



Intervención temprana de la lectura y la escritura en estudiantes españoles

María-José González-Valenzuela e Isaías Martín-Ruiz*

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Facultad de Psicología y Logopedia. Universidad de Málaga (España)

Resumen: El objetivo de este trabajo es analizar el rendimiento en lectura y escritura en estudiantes españoles, tras su intervención desde edades tempranas. La finalidad de la intervención es priorizar y sistematizar la instrucción en principio alfabético, conciencia fonológica, fluidez lectoescritora, vocabulario y comprensión textual. La muestra está formada por 126 sujetos, distribuidos en grupo instruido ($n=62$) y grupo no instruido ($n=64$), pertenecientes a zonas socioculturales medias, con inteligencia normal y sin déficits físicos, psíquicos y/o sensoriales. Los sujetos son evaluados desde 2º curso de Educación Infantil (cuatro años) hasta 1º curso de Educación Primaria (seis años). El diseño es longitudinal con medidas repetidas (cuatro evaluaciones), tres fases de intervención y dos variables de estudio (Rendimiento en Lectura y Rendimiento en Escritura) y dos grupos de sujetos. Se realizan análisis estadísticos descriptivos y análisis de varianza de medidas repetidas. Los resultados obtenidos indican mejores puntuaciones en lectura y escritura a lo largo de todas las evaluaciones y un avance significativamente mayor en el grupo instruido. Estos resultados demuestran la eficacia de una intervención temprana del lenguaje escrito a través de la instrucción sistemática en conciencia fonológica, principio alfabético, fluidez lectoescritora, vocabulario y comprensión textual.

Palabras Clave: Intervención temprana. Estudio longitudinal. Lectura. Escritura.

Title: Effects of early reading and writing intervention on Spanish school children.

Abstract: The aim of this paper is to analyse the reading and writing achievement of Spanish school children following an intervention conducted at an early age. The purpose of the intervention is to prioritise and systematise instruction in the alphabetic principles, phonological awareness, reading fluency, vocabulary, and text comprehension. The sample consists of 126 subjects, distributed between an instructed group ($n=62$) and an uninstructed group ($n=64$). All the subjects were from average socio-cultural areas, with normal intelligence and with no physical, mental, and/or sensory deficits. Subjects were evaluated from the second year of Early Years Education (4 years of age) up to the first year of Primary Education (six years of age). The design was longitudinal with repeated measurements (four assessments), three intervention phases, two study variables (reading achievement and writing achievement), and two groups of subjects. Descriptive statistical analysis and repeated measures analyses of variance were performed. The results obtained indicate higher scores in reading and writing throughout all the assessments and significantly greater progress in the instructed group. These results demonstrate the effectiveness of early intervention in written language through systematic instruction in phonological awareness, the alphabetic principles, reading fluency, vocabulary, and text comprehension.

Keywords: Early intervention. Longitudinal study. Reading. Writing.

Introduction

El lenguaje escrito es una competencia básica que se enseña en la escuela a partir de la enseñanza obligatoria por tener una especial relevancia desde el punto de vista social, educativo y cognitivo. La lectura y la escritura son aprendizajes funcionales sobre los que se construye el conjunto de conocimientos y la formación a lo largo de la vida (Ollero, 2005; OCDE, 2019). Son también estrategias privilegiadas para favorecer los aprendizajes y el desarrollo cognitivo (Marchesi, 2005; MEC, 2020) y constituyen criterios fundamentales sobre la calidad de la educación. Además, el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito es un tema de gran interés y debate en la comunidad científica, debido a que existen diversas posturas relacionadas con cuándo y cómo poner en marcha dicho proceso.

En cuanto a cuándo comenzar con la enseñanza de la lectura, nos encontramos con posturas diferentes según algunos estudios. Por un lado, existen estudios que defienden que los niños deben comenzar a aprender a leer y a escribir cuando tengan una cierta madurez psicológica que haga posible esos aprendizajes, teniendo sentido que comiencen su enseñanza a partir de los seis años (Condemarín et al., 1985; Revuelta & Guillen, 1987). En esta línea, en España, la enseñanza de la lectura y la escritura se inicia en Educación In-

fantil (cinco años), y es obligatoria cuando los niños comienzan la Educación Primaria (seis años). Sin embargo, otras perspectivas teóricas abogan por una intervención temprana de la enseñanza de la lengua escrita, desde los tres y cuatro años, y aconsejan aumentar el tiempo de exposición a la lectura, con el fin de prevenir futuras dificultades de aprendizaje (Brand & Dalton, 2012; Brown et al., 2012; Dunphy, 2012; Elliott & Olliff, 2009; Fuchs et al., 2019; Swartz et al., 2003; Vadasy & Sanders, 2008; Wright et al., 2008). Algunas de estas intervenciones son llevadas a cabo en otros países, a través de diferentes programas como son, por ejemplo, el Success For All (SFA) y el California Early Learning Literacy (CELL), comenzando con la enseñanza del lenguaje escrito desde los tres-cuatro años. Estos estudios encuentran una mejoría en el rendimiento de la lectoescritura y también en otras áreas como las matemáticas, así como una disminución del número de niños con riesgo de fracaso escolar (Cheung & Slavin, 2016; Quint et al., 2015; Swartz et al., 2003). En nuestro contexto, aunque son escasos, también se han implementado programas psicoeducativos de alfabetización temprana en español que han demostrado que favorecen el aprendizaje de la lectura y la escritura en Educación Infantil y, posteriormente, en el primer ciclo de Educación Primaria (González et al., 2015; Gutiérrez et al., 2015; Gutiérrez & Díez, 2017; Porta, 2021; Rosemberg & Stein, 2016). En algunos de estos estudios la duración de la intervención es escasa (uno o dos trimestres escolares), la definición de las actividades y el programa propuesto no son precisos y la muestra es poco representativa.

Por otra parte, cabe destacar que algunos trabajos han

* Correspondence address [Dirección para correspondencia]:

Isaías Martín-Ruiz. E-mail: ismar@uma.es

(Artículo recibido: 08-03-2021; revisado: 20-05-2022; aceptado: 20-05-2022)

considerado la enseñanza de la lectura y la escritura a partir del desarrollo de prerrequisitos básicos como la percepción visual, la psicomotricidad, la lateralidad y/o el esquema corporal (Condemarín et al., 1985; Molina, 2000; Revuelta & Guillen, 1987) para conseguir un desarrollo óptimo. Sin embargo, otros estudios apuestan más por el fomento de destrezas lingüísticas y metalingüísticas para conseguir un adecuado rendimiento lector y escritor (Cervetti & Hiebert, 2015; Duncan, et al., 2013; Ford et al., 2013; Johnson & Tweedie, 2010; Mahony et al., 2000; Parsons & Gallagher, 2016; Roberts, 2005; Schaadt et al., 2013; Vadasy & Sanders, 2012; Van Weerdenburg et al., 2009; White, 2011). En esta línea, el informe del National Reading Panel (NRP, 2000) señaló los principales hallazgos científicos sobre la optimización del proceso de aprendizaje de la lectoescritura en edades tempranas y cuáles serían las implicaciones educativas en los métodos de instrucción. En dicho informe se establecieron cinco grandes pilares de la instrucción en lectura: principio alfabético, conciencia fonémica, fluidez lectoescritora, vocabulario y comprensión textual. Algunos de estos estudios destacan además la importancia de priorizar la enseñanza de la lengua escrita a través de la sistematización de distintos modos de lectura y escritura (guiada, compartida, independiente), aumentando el tiempo de exposición a la lectura y la escritura, como modo de mejorar la instrucción y los aprendizajes de los contenidos curriculares (Cervetti & Hiebert, 2015; Swartz et al. 2003; Vadasy & Sanders, 2012). En español, también se han realizado algunos estudios longitudinales que, a través de la instrucción solo en consciencia fonológica y denominación automática rápida, han demostrado como mejora la lectura y la escritura en edades tempranas. Otros programas se centran en componentes aislados, como la consciencia fonológica, el desarrollo del lenguaje oral, la consciencia morfológica, el vocabulario, o solo se analiza en lectura o escritura (González et al., 2015; González et al., 2017; Rosemberg & Stein, 2016; Rueda & Lopez, 2016).

