

REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LITERATURA SOBRE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN HABILIDADES DE LECTURA INICIAL

Systematic Review of Literature on Intervention Programs in Early Reading Skills

Revisão sistemática da literatura sobre programas de intervenção em habilidades de leitura precoce

María Eugenia Chávez Delgado¹

ORCID: 0000-0003-4827-9736

Sandra González Vergara²

ORCID: 0000-0002-1249-7136

Felipe Sepúlveda López³

ORCID: 0000-0001-5703-383X

^{1 2 3} Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Correspondencia: mchavez@ediferencial.ucsc.cl

Recibido: 30/12/2021

Aceptado: 31/10/2022

Resumen: Las habilidades de lectura inicial han sido ampliamente estudiadas, siendo las más reconocidas la conciencia fonológica (CF), el conocimiento del alfabeto (CA), la velocidad de nombrado (*rapid automatic naming*, RAN), la memoria fonológica (MF) y escritura de las letras. Diversos programas de intervención han buscado estimular y desarrollar estas habilidades, con efectos positivos. El presente estudio tiene como objetivo desarrollar una revisión sistemática de programas de intervención de lectura inicial realizados a estudiantes hispanohablantes. Para ello, se utilizó como enfoque y diseño la revisión sistemática de la literatura. La muestra de este estudio corresponde a 20 artículos (investigaciones empíricas) disponibles en la base de datos WoS, SCOPUS y SciELO. Los resultados indican que los programas en su mayoría (70 %) son de tipo mixto, con desarrollo de habilidades de decodificación y significado, el 70 % de los programas realizan intervención de manera colectiva (con todo el grupo del aula), mediante diversos recursos materiales, tales como cuaderno, lápices, cuentos, tablet, pizarra digital, etc. El 35 % de los programas se organizan en más de 70 sesiones. En relación con la edad, el 75 % de los estudios revisados realiza su intervención en el rango de edad de 5 a 6 años, mediante diversas actividades, dentro de las que se destacan ejercicios de CF, segmentación de sílabas, identificación de sonidos, análisis y síntesis fonémica, lectura de cuentos, búsqueda de palabras, CA a través de canciones. Las habilidades más trabajadas son la CF (80 %) y CA (65 %) seguida por el vocabulario con un 45 %. Se puede apreciar mayor impacto sobre las habilidades referidas a la decodificación, es decir, aquellos programas que desarrollan la CF junto con el CA. Algunos patrones que se destacan entre los programas es la sistematicidad, estructura y la instrucción explícita de las habilidades que buscan desarrollar.

Palabras clave: habilidades de lectura inicial; habilidades prelectoras; programas de intervención; educación primaria; hispanohablantes.

Abstract: *Initial reading skills have been widely studied, the most recognized being phonological awareness (PA), alphabet knowledge (AK), rapid automatic naming (RAN), phonological memory (FM) and letter writing. Several intervention programs have sought to stimulate and develop these skills, with positive effects. The present study aims to develop a systematic review of initial reading intervention programs for Spanish-speaking students. For this purpose, a systematic review of the literature was used as the approach and design. The sample of this study corresponds to 20 articles (empirical research) available in the WoS, SCOPUS and SciELO databases. The results indicate that most of the programs (70 %) are of a mixed type, with development of decoding and meaning skills, 70 % of the programs perform intervention collectively (with the whole classroom group), using various material resources, such as notebook, pencils, stories, tablet, digital whiteboard, etc. Thirty-five percent of the programs are organized in more than 70 sessions. In relation to age, 75 % of the studies reviewed carry out their intervention in the age range of 5 to 6 years, through various activities, within which PA exercises, syllable segmentation, sound identification, phonemic analysis and synthesis, story reading, word search, AK through songs stand out. The most worked skills are PA (80 %) and AK (65 %) followed by vocabulary with 45 %. A greater impact can be seen on skills related to decoding, i.e., those programs that develop PA together with AK. Some patterns that stand out among the programs are the systematicity, structure and explicit instruction of the skills they seek to develop.*

Keywords: *initial reading skills; pre-reading skills; intervention programs; primary education; Spanish speakers.*

Resumo: *As habilidades de leitura precoce foram amplamente estudadas, sendo as mais reconhecidas a consciência fonológica (CF), o conhecimento do alfabeto (CA), a nomeação automática rápida (rapid automatic naming, RAN), a memória fonológica (MF) e a escrita de letras. Vários programas de intervenção têm procurado estimular e desenvolver essas habilidades, com efeitos positivos. O presente estudo tem como objetivo desenvolver uma revisão sistemática dos programas de intervenção de leitura precoce para estudantes de língua espanhola. Para este fim, foi utilizada uma revisão sistemática da literatura como abordagem e projeto. A amostra deste estudo corresponde a 20 artigos (pesquisa empírica) disponíveis nas bases de dados WoS, SCOPUS e SciELO. Os resultados indicam que a maioria dos programas (70 %) é de tipo misto, com o desenvolvimento de habilidades de decodificação e significado, 70 % dos programas realizam intervenções coletivas (com todo o grupo de sala de aula), utilizando vários recursos materiais, como cadernos, lápis, histórias, tablet, lousa digital, etc. 35 % dos programas são organizados em mais de 70 sessões. Em relação à idade, 75 % dos estudos analisados realizam sua intervenção na faixa etária de 5 a 6 anos, através de diversas atividades, entre as quais se destacam exercícios de CF, segmentação de sílabas, identificação sonora, análise e síntese fonêmica, leitura de histórias, busca de palavras, CA através de canções. As habilidades mais trabalhadas são CF (80 %) e CA (65 %), seguidas pelo vocabulário com 45 %. O maior impacto pode ser visto nas habilidades relacionadas à decodificação, ou seja, aqueles programas que desenvolvem a CF junto com a CA. Alguns padrões que se destacam entre os programas são a sistematização, estrutura e instrução explícita das habilidades que eles procuram desenvolver.*

Palavras-chave: *habilidades de leitura inicial; habilidades de pré-leitura; programas de intervenção; educação primária; falantes de espanhol.*

Introducción

La lectura es una habilidad esencial en la sociedad actual, puesto que se encuentra implicada en la mayoría de las actividades que realizamos de manera cotidiana. Además, es una habilidad transversal en el currículum escolar. Existe acuerdo, que la lectura es una habilidad fundamental para la vida, puesto que, a través de ella, adquirimos nuevo conocimiento, nos permite comprender el mundo y lo que nos rodea. Es por ello por lo que la adquisición de la lectura se ha transformado en un tema de gran interés, dado que es un importante hito en el desarrollo de los niños, y uno de los grandes desafíos que tiene la escuela.

El proceso de adquisición de la lectura se desarrolla con mayor fuerza durante la primera infancia, puesto que los niños a pesar de no tener adquirida por completo la habilidad lectora, demuestran gran interés por ella. Además, es en esta etapa donde los niños desarrollan habilidades y aprenden conocimientos esenciales para adquirir la lectura.

Estos conocimientos y habilidades iniciales, en la literatura se les denomina indistintamente como predictores de la lectura, precursores, habilidades de lectura inicial o habilidades emergentes. De acuerdo con Beltrán et al. (2006) se les denomina predictores a aquellas variables relacionadas con el niño o con su entorno que están vinculadas de manera directa con la adquisición de la lectura. Diversos autores reconocen como predictores del aprendizaje lector, la conciencia fonológica (CF), el conocimiento del alfabeto (CA) y la velocidad de nombrado (RAN), y como habilidades facilitadoras más relevantes las habilidades lingüísticas, los procesos cognitivos básicos y el conocimiento metalingüístico (De la Calle, 2017; Darías & Fuertes, 2010; Delgado & Sancho, 2014; Gutiérrez, 2018; García & González, 1993; González, 2004; Gallego, 2006). Un estudio realizado por Caravolas et al. (2012) respecto a habilidades de alfabetización temprana en cuatro idiomas (inglés, español, checo y eslovaco) reconoce como habilidades claves e importantes para la adquisición de la lectura, la conciencia fonémica, el CA y la RAN.

Para Cuetos y Vega (2010) existen tres habilidades fundamentales: segmentación fonológica, factores lingüísticos (comprensión oral, vocabulario, etc.) y factores cognitivos (memoria operativa y semántica).

Otros autores señalan que, las investigaciones realizadas los últimos años sobre el proceso lector permiten identificar las variables que intervienen en mayor medida en la adquisición de la lectura, encontrándose el lenguaje oral, el CA y la RAN entre las variables más relevantes para el logro de este aprendizaje (González Seijas et al., 2013; Gutiérrez, 2018).

En la misma línea, otros estudios señalan que los precursores cognitivos tempranos de la lectura mejor documentados en los primeros niveles de escolarización han sido las habilidades del lenguaje oral y tres habilidades relacionadas con el código: la CF, la RAN y el CA (Kirby et al., 2008; Lonigan, 2006).

Por su parte, el Panel Nacional de Alfabetización Temprana ([NELP], 2008) realizó una revisión sistemática objetiva y extensiva de la investigación existente en habilidades tempranas de lectura, identificando habilidades que son claves para aprender a leer. Del conjunto de variables predictoras, el CA, la CF, la RAN de objetos y colores, escribir el nombre y la MF mostraron relaciones fuertes con la lectura; mientras que conocimiento de lo impreso y lenguaje oral se relacionaron moderadamente.

