

Fortalecimiento de los precursores de la lectura en estudiantes prelectores

Strengthening of reading precursors in pre-readers

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2022-396-534

Tomás Martínez Giménez

Vicenta Ávila Clemente

Universitat de València

Liz Ysla Almonacid

Ministerio de Educación de Perú

Pilar Sellés Nohales

Universidad Católica de Valencia, San Vicente Mártir

Resumen

En varias investigaciones se ha demostrado la posibilidad de intervenir y mejorar los precursores de la lectura y de cómo su mejora está relacionada con una adquisición de esta más exitosa. La intervención en estas habilidades es especialmente relevante en aquellos contextos que muestran bajos niveles de competencia lectora en las evaluaciones nacionales e internacionales como es el caso de Perú. Se ha detectado que el currículo educativo peruano no considera trabajar las habilidades prelectoras antes del comienzo de la lectura. Los objetivos de este trabajo son (1) diseñar un conjunto de actividades basadas en la literatura científica que se integre en el currículo peruano, dirigidas a la estimulación de dichas habilidades; (2) poner a prueba dicha intervención y (3) conocer como otras variables, asociadas al individuo (Edad, Sexo, ESEC y Función Ejecutiva) podrían estar implicadas en los cambios observados en el estudio. Las actividades se diseñaron basándose en las competencias que el currículo peruano pretende desarrollar en el área de la comunicación, a partir del uso de textos literarios impartidas por el profesorado. Se aplicó a 208 estudiantes peruanos de 5 años, divididos en grupo experimental y grupo control. Este último siguió una intervención con el formato tradicional de enseñanza. Se

compararon los resultados de ambos grupos y para controlar el efecto del resto de variables y conocer el grado de varianza explicada por el programa se realizó un análisis de regresión múltiple. Los resultados muestran que las actividades mejoraron los precursores de la lectura en mayor medida que la intervención del grupo control y el análisis de regresión corrobora que la intervención realizada está explicando la mayor parte de la varianza. Se concluye que el cuerpo docente puede incorporar actividades que complementen el currículo oficial con el fin de mejorar la competencia de sus estudiantes y sin que les suponga una carga adicional.

Palabras clave: alfabetización emergente, lectura temprana, enseñanza de la lectura; intervención temprana; currículo oficial; profesorado de lectura; prelectores.

Abstract

Several research studies have demonstrated the possibility of intervening and improving reading precursors and how their improvement is related to more successful reading acquisition. Intervention in these skills is especially relevant in those contexts that show low levels of reading proficiency in national and international evaluations, as is the case of Peru. It has been detected that the Peruvian educational curriculum does not consider working on pre-reading skills before the beginning of reading. The objective of this work is to design and test a set of activities based on scientific literature to be integrated into the Peruvian curriculum, aimed at stimulating these skills. The activities were designed based on the competencies and skills that the Peruvian curriculum aims to develop in the area of communication, based on the use of literary texts and were taught by teachers. It was applied to a sample of 208 Peruvian 5-year-old students, divided into an experimental group and a control group. The latter followed an intervention with the traditional teaching format. The results obtained by both groups were compared and to control the effect of other variables (Age, Sex, ESEC and Executive Function), as well as to know the degree of variance explained by the program, a multiple regression analysis was performed. The results show that the activities improved the precursors to reading to a greater extent than the control group intervention and the regression analysis corroborated that the intervention performed is explaining most of the variance. It is concluded that faculty can incorporate activities that complement the official curriculum in order to improve their students' proficiency and without placing an additional burden on them.

Keywords: emergent literacy, early reading; reading instruction; early intervention; official curriculum; reading teachers; pre-readers.

Introducción

Antes de aprender las formas convencionales del lenguaje escrito se debe tener consolidada una serie de habilidades asociadas al desarrollo del alumnado que se desarrollan además con la estimulación recibida del entorno y que se conocen como precursores de la lectura (De la Calle et al., 2019).

Entre estas habilidades se encuentran las **lingüísticas** (Catts, 2015), destacando el papel del vocabulario (Vellutino et al., 2007) y la habilidad para manipular y reflexionar sobre la estructura gramatical del lenguaje (Cain, 2007); las **metalingüísticas**, entre las que destaca el *conocimiento fonológico* (Landerl et al., 2019) y el *conocimiento de los componentes y funciones* del lenguaje escrito (Murphy et al., 2016); el **conocimiento alfabético** (Sunde et al., 2020); la **velocidad de denominación** (Clayton et al., 2020) que junto al conocimiento fonológico y el conocimiento alfabético, serían los mejores precursores tempranos de la lectura (De la Calle et al., 2019) y finalmente ciertas **variables cognitivas**, como la percepción visual (Mantovani et al., 2021) y la memoria verbal (Injoque-Ricle et al., 2012).

Recientes hallazgos también dan cuenta de la participación de las *Funciones Ejecutivas*, siendo necesario en la lectura desarrollar la habilidad para mantener el control atencional y poder controlar las interferencias (Carretti et al., 2017). Por otra parte, el *Estatus Socioeconómico y Cultural* (ESCS) también se muestra relevante en la adquisición de un buen desempeño lector (Escobar y Meneses, 2014)

Intervención en los precursores de la lectura

La tendencia ha sido intervenir en aquellas habilidades que han demostrado mayor implicación en el acceso a la lectura. De esta manera, la mayoría de las intervenciones han ido dirigidas a desarrollar la conciencia fonológica, bien de forma aislada (Gutiérrez y Díez, 2017) o junto a otras habilidades, como la velocidad de denominación (Vander y Van, 2018) o el conocimiento alfabético (Gutiérrez, 2018). Sin embargo, también se han diseñado programas para potenciar otros precursores, como el vocabulario comprensivo y automatizado (Spencer et al., 2012) o el conocimiento de los componentes y funciones de lo escrito (Neumann,

2013). Se han demostrado más eficaces los diseños que intervienen en todos los precursores o en la mayoría de ellos (Pears et al., 2016). La mayor parte de estas intervenciones, además de mejorar las habilidades seleccionadas, han demostrado su influencia en la adquisición posterior de la lectura (Gutiérrez y Díez, 2017; Romero et al., 2016). Los programas suelen ir dirigidos a todo el alumnado, pero algunos son específicos para estudiantes con dificultades en alguna de estas habilidades (Lovett et al., 2017).

Las intervenciones pueden estar distribuidas a lo largo del curso (Gutiérrez y Díez, 2017) o tener un número concreto de sesiones (Arancibia et al., 2012). Algunos programas, normalmente apoyados en las TIC, flexibilizan el número de sesiones y duración (Romero et al., 2016). Una forma de intervenir en estas habilidades es mediante la lectura compartida (Gutiérrez y Díez, 2017), o la lectura de libros ilustrados (Schryer et al., 2015). Son menos frecuentes las intervenciones que insertan las actividades dentro del currículo educativo (Vera, 2011), teniendo en cuenta la participación directa del docente tanto en la programación de actividades como en su aplicación (González et al., 2013), validando un contexto natural e integrador (Bowyer-Crane et al., 2008).