Según los resultados encontrados por la mayoría de estas investigaciones, el objetivo de este trabajo es analizar el rendimiento en lectura y escritura en estudiantes españoles tras su intervención desde edades tempranas. La finalidad de la intervención es priorizar y sistematizar, desde Educación Infantil (cuatro años) hasta el inicio de la Educación primaria (seis años), la instrucción en principio alfabético, consciencia fonológica, fluidez lectoescritora, vocabulario y comprensión textual. Se espera encontrar que los alumnos del grupo instruido alcancen mejor rendimiento en lectura y escritura que los alumnos del grupo no intervenido.

Método

Diseño

Según el objetivo de esta investigación se ha seguido un diseño longitudinal de medidas repetidas (cuatro evaluaciones) y fases de intervención (tres periodos), dos variables de estudio (RL y RE) y dos grupos de sujetos (GI y GNI). De este modo, un grupo recibió la intervención temprana en lec-

tura y escritura y el otro no, siendo evaluados todos durante tres cursos académicos (cuatro a seis años).

Participantes

La selección de los colegios se realizó mediante muestreo aleatorio estratificado de la ciudad de Málaga (España), según la zona de alfabetización de la ciudad (baja, media y alta).

De doce colegios públicos de Educación Primaria pertenecientes a una zona sociocultural media de la capital de Málaga (España), según el censo de centros escolares publicado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, participaron en la investigación cinco colegios. En esta zona, el 30 % de la población está por debajo de la media de alfabetismo (González et al., 2012). De los cinco colegios participantes, en seis aulas de tres de ellos se llevó a cabo la instrucción temprana, conformando el grupo instruido (GI). En cuatro aulas de los dos restantes colegios se llevó a cabo la instrucción reglada en el currículum oficial, conformando el grupo no instruido (GNI).

La muestra quedó constituida por un total de 126 sujetos españoles, distribuidos en el grupo no instruido ($n = 62$) y en el grupo instruido ($n = 64$). El GNI quedó constituido por un total de 35 niñas y 27 niños. El GI estaba formado por 35 niñas y 29 niños. Los sujetos comenzaron el estudio cursando 2º curso de Educación Infantil, con una edad de cuatro años y un mes ($M = 4.1$ y $DT = .4$) y terminaron al final de 1º curso de Educación Primaria, con una edad de seis años y ocho meses ($M = 6.8$ y $DT = .5$).

Todos los sujetos eran de habla española, no presentaban déficits físicos, psíquicos o sensoriales y no pertenecían al grupo de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, según los informes psicopedagógicos realizados por los psicólogos y de la información recabada por los maestros de cada centro. Los sujetos presentaban un cociente intelectual normal estimado con la prueba WISC-III (Wechsler, 1998), no encontrándose diferencias significativas entre GI y GNI ($F(1, 124) = 1.97; p < .001$).

Instrumentos

El Rendimiento en Lectura (RL) se ha evaluado con la prueba Rendimiento en lectura (González & Delgado, 2006) que está compuesta por las pruebas Rendimiento en Exactitud Lectora (REL) y Rendimiento en Comprensión Lectora (RCL). La prueba REL evalúa la exactitud lectora de 28 letras (consonantes y vocales), 16 sílabas con diferentes estructuras lingüísticas (CV, VC, CVC, CCV, CCVC), 16 palabras de distinta longitud y frecuencia (monosílabas y trisílabas familiares e infrecuentes), 8 pseudopalabras de distinta longitud (bisílabas y trisílabas), 6 frases y 6 textos de distinta longitud y complejidad lingüística. La puntuación máxima alcanzada es el número de aciertos. La validez factorial de la prueba muestra una estructura unidimensional y un índice de saturación mayor que .33, siendo la variabilidad explicada de 43.75 % y el índice de adecuación muestral de .85, respecti-

vamente. En cuanto a la fiabilidad de la prueba, el análisis de ítems señala que todos los índices de homogeneidad son mayores que 0.30 y la consistencia interna es de .92 (González & Delgado, 2006). La prueba RCL evalúa la comprensión de 14 palabras, 6 frases y 6 textos. La puntuación máxima alcanzada es el número de aciertos totales. La validez factorial de la prueba muestra una estructura unidimensional y un índice de saturación mayor que .33, siendo la variabilidad explicada de 47.85 % y el índice de adecuación muestral de .85, respectivamente. En cuanto a la fiabilidad de la prueba, el análisis de ítems señala que todos los índices de homogeneidad son mayores que .30 y la consistencia interna es de .96 (González & Delgado, 2006).

El Rendimiento en Escritura (RE) se ha evaluado con la prueba Rendimiento en Escritura (González & Delgado, 2006) que está formada por las pruebas Rendimiento en Exactitud en copia (REC) y Rendimiento en Exactitud en Dictado (RED). La prueba REC evalúa la exactitud al escribir en copia 8 figuras geométricas de distinta complejidad gráfica, 7 letras (3 vocales y 4 consonantes), 8 palabras (bisílabas y trisílabas de distinta estructura lingüística), y 2 frases. La puntuación máxima alcanzada es el número de aciertos. La validez factorial de la prueba muestra una estructura unidimensional y un índice de saturación mayor que .37, siendo la variabilidad explicada de 51.15 % y el índice de adecuación muestral de .83, respectivamente. En cuanto a la fiabilidad de la prueba, el análisis de ítems señala que todos los índices de homogeneidad son mayores que .30 y la consistencia interna es de .94 (González & Delgado, 2006). La prueba RED evalúa la exactitud escrita en el dictado de 8 letras (2 vocales y 6 consonantes), 8 palabras (monosílabas y trisílabas de distinta estructura lingüística), 8 pseudopalabras (bisílabas y trisílabas de distinta estructura lingüística), 4 frases y 3 textos de distinta longitud y dificultad lingüística. La puntuación máxima alcanzada es el número de aciertos. La validez factorial de la prueba muestra una estructura unidimensional y un índice de saturación mayor que .37, siendo la variabilidad explicada de 48.65 % y el índice de adecuación muestral de .86, respectivamente. En cuanto a la fiabilidad de la prueba, el análisis de ítems señala que todos los índices de homogeneidad son mayores que .30 y la consistencia interna es de .95 (González & Delgado, 2006).