Como se mencionó anteriormente, estas habilidades, comienzan a desarrollarse mucho antes de la enseñanza formal, durante la etapa de Educación Infantil, existen estudios que han demostrado que durante la segunda infancia (período comprendido entre los 4 y los 8 años), se desarrollan diversas habilidades metalingüísticas, las cuales suponen una reflexión consciente sobre el lenguaje y son fundamentales para el aprendizaje del sistema escrito de una lengua alfabética (Tunmer & Herriman, 1984).

Una investigación realizada por Fernández Cabezas et al. (2015) concluyó que el dominio de las habilidades para la lectura adquirido por los niños de Educación Infantil se relaciona de manera significativa, en primer lugar y de forma general, con la propia conciencia metalingüística, y, por tanto, el desarrollo de determinadas habilidades metalingüísticas generales podría favorecer las capacidades para el aprendizaje de la lectura.

Dentro de los predictores, uno de los más estudiados es la CF, entendida como una habilidad metacognitiva de procesamiento fonológico explícito que se refiere al conocimiento que tienen los niños sobre los sonidos del habla (González Seijas et al., 2013).

Es así como algunas investigaciones señalan que la CF es el mejor predictor de la exactitud lectora (Suárez-Coalla et al., 2013). Afirmando esta idea, González et al. (2015) indica que la CF tiene mayor relación con la exactitud lectora en cuanto ofrece herramientas para el deletreo temprano, desarrolla el reconocimiento de palabras permitiendo la segmentación de unidades y subunidades lingüísticas.

Otra de las habilidades prelectoras ampliamente estudiada es el CA. Tal como señalan Diuk y Ferroni (2012), el conocimiento del nombre de las letras también se ha investigado como un

componente importante del proceso temprano de alfabetización, evidenciándose que es un factor de gran relevancia en el aprendizaje del lenguaje escrito.

De la Calle (2019) señala que tanto la CF como el CA son factores críticos en la adquisición de la lectura, pues estos asientan las bases de la decodificación (p. 937). Asimismo, estudios evidencian que la CF se relaciona con la capacidad de manipular los sonidos del habla y el CA con la capacidad de asignar a cada letra un sonido (Ferroni et al., 2016).

Por otra parte, la RAN, es definida como la capacidad de nombrar tan rápido como sea posible estímulos visuales que sean familiares, tales como dígitos, letras, colores y objetos (González-Valenzuela & Martín-Ruiz, 2017; Georgiou et al., 2013). Estudios recientes señalan que la RAN está íntimamente vinculada al desarrollo de la lectura (González-Valenzuela & Martín-Ruiz, 2017; Gutiérrez, 2018; Suárez-Coalla et al., 2013; Kirby et al., 2010).

Otra de las habilidades altamente vinculadas al proceso lector es la memoria de trabajo (MT) que se conceptualiza como “la habilidad de almacenar información temporalmente y revisar a la luz de nueva información entrante” (Toll & Van Luit, 2013, p. 45).

Baddeley (1992) presenta un modelo multicomponente, en el que la MT es concebida como un sistema altamente eficaz. El modelo de Baddeley tiene el propósito de responder a la complejidad de las operaciones mentales que suceden en la memoria de trabajo, mediante tres componentes fundamentales que son: el sistema de control ejecutivo, base de esquemas visoespaciales y circuito fonoarticulatorio, cada uno de ellos cumple una función específica. El componente responsable de preservar la información basada en el lenguaje se denomina bucle fonológico. El bucle tiene la misión de almacenar información de tipo lingüístico (Baddeley, 2003).

Al bucle fonológico también se le denomina memoria fonológica (MF), Baddeley et al. (2011) señalan que la MF se encarga de proveer de manera inmediata la información de carácter fonológica para que el individuo logre generar subprocesos de forma inmediata y coherente.

Se han encontrado sólidas vinculaciones entre el rendimiento escolar en distintas áreas académicas y los principales componentes de la MT (Gathercole et al., 2006; Gathercole & Pickering, 2000). En relación, al aprendizaje de la lectura, diversos estudios han evidenciado la importancia de la MF en el aprendizaje de la lectura. (Brady & Shankweiler, 1991; Daneman & Carpenter, 1980; Gathercole et al., 2006; Gathercole & Pickering, 2000; Muter & Snowling, 1998; Rapala & Brady, 1990; Torgesen & Hecht, 1996; Wagner & Torgesen, 1987; Wagner et al., 1994).

Se ha demostrado que no solo la CF es relevante en la lectura, sino que también otros procesos fonológicos: la MF y la recodificación fonológica en el acceso al léxico, es decir la recuperación de la información fonológica almacenada en la memoria a largo plazo (De Jong & Van der Leij, 1999).

En el inicio del aprendizaje lector, además, intervienen una serie de procesos cognitivos y psicolingüísticos que se desarrollan en todas las etapas educativas; por ello, es relevante que la estimulación de las habilidades mencionadas precedentemente sea temprana y adecuada para que repercuta positivamente en cursos posteriores (Pascual et al., 2018).

Dentro de los procesos implicados en el aprendizaje lector, están los procesos subléxicos, relacionados con la decodificación grafema-fonema, y los procesos léxicos referidos al acceso del significado de las palabras (Stanovich, 1988). Es importante distinguir entre la decodificación y la identificación de palabras. La decodificación es el proceso básico de asignar sonido al estímulo visual, en tanto la segunda incluye el acceso a su significado.

En el proceso de decodificación juega un papel fundamental la CF y el CA ya que esto permite que los niños lleguen a comprender el principio alfabético, esto último se refiere a la comprensión de que existe una relación sistemática entre las letras y los sonidos, facilitando así la correspondencia fonema-grafema. Así lo avalan algunos estudios, señalando que es más eficaz la intervención de CF, cuando a las tareas que desarrollan el conocimiento fonológico se introducen otros componentes del lenguaje, como uso de las letras para representar los fonemas, vocabulario o morfosintaxis (Flórez-Romero & Arias-Velandía, 2010; Foorman et al., 2003; Luque et al., 2016; Sellés et al., 2012). Por tanto, se afirma que el CA asienta las bases de la decodificación junto a las destrezas en CF, la cual posee un papel acelerador en las primeras experiencias lectoras (Cuetos & Suárez-Coalla, 2009). Por lo tanto, la CF junto con el CA se constituye en dos habilidades muy necesarias para el proceso de adquisición de la lectura, siendo la CF y el CA un requisito esencial de la habilidad de alfabetización temprana en español (Kim & Pallante, 2012).

En relación con los procesos subléxicos, estos se refieren al acceso del significado de la palabra escrita. Las palabras aisladas no transmiten ninguna información nueva, sino que es en la relación entre ellas donde se encuentra el mensaje. Para descubrir esa relación, y posteriormente extraer el significado e integrarlo en la memoria, son necesarias otras operaciones de orden superior, más complejas que requieren una mayor atención. Dentro de los procesos superiores juegan un papel fundamental los procesos sintácticos destinados a analizar las estructuras de las

oraciones y los papeles que cada palabra juega en la oración, así también los procesos semánticos que consisten en la extracción del significado de la oración o del texto y su integración en los conocimientos que ya posee el lector (Cuetos & Vega, 2010).

Lo cierto es que, al hablar de lectura, se deben incluir ambos procesos, pues leer comprensivamente supone la intervención de un gran número de operaciones cognitivas destinadas a completar cada uno de los pasos que esta actividad implica. Se comienza con el análisis visual del texto que aparece ante nuestros ojos y se termina con la integración del mensaje que hay en el texto en nuestros conocimientos (Cuetos & Vega, 2010). En todos estos procesos, las habilidades prelectoras mencionadas anteriormente, juegan un papel fundamental, pues hacen posible que los procesos se lleven a cabo con éxito.

Considerando lo expuesto anteriormente, se han implementado numerosos programas de intervención en habilidades prelectoras dirigidos a escolares de los primeros cursos de educación formal y se han evaluado sus efectos sobre el rendimiento lector, arrojando evidencias contundentes sobre su efectividad (Ehri et al., 2001). Algunos programas se focalizan especialmente en la promoción de conocimientos que posibilitan la decodificación o transcripción de las unidades escritas en representaciones fonológicas. Las acciones de estos programas tienen como objetivo que los niños desarrollen CF, CA y sonidos. Sin embargo, algunos autores indican que existen otras habilidades críticas para la alfabetización inicial, como la comprensión y el empleo del vocabulario (Biemiller, 2003; Wagner, 1997). En este sentido Lonigan et al. (2013) señala respecto a las habilidades de alfabetización emergente, que existen dos tipos, aquellas que están relacionadas con el código y otras que están relacionadas con el significado. Es así que existen programas de intervención focalizados en las habilidades relacionadas con el código y otros programas relacionados con el significado.

Las intervenciones basadas en el modelo de destrezas o focalizadas en el código, sugieren un entrenamiento sistemático, explícito e intensivo, estos programas han demostrado tener efecto en la CF y el nombre de las letras (Silva et al., 2010; Shanahan & Lonigan, 2013; Shankweiler & Fowler, 2004), las que a su vez son cruciales en la decodificación. Por su parte, los programas de intervención orientados a desarrollar habilidades o destrezas relacionadas con el significado son aquellas que están principalmente asociadas al lenguaje y permiten a los niños comprender textos una vez que estén decodificados. Medina et al. (2014) mencionan que, para el modelo holístico o focalizados en el significado, la lectura se inicia desde muy temprano dentro del contexto familiar

y comunitario, de modo que las experiencias de inmersión en contextos letrados permitirían a los niños construir representaciones sobre el lenguaje escrito, como base del aprendizaje de la lectura y a la escuela le corresponde naturalmente continuar. Guardia (2010) señala que los modelos focalizados en el significado (Saint-Laurent & Giasson, 2001) han demostrado tener un impacto significativo en el lenguaje oral como el vocabulario (Larraín et al., 2012; NELP, 2008; Shanahan & Lonigan, 2013).