La intervención en estas habilidades es especialmente relevante en aquellos contextos que muestran bajos niveles de competencia lectora en las evaluaciones nacionales e internacionales, como es el caso de Perú (Schleicher, 2019): solo un 37,6 % de estudiantes de 2º grado de primaria (7-8 años) de las escuelas peruanas (públicas y privadas) es capaz de lograr un nivel satisfactorio en la comprensión de textos (Ministerio de Educación de Perú, MINEDU, 2019).

Las habilidades prelectoras en el marco curricular peruano

El marco curricular de Educación Inicial peruana (3-6 años) se organiza en áreas curriculares donde se establecen las competencias que se busca desarrollar y las experiencias de aprendizaje que los centros deben proveer a sus estudiantes (LaTorre, 2014). El área de Comunicación consta de dos sub-áreas fundamentales: la comprensión de textos y la expresión oral (Tabla 1).

TABLA I. Área de comunicación. Principales competencias y capacidades en Educación Inicial

Área de comunicación	Competencia	Capacidades curriculum
Comprensión del texto	Comprende textos escritos	Se apropia del sistema de escritura
		Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.
		Reorganiza información de diversos textos escritos
		Infiere el significado de los textos escritos
		Recupera información de diversos textos escritos
Expresión oral	Se expresa oralmente	Adecúa sus textos orales a la situación comunicativa
		Expresa con claridad sus ideas.
		Utiliza estratégicamente variados recursos expresivos
		Interactúa colaborativamente manteniendo el hilo temático

Nota. Correspondencia entre competencia, capacidades y áreas de comunicación a partir del curriculum peruano

Enmarcadas en esta área se desarrollan experiencias de lectura a partir del contacto con diversos textos, de manera que se pueda construir el sentido de estos y expresar opiniones en relación con ellos. Se trata de las denominadas ‘actividades literarias’, un espacio para trabajar las competencias de expresión oral y de comprensión de textos, sin una estructura determinada, dejando al docente trabajar según su propia planificación (MINEDU, 2015). En contacto con estos textos el alumnado de Educación Inicial va deduciendo el mecanismo lector. Parten de un enfoque global que deja al margen el enfoque sintético necesario en el acceso al léxico, especialmente en lenguas transparentes como el castellano y que se cuestiona la pertinencia de abordar el conocimiento de las letras en esta etapa educativa, obviando las evidencias de las investigaciones, por ejemplo, la relación entre conocimiento fonológico y alfabético y la relación de estos con el éxito lector.

El presente estudio

En el aprendizaje inicial de la lectura el currículo peruano pretende que el alumnado deduzca a partir de la interacción con una serie de textos los mecanismos básicos de la lectura, dejando al margen la enseñanza de ciertas habilidades prelectoras fundamentales (conciencia fonológica, enseñanza explícita y sistemática del principio alfabético). Ante esta situación, el presente estudio pretende diseñar una intervención que enriquezca el planteamiento de inicio a la lectura del Ministerio de Educación peruano que, sin contradecir sus directrices y sin dejar de usar textos que doten de significado la enseñanza, considere el desarrollo de las habilidades prelectoras.

Así, este trabajo tiene tres objetivos específicos derivados del anterior: (1) elaborar un conjunto de actividades basadas en la literatura científica (Clayton et al., 2020; Injoque-Ricle et al., 2012; Landerl et al., 2019; Mantovani et al., 2021; Murphy et al., 2016; Sunde et al., 2020; Vellutino et al., 2007 compatible e integrable en el currículo peruano y dirigido a la estimulación de todas habilidades prelectoras (2) poner a prueba dicha intervención, realizando un análisis comparativo de las competencias prelectoras desarrolladas por el alumnado participante frente aquellos que reciben el programa tradicional (3) conocer como otras variables, asociadas al individuo (Edad, Sexo, ESCS y Función Ejecutiva) podrían estar implicadas en los cambios evolutivos observados en el estudio.

Diseño y metodología

El estudio empírico se realizó mediante un diseño cuasi-experimental, con medidas repetidas pretest-postest entre un grupo experimental (programa enriquecido) y un grupo control no-equivalente (currículo peruano tradicional), ya que no se pudo realizar una aleatorización completa de los niños entre los grupos, al mantener la unidad de las clases participantes (Johnson y Christensen, 2000). Se respetaron los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos (consentimiento informado, protección de datos personales, no discriminación, gratuidad y tener la posibilidad de abandonar el programa) y se obtuvo el informe favorable del Comité Ético de Investigación en Humanos de la Universidad de Valencia.

Participantes

En el estudio participaron 208 niños de 5 años ($M=65.89$ meses, $SD=3.25$ meses) de 3 centros públicos de dos distritos de Lima Metropolitana de similares características socioeconómicas (San Borja y San Luis), de la Unidad de Gestión Educativa Local 7. Se contó con 6 aulas para el *Grupo Experimental* y 4 para el *Grupo Control*. El número de participantes por aula osciló entre 16 y 24 alumnos. En la tabla 2, podemos ver la distribución de estudiantes por aulas y colegios. No fue posible mezclar en los centros los grupos control y experimental, ya que estos mostraron reticencias a participar sino se mantenía un programa coherente en todas las aulas. Además, resultaba difícil, dada la coordinación existente entre los maestros de un mismo centro, el evitar que comentaran y/o compartieran materiales o actividades, lo que podría haber producido una contaminación de los resultados.

TABLA 2. Distribución de participantes entre grupos

Grupo	Centro	Turno	N	%
Experimental	Virgen de Lourdes	Mañana	23	11.1
			25	12.0
		Tarde	24	11.5
			22	10.6
	Total	94	45.2	
	Manuel Gonzales Prada	Mañana	18	8.6
Tarde		16	7.7	
Total		34	16.3	
Control	Niño Jesús de Praga	Mañana	21	10.1
			23	11.1
		Tarde	18	8.6
			18	8.6
	Total	80	38.5	

Puesto que se pretendía que al menos un tercio de la muestra formara el grupo Control, el colegio Niño Jesús de Praga fue asignado a este, quedando los otros dos colegios asignados al grupo experimental.