Procedimiento

Los correspondientes permisos al Comité de Ética de Investigación de la Universidad de Málaga (CEUMA) fueron solicitados para poder iniciar la recogida de los datos y la implementación de la intervención, que fue conseguido tras la firma del consentimiento informado por parte de los directivos de los centros escolares participantes.

Las evaluaciones llevadas a cabo se realizaron a cada alumno, individualmente, en horario lectivo por Graduados en Psicología. La primera evaluación (pretest) se realiza al inicio del curso académico (septiembre), cuando los sujetos cursaban 2º curso de Educación Infantil, tanto en el GI co-

mo en el GNI. Las otras tres evaluaciones (postests) se llevaron a cabo también en ambos grupos, tras la aplicación de los distintos periodos de intervención, en junio de los siguientes cursos académicos, cuando los sujetos cursaban segundo y tercer curso de Educación Infantil y primer curso de Educación Primaria, respectivamente. En las fases de evaluación (pretest y postests) se evaluaron el rendimiento en lectura y el rendimiento en escritura. Las fases de intervención se realizaron entre los meses de octubre a mayo de los tres cursos académicos correspondientes, cuando los niños cursaban segundo y tercer curso de Educación Infantil y primer curso de Educación Primaria, respectivamente.

El GNI recibió la enseñanza en lectura y escritura reglada de los objetivos curriculares oficiales en Educación Infantil y en Educación Primaria, establecidos por la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Andalucía, establecidos en los Decreto 105 y 107 (CECJA, 1992a, 1992b) para Educación Infantil y Primaria, respectivamente. Se llevó a cabo por las maestras en cada una de las aulas ordinarias a las que pertenecían los alumnos y en horario escolar. Los contenidos que se desarrollaron en Educación Infantil estaban relacionados con una aproximación al lenguaje escrito, a través de la lectura y escritura de algunas letras y palabras (producción y uso de simbología gráfica, identificación de algunas palabras escritas frecuentes, comprensión y uso de imágenes). El lenguaje escrito (correspondencia grafema-fonema, lectura de textos breves, comprensión de textos breves, dirección y sentido de la escritura, linealidad, distribución de palabras y trazo) no se instruyó de forma sistemática hasta el primer curso de Educación Primaria. Los contenidos se llevaron a cabo a través del fomento de destrezas básicas como el esquema corporal, la lateralidad, la psicomotricidad y la percepción visoespacial, tanto en educación infantil como en educación primaria. La instrucción recibida en lectura y escritura en este grupo no tenía una duración diaria fija, al no ser prioritaria ni sistemática, y el tiempo que dedicaban a ella estaba basada en el fomento de las destrezas y las actividades propias de lectura y escrita antes descritas en ambas etapas.

El GI recibió instrucción en lectura y escritura, de manera priorizada y sistemática, desde segundo curso de Educación Infantil (cuatro años), a través de la enseñanza de diferentes componentes básicos: principio alfabético (discriminación fonológica y correspondencia grafema-fonema), conciencia fonológica (conciencia silábica y fonémica), fluidez lectoescritora (exactitud y velocidad en lectura y escritura de sílabas, palabras, frases y textos), vocabulario (categorización de conceptos e identificación de familias léxicas e identificación y distinción del valor de las palabras en distintos tipos de oraciones) y comprensión textual (comprensión lectora y expresión escrita). En la Tabla 1, se exponen los contenidos que se desarrollaron según el componente instruccional y el año de desarrollo del programa. Las actividades se secuenciaron por año y trimestre académico, según criterios evolutivos, de menor a mayor complejidad cognitiva y todos los componentes instruccionales se trabajaban conjuntamente en cada sesión.

Tabla 1
Secuenciación de las actividades por componentes de la instrucción temprana en lectura y escritura

	1º año	2º año	3º año
Conocimiento fonológico	<ul style="list-style-type: none"> • Contar sílabas en palabras con las letras trabajadas • Identificar sílabas en cualquier posición con las letras trabajadas • Identificar rimas • Identificar en palabras los fonemas en cualquier posición • Identificación de la estructura vocálica de palabras con las letras trabajadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Contar sílabas en palabras con las letras trabajadas • Identificar sílabas en cualquier posición de palabra • Identificar rimas • Añadir sílabas • Omitir sílabas • Encadenamiento de palabras por sílaba final • Identificar en palabras los fonemas en cualquier posición • Identificación de la estructura vocálica de las palabras • Recuento de fonemas en palabras • Adición de fonemas en palabras • Omisión de fonemas en palabras 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y hacer rimas • Añadir sílabas • Omitir sílabas • Encadenamiento de palabras por sílaba final • Sustituir sílabas • Añadir fonemas • Omitir fonemas • Encadenamiento de palabras por fonema final • Deletrear palabras monosílabas, bisílabas, trisílabas directas, inversas y mixtas • Sustituir fonemas • Adivinar deletreo de palabras monosílabas y bisílabas directas e inversas
Principio alfabético	<ul style="list-style-type: none"> • Articular y discriminar fonemas de las letras explicadas • Lectura, copia y dictado de vocales • Lectura, copia y dictado de consonantes p, m, n, ñ, l, s, t, j, d, b/v, c/z 	<ul style="list-style-type: none"> • Articular y discriminar fonemas de las letras explicadas • Lectura, copia y dictado de vocales • Lectura, copia y dictado de consonantes r, f, h, ch, k, c/q, g, x, w 	<ul style="list-style-type: none"> • Articular y discriminar fonemas de las letras explicadas • Lectura, copia y dictado de todas las letras en mayúsculas y minúsculas
Fluidez lectora y escritora	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura, copia y dictado de sílabas CV con esas letras • Lectura, copia y dictado de palabras bisílabas con esas letras • Lectura, copia y dictado de frases cortas (2-3 palabras) con esas palabras • Lectura, copia y dictado de cuento corto (2 cuentos) • Espaciado, organización y direccionalidad en el papel 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura, copia y dictado de sílabas VC con s, l, n, r, j, z, m, p, b, d, t, c, g, f • Lectura, copia y dictado de sílabas pr/pl, br/bl, tr, dr, cr/cl, fr/fl, gl/gr • Lectura, copia y dictado de palabras cortas familiares (bisílabas y trisílabas) • Lectura, copia y dictado no familiares (bisílabas y trisílabas) • Lectura, copia y dictado de frases (2-3, 4-6 y 6-8 palabras) • Lectura de cuentos cortos (6 cuentos) • Espaciado, organización y direccionalidad en el papel 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura, copia y dictado de todas las sílabas • Lectura, copia y dictado de palabras cortas y largas, conocidas y desconocidas • Lectura, copia y dictado de frases (6, 8 y 10 palabras) • Lectura de cuentos cortos (12 cuentos) • Pausas y entonación • Dictado de texto (3/4, 4/5 y 5/6 frases) • Uso de mayúsculas en nombre propio y en posición inicial • Uso de los signos de puntuación (punto, interrogación, exclamación) • Uso de m antes de p/b • Espaciado, organización y direccionalidad en el papel
Vocabulario	<ul style="list-style-type: none"> • Definir dibujos (personas, objetos, acciones...) • Elegir el término que define a un dibujo (personas, objetos, acciones...) • Asociación dibujo-palabra • Clasificar dibujos de distintas categorías léxicas (animales, ropas, juguetes...) • Ordenar 2/3 dibujos para construir una historia y explicarla • Ordenar 2/3 palabras para construir una frase con las palabras trabajadas • Completar frases (2/3 palabras) con alternativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Definir dibujos (personas, objetos, acciones) • Definición oral de palabras • Asociación dibujo-palabra • Asociación dibujo-palabra y definición • Asociación palabra-definición • Clasificar dibujos por categoría semántica • Contar palabras de una frase oral y escrita • Ordenar dibujos para construir una historia oral • Completar frases con dibujos • Ordenar 3-5 palabras para construir una frase • Completar frases con palabras de apoyo y sin apoyo 	<ul style="list-style-type: none"> • Categorizar y clasificar conceptos • Identificar absurdos de contenido • Buscar sinónimos y antónimos • Construir y resolver sopa de letras con definiciones • Resolver crucigramas • Completar frases • Ordenar palabras y construir frases • Ordenar frases y construir un texto • Concordancia de género (masculino/femenino) y n° (singular/plural)