Asimismo, existen programas de intervención que combinan el desarrollo de habilidades de decodificación y habilidades de significado, llamados programas equilibrados o integrados, estos programas asumen la esencia de los aportes de los dos programas anteriores (basados en el código y basados en el significado). Su realce está en el desarrollo simultáneo de estrategias de construcción del significado de los textos, con destrezas de decodificación, considerando el contexto sociocultural de los estudiantes para su introducción en la cultura letrada (Medina et al., 2014). Este tipo de programas incluye la intervención combinada de actividades, tanto lectura de cuentos y libros como actividades orientadas al desarrollo de habilidades alfabéticas.

Un estudio realizado por Aram y Besser (2009) tenían como objetivo comparar estrategias de intervención, lectura de cuentos, desarrollo de habilidades alfabetizadoras (CF, CA) y la combinación de las dos anteriores, con la finalidad de conocer cuál mostraba mayor impacto. Los resultados indicaron que la lectura de cuentos desarrolló habilidades del tipo lingüístico, mientras que las actividades alfabéticas mejoraron las habilidades relacionadas con el lenguaje escrito. Sin embargo, la combinación de ambas estrategias tuvo mejores efectos en el desarrollo de los niños, al promover ambos tipos de habilidades. Guardia (2018) señala que otro argumento que avala las intervenciones combinadas, es que la comprensión lectora no sólo se beneficia del conocimiento del vocabulario, sino también de una eficiente decodificación que permite liberar recursos cognitivos para la comprensión del texto.

De acuerdo con los antecedentes expuestos, el presente estudio tiene como objetivo general el analizar literatura científica relacionada con programas intervención de habilidades de lectura inicial en estudiantes hispanohablantes de pre-kinder, kinder y primero básico. Para el cumplimiento del objetivo general, se crearon tres objetivos específicos, los que apuntaron en primer lugar a describir las características de los programas de intervención en habilidades de lectura inicial. En segundo lugar, identificar habilidades predictoras trabajadas en programas de

intervención. Finalmente, conocer el impacto de los programas de intervención sobre las habilidades de lectura inicial.

Método

Enfoque y diseño

Esta investigación se basa en una revisión sistemática de la literatura desarrollada en base a protocolos de búsqueda, selección y recopilación de antecedentes bibliográficos definidos para cada etapa establecida bajo este método de investigación. Para un correcto seguimiento del método de revisión de literatura se siguieron las directrices propuestas en la declaración PRISMA (Urrutia & Bonfill, 2010) para la realización de este tipo de investigaciones.

Se realizó una búsqueda en las tres bases principales (WoS, SCOPUS y SciELO) que contienen artículos científicos sobre la temática de trabajo en esta investigación y que se publican en inglés y español. Conforme a los criterios de búsqueda, revisión y selección establecidos por el protocolo de búsqueda se identificaron 20 artículos (investigaciones empíricas) sobre estudios de programas de intervención en habilidades de lectura inicial en hispanohablantes.

En este estudio las variables corresponden a las palabras claves que fueron establecidas para la identificación de los artículos que son incluidos en los análisis de la literatura. (Nivel educativo, habilidades prelectoras).

Procedimientos

La revisión sistemática se llevó a cabo mediante un proceso de 6 fases, desde la definición de conceptos claves, la construcción de sintaxis para motores de búsqueda, la eliminación de duplicados, el cribado de datos, la selección de datos y finalmente la extracción sistemática de información. A continuación, se explica cada uno de los procesos en mayor profundidad.

Determinación del algoritmo de búsqueda (Fase 1). A partir del objetivo y las preguntas de esta investigación, se definieron constructos implicados en la temática en cuestión, en este caso programas de intervención en habilidades de lectura inicial. Dada las características de este estudio se estableció un rango de edad y se identificaron habilidades predictoras de la lectura.

Para la búsqueda de estudios relacionados con el tema de interés, se utilizaron los siguientes conceptos claves:

Tabla 1

Conceptos claves utilizados en las búsquedas en bases de datos

Variables	Español	Inglés
	Primer año	first year elementary
Nivel educativo	Niños preescolares	preschool childrens
	Educación primaria	primary education
	Conciencia fonológica	phonological awareness
	Velocidad de nombrado	rapid naming
	Predictores de la lectura	predictors of reading
	Memoria fonológica	phonological memory
	Alfabetización	literacy
Habilidades prelectoras	Conocimiento del alfabeto	alphabetic awareness
	Lenguaje escrito	writing language
	Fonética	phonetic
	Habilidades de lectura	reading skills
	Fluidez verbal	verbal fluency
	Lengua transparente	Transparent language
	Enseñanza de la lectura	reading teaching
	Hispanohablante	Spanish speakers

Fuente: Elaboración propia (2021)

Sintaxis e iteración (Fase 2). La sintaxis utilizada para los motores de búsqueda en indización WOS, SCOPUS y SciELO fue construida de acuerdo con los criterios definidos previamente. Para asegurar la utilización de investigaciones actualizadas fueron considerados artículos publicados durante los años 2016 al 2020. Coherentemente con los criterios de búsqueda sólo fueron incluidos estudios experimentales realizados con estudiantes hispanohablantes. Finalmente, a través de la estrategia de *snowball*, se añadieron 4 estudios adicionales de reconocido impacto en la temática de estudio y que no aparecieron en la búsqueda inicial en las bases de dato objetivo.

Eliminación de duplicados (Fase 3). Una vez localizados y recuperados los estudios seleccionados, se llevó a cabo un proceso de eliminación de duplicados identificados entre las tres bases de datos utilizadas de forma automática a través de Endnote, el cual disminuyó la cantidad de investigaciones de 812 a 444. Finalmente se realizó eliminación de duplicados de forma manual a través de planilla MS Excel, tachando aquellos estudios repetidos, disminuyendo la cantidad de 444 a 426 estudios.

Cribado de datos (Fase 4). Se definieron criterios de selección, considerando la información relevante disponible en el título y *abstract*. Para esta fase se consideraron dos jueces que realizaron la revisión de manera independiente de título y *abstract*, seleccionando o eliminando los estudios de acuerdo con el objetivo del estudio y los criterios de inclusión y exclusión previamente definidos en el protocolo. En aquellos casos en los que no existía concordancia entre el juez 1 y juez 2 fue necesario recurrir a un tercer juez.

Selección final de investigaciones (Fase 5). Posterior al proceso de cribado, 47 trabajos fueron seleccionados para evaluar su incorporación en el análisis final. Para ello se definieron nuevos criterios de inclusión y exclusión (ver Tabla 2). Este proceso se llevó a cabo entre dos jueces, quienes leyeron y analizaron los artículos completos los que finalmente dejaron 20 estudios para el análisis final.

Tabla 2

Criterios de selección final de artículos de investigación

Criterios de inclusión	Criterio de exclusión
Estudios que reportan resultados de la intervención.	Estudios no reportan resultados de la intervención.
Intervención con estudiantes	Intervención sin estudiantes
El estudio debe medir variables de alfabetización inicial.	El estudio no mide variables de alfabetización inicial.

Fuente: Elaboración propia (2021)

Extracción de datos (Fase 6). Para la extracción de datos, se elaboró una matriz que detalla toda la información disponible en los artículos seleccionados que permiten responder a los objetivos específicos propuestos para esta investigación.