VARIABLES E INSTRUMENTOS

Datos demográficos y socio-económicos

En primer lugar, se recogieron los *Datos Demográficos* para caracterizar a los participantes; el *Sexo* y la *Edad*, en meses y el *Estatus socio-económico y cultural (ESCS)*. La prueba utilizada para este fin fue una adaptación de la utilizada en Perú por la OCDE (2017), en los informes PISA (MINEDU, 2017). Este cuestionario proporciona tres conjuntos de datos. En primer lugar, el *Nivel de Estudios de la Familia (HISCED)*, considerando ambos padres, con la siguiente categorización: “baja” (ninguno de los padres tiene educación secundaria), “media” (al menos un padre tiene educación secundaria) y “alta” (al menos uno de ellos tiene estudios superiores). En segundo lugar, el *Estatus Laboral Familiar (HISEI)*, categorizado en cuatro niveles en base al progenitor con mayor nivel. Y, finalmente, el *Índice de Posesiones en el Hogar (HOMEPOS)*, compuesto por diversas variables sobre lo que la familia posee, con especial atención a ciertos bienes culturales, como el número de libros. La mayoría de las preguntas son corregidas como 1 o 0 según se posea o no el bien, pero en el caso de preguntas que pueda existir un número elevado, como en el caso de los libros, fueron categorizada en niveles, para disminuir su influencia en la puntuación final.

Habilidades prelectoras

Batería de Inicio a la Lectura, BIL 3-6 (Sellés et al., 2008). Esta batería consta de 15 pruebas agrupadas en 5 factores que evalúan el *Conocimiento Fonológico (CtF)*; el *Conocimiento Alfabético (CtA)*; el *Conocimiento Metalingüístico (CtM)*; las *Habilidades Lingüísticas (HaL)* y los *Procesos Cognitivos (PrC)*. Los coeficientes de fiabilidad de estas pruebas, según citan los autores, oscila entre 0,54 y 0,97.

Función ejecutiva

Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI) (Thorell y Nyberg, 2008). Compuesto por dos factores *Memoria de Trabajo* y *Control*

Inhibitorio, cuya suma da una puntuación total (*Función Ejecutiva*), de la cual los autores reportan una fiabilidad de 0,89.

Variables recogidas en el programa

La primera parte del estudio fue el diseño de un conjunto de tareas, orientadas a la estimulación de las habilidades prelectoras basadas en evidencias científicas. Un breve resumen de estas tareas puede observarse en la tabla 3: objetivos, contenidos y metodología. Las variables intervenidas fueron las siguientes:

Conocimiento Fonológico, en el que se desarrollaron diversas tareas graduadas en base a su secuencia evolutiva de adquisición. Inicialmente se apoyaron en elementos manipulativos (Bowyer-Crane et al. 2008; Herrera y Defior, 2005):

a) *Contar palabras*, adaptando la dificultad al periodo evolutivo en que se encontraba el alumnado, ya que a los 4 años todavía existen problemas para segmentar frases con artículos determinados y preposiciones (Sellés y Martínez, 2014).

b) *Contar sílabas*, considerando que a esta edad les es sencillo realizar tareas de segmentación con palabras bisílabas simples (CV) y están alcanzando el nivel de ejecución máximo para las palabras monosílabas con estructura silábica compleja (CVC) (Cruz et al., 2005).

c) *Rima*, se tuvo en cuenta que en castellano la detección de la rima no es una tarea fácil, debido a la escasa presencia de palabras monosílabas terminadas en consonante (Herrera y Defior, 2005), por lo que se utilizaron palabras bisílabas y trisílabas, cuya rima es más compleja de detectar.

d) *Aislar sílabas y fonemas*, se tuvo en cuenta que evolutivamente el aislar el fonema inicial es más fácil entre niños/as de cuatro y cinco años (Suárez-Coalla et al., 2013).

e) *Omitir sílabas*, se consideró que la tarea si bien empieza a desarrollarse a edades tempranas no se consolida hasta los seis años (Sellés y Martínez, 2014) y que implica dos tareas, primero, identificar el sonido final de la palabra y segundo evitar expresarla.

Conocimiento Alfabético. Su desarrollo requiere instrucción y desde el programa se buscó abordarla, no aisladamente, sino integrarla en el análisis de los segmentos de los diferentes textos. En el programa

se priorizaron las vocales, que se adquieren antes que las consonantes (Owens, 2003) y consonantes de mayor uso correspondientes a palabras significativas en su contexto.

Habilidades Lingüísticas, se partió de las siguientes nociones sobre el desarrollo del lenguaje a los 5 años: un vocabulario productivo de 2200 palabras, incluidos algunos conceptos básicos (izquierda-derecha y especialmente conceptos temporales) y unas nociones básicas gramaticales adquiridas (Owens, 2003). La enseñanza de nuevo vocabulario y el análisis de conceptos básicos también fueron desarrolladas a partir del análisis de textos literarios.

Componentes y Funciones de la Lectura, a los cinco años, se sabe que el niño/a ya se ha iniciado en las nociones acerca de la direccionalidad del texto, derecha a izquierda y de arriba abajo, diferencia entre las conductas de leer y escribir (ya entre los 3 y 4 años) y saber en qué consiste leer y cuál es su función a los 5 años (Ortiz y Jiménez, 2001). El conjunto de tareas se ajustó a estos niveles de desarrollo.

Procesos Cognitivos Básicos. Estas actividades también se desarrollaban de forma transversal utilizando los textos literarios. Por ejemplo, se proponía el aprendizaje de poemas o adivinanzas, que requerían ejercitar la *Memoria Secuencial Auditiva* o el empleo de gráficos y palabras dirigidos a estimular la *Percepción visual* de los signos impresos, su direccionalidad en el texto y las letras (Kotaman, 2020).

TABLA 3. Actividades enriqueedoras y sesiones dedicadas a su intervención

Capacidades currículo	Habilidades de inicio a la lectura	Actividades enriqueedoras	Subhabilidades	Nº Sesiones
Se apropia del sistema de escritura	<i>Conocimiento fonológico y alfabético</i>	Tareas de contar sílabas y contar palabras. Actividades de rima: lectura de poemas, canciones infantiles, juegos de palabras. Actividades de aislar sílabas y fonemas y de omisión de sílabas. Conocimiento alfabético a través de los textos trabajados.	Rima	6
			Contar palabras	5
			Contar sílabas	7
			Aislar sílabas	5
			Aislar fonemas	6
			Omitir sílabas	5
			Conocimiento Alfabético	6
Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	<i>Conocimiento metalingüístico</i>	Procesos reflexivos sobre los elementos del lenguaje escrito, aprendiendo a identificar la estructura y funcionalidad de la lectura.	Reconocer palabras	3
			Reconocer frases	2
			Funciones de la lectura	9
Reorganiza información de diversos textos escritos Infiere el significado de los textos escritos Expresa con claridad sus ideas. Utiliza estratégicamente variados recursos expresivos Interactúa colaborativamente manteniendo el hilo temático	<i>Conocimiento lingüístico</i>	A partir del trabajo con las producciones literarias ampliar el vocabulario, extraer y analizar oraciones.	Vocabulario	6
			Estructuras gramaticales	3
			Conceptos básicos	2
Recupera información de diversos textos escritos	<i>Procesos cognitivos</i>	Memorización de poemas, adivinanzas, cuentos, recetas... Identificación de símbolos e imágenes.	Percepción visual	7
			Memoria secuencial auditiva	6