	1º año	2º año	3º año
Comprensión textual	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de palabras y frases leídas con esas letras: Preguntas orales • Comprensión de cuento corto con las palabras y frases trabajadas: preguntas orales sobre ideas principales explícitas en el texto 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora de palabras cortas familiares y no familiares: Preguntas orales • Comprensión lectora de frases (de 3 a 8 palabras): Preguntas orales • Comprensión lectora de cuentos cortos: Preguntas orales sobre ideas principales explícitas en el texto • Expresión escrita dirigida con dibujos sencillos (descripción escrita) • Expresión escrita no dirigida con dibujos (descripción escrita) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora de palabras poco frecuente: Preguntas orales • Comprensión de frases (de 8 a 10 palabras): Preguntas orales • Comprensión de textos: Preguntas orales sobre ideas explícitas e implícitas en los textos, Preguntas escritas sobre ideas principales explícitas e implícitas en los textos, Preguntar sobre el texto según el título, Resumen oral de lo leído, Cambiar oralmente el final de un cuento • Autorregulación de la comprensión lectora (autopreguntas, relectura) • Expresión escrita dirigida con dibujos • Expresión escrita dirigida con palabras y/o frases dadas • Expresión escrita espontánea con organización de ideas: describir un objeto o persona • Expresión escrita espontánea con organización de ideas: describir un suceso o acontecimiento • Expresión escrita de un cuento en grupo • Autorregulación de la escritura (autocorrección y corrección)

La intervención llevada a cabo en el GI se desarrolló en el aula en aproximadamente veinte semanas en cada curso académico, era diaria y el tiempo de duración era de dos horas y media todos los días. Diariamente se trabajaban en el aula durante este tiempo la misma secuencia de contenidos. Primeramente, durante aproximadamente una hora, se realizaban las actividades relacionadas con el principio alfabético y la conciencia fonológica. Posteriormente, durante aproximadamente una hora y media, se llevaban a cabo las tareas de fluidez lectoescritora, vocabulario y comprensión y expresión textual. Las actividades desarrolladas se realizaban de forma individual y/o en grupos pequeños (cuatro a seis alumnos), a través de las distintas áreas curriculares, con el fin de sistematizar y diversificar lo aprendido y de fomentar la conciencia y el gusto por leer y escribir de forma lúdica. La mayoría de estas actividades se llevaban a cabo a través de ejercicios de lápiz-papel con dibujos atractivos y a través de juegos cooperativos. Se utilizaron libros de cuentos con temas relativos a la vida cotidiana que fomentaban la educación en valores sociales y cercanos al vocabulario de los niños. Se dibujaba sobre lo leído y escrito. Se desarrollaban diálogos y conversaciones donde se formulaban preguntas y respuestas, con el fin de que los sujetos reflexionaran y pensarán sobre lo que tenían que realizar y lo que habían llevado a cabo en cada una de las actividades programadas.

La aplicación del programa de intervención en el GI también se llevó a cabo por las maestras en cada una de las aulas ordinarias a las que pertenecían los alumnos. Antes de la aplicación del programa, se informó e instruyó a las maestras sobre el objetivo del mismo y se realizaron ensayos de como llevar a cabo las actividades planteadas, a través de ta-

lleres prácticos. Durante la intervención, además, se realizó un seguimiento periódico a través de la observación directa en las aulas sobre sus intervenciones. Además, se realizaban entrevistas semanales, individualmente y/o en grupo, con el fin de analizar sus experiencias, resolver las dificultades que se iban encontrando y comentar y valorar los logros obtenidos. Las maestras acudían a seminarios quincenales sobre los progresos obtenidos, y recibían feedback sobre los logros y dificultades planteadas. De esta manera, se controlaba la validez y la fiabilidad de las intervenciones de las maestras.

Análisis estadístico

Para el análisis de los datos, se han calculado los estadísticos descriptivos de RL y RE, y se ha realizado Análisis de la Varianza Modelo Lineal General de Medidas Repetidas (Ato & Vallejo, 2015; Cohen, 1992).

Se ha comprobado los supuestos de homocedasticidad, con la prueba de Levene, y el supuesto de esfericidad, con la prueba de Mauchly. Se realizaron los diferentes contrastes de hipótesis referidos al factor inter-sujeto, factor intra-sujeto y al factor interacción evaluación-grupo para comprobar el efecto de la intervención. Se ofrece también la información sobre el tamaño del efecto, considerado como pequeño, moderado o fuerte, $r = |.10|$, $r = |.30|$, $r = |.50|$ o mayor, respectivamente, según el criterio de Cohen (1992).

Por último, se realizaron las pruebas post hoc mediante el método de Bonferroni, basado en la distribución T-Student, que muestra las diferencias específicas entre evaluaciones en cada grupo y las diferencias concretas entre grupos en cada evaluación. Este método controla la tasa de error di-

vidiendo el nivel de significación (α) entre el número de comparaciones (k) llevadas a cabo. Cada comparación se evalúa utilizando un nivel de significación $\alpha_c = \alpha/k$ (Ato & Vallejo, 2015).

Los análisis estadísticos se han llevado a cabo mediante el programa estadístico SPSS 28 (IBM, 2021).

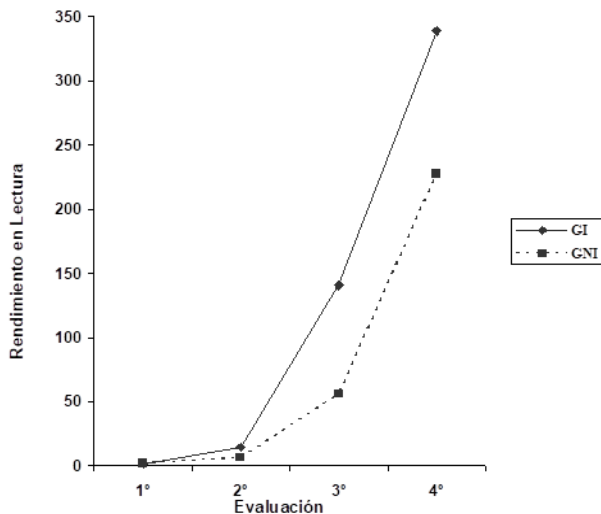
Resultados

Resultados en Rendimiento en Lectura

En la tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos de Rendimiento en Lectura de los sujetos del GI y GNI en las cuatro evaluaciones. Se observa un aumento de las puntuaciones medias en la segunda, tercera y cuarta evaluación, con respecto a la evaluación inicial, tanto en el GI ($M = 1.54$, $DT = 2.42$; $M = 14.55$, $DT = 7.76$; $M = 140.55$, $DT = 127.99$; $M = 338.85$, $DT = 65.59$, respectivamente) como en el GNI ($M = 1.87$, $DT = 1.94$; $M = 6.44$, $DT = 4.88$; $M = 55.97$, $DT = 93.36$; $M = 227.81$, $DT = 107.78$, respectivamente). Sin embargo, las puntuaciones del GI son superiores a las que presenta el GNI a partir de la segunda evaluación (Figura 1).