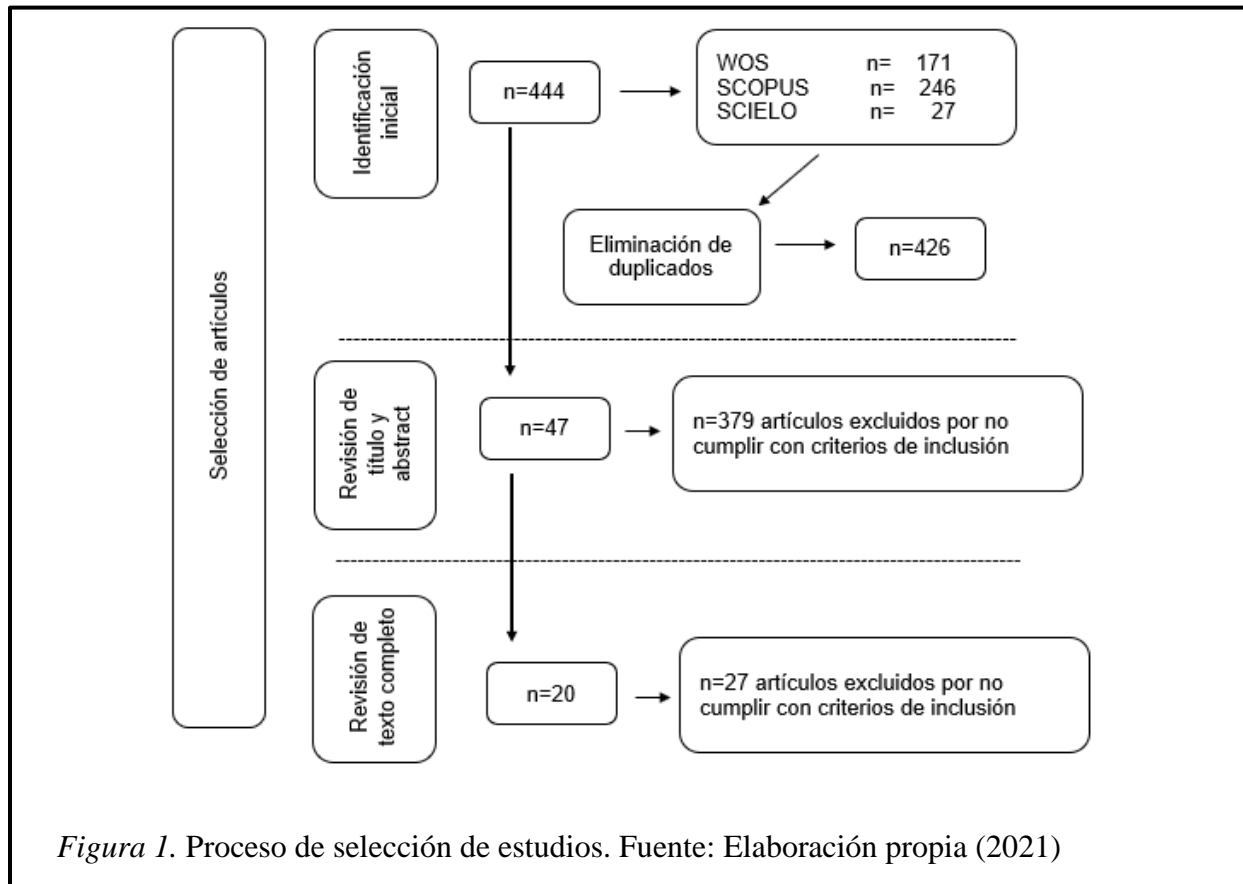


Tabla 3

Matriz de extracción de artículos seleccionados

ID	Cita	Diseño y muestra	País	Instrumentos	Habilidades evaluadas
23	Arancibia et al., 2012	a) Cuasiexperimental b) 38 estudiantes	Chile	(1) Prueba de Segmentación Lingüística, PSL	(1) Discriminación auditiva (2) Conciencia fonológica
33	Baker et al., 2017	a) Cuasiexperimental b) 78 estudiantes	EEUU	(1) Fluidez en las Palabras sin Sentido (IDEL FPS) (2) Fluidez en la Lectura Oral (IDEL FLO) (3) Fluidez en las Palabras sin Sentido (IDEL FPS, DIBELS Nonsense Word Fluency) (4) DIBELS Oral Reading Fluency 6th edition (DIBELS ORF)	(1) Lectura de pseudopalabras en español (2) Fluidez lectora (3) Lectura de pseudopalabras en inglés (4) Conocimiento de las letras y sonidos
35	Balbi et al., 2020	a) Cuasiexperimental b) 125 estudiantes (68 grupo experimental y 57 grupo control)	Uruguay	(1) Identificación de Letras y Palabras de la Batería III Woodcock-Muñoz (2) Matrices de Raven (3) Subprueba de comprensión oral de la Batería III Woodcock-Muñoz Test (4) Subprueba de Discernimiento de Sonidos de la Batería III, Woodcock-Muñoz (5) Subprueba de Ortografía de la Batería III Woodcock Muñoz Test (6) Prueba de Eficacia de lectura - TECLE (7) Subprueba de comprensión lectora de la Batería III Woodcock-Muñoz	(1) Razonamiento no verbal (2) Identificación de letras y palabras (3) conciencia fonológica (4) escritura (5) fluidez lectora (6) comprensión lectora.
61	De la Calle, 2017	a) Cuasiexperimental b) 90 estudiantes	España	(1) Batería de Inicio a la Lectura (BIL 3-6) (2) Batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC-R) (3) The Rapid Automatized Naming Test (RAN)	(1) Conciencia fonológica (2) memoria secuencial auditiva (3) vocabulario (4) reconocimiento de las letras (5) lectura de pseudopalabras (6) velocidad de nombrado
85	Crespo et al., 2018	a) Longitudinal /cuasiexperimental b) 530 estudiantes (321 grupo experimental 209 grupo control)	España/ Islas canarias	(1) Indicadores Dinámicos del Éxito en la Lectura (IDEL) [Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills] (2) IDEL Fluidez en el Nombramiento de las Letras (NFL) (3) Fluidez en la Segmentación de Fonemas (FPS) (4) Fluidez en las Palabras sin Sentido (NWF) (5) Fluidez en la Lectura Oral, (ORF) (6) Fluidez en el Recuento Oral (ORTF) (7) Fluidez en el Uso de Palabras (WUF)	(1) Nombramiento de letras (2) conciencia fonémica (3) lectura de pseudopalabras (4) fluidez de lectura oral (5) vocabulario (6) conocimiento de las letras, (7) precisión y fluidez y lectora y (8) recuento.
104	Ferroni & Diuk, 2014	a) Experimental b) 50 estudiantes (23 niños 27 niñas)	Argentina	(1) Prueba de apareamiento de sílaba inicial (2) Prueba de apareamiento de sonido inicial (3) Repetición de pseudopalabras (4) Prueba Dígitos en Orden Directo (5) Subtest Memoria Visual Abstracta de la adaptación española del TOMAL (6) RAN de Denckla y Rudell	(1) conciencia fonológica (2) memoria velocidad de nombrado
138	Gutiérrez Fresneda (2018)	a) Cuasiexperimental b) 424 estudiantes	España	(1) Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO) (2) Batería de inicio a la lectura (BIL) (3) Prueba de vocabulario expresivo en Educación Infantil (4) Cuatro subtest del test PROLEC-R	(1) conciencia fonológica, (2) vocabulario expresivo.

157	Gonzales & Tejero, 2018	a) Descriptivo b) 4 estudiantes	EEUU niños mexicanos	(1) Prueba de competencia oral en inglés Pre-IDEA (Pre-IPT) (2) Tarea de rendimiento de alfabetización y aritmética preescolar (PLN) (3) ¡Prepárate para leer! cribador (GRR) (4) Inventario de Prelectura de Conciencia (5) Fonológica (PIPA) (6) Fluidez en la Segmentación de Fonemas (FSF)	(1) vocabulario, sintaxis, discurso y pragmática (en inglés) (2) conocimiento de las letras
158	González-Valenzuela & Martín-Ruiz, 2017	a) Longitudinal b) 56 estudiantes	España	(1) Pruebas de RA y RC	(1) Conocimiento de las letras (2) conciencia fonológica
192	Gutiérrez-Fresneda, 2017	a) Cuasiexperimental b) 402 estudiantes	España	(1) Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO) (2) Batería de inicio a la lectura (BIL) (3) Velocidad en denominación (RAN) (4) Test PRO LEC-R	(1) conocimiento fonológico (silábico y fonémico) (2) conocimiento del nombre de las letras (3) reconocimiento de palabras (4) velocidad de nombrado,
193	Gutiérrez-Fresneda et al., 2017	a) Cuasiexperimental-longitudinal b) 432 estudiantes (Grupo experimental 220 y grupo control 212)	Alicante/ España	(1) Prueba de lenguaje oral de Navarra- revisada (PLON-R) (2) Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (3) Velocidad de nombrado. (4) PROLEC-R (5) Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO) (6) Velocidad en denominación (RAN)	(1) Conciencia fonológica (2) morfología - sintaxis (3) velocidad de nombrado (4) conocimiento de letras (5) lectura de palabras
190	Gutiérrez-Fresneda, 2018	a) Cuasiexperimental b) 408 estudiantes (206 grupo experimental 202 grupo control)	España	(1) Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO) (2) Batería de inicio a la lectura (BIL) (3) Velocidad de nombrado. (RAN) (4) PROLEC-R	(1) conocimiento fonológico (silábico y fonémico) (2) conocimiento de las letras (3) velocidad de nombrado
285	Marder, 2011	a) Explicativo-cuasiexperimental b) 35 estudiantes (20 grupo experimental y 15 grupo control)	Argentina	(1) Prueba de Lectura de Palabras y Pseudopalabras	(1) lectura de pseudopalabras
313	Pallante & Kim, 2013	a) Longitudinal b) 617 estudiantes	Chile	(1) Subprueba de Vocabulario sobre dibujos de la Batería III Woodcock-Muñoz (2) Pruebas de Aprovechamiento- Revisada (3) Fluidez en la Segmentación Fonémica de los Indicadores Dinámicos del Éxito en la Lectura Temprana (DIBELS) (4) Indicadores Dinámicos del Éxito en la Lectura 7a edición (IDEL) (5) Subprueba de Fluidez en Nombrar Letras del IDEL (6) Subprueba de identificación de letras y palabras de la Batería III Woodcock- Muñoz (7) Subprueba de Comprensión de Pasajes (Comprensión de textos) de la Batería III Woodcock-Muñoz	(1) vocabulario (2) conciencia fonológica (3) habilidades de lectoescritura (4) fluidez en el nombramiento de letras (5) conciencia fonológica y el conocimiento del alfabeto