Procedimiento

Dado que los grupos no pudieron ser aleatorizados, el primer paso del estudio fue comprobar que, al menos, en las variables descriptivas y control, ambos grupos podrían ser considerados equiparables. Se pretendía verificar que no existían diferencias significativas entre los grupos considerando la *Edad*, el *ESCS* y sus subcomponentes *HISEI*, *HISCED* y *HOMEPOS*, y la *Función Ejecutiva (FE)*, también analizada en sus factores; *Control Inhibitorio* y *Memoria de Trabajo*. Debemos resaltar que el cuestionario de *ESCS* no fue contestado por algunas familias de los niños participantes en el estudio. También si incluyeron en este estudio inicial las variables intervenidas (Conocimiento Fonológico –CtF–, Conocimiento Alfabético –CtA–, Conocimiento Metalingüístico –CtM–, Habilidades Lingüísticas –HaL–, y Procesos Cognitivos –PrC–. El estudio fue realizado a través de una prueba t para muestras independientes.

Previo a la intervención se recogieron los *Datos Demográficos* y los datos del *ESCS*. Una vez recogida esta información fueron evaluados, individualmente, cada uno de los participantes en el estudio. Una psicóloga entrenada, que formaba parte del equipo de investigación, aplicó la *Batería de Inicio a la Lectura*, BIL 3-6 (Sellés et al., 2008) a cada uno de los participantes. Durante la aplicación de esta prueba, la investigadora debía observar al estudiantado y rellenar el protocolo correspondiente a la *Escala de Funciones Ejecutivas (CHEXI)*. En todas las escuelas se dispuso de un espacio en el que desarrollar la evaluación en las condiciones apropiadas.

Una vez realizada la evaluación de los estudiantes se implementó el plan de intervención de las actividades enriquecedoras. Estas tareas no aumentaron el tiempo que el currículum propone a las actividades literarias (contacto con textos de los que va deduciendo las estrategias lectoras), sino que se sustituyeron unas actividades por otras. Así, a partir de las competencias del currículum de Educación Inicial (ver Tabla 1), se le pidió e instruyó a las docentes para que sustituyeran algunas actividades habituales, de tipo exploratorio, por las que trabajaban específicamente las habilidades prelectoras. Fueron un total de 20 sesiones, dos sesiones semanales, siendo las propias docentes las responsables de llevar a cabo las tareas. Mientras, durante estas 10 semanas, el grupo control mantuvo los contenidos y metodología promovidos en el currículum peruano. Para permitir comparar las intervenciones se pidió a las profesoras del

grupo control que usaran los mismos textos, que el grupo experimental, diferenciándose ambas intervenciones en un solo punto, así mientras el grupo control estaba en la actividad literaria libre, el grupo experimental realizaba una actividad enriquecida (ver Ysla, 2015). Las sesiones de trabajo se estructuraron de la siguiente manera para ambos grupos:

- a) *Preparación y presentación de la producción literaria (GC y GE).* Inicialmente se presentaba el tema del texto, con la finalidad de activar sus conocimientos previos y facilitar su comprensión. Después se presentaba el texto y se animaba a los estudiantes a descubrir el tipo de texto que era (cuento, poema, adivinanza, receta, noticias). Posteriormente, la clase debía seguir la lectura que la profesora realizaba en voz alta (6 minutos).
- b) *Comprensión y análisis de la producción literaria (GC y GE).* Pasada la lectura inicial, se planteaban preguntas de comprensión en los niveles literal, inferencial y crítico (5 minutos).
- c) *Actividad Central.* En este punto fue en el que divergían las actividades entre el GC y el GE. Mientras el GC mantenía la *Actividad Literaria*, tal y como tenía en su programación, trabajando actividades orientadas a profundizar en los procesos de interpretación y reflexión. Mientras el GE realizaba las *Actividades enriquecidas* propuestas (ver Tabla 3). El trabajo en esta parte era en pequeños grupos, con el monitoreo y modelado de la profesora (12 minutos).
- d) Finalmente, se dejaba un tiempo para el *Trabajo individual (GC y GE)*. Cada niño trabajaba de manera individual una ficha con las actividades que había realizado en grupo en la etapa anterior (7 minutos).

Evaluación final. Una vez se completó el período formativo por ambos grupos, se aplicó de nuevo la prueba BIL 3-6 a todos los participantes.

Resultados

En este estudio previo se verificó que no existían diferencias significativas entre los grupos (ver Tabla 4) considerado la *Edad*, el *ESCS* y sus subcomponentes *HISEI*, *HISCED* y *HOMEPOS*, y la *Función Ejecutiva*, también analizada en sus factores; *Control Inhibitorio* y *Memoria de*

Trabajo. Los grupos también eran equiparables en el dominio de las habilidades prelectoras (Conocimiento Fonológico –CtF–, Conocimiento Alfabético –CtA–, Conocimiento Metalingüístico –CtM–, Habilidades Lingüísticas –HaL–, y Procesos Cognitivos –PrC–.

TABLA 4. Comparación inicial entre el GC y GE

	Grupo	N	Mean	SD	t (df)	p
Edad (meses)	Control	80	66,18	3,03	0,985 (206)	.326
	Experimental	128	65,72	3,38		
Memoria de Trabajo	Control	80	12,31	5,38	1,345(206)	.180
	Experimental	128	11,30	5,25		
Control Inhibitorio	Control	80	11,45	1,73	1,155(206)	.249
	Experimental	128	11,17	1,67		
Función Ejecutiva	Control	80	23,76	6,08	1,486(206)	.139
	Experimental	128	22,46	6,13		
HISEI	Control	54	2,61	1,09	0,092 (173)	.927
	Experimental	121	2,59	1,05		
HISCED	Control	53	2,74	0,49	1,569 (173)	.119
	Experimental	122	2,61	0,51		
HOMEPOS	Control	49	5,65	2,59	-1,647 (173)	.102
	Experimental	108	6,34	2,35		
ESCS	Control	48	-0,05	0,91	-0,605 (173)	.546
	Experimental	108	0,04	0,91		
CtF	Control	80	19,69	5,93	-1,398 (206)	.164
	Experimental	128	20,86	5,86		
CtA	Control	80	9,31	7,26	-,388 (206)	.698
	Experimental	128	9,70	6,93		
CtM	Control	80	9,15	2,62	-0,474 (206)	.636
	Experimental	128	9,33	2,74		
HaL	Control	80	18,94	4,20	-1,663(206)	.098
	Experimental	128	19,96	4,35		
PrC	Control	80	32,47	6,78	1,215 (206)	.226
	Experimental	128	31,20	7,62		

