limeñas.
Martínez Córdoba y Martínez Gaviria (2024)	Trabajo de repositorio	Didáctica y docencia	Examina métodos 2013-2023 y acota el alcance del silabeo aislado.
Rojas Pinto y Fernandez Monge (2025)	Artículo	Comprensión y cognición	Revisión PRISMA: el pensamiento crítico apalanca la comprensión en primaria.

Fuente: autoría propia.

En este contexto, todas las fuentes coinciden en el arranque: cuando un niño recién aprende, partir las palabras le quita filo a la dificultad y deja lista la pista para una lectura ágil y con sentido. En los grados iniciales, donde se moldean hábitos que durarán toda la vida escolar, esta destreza vale doble. Romero Sánchez (2023) constató que dividir en sílabas facilita descifrar términos enrevesados, ventaja crucial para el principiante. Álvarez Llavilla y Ñuñure Lopez (2024) suman el ángulo emocional, tantas veces omitido: lograr pronunciar una palabra difícil tras fraccionarla sabe a triunfo; ese microéxito rebaja la frustración, robustece la seguridad y anima a encarar desafíos verbales mayores.

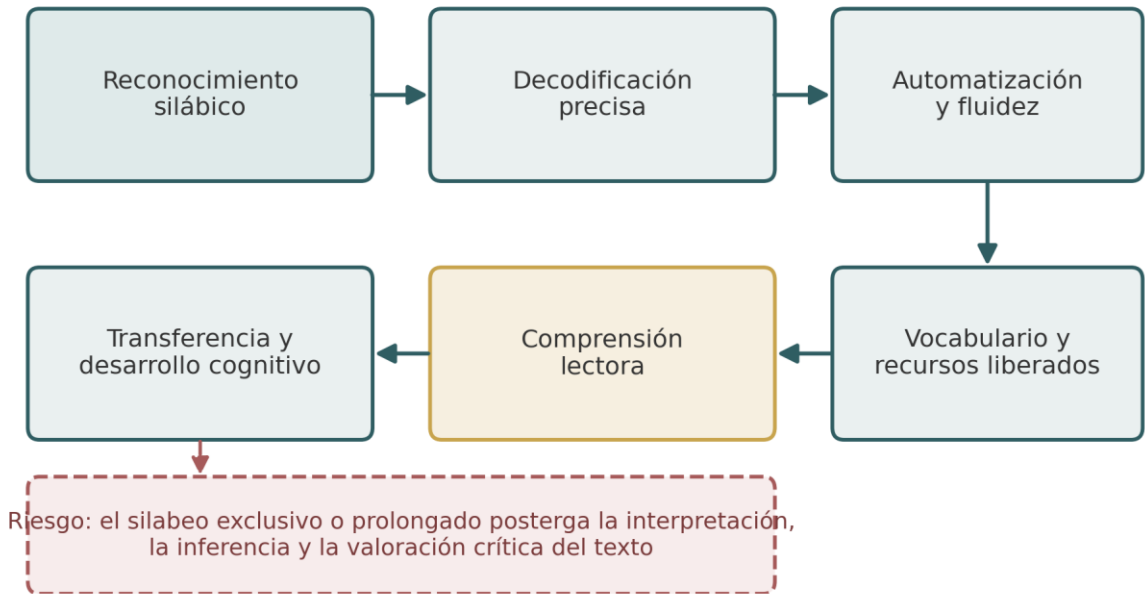
Desde la psicología cognitiva, Gómez et al. (2007) recogen un resultado repetido en numerosos estudios: quienes manipulan mejor sílabas y fonemas llegan antes a la lectura y ni el coeficiente intelectual (CI), ni el vocabulario, ni la condición socioeconómica cambian gran cosa ese vínculo. El reverso también aparece descrito: con representaciones fonológicas borrosas, el principio alfabético se resiste y las parejas grafema-fonema tardan en fijarse; de ahí la urgencia de trabajar la segmentación temprano.

Dos revisiones recientes cierran el argumento. Alza Ríos (2024) filtró, con la guía PRISMA, lo publicado entre 2012 y 2022 y encontró que la conciencia fonológica está ligada a los primeros pasos lectores y es útil, incluso, para señalar a tiempo a quien corre riesgo de quedarse atrás. De la Calle et al. (2016) añaden el ángulo evolutivo: la habilidad madura con los años y conversa con la competencia lectora futura, así que lo sembrado en los primeros grados se cosecha después.

La Figura 4 condensa la secuencia que dibujan las fuentes: silabeo que habilita un descifrado exacto; práctica, que lo vuelve automático y fluido; automatización, que desocupa la mente y agranda el vocabulario y, sobre esa base, una comprensión capaz de transferirse a otros aprendizajes. El propio esquema recoge la alerta transversal que la discusión retomará: silabear en exclusiva, o durante demasiado tiempo, aplaza justo lo que se pretende lograr.