327	Porta et al., 2016	a) Cuasiexperimental b) 61 estudiantes	Argentina	(1) Subpruebas de la Escala de Inteligencia Preescolar y Primaria de Wechsler y Primaria de Wechsler (WIPPSI) (2) Subprueba de combinación de sonidos Woodcock-Muñoz Woodcock-Muñoz (3) Escala de Magallanes de Atención Visual	(1) vocabulario (2) conciencia fonológica (3) atención visual,
328	Porta & Ramírez, 2020	a) Cuasiexperimental b) 129 estudiantes	Argentina	(1) Vocabulario en Imágenes Peabody (2) Tarea de identidad y la identidad final de sílaba / rime (3) Tarea de fusión de sonido (4) Tarea de segmentación de fonemas	(1) vocabulario (2) conciencia fonológica (3) conocimiento de las letras
445	Seijas et al., 2017	a) Cuasiexperimental/ longitudinal b) 326 escolares (171 del grupo experimental y 155 del grupo control)	España	(1) BADYG (EI y E2) Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (2) Conocimiento fonológico PECO (3) La velocidad en denominación (RAN) (4) PROLEC-R	(1) conciencia fonológica (2) velocidad de nombrado (3) lectura (4) conocimiento de las letras
446	González Seijas et al., 2013	a) Cuasiexperimental b) 326 estudiantes (171 del grupo experimental y 155 del grupo control)	España	(1) Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO) (2) La velocidad en denominación (RAN) (3) PROLEC-R	(1) conciencia fonológica (2) velocidad de nombrado (3) lectura de palabras (precisión y velocidad)
432	Porta, 2012	a) Cuasiexperimental/ longitudinal b) 62 estudiantes (31 grupo control y 31 grupo experimental)	Argentina	(1) Batería de Aprovechamiento de Woodcock y Muñoz-Sandoval	(1) identificación de palabras conocidas (2) identificación de palabras sin sentido (3) comprensión lectora
434	Rosemberg y Stein (2016)	a) Longitudinal b) 198 estudiantes	Argentina	(1) Test de vocabulario en imágenes Peabody, adaptación hispanoamericana (2) Prueba de producción de categorías conceptuales (3) Prueba de escritura	(1) vocabulario pasivo y productivo (2) semántica (3) escritura (4) lectura

Fuente: Elaboración propia (2021)

Resultados

Caracterización de programas de intervención en habilidades de lectura inicial

De acuerdo con el marco teórico de esta investigación, existen tres tipos de programas de intervención, aquellos que basan su intervención en el código, orientados a desarrollar habilidades de CF y principio alfabético (decodificación), también programas basados en el significado, dirigidos al desarrollo de habilidades de comprensión, vocabulario y fluidez. Existe un tercer tipo de programa llamado mixto, el cual considera para su intervención, habilidades referidas a la decodificación y también al significado. A partir de la revisión realizada de 20 investigaciones, como se aprecia en la Tabla 4, el 70 % de los estudios desarrollan programas de tipo mixto, es decir, las intervenciones están orientadas al desarrollo tanto de habilidades de decodificación, como también al significado. El 25 % de los programas están basados en el código y solo el 5 % se basa en el significado.

Tabla 4

Tipos de programas de intervención en lectura inicial

Tipo de programa	ID	%
Programa basado en el código	23, 33, 104, 327, 432	25
Programa basado en el significado	285	5
Programa mixto	35, 61, 85, 157, 158, 138, 192, 193, 190, 313, 328, 445, 446, 434	70

Fuente: Elaboración propia (2021)

Respecto a la modalidad en la que se llevan a cabo las intervenciones, de los 20 estudios revisados, el 70 % realizan las intervenciones de manera colectiva, dentro del aula habitual con todo el grupo de la clase. El resto de las intervenciones (30 %) se realizan de manera individual, en grupos pequeños o mixtas.

Las intervenciones también se caracterizan por el tipo de recursos utilizados, entre ellos, están los recursos manipulativos, como el cuaderno, lápiz, tarjetas, como también recursos sensoriales, uso de TIC, entre otras. De los 20 estudios revisados el 55 % de los programas utiliza

diversos recursos para sus intervenciones, para algunas actividades utilizan material manipulativo, tales como: tarjetas, fichas, lápiz, cuaderno, para otras el uso de cuentos clásicos con imágenes, uso de TIC, como pizarra digital, computador, *tablet* y otro material sensorial. Es decir, los programas se caracterizan por poseer diversidad de recursos en las intervenciones realizadas. Existe un porcentaje menor que utiliza de manera exclusiva algún tipo de recursos, ya sea TIC, cuentos o material manipulativo.

Los programas también se caracterizan por su duración, pues se señala que el tiempo invertido, genera un impacto en los resultados. De los 20 estudios revisados, la totalidad de ellos estructuran sus intervenciones en sesiones de trabajo, la mayoría (35 %) de los programas se llevan a cabo en más de 70 sesiones, esto quiere decir que los programas tienen una duración aproximada de uno a dos años (estudios longitudinales). Seguido por el 20 % de los estudios que realiza de 10 a 20 sesiones de trabajo. Los estudios restantes, se distribuyen entre 20 a 60 sesiones, teniendo una duración aproximada de 3 a 6 meses.

Esta investigación se centró en revisar intervenciones realizadas en un rango de edad de 4 a 7 años, no obstante, los estudios longitudinales consideran 2 o 3 rangos de edad. El 75 % de los estudios revisados concentran su intervención en el rango de edad de 5 a 6 años, destacando que en este rango los estudiantes están cursando el segundo nivel de transición (kinder), donde se desarrollan las habilidades prelectoras, la CF y el CA, para el proceso de adquisición de la lectura que se consolida en primero básico. El 30% de los estudios, realizan intervenciones en el rango de edad menor a 7 años, correspondiente a primero básico. Un 25 % de estudios se realizan desde el rango de los 4 a 5 años.

Como se mencionó anteriormente, el mayor porcentaje de los estudios realizados son programas mixtos, es decir, contemplan el desarrollo de más de una habilidad, referida al código como al significado.

Con el propósito de profundizar más en relación con el tipo de actividades que involucran el desarrollo de las distintas habilidades se presenta el siguiente análisis. El 85 % de los estudios, realiza actividades referidas a la identificación y conteo de palabras en una oración, segmentación silábica, identificación de sílaba inicial y final, manipulación silábica, identificación de sonido inicial, identificación de fonemas, análisis y síntesis fonémica, rimas. Todas estas actividades tienen por objetivo desarrollar la CF. Preferentemente estas actividades se realizan en el nivel preescolar, en un rango no lector. El 60 % de los estudios contempla dentro de su intervención

actividades de lectura compartida de cuentos, en las que se realizan predicciones, formulación de hipótesis, creación de títulos, actividades de comprensión mediante preguntas, narraciones, descripciones, entre otras. Estas actividades se implementan de manera transversal en los distintos niveles educativos, desde el nivel preescolar hasta primaria.

El 55% de los estudios realizó actividades referidas a la enseñanza de las letras y sus sonidos, a través de tarjetas con imágenes y letras y además mediante canciones, las realizan de manera transversal en los niveles educativos, no obstante, con mayor énfasis se llevan a cabo en el período comprendido entre kinder y primero.

El 45% de las intervenciones contempló actividades de búsqueda de palabras nuevas, búsqueda de sinónimo y antónimo, orientadas a desarrollar vocabulario. Estas habilidades se realizan de manera transversal en los distintos niveles educativos, desde preescolar a primero, con mayor énfasis en el rango de 5 a 6 años, correspondiente a kinder.

De los 20 estudios, el 25 % contempla actividades referidas a denominación de estímulos, mediante tarjetas de colores, números y letras, actividades que se llevan a cabo desde preescolar hasta primero básico. El 15 % considera ejercicios de fluidez, a través de lectura repetida en voz alta, este tipo de actividades se realizan desde el periodo comprendido entre los 5 y 6 años en adelante.

El 10 % dentro de sus actividades contempla el dictado y otro 10 % realiza sus actividades mediante juego o *software* educativo.

Habilidades predictoras trabajadas en programas de intervención dirigidos a estudiantes de pre-kinder, kinder y primero básico

La habilidad más considerada y trabajada en los programas, es la CF (85 %), seguida por el CA con el 65 % de los programas. Cabe destacar que ambas habilidades fueron más trabajadas en el rango de edad de 5 a 6 años. Otra de las habilidades más trabajadas es el vocabulario con el 45 % de los programas, acentuando su intervención en el rango de edad de los 7 años, cuando los estudiantes ya han adquirido habilidades de decodificación. Tanto la RAN como la comprensión fue trabajada en el 30 % de los programas. Solo el 20 % de los programas incluyeron la fluidez y el 10 % de los programas trabajaron escritura y lectura de palabras. Hay que enfatizar que un gran porcentaje (55 %) de programas incluye en su intervención el desarrollo conjunto de habilidades de CF y CA.

Tabla 5

Habilidades de lectura inicial principalmente trabajadas en los programas de intervención analizados

Habilidades	ID	%	Rango de edad		
			4 o -	5-6	7 o +
CF	23, 35, 61, 85, 138, 157, 158, 192, 193, 190, 313, 327, 328, 432, 434, 445, 446	85	5	13	4
CA	33, 61, 85, 104, 157, 158, 192, 193, 190, 313, 327, 328, 432	65	4	9	4
RAN	61, 192, 193, 190, 445, 446	30	4	4	1
Escritura	35, 313	10	-	1	1
MF	-	-	-	-	-
Vocabulario	85, 35, 157, 158, 193, 285, 313, 328, 434	45	2	3	5
Fluidez	33, 35, 85, 313	20	-	2	3
Comprensión	35, 85, 158, 192, 285, 313	30	2	5	4
Lenguaje oral	193	5	-	1	1
Lectura	33, 285	10	1	1	2

Fuente: Elaboración propia (2021)

Impacto de los programas de intervención sobre las habilidades de lectura inicial en estudiantes de pre-kinder, kinder y primero básico

Dada la selección de 20 trabajos que cumplen con los criterios de interés de esta investigación, se sistematizaron los resultados principales registrados en estos estudios. De esta manera es posible apreciar el efecto sobre el desarrollo de habilidades lectoras producto de las intervenciones desarrolladas en cada estudio. En general se puede apreciar mayor impacto sobre las habilidades referidas a la decodificación, es decir, aquellos programas que desarrollan la C. F junto con el CA. Algunos patrones que se destacan entre los programas es la sistematicidad, estructura y la instrucción explícita de las habilidades que buscan desarrollar.