Figura 1

Puntuaciones medias obtenidas en Rendimiento en Lectura en los dos grupos y en las distintas evaluaciones.



Para analizar si esas diferencias son significativas, se llevó a cabo el análisis de varianza de medidas repetidas. Previamente, se comprobó el supuesto de Homocedasticidad ($F(1, 124) = .61$, $p = .43$) y se verificó el supuesto de Esfericidad ($\epsilon = .571$). El análisis de varianza de medidas repetidas

muestra que existen diferencias estadísticamente significativas entre GI y GNI ($F(1, 124) = 39.79$, $p < .001$), rechazándose la hipótesis nula del factor inter-sujeto, que hace referencia a la no existencia de diferencias entre las medias de los grupos en RL. Se resalta en este factor la alta adecuación del contraste de hipótesis, se obtiene una excelente potencia ($\beta = 1$) y un moderado tamaño del efecto, con $\eta^2 = .28$. Como se observa en la tabla 2, las diferencias encontradas entre el GI y el GNI son estadísticamente significativas en la segunda, tercera y cuarta evaluación, a favor del GI.

Tabla 2

Diferencias entre medias en Rendimiento en Lectura y Escritura de los grupos en cada evaluación.

Evaluación	\bar{X} GI (I)	\bar{X} GNI (J)	\bar{X} (I-J)	Sign. ^a
RL				
1	1.54	1.87	-0.334	
2	14.55	6.44	8.117	*
3	140.55	55.97	84.531	*
4	338.85	227.81	111.039	*
RE				
1	7.39	4.47	2.923	
2	22.54	9.78	12.759	*
3	48.34	25.06	23.275	*
4	128.50	71.28	57.219	*

Nota: RL= Rendimiento en Lectura; RE= Rendimiento en Escritura

^a Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni

(*) $p < .05$

Por otro lado, los resultados rechazan la hipótesis nula del factor intra-sujetos sobre la no existencia de diferencias significativas entre las diversas evaluaciones, encontrándose diferencias significativas entre los grupos a lo largo de las distintas evaluaciones. Se muestra un cambio significativo a lo largo de las cuatro evaluaciones ($F(1, 124) = 308.94$, $p < .001$). Se resalta, nuevamente, la excelente potencia de contraste de hipótesis ($\beta = 1$) en ambos grupos y un fuerte tamaño del efecto, con $\eta^2 = .74$. Se encuentra un efecto significativo de interacción evaluación y grupo ($F(1, 124) = 13.86$, $p < .001$) y se rechaza así la hipótesis nula sobre la no existencia de diferencias significativas entre GI y GNI en las diversas evaluaciones. Se observa una óptima potencia, con $\beta = .99$, y un tamaño del efecto pequeño ($\eta^2 = .12$), como se puede observar en la tabla 3. Por otra parte, tras examinar las diferencias post-hoc mediante el método Bonferroni para los niveles de interacción entre cada una de las evaluaciones en cada uno de los grupos, los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas entre todas las evaluaciones en el GI, aumentando significativamente las puntuaciones con los periodos de intervención. Sin embargo, en el GNI solo se aprecian diferencias entre la primera y cuarta evaluación (cuatro y seis años), la segunda y cuarta (cuatro y seis años), como tercera y cuarta evaluación (cinco y seis años) (Tabla 3).

Tabla 3
Comparaciones post-hoc entre evaluaciones en cada grupo en Rendimiento en Lectura y Escritura.

Grupo	(I) EV	(J) EV	M (I-J)	p ^a
RL				
GI	1	2	-13.014	*
		3	-138.959	*
		4	-337.311	*
	2	3	-125.946	*
		4	-324.297	*
		3	4	-198.351
GNI	1	2	-4.563	
		3	-54.094	
		4	-225.937	*
	2	3	-49.531	
		4	-221.375	*
		3	4	-171.844
RE				
GI	1	2	-15.149	*
		3	-40.946	*
		4	-121.108	*
	2	3	-25.797	*
		4	-105.959	*
		3	4	-80.162
GNI	1	2	-5.313	*
		3	-20.594	*
		4	-66.812	*
	2	3	-15.281	*
		4	-61.500	*
		3	4	-46.219

Nota. RL= Rendimiento en Lectura; RE= Rendimiento en Escritura

^a Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

(*) $p < .05$

Resultados obtenidos en Rendimiento en Escritura

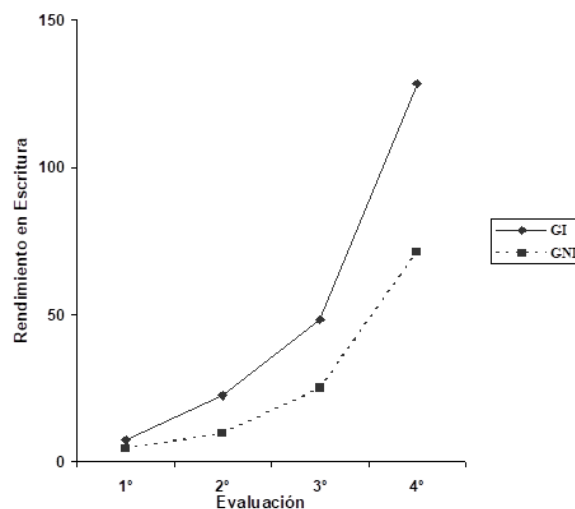
En la Tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos de Rendimiento en Escritura de los sujetos del GI y GNI en las cuatro evaluaciones. Se observa un aumento de las puntuaciones medias en la segunda, tercera y cuarta evaluación, con respecto a la evaluación inicial, tanto en el GI ($M = 7.39$, $DT = 5.80$; $M = 22.54$, $DT = 8.77$; $M = 48.34$, $DT = 20.02$; $M = 128.50$, $DT = 28.50$, respectivamente) como en el GNI ($M = 4.47$, $DT = 4.98$; $M = 9.78$, $DT = 6.94$; $M = 25.06$, $DT = 14.17$; $M = 71.28$, $DT = 32.38$, respectivamente). Sin embargo, las puntuaciones del GI son superiores a las que presenta el GNI a partir de la segunda evaluación (Figura 2).

Para averiguar si esas diferencias son significativas, se llevó a cabo el análisis de varianza de medidas repetidas. Previamente, se comprobó el supuesto de Homocedasticidad ($F(1, 124) = 1.95$, $p = .16$) y se verificó el supuesto de Esfericidad ($\epsilon = .55$). El análisis de varianza de medidas repetidas muestra que existen diferencias estadísticamente significativas entre GI y GNI, ($F(1, 124) = 100.97$, $p < .001$), rechazándose la hipótesis nula del factor inter-sujeto, que hace referencia a la no existencia de diferencias entre las medias de los grupos en RE. Se resalta en este factor la alta adecuación del contraste de hipótesis, se obtiene una excelente potencia

($\beta = 1$) y un tamaño del efecto fuerte, con $\eta^2 = .49$. En la Tabla 2 se muestran las diferencias entre las medias entre los dos grupos. Los resultados indican que las diferencias encontradas entre el GI y el GNI en la segunda, tercera y cuarta evaluación son significativas, a favor del GI.