Nota. HISEI (Estatus Laboral Familiar), HISCED (Nivel de estudios Familiar), HOMEPOS (Índice de Posesiones en el Hogar), ESCS (Índice Socioeconómico y Cultural), CtF (Conocimiento Fonológico), CtA (Conocimiento Alfabético), CtM (Conocimiento Metalingüístico), HaL (Habilidades Lingüísticas), PrC (Procesos Cognitivos)

Una vez establecida la equivalencia de los grupos, se comparó el dominio de las actividades prelectoras en ambos grupos tras recibir la intervención, segundo objetivo específico. Este estudio se realizó a través de un análisis de la covarianza (ANCOVA) para cada uno de los factores. Se tomó siempre como variable dependiente la habilidad entrenada y como factor la pertenencia o no al grupo experimental. En el estudio se introdujo como covariable la puntuación inicial obtenida en el pretest. La elección de este diseño se debió a que, como ya se explicó no fue posible la aleatorización completa de los estudiantes en grupo experimental y control. En estos casos se recomienda incluir la puntuación inicial, como control de diferencias en la varianza inicial (Johnson y Christensen, 2019). La tabla 5 muestra los valores descriptivos del postest, el resultado de la ANCOVA, para cada una de las variables estudiadas, así como el tamaño del efecto (d de Cohen), en cada habilidad.

TABLA 5. Descriptivos postest y ANCOVA

	Grupo				F (df)	p	Effect Sizes d de Cohen
	Control		Exper.				
	Mean	SD	Mean	SD			
CtF	23.94	5.38	33.57	4.39	27.135 (1,204)	.000	1.961***
CtA	11.59	7.12	14.7	6.93	10.780 (1,204)	.001	0.442*
CtM	10.61	2.83	13.87	1.53	27.756 (1,204)	.000	1.395***
HaL	21.16	3.39	24.89	3.04	12.254 (1,204)	.001	1.158***
PrC	37.28	4.35	40.21	3.02	13.751 (1,204)	.000	0.782**

Nota. CtF (Conocimiento Fonológico), CtA (Conocimiento Alfabético), CtM (Conocimiento Metalingüístico), HaL (Habilidades Lingüísticas), PrC (Procesos Cognitivos).

* Tamaño del efecto pequeño $\leq .50$, ** Tamaño del efecto moderado $>.50$ y $\leq .80$,

*** Tamaño del efecto grande $>.80$

En tercer lugar, se deseaba conocer el efecto de otras posibles variables explicativas en el cambio observado y conocer el grado de

varianza explicada por el programa de intervención. Este objetivo final fue realizado a través de un análisis de regresión múltiple, usando como variable dependiente cada una de las habilidades prelectoras analizadas, ya que el objetivo era conocer el peso de la varianza explicada por el programa de intervención aplicado (variable dicotómica), frente al resto de posibles variables explicativas incluidas en el trabajo; *Edad*, *Sexo*, *ESCS* y *Función Ejecutiva*. Estas dos últimas variables fueron estandarizadas antes de su introducción. Dado que se trataba de grupos teóricamente no equivalentes, al no haber sido aleatorizados los participantes se incluyeron nuevamente las puntuaciones iniciales en el modelo de regresión, tal y como proponen Theobald y Freeman (2014) para evitar posibles sesgos en las muestras iniciales. Se presenta para cada factor el resumen final del modelo, así como los coeficientes del modelo propuesto.

TABLA 6. Regresión Jerárquica CtF (Conocimiento Fonológico)

	B	SE B	β	t(sig.)	R	R²_c	Δ R²
Modelo 1					.686	.467	.471
Grupo	10,12	0,87	0,69	11,71*			
Modelo 2					.812	.654	.188
Grupo	9,01	0,71	0,61	12,744*			
PreTest	0,51	0,06	0,44	9,184*			
Modelo 3					.821	.668	.016
Grupo	9,01	0,69	0,61	12,997*			
PreTest	0,52	0,05	0,46	9,644*			
Sexo	1,71	0,64	0,13	2,692*			

Nota. * Significación $\leq .001$

En relación con el CtF (Tabla 6) se observa que la ecuación de regresión con tres predictores resulta significativa ($F(3,152)=104,953$, $p<.000$) con una R^2 corregida de .668. La pertenencia al grupo experimental resulta el mayor predictor de esta ecuación. Por otra parte, también resultó muy relevante, como cabría esperar, la puntuación inicial en el factor. Finalmente, en el modelo también resultó significativo el *Sexo* del estudiante, ya que el hecho de ser varón suponía un incremento en

la puntuación. Otra cuestión para considerar es que la edad en meses no haya resultado significativa, aunque las diferencias por edad podrían haber quedado recogidas en el efecto del pretest, sin que variara su influencia a lo largo del programa de intervención. Ni el *ESCS* ni la *Función Ejecutiva* entraron en el modelo de regresión.

TABLA 7. Regresión Jerárquica del CtA (Conocimiento Alfabético)

	B	SE B	β	t(sig.)	R	R ² c c	Δ R ²
Modelo 1					.829	.686	.688
PreTest	0,84	0,05	0,83	18,423*			
Modelo 2					.853	.724	.039
PreTest	0,84	0,04	0,82	19,520*			
Grupo	3,09	0,66	0,20	4,708*			

Nota * Significación $\leq .001$

En el modelo final de CtA (Tabla 7) se observa que la ecuación de regresión con dos predictores resulta significativa ($F(2,153)=204,106$, $p<.000$) con una R^2 corregida de .724. En este caso el mayor predictor resultó ser la puntuación en el pretest, lo cual resulta lógico al tratarse del conocimiento de las letras, que es un conjunto muy reducido y cuyo posible incremento tiene un claro efecto techo. Aun así, la pertenencia al grupo experimental explicaba una ligera varianza en el pretest. Ninguna de las otras variables predictoras entró en el modelo final propuesto.

Por su parte, en el modelo final con el CtM (Tabla 8) se comprueba que la ecuación de regresión con mayor varianza explicada fue con tres predictores ($F(3,152)=210,144$, $p<.000$) con una R^2 corregida de .557. Nuevamente, la pertenencia al grupo experimental resultó el mayor predictor de esta ecuación. Apareciendo también como predictores la puntuación y las *Funciones Ejecutivas*, ya que una mejor puntuación en esta habilidad influía ligeramente, aunque de forma significativa, en la puntuación postest.