Figura 4

Del silabeo a la comprensión: ruta conceptual y riesgo asociado.



Fuente: autoría propia.

Siguiendo con los resultados, el segundo terreno fértil es la fluidez. El reconocimiento de sílabas velozmente se traduce en leer más rápido y con menos tropiezos; el contenido se procesa mejor y la energía antes gastada en pronunciar se redirige a construir significado. Ese cambio de destino de los recursos mentales se nota, de inmediato, en cuánto y qué tan bien se comprende.

Maldonado Alegre et al. (2023) agregan la pieza léxica: practicar con sílabas ensancha el vocabulario, porque el estudiante detecta patrones internos de las palabras y con ellos adivina significados nuevos; el mismo entrenamiento alimenta las habilidades fonológicas que sostienen la escritura. Cuando esas destrezas confluyen aparece la comprensión: el niño ya no se queda en el deletreo, entiende y examina; por eso, los autores colocan el silabeo entre las bases del aprender a leer. Y el circuito se

realimenta: más lectura variada, más palabras; más palabras, mejor expresión oral y escrita, ideas más precisas y participación más solvente en intercambios comunicativos exigentes.

En el aula, este eje se cultiva con prácticas al alcance de cualquier docente: voz alta con textos breves y frecuentes, relectura de pasajes ya conocidos para ganar velocidad sin perder exactitud y juegos de caza de palabras que comparten alguna sílaba. Ninguna exige materiales costosos: todas convierten la fluidez en hábito cotidiano en lugar de examen ocasional.

Los efectos desbordan la escuela: comunicarse con claridad abre puertas en el estudio, en el trabajo y en la vida personal, ámbitos donde el lenguaje bien manejado marca diferencias visibles. Mirado a distancia, el silabeo de primer grado acaba influyendo en trayectorias que van mucho más allá del aula.

Los réditos tampoco se quedan en lengua y literatura. Quien comprende retiene mejor y lo retenido viaja hacia las demás asignaturas: la lectura opera como herramienta transversal del aprendizaje entero. Eso explica el empeño por medir sus señales tempranas. Gáslac Goñas (2024) comparó conciencia fonológica y velocidad de denominación en primer grado, en una escuela pública y otra privada de Lima, justamente porque ambas variables anuncian el éxito lector.

De esta manera, comprensión y pensamiento crítico se alimentan mutuamente. Una revisión sistemática bajo la declaración PRISMA 2020, con quince estudios publicados entre 2015 y 2023, halló que las intervenciones centradas en el juicio crítico mejoran a la par la comprensión de los estudiantes de primaria y les dan herramientas para leer su realidad (Rojas Pinto y Fernandez Monge, 2025). El lector, formado en esa doble vía, analiza, argumenta, pesa evidencias y decide con fundamento.

Los datos ecuatorianos empujan en el mismo sentido. Para Caiza y Paúl (2024), leer a diario correlaciona con mejores notas, mayor destreza para resolver problemas y un pensamiento más flexible. En Bolívar, Barragán Rivadeneira y Solís Cevallos (2024) registraron que estimular temprano estas capacidades deja marca en la formación integral y en la maduración cognitiva del alumnado. El saldo del eje cabe en una frase: leer y escribir bien funciona como palanca del desarrollo humano: quien decodifica símbolos y produce textos coherentes desde la infancia escala hacia saberes más complejos y define cómo procesará y usará información el resto de su vida.

4. DISCUSIÓN

Nada de lo anterior autoriza un silabeo sin límites. Al repasar los métodos de enseñanza de la lectura del periodo 2013-2023, Martínez Córdoba y Martínez Gaviria (2024) reconocen en la sílaba el arranque más común, pero le marcan techo: volcado todo el esfuerzo ahí, el contexto y el sentido global quedan huérfanos. El resultado desconcierta al propio alumno: segmenta de maravilla y, aun así, su comprensión no despegua; la frustración llega sola.

La dependencia excesiva del silabeo cobra otras facturas. En ciertos niños, la costumbre de trocear cada palabra termina frenando la lectura corrida y el paso al significado. Los tiempos de consolidación difieren entre estudiantes, porque no hay dos

que aprendan al mismo compás ni de idéntica manera. Frente a ambos hechos, al docente le sirven más la flexibilidad y la medida que cualquier receta uniforme. Algo análogo sucede si la clase gira alrededor de memorizar y repetir: se desaprovechan métodos con mejor rendimiento y la monotonía enfría al grupo que abandona los libros justo cuando más acompañamiento necesitaba. La falta de variedad golpea primero a los más vulnerables. El problema didáctico se vuelve, así, un asunto de equidad.

