

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN
TEMPRANA EN LA LECTURA EN NIÑOS CON RIESGO DE SU
APRENDIZAJE

Estudiante: Jimena Salomé Aveni Banco

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN TERAPIA DEL LENGUAJE
TRABAJO FINAL

Directora: Prof. Mgter. Torre Ana
Co-directora: Dra. Prof. Repetto Ana María

Mendoza, noviembre 2024

HOJAS CON AUTORIDADES

Decana

Dra. Ana María SISTI

Vicedecana

Dra. María Ximena ERICE

❖ **Secretaria Académica**

Prof. Esp. María Gabriela GRIFFOULIERE

*Directora General de Carreras y Referente del Prof. Univ. de Pedagogía
Terap. En Discapacidad Intelectual. Orientación Discapacidad Motora*

Mgter. Leticia VAZQUEZ

Coordinadora de Ingreso

Prof. Esp. Lourdes GÓMEZ

Director del Prof. Univ. En Educación Primaria y Prof. Univ. en Informática

Prof. Elio PONCIANO

Directora del Prof. Univ. En Educación Inicial

Prof. Marcela MIRCHAK

Directora del Prof. Univ. De Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Visual

Lic. Mariela FARRANDO

*Directora del Prof. Univ. De Educ para Personas Sordas, Tecnicatura en
Lengua de Señas.*

Prof. Esp. Gabriela GUZMÁN

Directora de la Licenciatura en Terapia del Lenguaje

Prof. Gabriela BALMACEDA

Director de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social

Lic. Víctor AGÜERO

❖ **Secretaría Administrativa Económica Financiera**

Lic. Sergio EULIARTE

❖ **Secretario de Investigación y Posgrado**

Dr. Aldo ALTAMIRANO

Coordinadora de Investigación, Institutos, Centros y Redes

Lic. Andrea SURACI

Directora de Posgrado

Prof. Esp. Carolina MARTINEZ

❖ **Secretaria de Extensión**

Prof. Esp. Adriana MORENO

Directora de Relaciones Institucionales

Dra. Nora MARLIA

Coordinadora de Movilidad Docente y Estudiantil

Prof. Julia Andrea AMPARAN

Director de Asuntos Estudiantiles y Graduados

Mgter Osvaldo IVARS

Coordinadora de Egresados

Prof. José GOURIC

Coordinadora de Estudiantes

Srta. Agustina MONTEMAYOR

Escuela Carmen Vera Arenas

Directora

Prof. Alejandra OLGUÍN

Vicedirectora

Prof. Marcela VALDEZ

RESUMEN

Este trabajo tiene por objetivo realizar una revisión sistemática de diversos programas preventivos diseñados para abordar las dificultades en la lectura en niños con riesgo de aprendizaje. Para ello, se analizaron publicaciones comprendidas entre los años 2004 y 2024, extraídas de bases de datos como Web of Science, SCIELO, Dialnet, CONICET, Google Scholar, Researchgate, Academia.edu, revista electrónica de formación del profesorado (REIFOP) universitaria, Universidad Murcia (UM) y Redalyc. De los 52 documentos inicialmente identificados, solo 13 fueron finalmente seleccionados, tras aplicar diversos criterios de exclusión. Los resultados describen que la aplicación de programas preventivos en niños de riesgo de aprender a leer logra resultados positivos gracias a la mejora significativa de las habilidades lectoras. La motivación para realizar este estudio surge del deseo de contribuir a la prevención de las dificultades de la lectura proporcionando a los niños una base sólida para evitar el fracaso escolar, y aportar a su éxito académico. Para ello, considero que es necesario realizar un análisis cualitativo de los documentos y evaluar cómo estos programas influyen en la prevención de dificultades en la adquisición de la lectura.

PALABRAS CLAVES

Lectura, programas preventivos, dificultades de aprendizaje, intervención temprana, niños, riesgo.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio constituye el trabajo final de la carrera de Licenciatura en Terapia del Lenguaje. Su objetivo consiste en revisar investigaciones recientes sobre programas preventivos en la lectura durante la infancia, con principal atención en aquellos estudiantes que enfrentan dificultades en su adquisición sin una causa aparente. Se busca identificar tendencias en la investigación relacionadas con las estrategias prácticas más efectivas y beneficiosas, con el propósito de guiar las acciones de terapeutas y docentes para prevenir el fracaso escolar en la educación primaria y, en general, mejorar el rendimiento académico de todos los estudiantes, independientemente de si presentan o no dificultades.

Desarrollar esta temática resulta relevante debido a la importancia de la lectura en el desarrollo educativo y social de la población. Las dificultades académicas pueden afectar el área social, personal y conductual de los estudiantes con dificultades en el aprendizaje (DEA) (Soriano, 1999).

El trabajo se organiza en cuatro capítulos, cada uno de los cuales aborda aspectos fundamentales relacionados con la intervención temprana en la lectura y la promoción de un aprendizaje lector efectivo.

En el Capítulo I se presentan los antecedentes sobre el tema, destacando a los principales referentes que han realizado publicaciones sobre la prevención de dificultades en el aprendizaje de la lectura.