Figura 2

Puntuaciones medias obtenidas en Rendimiento en Escritura en los dos grupos y en las distintas evaluaciones.



Por otro lado, los resultados rechazan la hipótesis nula del factor intra-sujetos sobre la no existencia de diferencias significativas entre las diversas evaluaciones. Se muestra un cambio significativo a lo largo de las cuatro evaluaciones ($F(1, 124) = 46.10$, $p < .001$). Se resalta, nuevamente, la excelente potencia de contraste de hipótesis ($\beta = 1$) en ambos grupos y un tamaño del efecto fuerte, con $\eta^2 = .49$. Se encuentra un efecto significativo de interacción evaluación y grupo ($F(1, 124) = 46.10$, $p < .001$) y se rechaza así la hipótesis nula sobre la no existencia de diferencias significativas entre GI y GNI en las diversas evaluaciones. Se observa una óptima potencia, con $\beta = 1$, y un tamaño del efecto moderado ($\eta^2 = .30$), como se puede observar en la Tabla 3. Es decir, existen diferencias significativas entre los grupos a lo largo de las distintas evaluaciones. Por otra parte, tras examinar las diferencias post-hoc mediante el método Bonferroni para los niveles de interacción entre cada una de las evaluaciones en cada uno de los grupos, los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas entre todas las evaluaciones en el GI y en GNI.

Discusión y Conclusiones

En este estudio se han comprobado los efectos en la lectura y la escritura de la priorización de la instrucción sistemática en principio alfabético, conciencia fonológica, fluidez lectoescritora, vocabulario y comprensión textual desde los cuatro a los seis años. Se esperaba encontrar que los alumnos

del grupo instruido alcanzasen mejor rendimiento en lectura y escritura que los alumnos del grupo no intervenido.

Los resultados muestran, en primer lugar, que el grupo no intervenido y el grupo intervenido mejoran desde los 4 a los 6 años en rendimiento en lectura y escritura, pero el grupo instruido mejora significativamente más que el no instruido. En segundo lugar, en el GI existen diferencias entre todas las edades tanto en lectura como en escritura y en el GNI esto ocurre en escritura y en lectura las diferencias solo se aprecian entre los seis años y el resto de las edades. Es decir, el grupo que recibió la intervención muestra un mayor rendimiento en lectura (exactitud y comprensión lectora) y en escritura (exactitud en copia y dictado) que el grupo que recibió la enseñanza ordinaria. Además, los avances del grupo instruido son mayores cuanto más periodo de intervención reciben los sujetos.

Estos resultados muestran la importancia de la intervención temprana del lenguaje escrito a corto plazo en la optimización del proceso de alfabetización, en la línea que lo demuestran otros autores en otras lenguas y sistemas educativos (Dunphy, 2012; Elliott & Olliff, 2008; Ford et al., 2013; Fuchs et al., 2019; Johnson & Tweedie, 2010; NRP, 2000; Swartz et al., 2003; Vadasy & Sanders, 2012). Se ha podido comprobar cómo los niños que comienzan antes el proceso de alfabetización alcanzan mejor rendimiento en la lectura y la escritura en los comienzos de la educación primaria, como se demostró en sus componentes específicos en trabajos previos (González Valenzuela, & Delgado Rios, 2007a,b).

También hay que resaltar la relevancia de la estructuración y sistematización de la lectura y la escritura y el aumento del tiempo de exposición a la lectura y la escritura, en la línea a como se resaltan en otros estudios realizados en otras lenguas (Duncan et al., 2013; Ford et al., 2013; Johnson & Tweedie, 2010). Algunos de estos estudios encuentran que la experiencia lectora y escritora favorece el rendimiento en la lengua escrita sobre todo cuando se presenta de forma sistemática y estructurada.

Por último, cabe destacar la importancia de variables cognitivas-lingüísticas en la optimización del aprendizaje de la lectura y la escritura en lenguas muy transparentes como el español, donde las reglas de conversión grafema-fonema son escasas, al igual que en otras lenguas incluso menos transparentes como el inglés, donde la correspondencia entre grafema y fonema no es tan recíproca (Babayigit & Staintorp, 2011; Duncan et al., 2013; Jiménez et al., 2017; Schaadt et al., 2013; Vadasy & Sanders, 2008; Van Weerdenburg et al., 2009; White, 2011). La importancia que algunos estudios muestran sobre la influencia de factores, como la conciencia fonológica o el lenguaje oral, el principio alfabético, el vocabulario, la fluidez y la comprensión textual en la alfabetización temprana es también corroborada desde la investigación aplicada a través de este estudio (González et al., 2018; Gon-

zález & Martín, 2020; Jiménez, 2019; Kelly et al., 2019; Lerner & Honigan, 2016; Sheahan, 2019, Teale et al., 2020). La intervención en lectura y escritura que se ha realizado es similar a algunos programas desarrollados en otros países y otras lenguas. Existe una similitud con los programas SFA (Cheung & Slavin, 2016; Slavin, 1996) y CELL (Swartz et al., 2003), en cuanto a la instrucción en conciencia fonológica y en vocabulario, en la instrucción en discriminación auditiva con SFA, y en la instrucción en la conversión grafema-fonema, la comprensión y la ortografía con CELL. Los estudios que implementan los cinco componentes que señala el National Reading Panel (NRP, 2000) y que han sido utilizados en este estudio también arrojan resultados similares en pro de una mejor lectura y escritura en los alumnos intervenidos en estos componentes (González, 2017; González & Martín, 2017, 2020; González et al., 2018; Jiménez, 2019; Shaywitz & Shaywitz, 2020; Teale et al., 2020; Vesay & Gischar, 2013; Walpole et al., 2010 Wasik, 2010).

En definitiva, la intervención temprana en el lenguaje escrito desde el fomento sistemático y estructurado de la lectura y la escritura y de destrezas cognitivo-lingüísticas resulta ser eficaz para optimizar el proceso de alfabetización de los escolares, siendo difícil estimar cuál de estas cuestiones son las más o menos relevantes. Hubiera sido interesante comparar los resultados obtenidos con un grupo de alumnos sin contacto con la enseñanza del lenguaje escrito en estas edades (cuatro seis años). Sin embargo, esto no ha sido posible realizarlo debido a la legislación educativa de nuestro país.

Finalmente, se plantea para estudios futuros, por un lado, el análisis de los beneficios encontrados con la intervención temprana en la lectura y la escritura a más largo plazo en los mismos grupos de estudiantes, con el fin de observar si estos se mantienen con el tiempo o si los grupos se equiparan en cuanto a nivel lector y escritor. Se pretende en trabajos futuros que todos los sujetos del estudio sean evaluados al inicio de segundo ciclo de Educación Primaria (ocho años), con el fin de averiguar si siguen existiendo diferencias entre ellos en rendimiento en lectura y escritura. Por otro lado, podría ser también importante de cara a analizar la eficacia de los beneficios encontrados con este tipo de intervención temprana analizar las diferencias de los resultados encontrados en grupos normativos con respecto a grupos de riesgo de presentar dificultades de aprendizaje, en la línea de los resultados encontrados en otros estudios realizados (Fletcher et al., 2019; Galuschka et al., 2020; González-Valenzuela & Martín-Ruiz, 2017; González et al., 2018; Kelly et al., 2019; Lerner y Honigan, 2016; Sheahan, 2019).