TABLA 10. Regresión Jerárquica de los PrC (Procesos Cognitivos)

	B	SE B	β	t(sig.)	R	R ² _c	ΔR^2
Modelo 1					.533	.280	.284
PreTest	0,28	0,04	0,53	7,822			
Modelo 2					.668	.439	.162
PreTest	0,29	0,03	0,54	9,002			
Grupo	3,39	0,51	0,40	6,684			

Nota. * Significación $\leq .001$

Finalmente, en el análisis con el factor de PrC (Tabla 10) encontramos una ecuación de regresión con dos predictores ($F(2,153)=61,611$, $p<.000$), con una R^2 corregida de .439. En este caso el mayor predictor resultó nuevamente la puntuación en el pretest seguido del hecho de haber pertenecido al grupo experimental. En este caso, tampoco ninguna de las otras variables consideradas, tenían un peso suficiente para resultar significativas en el modelo final. Debemos recordar que gran parte del peso de estas variables podría estar ya reflejado en la puntuación inicial.

Conclusiones

El presente trabajo tenía como primer objetivo específico elaborar una serie de actividades, basadas en la literatura científica, que se pudieran integrar en el currículo de Educación Inicial Peruano dirigidas a desarrollar las habilidades prelectoras. El reto era crear actividades a partir de la lectura de una serie de textos ya determinados por el Ministerio y que formaban oficialmente parte de la programación oficial. La necesidad de este enriquecimiento estuvo motivada por la ausencia de elementos en la propuesta original, orientados a estimular el desarrollo de las habilidades prelectoras con mayor evidencia científica en la actualidad (conocimiento fonológico y conocimiento alfabético).

El diseño e implementación de estas actividades confirmó en primer lugar que es factible la realización de este tipo de tareas en las aulas de Educación Inicial sin que ello implique contradecir lo establecido en el currículo. Esta evidencia permite brindar la oportunidad de intervenir

de forma específica las habilidades prelectoras, sin perder de vista la significatividad de este aprendizaje, utilizando materiales significativos como son los textos. Actualmente en países como España, existe una distancia entre la instrucción actual de la lectura y la perspectiva socioconstructivista que sustentó la renovación pedagógica en Educación infantil, alejándose progresivamente del texto y centrándose más en el código (Sánchez y Santolaria, 2020). Este trabajo demuestra la posibilidad de aunar ambas perspectivas.

El segundo objetivo específico fue comprobar la eficacia de la propuesta a la hora de desarrollar las habilidades prelectoras. Analizando los resultados se comprobó que el grupo experimental mejoró de manera significativa respecto al grupo control en todas las habilidades intervenidas. Además, el análisis de regresión corroboró que, efectivamente, la intervención realizada está explicando la mayor parte de la varianza, siendo el factor de cambios más relevantes entre los otros posibles considerados.

De esta forma, el conocimiento fonológico tras la realización de actividades relacionadas con el empleo de rimas, juego de sonidos o descomposición de estos, mejora en el GE. Este resultado va en la misma línea que otros programas de intervención en conciencia fonológica que se han demostrado eficaces (Gutiérrez y Díez, 2017; Suárez, 2013) y parece indicar que es posible apelar a la identificación y manipulación de sonidos a partir del análisis de textos.

La intervención en el conocimiento alfabético ha supuesto también una mejora significativa en el grupo experimental, sin embargo esta habilidad ha sido menos sensible a la intervención. Esto podría deberse a que, en el programa, como en otros programas previos (Alfonso et al., 2012), no se enseñaba directamente el nombre de las letras, sino que a partir del análisis del material escrito realizado en clase (cuentos, tarjetas, recetas) se intentó que el alumnado se iniciara en la comprensión de la correspondencia de la letra impresa y el sonido. Aun así, la intervención, fue exitosa y supuso un mayor aprendizaje que la del grupo control, sin renunciar al principio de significatividad tan importante en el acceso a la lectura.

Aunque el currículo peruano contempla el involucrar a los niños en situaciones de lectura, una intervención más específica ha permitido al estudiante tomar conciencia de la naturaleza del lenguaje escrito, sus formas y funciones, contribuyendo al desarrollo de este conocimiento

en mayor medida en el grupo experimental. Las tareas, que partían del reconocimiento de producciones escritas y de su interacción con ellas, permitieron que el alumnado empezara a darse cuenta de que los textos contienen palabras y frases y que responden a una intencionalidad, cuestión que no suele considerarse en los currículos y que es fundamental en el aprendizaje de la lectura (Murphy et al., 2016). Esta experiencia refuerza los resultados de otros programas de intervención (Bedard et al., 2018; Nevo y Vaknin-Nusbaum, 2018) y se convierte en referente válido respecto a que no es suficiente estar en contacto con material impreso, sino que es necesaria una instrucción intencionada, sistemática y con una orientación hacia el aprendizaje de la lectura.

Por otra parte, el currículo peruano interviene de forma explícita en el desarrollo del vocabulario, y en esta propuesta la intervención apostó también por otras sub-habilidades lingüísticas como las estructuras gramaticales y los conceptos básicos, que se desarrollaron eficazmente, corroborando estudios previos (Spencer et al., 2012). Aunque el currículo está orientado hacia el desarrollo de estos componentes lingüísticos, la aplicación de las actividades refleja que es necesario especificar en mayor medida las estrategias para favorecer en mayor medida su desarrollo, puesto que se ha encontrado que el nivel de adquisición del lenguaje oral afecta al desarrollo de la conciencia fonológica (Pasquarella et al., 2015)

En relación con los procesos cognitivos, el alumnado, al manipular el material escrito, iba identificando a nivel perceptivo las diferencias entre una letra o un número, por ejemplo. Del mismo modo, al leerles las producciones como rimas o poemas y pedirles que las aprendieran fomentaba la retención de frases, trabajando de esta forma la memoria secuencial auditiva. Se demostró que el intervenir en estas habilidades de esta forma incrementaba su desarrollo al igual que en otros trabajos previos (Romero et al. 2016). Una explicación posible de la mejora en la capacidad perceptiva sea debida a que la subprueba con que se evalúa, consiste en identificar elementos gráficos muy similares a las letras, cuestión intervenida con las actividades.

Por tanto, en general, los precursores estudiados pasada la etapa de intervención han mejorado, pero es el alumnado del GE quienes al recibir una intervención específica los que se vieron más favorecidos. Esto demuestra que son habilidades que pueden ser adecuadamente intervenidas a través de una acción pedagógica con actividades concretas

que estén apoyadas en lo que la evidencia científica demuestra que es eficaz, por ejemplo, la aplicación de los programas por parte del profesorado (González et al., 2013) o la mayor eficacia de la combinación de varias habilidades (Romero et al., 2016).

Limitaciones y prospectiva

Queda pendiente demostrar que la mejora de estas habilidades favorecerá realmente el aprendizaje lector y sobre todo de qué forma incidirá en el mismo. Fue difícil plantear este objetivo porque el estudiantado de Perú no sigue en el mismo centro al acabar Educación Inicial, y el número de participantes al que se le pudo administrar una prueba de lectura fue poco representativo. Sería una nueva propuesta de investigación averiguar si esta forma de trabajar, incluyendo actividades específicas en el trabajo con textos literarios incide tanto en la adquisición del código lector como en la motivación hacia la lectura.