Discusión y conclusiones

Esta investigación tiene doble propósito, por una parte, caracterizar los programas de intervención y analizar cuáles son las habilidades de alfabetización inicial más trabajadas, por otro lado, conocer el impacto que los programas de intervención tienen sobre las habilidades de alfabetización inicial.

De acuerdo, a la caracterización de los programas de intervención en habilidades alfabetización inicial, los resultados indican que la mayoría de los programas son de tipo mixto, es decir, centran su intervención tanto en habilidades de decodificación (CF, CA, RAN) como habilidades de significado (vocabulario, comprensión). Respondiendo de manera integral a los dos componentes fundamentales de la lectura. Tal como lo señala la Asociación Internacional de Lectura y la Asociación para la Educación de Infantes (1998) acerca de la enseñanza de la lectura, plantea que suele ser más efectiva cuando se utilizan programas instruccionales sistemáticos y estructurados, que promuevan la adquisición de la CF, los conceptos básicos del alfabeto, el lenguaje, así también la realización de actividades de lectura compartida o contextualizada. Del mismo modo el NELP (2008) indica que el mejor enfoque para la enseñanza de lectura es aquel que incorpora la instrucción explícita de la CF, el principio alfabético, actividades para mejorar la fluidez, el vocabulario y la comprensión (NELP, 2008). Los hallazgos coinciden con lo expuesto por Guardia (2016) los programas integrados tienen la fortaleza de generar estrategias, metodologías, materiales que favorecen distintos componentes de lenguaje y la alfabetización en los niños.

Respecto a la modalidad, los artículos revisados principalmente desarrollan sus intervenciones en el aula común, de manera colectiva, aunque también existe un porcentaje (15 %) de programas que realiza las intervenciones en grupos pequeños de 5 a 6 estudiantes. Según lo expuesto por Guardia (2016) el grupo pequeño, más que el grupo grande es el que favorece y tiene impacto en el aprendizaje. Así mismo, Shanahan y Lonigan (2013) indican que hay investigaciones que ponen en evidencia la eficacia que tiene el trabajo en grupo pequeño en el aprendizaje de los niños, entendiéndose por grupo pequeño 5-6 estudiantes.

En relación con la duración de las intervenciones, la mayoría de los programas tiene una duración de más de 1 año, puesto que corresponden a estudios experimentales, no obstante, existe un porcentaje de programas que realizan su intervención en un periodo de 3 a 6 meses, reportando impacto significativo en las habilidades trabajadas. Hatcher et al., (2006) señala que la instrucción sistemática y explícita por 10 semanas es tan beneficioso para el aprendizaje de los niños como las 20 semanas. Lo cierto es que, más allá del tiempo invertido en la instrucción de habilidades de alfabetización inicial, lo importante es destinar un tiempo específico, diario y sistemático para el entrenamiento e instrucción explícita de las habilidades de alfabetización inicial, (CF, CA, vocabulario, etc.) y además que las actividades sean correctamente implementadas, adecuadas y coherentes con el objetivo que se quiere lograr.

Uno de los hallazgos de esta investigación es que la mayoría de los programas encontrados, centraron su intervención en el rango de edad de los 5 a los 6 años, cabe destacar que en este rango de edad los estudiantes cursan el segundo nivel de transición (kinder, kindergarten), nivel en el cual los niños aprenden y desarrollan habilidades esenciales para adquirir la lectura, tales como las habilidades metalingüísticas, conocimiento sobre el lenguaje oral y escrito, entre otras. Tal como lo indica Fernández Cabezas et al. (2015) el dominio de las habilidades para la lectura adquirido por los niños de Educación Infantil se relaciona de manera significativa, con la propia conciencia metalingüística y con el desarrollo de determinadas habilidades metalingüísticas generales que favorecen las capacidades para el aprendizaje de la lectura.

Respecto al tipo de actividades que incluyen los programas, éstas tienen estrecho vínculo con la habilidad que se busca desarrollar, como se mencionó anteriormente, la mayoría de los programas tiene por objetivo el desarrollo de más de una habilidad, por lo tanto, el tipo de actividades desarrolladas son diversas. Así también ocurre con los recursos utilizados para las intervenciones, ya que los programas utilizan diversidad de recursos materiales dependiendo la

actividad a realizar, entre ellos: cuaderno y lápiz, tarjetas, pizarra digital, *tablet*, cuentos, material sensorial, material manipulativo, entre otros.

La generalidad de los programas incluye actividades de segmentación silábica, identificación de sílabas, rimas, conteo de palabras, análisis y síntesis fonémica, entre otras. Así también, la lectura de cuentos a través de dinámicas como lectura compartida y lectura en voz alta, además actividades de narración de experiencias, formulación de hipótesis, preguntas de comprensión. Entre las actividades alfabetizadoras más frecuentes y recomendada está la denominada lectura compartida de cuentos e historias, así como los juegos verbales y la exploración de materiales escritos en forma conjunta e interactiva donde participen adultos y niños (Andrés et al., 2010; Baker et al., 2001; Chow & McBride-Chang, 2003; Rugerio & Guevara, 2013; Rocha & Vega, 2011; Saracho, 2008). Otra de las actividades más realizadas son aquellas referidas al CA, a través de canciones, juego con tarjetas y estímulos visuales. Por último, actividades de vocabulario, búsqueda de palabras desconocidas, búsqueda de sinónimo y antónimo.

Ahora bien, en relación con las habilidades más trabajadas en los programas de intervención, a partir de los resultados, se obtiene que las habilidades más trabajadas son, la CF, el CA y el vocabulario, esto se puede explicar dado que la CF y el CA son habilidades facilitadoras del proceso de decodificación, por tanto, se relacionan fuertemente con el proceso de adquisición de la lectura. Así lo afirma De la Calle (2019) señalando que tanto la CF como el CA son factores críticos en la adquisición de la lectura, pues estos asientan las bases de la decodificación. En ese sentido se entiende que éstas sean las habilidades que más se desarrollan en los diversos programas.

Asimismo, distintos autores, indican que la intervención de CF es más eficaz, cuando se introducen otros componentes del lenguaje como el uso de las letras para representar los fonemas, el vocabulario o morfosintaxis. (Flórez-Romero & Arias-Velandia, 2010; Foorman et al., 2003; Luque et al., 2016; Sellés et al., 2012).

Respecto al vocabulario, habilidad ampliamente trabajada en los programas de intervención, esta correlación significativamente con la comprensión, así lo afirma Biemiller (2003) señalando que el vocabulario es un fuerte determinante del éxito en la lectura. Un estudio realizado por el autor señaló que la disminución de la comprensión lectora de los niños se debía en gran medida a la falta de conocimiento adecuado de vocabulario. Lo anterior, sugiere que el

vocabulario, además de la identificación de palabras, es un factor importante que limita la comprensión lectora. Nuestros hallazgos son confirmados por estudios que han demostrado que existen tres componentes claves para aprender a leer y que pueden desarrollarse antes de la instrucción lectora. Estos son CF, CA y lenguaje oral (vocabulario) (De Jong & Van der Leij, 1999; Lonigan et al., 2000; NELP, 2008; Wagner & Torgesen, 1987).

Otro hallazgo de esta investigación es que ninguno de los programas revisados, declararon explícitamente el desarrollo de MF dentro de su intervención. Siendo esta una habilidad estrechamente vinculada a la lectura, tal como lo demuestran variadas investigaciones que han evidenciado la importancia de la memoria fonológica en el aprendizaje de la lectura (Brady & Shankweiler, 1991; Gathercole et al., 2006; Muter & Snowling, 1998; Rapala & Brady, 1990; Torgesen & Hecht, 1996; Wagner et al., 1994). En la misma línea, Alloway et al. (2005) estudiaron la relación de la memoria de trabajo y la conciencia fonológica con los logros académicos en el inicio del ingreso escolar. Encontraron que la memoria de trabajo, la memoria fonológica de corto plazo, la repetición de oraciones y la secuencia fonológica están asociadas al rendimiento en lectura, escritura y matemáticas. Pues, esta habilidad se encarga de proveer de manera inmediata la información de carácter fonológico para que el individuo logre generar subprocesos de forma inmediata y recuperar información de carácter fonológico. Tal como lo señala Etchepareborda y Abad-Mas (2005) el bucle articulatorio es encargado de mantener activa y manipular la información presentada por medio del lenguaje. Por tanto, está implicado en tareas puramente lingüísticas, como la comprensión, la lectoescritura o la conversación, así como en el manejo de palabras, números, descripciones, etc.

Según López (2011), la importancia de la memoria fonológica queda explicitada al concebirla como un sistema general de control cognitivo y de procesamiento ejecutivo que guía el comportamiento y que implica interacciones entre los diversos procesos mentales como la atención, la percepción, la motivación y la memoria. Por tanto, debería ser estimulada desde las primeras experiencias educativas, ya que se ha visto que se trata de un proceso que comienza en el niño desde sus primeros años flexibilizándose y ampliándose progresivamente, a medida que adquiere sistemáticamente conocimientos y experiencias.