Conflicto de interés.- Los autores de este artículo declaran que no existe conflicto de interés.

Apoyo financiero.- Sin financiación.

Referencias

- Ato, M., & Vallejo, G. (2015). *Diseños de investigación en psicología* [Research designs in psychology]. Ediciones Pirámide.
- Babayigit, S., & Stainthorp, R. (2011). Modeling the relationships between cognitive-linguistic skills and literacy skills: New insights from a transparent orthography. *Journal of Educational Psychology, 103*(1), 169-189. <https://doi.org/10.1037/a0021671>.
- Brand, S.T., & Dalton, E. M. (2012). Universal design for learning: Cognitive theory into practice for facilitating comprehension in early literacy. *Forum on Public Policy Online, 1*, 1-19.
- Brown, R., Scull, J., Nolan, A., Raban, B., & Deans, J. (2012). Young learners: mapping the beliefs and practices of preschool teachers in relation to early literacy development. *Australian Educational Researcher, 39*(3), 313-331. <https://doi.org/10.1007/s13384-012-0061-0>
- Cervetti, G.N., & Hiebert, E.H. (2015). The sixth pillar of reading instruction: Knowledge development. *The Reading Teacher, 68*(7), 548-551. <https://doi.org/10.1002/trtr.1343>
- Cheung, A. C. K., & Slavin, R. E. (2016). *Effects of success for all on reading achievement: A secondary analysis using data from the study of instructional improvement (SII)*. AERA Open. <https://doi.org/10.1177/2332858416674902>
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science, 1*(3), 98-101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>
- Condemarin, M., Chadwick, M., & Milicia, N. (1985). *Madurez escolar* [School maturity]. CEPE.
- Duncan, L. G., Castro, S. L., Defior, S., Seymour, P. H. K., Baillie, S., Leybaert, J., Mousty, P., Genard, N., Sarris, M., Porpodas, C., Lund, R., Sigurdsson, B., Þráinsdóttir, A. S., Sucena, A., & Serrano, F. (2013). Phonological development in relation to native language and literacy: Variations on a theme in six alphabetic orthographies. *Cognition, 127*(3), 398-419. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2013.02.009>
- Dunphy, E. (2012). Children's participation rights in early childhood education and care: The case of early literacy learning and pedagogy. *International Journal of Early Years Education, 20*(3), 290-299. <https://doi.org/10.1080/09669760.2012.716700>
- Elliott, E. M., & Olliff, C. B. (2008). Developmentally Appropriate Emergent Literacy Activities for Young Children: Adapting the Early Literacy and Learning Model. *Early Childhood Educational Journal, 35*, 551-556. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0232-1>
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2019). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford Press.
- Ford, K. L., Cabell, S. Q., Konold, T. R., Invernizzi, M., & Gartland, L. B. (2013). Diversity among Spanish-speaking English language learners: Profiles of early literacy skills in kindergarten. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 26*(6), 889-912. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9397-0>
- Fuchs, S., Kahn-Horwitz, J., & Katzir, T. (2019). Theory & reported practice in EFL literacy instruction: EFL teachers' perceptions about classroom practices. *Annals of Dyslexia, 69*(1), 114-135. <https://doi.org/10.1007/s11881-018-00172-4>
- Galuschka, K., Görgen, R., Kalmar, J., Haberstroh, S., Schmalz, X., & Schulte-Körne, G. (2020). Effectiveness of spelling interventions for learners with dyslexia: A meta-analysis and systematic review. *Educational Psychologist, 55*(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1659794>
- González, R., Cuetos, F., Vilar, J., & Uccira, E. (2015). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura [Effects of intervention in phonological awareness and naming speed on learning to write Ministry of Education]. *Aula abierta, 43*(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.06.001>
- González, R. M., Cuetos, F., López, S., & Vilar, J. (2017). Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura: un estudio longitudinal [Effects of training in phonological awareness and naming speed on reading: a longitudinal study]. *Estudios Sobre Educación, 32*, 155-177. <https://doi.org/10.1016/10.15581/004.32.155-177>
- González-Valenzuela, M. J. (2017). Current perspectives on prevention of reading and writing learning disabilities. In C. S. Ryan (Ed), *Learning Disabilities: An International Perspective* (pp 63-81). Intech. <http://dx.doi.org/10.5772/65822>
- González, M. J., & Delgado, M. (2006). Enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en educación infantil 4 años [Teaching-learning of reading and writing in early childhood education 4 years]. *Revista de Psicología General y Aplicada, 59*(4), 465-478.
- González, M. J., & Delgado, M. (2007a). Rendimiento en la lectura e intervención psicoeducativa en Educación Infantil y Primaria [Performance in reading and psychoeducational intervention in Early Childhood and Primary Education]. *Revista de Educación, 344*, 333-354.
- González, M. J., & Delgado, M. (2007b). Enseñanza-aprendizaje de la escritura en Educación Infantil y Primaria [Teaching-learning of writing in Early Childhood and Primary Education]. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 5*(3), 302-321.
- González-Valenzuela, M. J., & Martín-Ruiz, I. (2017). Effects on reading of an early intervention program for children at risk of learning difficulties. *Remedial & Special Education, 38* (2), 67-75. <https://doi.org/10.1177/0741932516657652>
- González-Valenzuela, M. J., Martín-Ruiz, I. (2020). Effects of early intervention on the writing skills of pupils who present a risk of learning disabilities within Spain's Early Years and Primary Education system, *Revista de Educación, 388*, 85-107. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-448>
- González, M. J., Martín, I., & Delgado, M. (2012). Teaching literacy and decreased risk of learning disabilities. *Journal of Psychodidactic, 17*(2), 1-14. <https://doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.4496>
- González-Valenzuela, M.J., Martín-Ruiz, I., Rivas-Moya, M. T., & Prieto, G. (2018). Análisis del rendimiento y de la mejora en la lectura y en la escritura en Educación Infantil [Analysis of performance and improvement in reading and writing in Early Childhood Education]. *Revista de Educación, 382*, 225-247. <https://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2018-382-398>
- Gutiérrez, R., & Díez, A. (2017). Efectos de un programa de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura [Effects of a phonological awareness program on learning to read and write]. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 28*(2), 30-45
- Gutiérrez, R., Espejo, P., Llambés, D., & Vallejo, B. (2015). *Avanzados. Programa para el desarrollo de las habilidades escolares básicas. Iniciación al aprendizaje de la lectoescritura. Habilidades fonológicas II* [Advanced. Program for the development of basic school skills. Initiation to learning literacy. Phonological skills II]. ECU.
- IBM Corp. (2021). IBM SPSS Statistics for Windows (Version 28) [Computer software]. IBM Corp.
- Jiménez, J. (2019). *Modelo de respuesta a la intervención* [Response to intervention model]. Ediciones Pirámide.
- Jiménez, J. E., García, E., Estévez, A., Díaz, A., Guzmán, R., Hernández-Valle, I., & Hernández, S. (2017). Evaluación del procesamiento sintáctico-semántico en la dislexia evolutiva [Assessment of syntactic-semantic processing in developmental dyslexia]. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica, 2*(4), 127-142. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v2i4.1155>
- Johnson, R. C., & Tweedie, G. M. (2010). Could phonemic awareness instruction be (part of) the answer for young efl learners? a report on the early literacy project in Malaysia TESOL. *Quarterly: A Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages and of Standard English as a Second Dialect, 44* (4), 822-829. <https://doi.org/10.5054/tq.2010.238131>
- Kelly, C., Leitão, S., Smith-Lock, K., & Heritage, B. (2019). The effectiveness of a classroom-based phonological awareness program for 4-5-year-olds. *International Journal of Speech Language Pathology, 21*(1), 101-113. <https://doi.org/10.1080/17549507.2017.1400589>
- Lerner, M., & Lonigan, C. (2016). Bidirectional relations between phonological awareness and letter knowledge in preschool revisited: A growth curve analysis of the relation between two code-related skills. *Journal of Experimental Child Psychology, 144*, 166-183. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.09.023>