La familia completa el cuadro. Rosero Prado y Mielles-Barrera (2015) documentaron que la lectura compartida en el hogar potencia el desarrollo comunicativo, afectivo, ético y creativo de los niños. La escuela que convoca a madres, padres y cuidadores multiplica el tiempo de contacto con los textos y suaviza las desigualdades de partida; ignorar ese frente equivale a jugar el partido con la mitad del equipo.

Además, las estrategias únicas fabrican rigidez: sin caminos alternativos ensayados, adaptarse a textos y situaciones nuevos toma más tiempo y el aprendizaje se alarga. Lo razonable es un enfoque integrador que mezcle rutas diversas y las gradúe según lo que cada niño requiera; así el proceso gana en equidad y en rendimiento. No faltan mapas para ese viaje. Millán (2010) construyó, para la educación básica, un modelo didáctico donde decodificar convive con interpretar y reflexionar. Mucho antes, Solé (1987) había examinado qué podía ofrecer un modelo teórico de la enseñanza de la comprensión y su lección sigue en pie: comprender no brota por añadidura del deletreo, se enseña a propósito. Los dos trabajos abonan la tesis central de este artículo: la sílaba pertenece a propuestas amplias y no debe erigirse en meta.

No obstante, falta el eslabón docente. Alza Ríos (2024) lo dice sin rodeos: sin actualización permanente, el repertorio pedagógico no crece y la decodificación de los materiales escritos se maneja mal; traducido a la educación básica, hace falta maestros que dominen el silabeo y sepan, a la vez, entrelazarlo con vocabulario, inferencia y reflexión, con el oído puesto en los ritmos dispares que la propia literatura describe. Del contraste anterior, salen pautas de aula bastante concretas: abrir el año con un diagnóstico de conciencia fonológica; armar secuencias que suban de la sílaba a la palabra, de ahí a la oración y de la oración al texto; alternar el ejercicio silábico con predicción, preguntas y monitoreo de la propia comprensión y sostener una evaluación formativa que avise cuándo retirar el andamiaje silábico para pasar a una lectura más global.

Un ejemplo aterriza la propuesta. En una semana de segundo grado: lunes y martes, juegos de palmadas y conteo silábico con nombres de animales; miércoles, armado de palabras con tarjetas y lectura en parejas; jueves, un cuento corto trabajado con predicciones antes y preguntas durante; viernes, reescritura colectiva del final y conversación sobre lo entendido. El silabeo aparece, pero nunca solo: convive con vocabulario, hipótesis e interpretación; el maestro observa quién necesita seguir palmoteando sílabas y quién ya puede soltar ese andamio.

En este panorama, el cotejo de fuentes deja ver acuerdos y huecos. Acuerdo: la sílaba vale oro al comienzo y estanca si se eterniza. Matices: cuánto debe durar el apoyo y cuánto pesan la motivación o la familia. Hueco mayor: escasean experimentos en aulas ecuatorianas que midan con rigor programas equilibrados de lectura.

Finalmente, toca admitir los límites de esta revisión: fue documental, sin metaanálisis ni estadística de síntesis; se ciñó a fuentes en español de seis países, dejando fuera otras tradiciones; juntó diseños heterogéneos difíciles de comparar y la concentración de títulos en 2023-2025 quizá sobreexpuso los enfoques más nuevos. Nada de esto anula los hallazgos, pero pide leerlos como un primer mapa y no como sentencia. Queda la síntesis: la sílaba permite entrar a la lectura, quedarse a vivir en ella exige más. Bien dosificada y en compañía de las demás competencias lectoras, sostiene el descifrado y empuja la comprensión. A su vez, la comprensión, a su turno, paga con creces en aprendizaje y desarrollo personal, aunque le plantea a la escuela el reto de llevar ese beneficio a todos.

5. CONCLUSIONES / CONSIDERACIONES FINALES

La primera certeza del recorrido: el reconocimiento silábico es el piso donde se apoya la comprensión de textos. La segunda, su reverso: normalizado como práctica perpetua, el silabeo estorba; el estudiante habituado a desarmar cada palabra tarda más en llegar al significado global, exactamente lo opuesto de lo buscado. Leídos en conjunto, los dieciocho autores muestran la destreza silábica como el utensilio con que el niño inaugura su etapa lectora y como la base futura de la interpretación. Eso sí, ese comienzo pide una didáctica balanceada que haga crecer en paralelo las demás competencias de una lectura eficaz.