Este trabajo muestra cómo el cuerpo docente puede incorporar en sus tareas actividades que complementen el currículo. Estudios previos ponen de manifiesto una preparación deficiente de los profesores en cuanto a los precursores de la lectura (Meeks y Kemp, 2017), lo que sugiere la necesidad de formarlos para ampliar sus conocimientos sobre el aprendizaje de la lectura, introduciendo contenidos actualizados sobre las habilidades prelectoras y su relación con el éxito lector, y sin dejar de lado el principio de significatividad (Sánchez y Santolaria, 2020). En este sentido sería especialmente relevante considerar cual puede ser el punto de partida de esta formación, investigando sobre los preconceptos del aprendizaje de la lectura, tanto de docentes como de estudiantes de magisterio (Trigo et al., 2020).

Por último, para facilitar en mayor medida el éxito en el inicio a la lectura se podría plantear una intervención integral de principio a fin de año, no solo en las actividades literarias (como sucedió en esta experiencia), progresivamente de manera transversal y que aborde las habilidades prelectoras dentro de un contexto significativo. Tampoco se debe olvidar, aunque esta intervención ha sido escolar, la importancia de una mayor implicación de las familias e implicarlas en la creación de un ambiente de lectura que favorezca la intervención realizada en las aulas (Gentaz et al., 2015).

Referencias bibliográficas

- Alfonso, S., Deaño, M., Almeida, L.S., Conde, A. y García-Señorán, M. (2012). Facilitación del conocimiento alfabético en preescolar a través del entrenamiento en codificación, grafomotricidad y lectura. *Psicothema*, 24(4), 573-580. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/9706>
- Arancibia, B., Bizama, M. y Sáez, K. (2012). Aplicación de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en preescolares de nivel transición 2 y alumnos de primer año básico pertenecientes a escuelas vulnerables de la Provincia de Concepción, Chile. *Revista signos*, 45(80), 236-256. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342012000300001>
- Bedard, C., Bremer, E., Campbell, W. y Cairney, J. (2018). Evaluation of a direct-instruction intervention to improve movement and preliteracy skills among young children: A within-subject repeated-measures design. *Frontiers in Pediatrics*, 5, 298. <https://doi.org/10.3389/fped.2017.00298>
- Bowyer-Crane, C., Snowling, M. J., Duff, F. J., Fieldsend, E., Carroll, J. M., Miles, J. y Hulme, C. (2008). Improving early language and literacy skills: Differential effects of an oral language versus a phonology with reading intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 422-432. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01849.x>
- Cain, K. (2007). Syntactic awareness and reading ability: Is there any evidence for a special relationship? *Applied psycholinguistics*, 28 (4), 679-694. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716407070361>
- Carretti, B., Borella, E., Elosúa, M. R., Gómez-Veiga, I., y García-Madruga, J. A. (2017). Improvements in reading comprehension performance after a training program focusing on executive processes of working memory. *Journal of Cognitive Enhancement*, 1(3), 268-279. <https://doi.org/10.1007/s41465-017-0012-9>
- Catts, H. W., Herrera, S., Nielsen, D. C., y Bridges, M. S. (2015). Early prediction of reading comprehension within the Simple View framework. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 28, 1407-1425. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-015-9576-x>
- Clayton, F. J., West, G., Sears, C., Hulme, C. y Lervåg, A. (2020). A longitudinal study of early reading development: Letter-sound knowledge, phoneme awareness and RAN, but not letter-sound integration, predict variations in reading development. *Scientific*

- Studies of Reading*, 24(2), 91–107. <http://dx.doi.org/10.1080/10888438.2019.1622546>
- Cruz, A., Valencia, N. J., Titos, R. y Defior, S. (2005). Evolución de la conciencia silábica en prelectores. En M. L. Carrió Pastor [ed.] *Perspectivas interdisciplinarias de la lingüística aplicada*. Tomo III. Valencia: Universitat Politècnica de València, (3) 65-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2046597>
- De la Calle, A.M., Guzmán-Simón, F., y García-Jiménez, E. (2019). Los precursores cognitivos tempranos de la lectura inicial: un modelo de aprendizaje en niños de 6 a 8 años. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 345-361. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.312661>
- Escobar, J. P. y Meneses, A. (2014). Initial reading predictors in Spanish according to SES: is semi-transparency sufficient to explain performance? *Estudios de Psicología*, 35(3), 625-635. <http://dx.doi.org/10.1080/02109395.2014.965458>
- Gentaz, E., Sprenger-Charolles, L. y Theurel, A. (2015). Differences in the predictors of reading comprehension in first graders from low socio-economic status families with either good or poor decoding skills. *PloS one*, 10(3), e0119581. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0119581>
- González, R.M., López-Larrosa, S.L, Vilar J. y Rodríguez, A. (2013). Estudio de los predictores de la lectura. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 98-110. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/177>
- Gutiérrez, R. (2018). Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en alumnos de 5 y 6 años. *Revista signos*, 51(96), 45-60. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342018000100045>
- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2017). Efectos de un programa de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 30-45. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338253221002>
- Herrera, L. y Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores. Conciencia fonológica acorto plazo y denominación. *Psykhe*, 14 (2), 81-95. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000200007>
- Injoque-Ricle, I., Barreyro, J., Calero, A. y I Burin, D. (2012). Memoria de Trabajo y vocabulario: Un modelo de interacción entre los componentes del modelo de Baddeley y el sistema de información

- verbal cristalizada. *Cuadernos de neuropsicología*, 6(1), 33-45. <http://dx.doi.org/10.7714/cnps/6.1.202>.
- Johnson, R. B. y Christensen, L. (2000). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Allyn & Bacon. <https://psycnet.apa.org/record/1999-04454-000>
- Kotaman, H. (2020). Impacts of Dialogical Storybook Reading on Young Childrens Reading Attitudes and Vocabulary Development. *Reading Improvement*, 57(1), 40-45. <https://www.ingentaconnect.com/content/prin/rimp/2020/00000057/00000001/art00005>
- LaTorre, M. (2014). Mapas de progreso del aprendizaje (MPA) y rutas de Aprendizaje (RA) en Perú–2013. *Revista de investigación en psicología*, 16(1), 211-231. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v16i1.3928>
- Landerl, K., Freudenthaler, H. H., Heene, M., De Jong, P. F., Desrochers, A., Manolitsis, G., Parrila, R. y Georgiou, G. K. (2019). Phonological awareness and rapid automatized naming as longitudinal predictors of reading in five alphabetic orthographies with varying degrees of consistency. *Scientific Studies of Reading*, 23(3), 220-234. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1510936>
- Lovett, M.W., Frijters, J. C., Wolf, M., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A. y Morris, R.D. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 889. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000181>
- Mantovani, S., Magro, R., Ribeiro, R., Marini, A. y Martins, M. (2021). Occurrence of reading and writing cognitive processes and perception visual skills in students with Visual Dyslexia. *CoDAS*, 33(6), <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202020209>
- Meeks, L.J. y Kemp, C.R. (2017). How Well Prepared Are Australian Preservice Teachers to Teach Early Reading Skills? *Australian Journal of Teacher Education*, 42(11), 1–17. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n11.1>
- MINEDU (2015). *Rutas del aprendizaje. Versión 2015 ¿Qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas? Fascículo 1. Desarrollo de la Comunicación. 3, 4 y 5 años de Educación Inicial*. Perú: Ministerio de Educación. <https://www.perueduca.pe/recursosedu/c-herramientas-curriculares/inicial/rutas-comunicacion.pdf>