El Capítulo II se centra en el problema de investigación, lo justifica y se plantean preguntas que se responderán tras el análisis de los datos.

El marco teórico se desarrolla en el Capítulo III, en el cual se define y fundamenta el concepto de lectura, abordando sus componentes y procesos esenciales. Se describen los predictores del aprendizaje lector y las habilidades que facilitan este proceso, con el fin de entender los elementos clave para su aprendizaje exitoso. Este capítulo también incluye una caracterización de los niños en riesgo de aprender a leer, quienes son los destinatarios de los programas analizados en este estudio. Se identifican los factores y características que los predisponen a presentar dificultades en el proceso de adquisición lectora, examinando aspectos cognitivos, socioemocionales y ambientales que pueden impactar negativamente en el desarrollo de habilidades lectoras.

En el Capítulo IV se detalla el diseño metodológico del presente trabajo, incluyendo la muestra, la unidad de análisis y los datos obtenidos. Dentro de este marco, se presentan las investigaciones que constituyen el cuerpo del análisis, destacando los artículos relevantes que permitieron realizar un estudio exhaustivo y eficaz. Se analizan desde una perspectiva cualitativa los estudios académicos seleccionados, lo que facilita una comprensión completa

de los enfoques y hallazgos en el campo, así como una evaluación más profunda de los programas de intervención y sus efectos en el aprendizaje de la lectura.

Finalmente, en la última sección se presentan los resultados y conclusiones derivadas de la integración y análisis de los estudios fundamentales para este trabajo. Estas conclusiones propician una reflexión sobre los hallazgos y abren nuevas vías de investigación, generando preguntas adicionales y sugiriendo posibles direcciones para futuros estudios en el ámbito de la intervención temprana en la lectura. El trabajo concluye con la presentación de las limitaciones encontradas durante la ejecución del proyecto y una reflexión final personal.

CAPÍTULO I

1. ESTADO DEL ARTE

En este apartado se pretende sintetizar los estudios más relevantes realizados en español en los últimos veinte años referidos a la importancia de la intervención temprana y a las habilidades que se consideran como las más importantes o las que inciden directamente en el futuro aprendizaje de la lectura.

Se presenta una revisión detallada de los estudios, organizada en función de sus aportaciones teóricas y empíricas. Se explorarán las principales teorías y modelos que han sido propuestos, así como los resultados de investigaciones previas que han abordado el tema.

La investigación ha demostrado que los niños con habilidades prelectoras bien desarrolladas tienen una ventaja significativa al aprender a leer, ya que lo hacen de manera más rápida y disfrutan más del proceso (Stanovich, 1986). Esto crea un ciclo positivo, en el cual los niños con mayores habilidades lectoras tienden a leer más y, a través de sus experiencias con el lenguaje escrito, continúan mejorando sus habilidades lectoras (Adams, 1990). Por otro lado, los niños con dificultades lectoras suelen evitar las tareas de lectura, lo que puede tener un impacto negativo en su rendimiento académico en otras áreas, así como en su autoestima y motivación para aprender (Stanovich, 1986).

Las habilidades prelectoras, también conocidas como prerrequisitos, predictores o precursores de la lectura, suelen abordarse en conjunto en los estudios realizados por equipos de investigación, en relación con las posibles dificultades en el aprendizaje de la lectura.

Entre los prerrequisitos más destacados por los estudios consultados, que se apoyan en la Neuropsicología y en la Psicología Cognitiva, aparecen la conciencia fonológica (CF), la conciencia o conocimiento grafémico o alfabético (CA) y la velocidad de denominación (VD). La conciencia fonológica, es entendida como la capacidad de segmentar el lenguaje oral en unidades como la sílaba, la palabra, el fonema.

El conocimiento alfabético se conoce como la capacidad para relacionar los procesos fonológicos y visuales (Harris y Hodges, 1995), lo que permite al niño deletrear y asociar la correspondencia grafema-fonema de letras, palabras y sílabas.

Y, la velocidad de denominación, es entendida como la rapidez con la que somos capaces de nombrar correctamente una serie de estímulos visuales muy familiares: colores, números, letras o figuras conocidas.

Sobre estos prerrequisitos, Sellés Nohales (2006) y Pascual, Madrid y Estrada (2018) coinciden en que el conocimiento fonológico se posiciona como el predictor más robusto del éxito en la lectura. Mientras que Sellés Nohales añade el conocimiento alfabético y la velocidad de denominación como factores clave para predecir el rendimiento lector, Pascual

y sus colegas enfatizan que el conocimiento fonológico debe ser el foco de las intervenciones educativas, debido a su fuerte correlación con otras variables lectoras. Además, ambos estudios subrayan la necesidad urgente de diseñar baterías de evaluación y programas de intervención más específicos que aborden estos factores desde etapas tempranas. Esta postura es reforzada por Pearson (2017), quien coincide en la importancia de un diagnóstico temprano para evitar el sufrimiento emocional de los niños y subraya que la dislexia no es una enfermedad, sino una condición neurobiológica que afecta la automatización de los procesos lectores.