La postura de este trabajo es la siguiente: en los primeros años el silabeo tiene plena legitimidad el niño aprende repitiendo, reconociendo letras, armando palabras, entendiendo textos breves, pero estirado más de la cuenta le resta fluidez y precisión a la lectura. Por tanto, urge fijar límites a tiempo y aceptar que cada estudiante trae ritmo y estilo propios, lo que reclama una enseñanza eficaz y flexible a la vez. Hacia adelante conviene bajar esta revisión al terreno: medir en aulas ecuatorianas de básica la conciencia fonológica y el dominio silábico, probar en condiciones reales programas de lectura multiestrategia y sistematizar la capacitación docente en enfoques integrales. Por esa ruta, la sílaba conservará su papel de cimiento sin monopolizar la clase.

6. REFERENCIAS

- Aguirre Ñamot, C. E., & Merino Salazar, T. del R. (2024). Conciencia fonológica para el desarrollo lingüístico en niños de cinco años. *Revista Tribunal*, 4(8), 181-203. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i8.52>
- Álvarez Llavilla, K. V., & Ñuñure Lopez, A. P. (2024). *Estado del arte: Estrategias didácticas para el desarrollo del lenguaje en la primera infancia en Perú y Ecuador*. <https://hdl.handle.net/20.500.14457/134>
- Alza Ríos, N. C. (2024). La conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura en educación básica. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), 1069-1083. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.783>
- Barragán Rivadeneira, E. S., & Solís Cevallos, A. R. (2024). *La lectura comprensiva durante el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de séptimo grado de educación general básica en el área de lengua y literatura de la unidad educativa*

intercultural bilingüe San Juan Bosco del cantón Guaranda, provincia de Bolívar durante el periodo lectivo 2023-2024.

<https://dspace.ueb.edu.ec/handle/123456789/7004>

Bravo, L. (2004). La conciencia fonológica como una posible zona de desarrollo próximo para el aprendizaje de la lectura inicial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(1), 21-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80536103>

Caiza, H., & Paúl, E. (2024). *Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la lecto-escritura en los niños de segundo grado de Educación General Básica* [Tesis de maestría]. Repositorio de la Universidad Estatal de Milagro. <https://repositorio.unemi.edu.ec/xmlui/handle/123456789/7299>

De la Calle, A. M., Villagrán, M. A., & Guzmán, J. I. N. (2016). Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica: ¿Cómo se relaciona con la competencia lectora posterior? *Revista de Investigación en Logopedia*, 6(1), 22-41. <https://revistas.ucm.es/index.php/RLOG/article/download/58553/52683>

Gáslac Goñas, N. (2024). *Desarrollo de la conciencia fonológica y velocidad de denominación en niños de primer grado de primaria de una institución pública y una privada del distrito de San Juan de Lurigancho.* <http://hdl.handle.net/20.500.12404/28159>

Gómez, L., Duarte, A., Merchán, V., Aguirre, D., & Pineda, D. (2007). Conciencia fonológica y comportamiento verbal en niños con dificultades de aprendizaje. *Universitas Psychologica*, 6(3), 571-580. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672007000300009

Maldonado Alegre, F. C., Ulloa Córdova, V. D., Príncipe Concha, B., & Trujillo-Solis, B. P. (2023). Comprensión lectora de textos argumentativos: Una revisión sistemática desde el nivel básico hasta el universitario. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 8(1), 132-145. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v8i1.4980>

Martínez Córdoba, A. L., & Martínez Gaviria, R. (2024). *Enseñanza de la lectura y escritura en la infancia: Un análisis de métodos y prácticas pedagógicas [2013-2023]*. <http://repository.unad.edu.co/handle/10596/65026>

Millán, N. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, (16), 109-133. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65219151007.pdf>

Núñez, P., & Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, 18, 72-92. <https://www.redalyc.org/pdf/5119/511951374006.pdf>

Ordóñez Benavides, C. J. (2019). *MALPIN - Sistema para la motivación y afianzamiento de la lectura en la primera infancia* [Monografía]. Universidad de Nariño. <https://sired.udenar.edu.co/15474/>

- Rojas Pinto, A. I., & Fernandez Monge, L. M. (2025). Pensamiento crítico y su influencia en la comprensión lectora en educación primaria: una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 5(11), 256-273.
<https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i11.155>
- Romero Sánchez, K. K. (2023). *Lectura y niveles de comprensión lectora en la educación inicial*. <http://repositorio.escuelatarapoto.edu.pe/handle/20.500.14268/57>
- Rosero Prado, A. L., & Mieles-Barrera, M. D. (2015). Familia y lectura en la primera infancia: Una estrategia para potenciar el desarrollo comunicativo, afectivo, ético y creativo de los niños y niñas. *Itinerario Educativo*, 29(66), 205-224.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 10(39-40), 1-13.
<https://doi.org/10.1080/02103702.1987.10822170>