Finalmente, en relación con el impacto de los programas de intervención sobre las habilidades de lectura inicial, conforme a los resultados obtenidos, se aprecia que en su totalidad los programas impactan de manera positiva en las habilidades que trabajan, esto se puede explicar

por la sistematicidad, características en común, estructura y tiempo que poseen los programas. Ahora bien, los programas mixtos o modelos equilibrados, al abordar habilidades de decodificación y de comprensión, presentan efecto más significativo, puesto que promueven el desarrollo de los dos componentes del lenguaje. Nuestros resultados, coinciden con los hallazgos de Aram y Besser (2009) en el que indican que la combinación de la intervención de ambos componentes del lenguaje tuvo mejores efectos en el desarrollo de los niños, al promover ambos tipos de habilidades.

En síntesis, los programas de intervención en habilidades de alfabetización inicial se caracterizan por su naturaleza mixta al abordar habilidades tanto de decodificación, tales como la CF, el CA, RAN, como también de significado, vocabulario, fluidez entre otras, siendo éstas las habilidades más trabajadas en los programas incluyendo actividades que promuevan el desarrollo de ambos componentes del lenguaje y estableciendo un tiempo determinado y sistemático para la instrucción de éstas. Respecto a la modalidad de intervención, existen alternativas que van en función de la respuesta que los estudiantes tengan a la intervención, teniendo como opción modalidad colectiva, grupos pequeños e individual, dependiendo de la necesidad que presenten los estudiantes. Finalmente, los programas de intervención en general presentan un impacto significativo en las habilidades de lectura inicial, al trabajar de manera explícita y sistemática estas.

Limitaciones y proyecciones

Una de las limitaciones de este estudio es que existe escasa evidencia de trabajos e intervenciones realizadas en hispanohablantes, no así como existen en inglés. Por otro lado, muchas de las intervenciones eran realizadas en contexto bilingüe, y de acuerdo con el objetivo de este estudio, estos trabajos quedaban excluidos.

Otra de las limitaciones, es el diseño utilizado en las investigaciones (experimental) centrando su objetivo en medir el impacto de la intervención en función de las habilidades desarrolladas, a través de un pre y post test. No obstante, el diseño no permite analizar el impacto de la intervención de estas habilidades sobre el aprendizaje lector, sino más bien en las habilidades de alfabetización

Este estudio aporta relevante información a la hora de elaborar y diseñar programas de intervención en alfabetización inicial integrales, considerando las principales características que deben poseer, especialmente recursos utilizados, metodología, tipo de actividades, tiempo

invertido, modalidad de trabajo, entre otras. Así también el énfasis en las habilidades y componentes del lenguaje necesarios a trabajar.

Referencias

- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Adams, A. M., Willis, C., Eaglen, R., & Lamont, E. (2005). Working memory and phonological awareness as predictors of progress towards early learning goals at school entry. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(3), 417-426.
- Andrés, M., Urquijo, S., Navarro, J., & García- Sedeno, M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 129-140. <http://www.ejep.es/index.php/journal/article/view/129-140/64>
- Aram, D., & Besser, S. (2009). Early literacy interventions: which activities to include? at what age to start? and who will implement them? *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 171-187. <https://doi.org/10.1174/021037009788001806>
- Arancibia, B., Bizama, M., & 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.
- Baddeley, A. D. (1992). Working memory. *Science*, 25(5044), 556- 559. <https://doi.org/10.1126/science.1736359>
- Baddeley, A. D. (2003) Working memory: looking back and looking forward. *Neuroscience*, (24), 829-839.
- Baddeley, A. D., Allen, R. J., & Hitch, G. J. (2011). Vinculación en la memoria de trabajo visual: el papel del búfer episódico. *Neuropsicología*, 49(6), 1393- 1400.
- Baker, D. L., Basaraba, D. L., Smolkowski, K., Conry, J., Hautala, J., Richardson, U., English, S., & Cole, R. (2017). Exploring the cross-linguistic transfer of reading skills in Spanish to English in the context of a computer adaptive reading intervention. *Bilingual Research Journal*, 40(2), 222-239. <https://doi.org/10.1080/15235882.2017.1309719>
- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S., & Serpell, R. (2001). Parent's interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39(5), 415-438.
- Balbi, A. (2020). Eficacia de una intervención en alfabetización basada en la evidencia para niños hispanoparlantes con riesgo lector de niveles socioeconómicos vulnerables. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 18(50), 201-222.
- Beltrán, J., López-Escribano, C., & Rodríguez, E. (2006). Precursores tempranos de la lectura. En B. Gallardo, C. Hernández y V. Moreno (Eds.), *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del I Congreso Nacional de Lingüística Clínica* (pp. 18-26). Universitat de Valencia.
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 22, 323-335. <https://doi.org/10.1080/02702710390227297>
- Brady, S., & Shankweiler, D. (1991). *Phonological processes in literacy*. Erlbaum.

- Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavský, M., Onochie-Quintanilla, E., & Hulme, C. (2012). Patrones comunes de predicción del desarrollo de la alfabetización en diferentes ortografías alfabéticas. *Ciencias psicológicas*, 23(6), 678-686.
- Chow, B. & McBride-Chang, C. (2003). Promoting language and literacy development through parent-child reading in Hong Kong preschoolers. *Early Education and Development*, 14(2), 233-248. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1402_6
- Crespo, P., Jiménez, J. E., Rodríguez, C., Baker, D., & Park, Y. (2018). Differences in growth reading patterns for at-risk Spanish-monolingual children as a function of a tier 2 intervention. *The Spanish journal of psychology*, 9(21), E4. <https://doi.org/10.1017/sjp.2018.3>
- Cuetos, F., & Suárez-Coalla, P. (2009). From grapheme to word in reading acquisition in Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 30(4), 583–601. <https://doi.org/10.1017/S0142716409990038>
- Cuetos, F., & Vega, F. C. (2010). *Psicología de la lectura*. WK Educación.
- Daneman, M., & Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19(4), 450-466. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(80\)90312-6](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(80)90312-6)
- Darias, J., & Fuertes, D. (2010). Algunas consideraciones sobre la lectoescritura significativa en la educación básica. *Quaderns digitals. Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 65. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10963
- De Jong, P. F., & Van der Leij, A. (1999). Specific contributions of phonological abilities to early reading acquisition: Results from a Dutch latent variable longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 91(3), 450–476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.450>
- De la Calle, A. M. (2017). Por una Intervención Educativa Pertinente en la Alfabetización Temprana: Desarrollo de un Programa Piloto con Niños Españoles de 3 y 4 Años. *Porta Linguarum, Monográfico II*, 27-41. <https://doi.org/10.30827/Digibug.54106>
- De la Calle, A. M. (2019). La predicción del rendimiento lector temprano: una perspectiva comparada en escolares españoles y chilenos. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 931-950.
- Delgado, M. P. N., & Sancho, M. S. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y habla*, (18), 72-92.
- Diuk, B., & Ferroni, M. (2012). Dificultades de lectura en contextos de pobreza: ¿Un caso de Efecto Mateo? *Psicología Escolar e Educativa*, 16(2), 209-217.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). La instrucción de conciencia fonémica ayuda a los niños a aprender a leer: evidencia del metanálisis del Panel Nacional de Lectura. *Investigación de lectura trimestral*, 36(3), 250-287.
- Etchepareborda, M. C., & Abad-Mas, L. (2005). Working Memory In Basic Learning Processes. *Rev Neurol*, 40(1), 79-83. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15736098/>
- Fernández Cabezas, M., Ruiz Gallego, M., & Romero Mariscal, M. (2015). Desarrollo de la conciencia metalingüística y enseñanza-aprendizaje de la lectura en educación infantil: aportaciones de un estudio experimental. *Revista Investigación en la Escuela*, 87, 105-116.