- MINEDU (2017). El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Libro_PISA.pdf
- MINEDU (2019). Fascículo *¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? Resultados de las evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje 2019*. Lima, Perú. <http://sicrece.minedu.gob.pe>
- Murphy, K. A., Justice, L. M., O'Connell, A. A., Pentimonti, J. M. y Kaderavek, J. N. (2016). Understanding risk for reading difficulties in children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(6), 1436-1447. http://dx.doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L15-0110
- Neumann, M. (2013). Using environmental print to foster emergent literacy in children from a low-SES community. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 310-318. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.03.005>
- Nevo C E. y Vaknin-Nusbaum, V. (2018). Enhancing language and print-concept skills by using interactive storybook reading in kindergarten. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(4), 545-569. <http://dx.doi.org/10.1177/1468798417694482>
- OCDE (2017). Technical Report. Chapter 16. Scaling procedures and construct validation of context questionnaire data. <https://www.oecd.org/pisa/sitedocument/PISA-2015-Technical-Report-Chapter-16-Procedures-and-Construct-Validation-of-Context-Questionnaire-Data.pdf>
- Ortiz, M. y Jiménez, J. E. (2001). Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores, *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 24(2), 215-231. <https://doi.org/10.1174/021037001316920744>
- Owens, R. E. (2003). *Desarrollo del Lenguaje* (Quinta edición). Madrid: Pearson Educación.
- Pasquarella, A., Chen, X., Gottardo, A. y Geva, E. (2015). Cross-language transfer of word reading accuracy and word reading fluency in Spanish-English and Chinese-English bilinguals: Script-universal and script-specific processes. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 96. <http://dx.doi.org/10.1037/a0036966>
- Pears, K. C., Kim, H. K., Fisher, P. A. y Yoerger, K. (2016). Increasing pre-kindergarten early literacy skills in children with developmental

- disabilities and delays. *Journal of School Psychology*, 57, 15-27. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2016.05.004>
- Romero, A., Castaño, C. y Córdoba, M. (2016). Effectiveness of early-intervention program in reducing warning signs for dyslexia. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 186-200. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/284/265>
- Sánchez, S. y Santolaria, A. (2020). Análisis de publicaciones sobre alfabetización inicial desde una perspectiva didáctica. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Educación, 32, 229-262. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.229>
- Schleicher, A. (2019). PISA 2018: Insights and Interpretations. *OECD Publishing*. <https://eric.ed.gov/?id=ED601150>
- Schryer, E., Sloat, E. y Letourneau, N. (2015). Effects of an animated book reading intervention on emergent literacy skill development: An early pilot study. *Journal of Early Intervention*, 37(2), 155-171. <http://dx.doi.org/10.1177/1053815115598842>
- Sellés, P. y Martínez, T. (2014). Secuencia evolutiva del conocimiento fonológico en niños prelectores. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 34, 118-128. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlfa.2013.09.001>
- Sellés, P., Martínez, T. y Vidal-Abarca, E. (2010). Batería de inicio a la lectura (BIL 3-6). Diseño y características psicométricas. *Bordón*, 62(3), 137-160. <http://hdl.handle.net/11162/37244>.
- Spencer, E. J., Goldstein, H., Sherman, A., Noe, S., Tabbah, R., Ziolkowski, R. y Schneider, N. (2012). Effects of an Automated Vocabulary and Comprehension Intervention An Early Efficacy Study. *Journal of Early Intervention*, 4(4), 195-221. <https://doi.org/10.1177/1053815112471990>
- Suárez-Coalla, P., García de Castro, M. y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 77-89. <https://doi.org/10.1174/021037013804826537>
- Suárez, B. (2013). Programa “Aprendiendo a jugar con los sonidos” para el desarrollo de la conciencia fonológica de estudiantes de una institución privada. *Cátedra Villarreal*, 1(2), 167-173. <http://dx.doi.org/10.24039/cv20131218>
- Sunde, K., Furnes, B. y Lundetræ, K. (2020). Does Introducing the Letters Faster Boost the Development of Children’s Letter Knowledge, Word Reading and Spelling in the First Year of School? *Scientific Studies of*

Reading, 24(2), 141-158. <http://dx.doi.org/10.1080/10888438.2019.1615491>

- Theobald, R. y Freeman, S. (2014). Is it the intervention or the students? using linear regression to control for student characteristics in undergraduate STEM education research. *CBE life sciences education*, 13(1), 41–48. <https://doi.org/10.1187/cbe-13-07-0136>.
- Thorell, L. B. y Nyberg, L. (2008). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): A New Rating Instrument for Parents and Teachers. *Developmental Neuropsychology*, 33(4), 536-552. <http://dx.doi.org/10.1080/87565640802101516>
- Trigo, E., Rivera P. & Sánchez S. (2020). lectura en voz alta en la formación inicial de los maestros de educación infantil de la Universidad de Cádiz. *Íkala*, 25(3), 605-624. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a07>
- Vander, C. y Van, M. (2018). Phonological Awareness and Rapid Automatized Naming Are Independent Phonological Competencies With Specific Impacts on Word Reading and Spelling: An Intervention Study. *Frontiers in Psychology*, 9, 320. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00320>
- Vellutino, F., Tunmer, W., Jaccard, J. y Chen, R. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading*, 11, 3-32. <http://dx.doi.org/10.1080/10888430709336632>
- Vera, D. (2011). Using popular culture print to increase emergent literacy skills in one high-poverty urban school district. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(3) 307–330. <http://dx.doi.org/10.1177/1468798411409297>
- Ysla, L. C. (2015). *La intervención en las habilidades de inicio a la lectura en la educación infantil y su relación con los procesos lectores en niños de primer grado de primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. <https://roderic.uv.es/handle/10550/47987>

Información de contacto: Pilar Sellés Nohales. Universidad Católica de Valencia, San Vicente Mártir. Avenida de la Ilustración, 4, C.P. 46100, Valencia. E-mail: pilar.selles@ucv.es