- Mahony, D., Singson, M., & Mann, V. (2000). Reading ability and sensitivity to morphological relations. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 219–252. <https://doi.org/10.1023/A:1008136012492>
- Marchesi, A. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo [Reading as a strategy for educational change]. *Revista de Educación, N° extraordinario*, 15–36.
- Ministry of Education (1992a). Decreto 105/1992, de 9 de Junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria [Decree 105/1992, of June 9, which establishes the teachings corresponding to Primary Education]. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía 56/92*, 20 de junio de 1992.
- Ministry of Education (1992b) Decreto 107/1992, de 9 de Junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la educación Infantil en Andalucía [Decree 107/1992, of June 9, which establishes the teachings corresponding to Early Childhood education in Andalusia]. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía 56/9*, 20 de junio de 1992.
- Ministry of Education (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [Organic Law 3/2020, of December 29, which modifies Organic Law 2/2006, of May 3, on Education], *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122868 – 122953.
- Molina, S. (2000). *Cómo prevenir las dificultades en el aprendizaje de la lectura: guía didáctica para la escuela infantil* [How to prevent difficulties in learning to read: didactic guide for kindergarten]. Ediciones Aljibe.
- National Reading Panel (2000). *Report of the national reading panel, teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. US Government Printing Office.
- OCDE (2019). *PISA 2018 report*. OCDE.
- Ollero, L. C. (2005). Sociedad lectora y educación [Reading society and education]. *Revista de Educación, Número extraordinario*, 5–8.
- Parsons, S., & Gallagher, M. (2016). A content analysis of nine literacy journals, 2009–2014. *Journal of Literacy Research*, 48(4), 476–502. <https://doi.org/10.1177/1086296X16680053>
- Porta, M. E. (2021). Efectos de un programa de intervención en vocabulario y conciencia fonológica en nivel inicial sobre el nivel lector en primer grado [Effects of an intervention program in vocabulary and phonological awareness in initial level on the reading level in first grade]. *Anales De Lingüística*, 6, 161–187.
- Quint, J. C., Zhu, P., Balu, R., Rappaport, S., & De Laurentis, M. (2015). *Scaling up the Success for All Model of school reform. Final Report from the Investing in Innovation (i3) Evaluation*. MDRC.
- Revuelta, F. & Guillén, A. (1987). *Madurez y edad inicial para la lectura. Comunicación presentada a la 5ª CEL*, [Maturity and initial age for reading. Communication presented to the 5th CEL] 154–155.
- Roberts, T.A. (2005). Articulation accuracy and vocabulary size contributions to phonemic awareness and word reading in English language learners. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 601–616. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.4.601>
- Rosemberg, C. R. & Stein, A. (2016). Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana [Longitudinal analysis of the impact of an early literacy program]. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), 1087–1102. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1421409081>
- Rueda, M. I., & López, P. (2016). Efectos de la intervención en conciencia morfológica sobre la lectura, escritura y comprensión: Meta-análisis [Effects of the morphological awareness intervention on reading, writing and comprehension: meta-analysis]. *Annals of Psychology*, 32(1), 60–71. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.196261>
- Schaadt, G., Pannekamp, A., & van der Meer, E. (2013). Auditory phoneme discrimination in illiterates: Mismatch negativity - A question of literacy? *Developmental Psychology*, 49(11), 2179–2190. <https://doi.org/10.1037/a0031765>
- Shaywitz, B., & Shaywitz, S. (2020). The American experience: towards a 21st century definition of dyslexia. *Oxford Review of Education*, 46 (4), 454–471. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1793545>
- Sheahan, M. (2019). *Finding the Right Words: exemplary educators essence of vocabulary instruction*. ProQuest Dissertations Publishing.
- Slavin, R.E. (1996). *Every child, every school: Success for All*. Corwin Press, Inc.
- Swartz, S. L., Shook, R. E., & Klein, A. F. (2003). *California early literacy learning*. Foundation for California Early Literacy Learning.
- Teale, W., Whittingham, C., & Hoffman, E. (2020). Early literacy research, 2006–2015: A decade of measured progress. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(2), 169–222. <https://doi.org/10.1177/1468798418754939>
- Vadasy, P. F., & Sanders, E. A. (2008). Repeated reading intervention: outcomes and interactions with reader's skills and classroom instruction. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 272–290. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.272>
- Vadasy, P. F., & Sanders, E. A. (2012). Two-year follow-up of a kindergarten phonics intervention for English learners and native English speakers: Contextualizing treatment impacts by classroom literacy instruction. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 987–1005. <https://doi.org/10.1037/a0028163>
- Van Weerdenburg, M., Verhoeven, L., Van Balkom, H., & Bosman, A. (2009). Cognitive and linguistic precursors to early literacy achievement in children with Specific language impairment. *Scientific Studies of Reading*, 13(6), 484. <https://doi.org/10.1080/10888430903162936>
- Vesay, J. P., & Gischlar, K. L. (2013). The big 5. Teacher knowledge and skill acquisition in early literacy. *Reading Horizons*, 52(3), 281–303.
- Walpole, S., McKenna, M. C., Uribe-Zarain, X., & Lamitina, D. (2010). The relationships between coaching and instruction in the primary grades: Evidence from high-poverty schools. *The Elementary School Journal*, 111, 115–140.
- Wasik, B. A. (2010). What teachers can do to promote preschoolers' vocabulary development: Strategies from an effective language and literacy professional development coaching model. *The Reading Teacher*, 63, 621–633.
- Wechsler, D. (1998). *Test de inteligencia Wechsler para niños* [Wechsler intelligence test for children]. TEA ediciones.
- White, S. (2011). The cognitive and linguistic demands of everyday, functional literacy tasks: With application to an over-the-counter drug label. *Written Language and Literacy*, 14(2), 224–250. <https://doi.org/10.1075/wll.14.2.03whi>
- Wright J. A., Stackhouse J., & Wood, J. (2008). Promoting language and literacy skills in the early years: lessons from interdisciplinary teaching and learning. *Child Language Teaching and Therapy*, 24(2), 155–171. <https://doi.org/10.1177/0265659007090292>