- Ferroni, M., & Diuk, B. (2014). Aprendizaje de letras en niños preescolares de nivel socioeconómico bajo. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 31(1), 25-37.
- Ferroni, M., Diuk, B., & Mena, M. (2016). Desarrollo de la lectura y la escritura de palabras con ortografía compleja: sus predictores. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 253-271. <https://doi.org/10.12804/apl34.2.2016.04>
- Flórez-Romero, R., Arias-Velandia, N. (2010). Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de lectura. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(4), 329-344.
- Foorman, B. R., Chen, D. T., Carlson, C., Moats, L., Francis, D. J., & Fletcher, J. M. (2003). The necessity of the alphabetic principle to phonemic awareness instruction. *Reading and Writing*, 16(4), 289-324.
- Gallego, C. (2006). *Los prerrequisitos lectores*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Lectoescritura, Morelia, México.
- García, J., & González, D. (1993). *Cuaderno para mejorar la comprensión de la lectura*. EOS.
- Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Willis, C., & Adams, A.-M. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(3), 265-281.
- Gathercole, S. E., & Pickering, S. J. (2000). Déficit de memoria de trabajo en niños con bajo rendimiento en el plan de estudios nacional a los 7 años. *Revista Británica de Psicología de la Educación*, 70(2), 177-194.
- Georgiou, G. K., Tziraki, N., Manolitsis, G., & Fella, A. (2013). Is rapid automatized naming related to reading and mathematics for the same reason(s)? A follow-up study from kindergarten to Grade 1. *Journal of Experimental Child Psychology*, 115(3), 481-496. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.01.004>
- Gonzales, W., & Tejero, M. (2018). Libros en mano: Phonological awareness intervention in children's native languages. *Education Sciences*, 8(4), 175. <https://doi.org/10.3390/educsci8040175>
- González, D. (2004). *Taller de comprensión de la lectura I: ámbito óptimo de aplicación, 1er ciclo de la E.S.O.* EOS.
- González, R., Cuetos, F., Vilar, J., & Uceira, E. (2015). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *Aula Abierta*, 43, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.06.001>
- González Seijas, R. M., López Larrosa, S., Vilar Fernández, J., & Rodríguez López-Vázquez, A. (2013). Estudio de los predictores de la lectura. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 98-110.
- González-Valenzuela, M. J., & Martín-Ruiz, I. (2017). Effects on reading of an early intervention program for children at risk of learning difficulties. *Remedial and Special Education*, 38(2), 67-75.
- Guardia, P. (2010). *The Effect of Linguistic, Phonetic and Lexical Factors on Phonological skills and Reading Acquisition in Spanish: A Longitudinal Study* [Disertación doctoral]. University of Cambridge.
- Guardia, P. (2016). *Evaluación de eficacia de una intervención preescolar para promover lenguaje y alfabetización inicial en niños de sectores deprivados socioculturalmente*. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/INFORME-FINAL-F911446.pdf>
- Guardia, P. (2018). *¿Qué funciona en educación para reducir las brechas socioeconómicas tempranas en lectura?* <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18838>
- Gutiérrez, R. (2018). Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en alumnos de 5 y 6 años. *Revista signos*, 51(96), 45-60.

- Gutiérrez-Fresneda, R. (2017). Efecto de la lectura compartida y las habilidades prelectoras en el aprendizaje lector. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 16(2), 17-26.
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2018). Efectos de la lectura compartida y la conciencia fonológica para una mejora en el aprendizaje lector. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 441-454. <https://doi.org/10.5209/RCED.52790>
- Gutiérrez-Fresneda, R., Mediavilla, A. D., & Jiménez-Pérez, E. (2017). Longitudinal study on learning to read in early ages I Estudio longitudinal sobre el aprendizaje lector en las primeras edades. *Revista de Educación*, 378, 28-49. [Hhttps://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-378-360](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-378-360).
- Hatcher, P. J., Hulme, C., Miles, J. N. V., Carroll, J. M., Hatcher, J., Gibbs, S., & Snowling, M. J. (2006). Efficacy of small group reading intervention for beginning readers with reading-delay: a randomised controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(8), 820-827. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01559.x>
- Kim, Y., & Pallante, D., (2012) Predictors of reading skills for kindergartners and first grade students in Spanish: A longitudinal study. *Reading and writing*, 23(1). <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9244-0>
- Kirby, J. R., Desrochers, A., Roth, L., & Lai, S. S. (2008). Longitudinal predictors of word reading development. *Canadian Psychology*, 49(2), 103-110. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.2.103>
- Kirby, J. R., Georgiou, G. K., Martinussen, R., & Parrila, R. (2010). Naming speed and reading: From prediction to instruction. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 341-362.
- Larraín, A., Strasser, K., & Lissi, M. (2012). Lectura compartida de cuentos y aprendizaje de vocabulario en edad preescolar un estudio de eficacia. *Estudios de Psicología*, 33(3), 379-383. <https://doi.org/10.1174/021093912803758165>
- Lonigan, C. J. (2006). Development, assessment, and promotion of preliteracy skills. *Early Education and Development*, 17(1), 91-114. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_5
- Lonigan, C. J., Burgess, S., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence of a latent variable longitudinal study. *Development Psychology*, 36, 596-613.
- Lonigan, C. J., Purpura, D. J., Wilson, S. B., Walker, P. M., & Clancy-Menchetti, J. (2013). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114, 111-130.
- López, M. (2011). Memoria de trabajo y aprendizaje: Aportes de la neuropsicología. *Cuad. Neuropsicol*, 5(1), 25-47.
- Luque, J. L., Bordoy, A., Jiménez, S., & Sánchez, A. (2016). De la teoría fonológica a la identificación temprana de las dificultades específicas de aprendizaje de la lectura. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36(3), 142-149. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.10.001>
- Marder, S. E. (2011). Resultados de un programa de alfabetización temprana: Desempeño en lectura en niños de sectores en desventaja socioeconómica. *Interdisciplinaria*, 28(1), 159-176.
- Medina, L., Valdivia, A., & San Martín, E. (2014). Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *Psykhé (Santiago)*, 23(2), 1-13.
- Muter, V., & Snowling, M. (1998). Concurrent and longitudinal predictors of reading: The role of metalinguistic and short-term memory skills. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 320-337. <https://doi.org/10.1598/RRQ.33.3.4>

- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy
- Pallante, D. H., & Kim, Y. S. (2013). The effect of a multicomponent literacy instruction model on literacy growth for kindergartners and first-grade students in Chile. *International Journal of Psychology, 48*(5), 747-761.
- Pascual, M. R., Madrid, D., & Estrada-Vidal, L. I. (2018). Factores predominantes en el aprendizaje de la iniciación a la lectura. *Revista mexicana de investigación educativa, 23*(79), 1121-1147
- Porta, M. E. (2012). Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. Efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de orientación educacional, (50)*, 93-111.
- Porta, M. E., & Ramírez, G. (2020). The impact of an early intervention on vocabulary, phonological awareness, and letter-sound knowledge among Spanish-speaking kindergartners. *International Journal of School & Educational Psychology, 8*, 65-79.
- Porta, M. E., Carrada, M. A., & Ison, M. S. (2016). Phonological awareness intervention and attention efficiency in children at risk: evidence of effectiveness on visual attention. *CoDAS, 28*, 314-318.
- Rapala, M. M., & Brady, S. (1990). Reading ability and short-term memory: The role of phonological processing. *Reading and Writing, 2*(1), 1-25. <https://doi.org/10.1007/BF00383371>
- Rocha, G., & Vega, L. (2011). Narremos cuentos a los niños: es fácil y divertido. Un manual para padres y maestros. En L. Vega. (Ed.), *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares. Manual para profesionales y padres* (pp. 101-161). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rosemberg, C. R., & Stein, A. (2016). Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14*(2), 1087-1102.
- Rugiero, J. P., & Guevara, Y. (2013). Desarrollo de habilidades conductuales maternas para promover la alfabetización inicial en niños preescolares. *Acta Colombiana de Psicología, 16*(1), 81-90.
- Saint-Laurent, L., & Giasson, J. (2001). Effects of a multicomponent literacy program and of supplemental phonological sessions on at-risk kindergartners. *Educational Research and Evaluation, 7*(1), 1-33.
- Saracho, O. (2008). Fathers' and young children's literacy experiences. *Early Child Development and Care, 178*(7), 837-852. <https://doi.org/10.1080/0300443080235225>.
- Seijas, R. M. G., Vega, F. C., Larrosa, S. L., & Fernández, J. V. (2017). Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura. Un estudio longitudinal. *Estudios sobre educación, 32*, 155-177.
- Sellés, P., Martínez, T., & Vidal, E., (2012). Controversia entre madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura. Revisión histórica y propuestas actuales. *Aula Abierta, 40*(3), 3-14.
- Shanahan, T., & Lonigan, C. (2013). *Early Childhood Literacy. The NELP and beyond*. Brooke Publishing
- Shankweiler, D., & Fowler, A. E. (2004). Preguntas que la gente hace sobre el papel de los procesos fonológicos en el aprendizaje de la lectura. *Lectura y escritura, 17*(5), 483-515.
- Silva, C., Almeida, T., & Martins, M. (2010). Letter names and sounds: their implications for the phonetisation process. *Reading and Writing, 23*, 147-172.
- Stanovich, K. E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. *Journal of learning disabilities, 21*(10), 590-604.

- Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M., Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36(1), 77–89. <https://doi.org/10.1174/021037013804826537>
- Toll, S. W. M., & Van Luit, J. E. H. (2013). The development of early numeracy ability in kindergartners with limited working memory skills. *Learning and Individual Differences*, 25, 45–54. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.03.006>
- Torgesen, J. K., & Hecht, S. A. (1996). Preventing and remediating reading disabilities: Instructional variables that make a difference for special students. En M. F. Graves, P. Van den Broek & B. M. Taylor (Eds.), *The first R: Every child's right to read* (pp. 133-159). Teacher's College Press.
- Tunmer, W., & Herriman, M. (1984). The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview. En W. E. Tunmer, C. Pratt, & M. L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic awareness in children: theory, research, and implications* (pp.12-35). SpringerVerlag.
- Urrutia, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511.
- Wagner, R. K. (1997). *Phonological awareness training and reading*. Presentado en American Educational Research Association Conference, March, Chicago, IL.
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192-212. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192>
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73-87.

Cómo citar: Chávez Delgado, M. E., González Vergara, S., Sepúlveda López, F. (2022). Revisión sistemática de literatura sobre programas de intervención en habilidades de lectura inicial. *Páginas de Educación*, 15(2), 98-127. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i2.2775>

Contribución autoral: a) Concepción y diseño del trabajo; b) Adquisición de datos; c) Análisis e interpretación de datos; d) Redacción del manuscrito; e) revisión crítica del manuscrito.
M. E. C. D. ha contribuido en a, b, c, d; S. G. V. en a, c, e; F. S. L. en a, c, e.

Editora científica responsable: Mag. Florencia de León