En esta línea de investigación, Bravo Valdivieso (1996) y Pellicer Magraner y Baixauli Fortea (2012) coinciden en la importancia de la intervención temprana como mecanismo clave para prevenir las dificultades en la lectura. Ambos estudios destacan que los déficits en el desarrollo de procesos fonológicos son los principales predictores de las dificultades lectoras, particularmente la conciencia fonológica y la capacidad de segmentación de palabras en fonemas, lo cual es también subrayado por investigaciones más recientes como la de Sánchez, Cobo, Luque y Giménez (2017). Esto se complementa con las observaciones de Carrillo (2012), quien señala que la conciencia fonológica es uno de los principales factores predictores de la dislexia. En este sentido, estos estudios sugieren que el desarrollo de programas educativos que incluyen estrategias de estimulación fonológica desde la etapa preescolar es fundamental para mejorar el aprendizaje de la lectura y mitigar el riesgo de problemas posteriores. Además, tanto Carrillo como Pearson enfatizan la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas a las características individuales de los estudiantes. En este sentido, Carrillo propone la identificación temprana de niños en riesgo a través de tareas de procesamiento fonológico, lo cual se alinea con la postura de Pearson, quien sugiere además que los docentes deben estar formados para detectar las señales tempranas de la dislexia y proporcionar el apoyo adecuado.

En cuanto a las intervenciones específicas, Pellicer Magraner y Baixauli Fortea (2012) añaden que las estrategias que combinan el entrenamiento en conciencia fonológica con la instrucción en la correspondencia grafema-fonema son particularmente eficaces para reducir la incidencia de problemas de lectura.

De igual manera, el trabajo de Arancibia, Bizama y Sáez, (2012) también resalta la importancia del desarrollo de la conciencia fonológica, sobre todo en niños de contextos vulnerables, lo cual reafirma la relevancia de este predictor en poblaciones con mayores riesgos de dificultades lectoras. Entonces, aunque los estudios previos mencionan la importancia de la conciencia fonológica, este último grupo de investigación agrega y subraya la necesidad de intervenciones prolongadas para consolidar habilidades como el análisis fonémico, que dentro de las habilidades fonológicas es la que los niños suelen dominar más lentamente. De este modo, el contexto sociocultural se revela como otro de los factores cruciales en el diseño de

estas intervenciones, ya que los niños en situaciones de vulnerabilidad necesitan mayor apoyo y seguimiento para garantizar un desarrollo adecuado de sus habilidades lectoras.

En este sentido, diversos estudios convergen en la necesidad de intervenciones tempranas y en el reconocimiento de diferencias contextuales. Tanto Pascual et al. como Rosselli et al. destacan que los niños en escuelas privadas tienden a tener mejores resultados en lectura, en comparación con aquellos en escuelas públicas, lo que indica una influencia del entorno educativo y socioeconómico. Esta diferencia es relevante porque sugiere que los programas de intervención, además de focalizarse en los predictores ya mencionados, deben adaptarse a las características de los diferentes contextos socioeconómicos y culturales para ser realmente efectivos.

En relación con los predictores del éxito lector y las intervenciones eficaces para la adquisición de la lectura, se revela que el conocimiento fonológico sigue siendo el principal factor predictivo, tal como indican Sellés Nohales, Pascual y Sáez. Sin embargo, la inclusión de factores neuropsicológicos y la atención a las diferencias contextuales y socioeconómicas, abordados por Rosselli et al. y Sáez et al., sugieren que una visión multidimensional y adaptada al contexto es esencial para optimizar las estrategias educativas y prevenir el fracaso lector desde edades tempranas. Las investigaciones coinciden en que tanto los factores fonológicos como las capacidades cognitivas generales deben ser integrados en los programas educativos para asegurar un desarrollo completo de las habilidades lectoras.

Por tal motivo, Rosselli, Matute y Ardila (2006) amplían la discusión al incluir los factores neuropsicológicos como predictores significativos del desempeño lector. Al igual que Sellés Nohales, estos autores destacan la velocidad de denominación como una variable importante, pero la relacionan con habilidades atencionales, lo que sugiere que las intervenciones deberían no solo centrarse en los aspectos fonológicos y alfabéticos, sino también en el desarrollo cognitivo general de los niños, particularmente en las habilidades de atención y memoria. Esta visión más amplia permite entender que la lectura no depende exclusivamente de habilidades lingüísticas, sino también de capacidades cognitivas más complejas, como la memoria verbal.

Por otro lado, Bravo Valdivieso (1996) subraya que las estrategias preventivas deben promover una continuidad entre el nivel preescolar y la educación básica para asegurar un desarrollo fluido de las habilidades lectoras. Esta idea de continuidad se complementa con la propuesta de Pellicer Magraner y Baixauli Fortea (2012) de utilizar un modelo de Respuesta a la Intervención (RTI), el cual permite ajustar el nivel de intervención de acuerdo con los avances individuales del niño, asegurando una respuesta educativa personalizada y eficaz. Ambos autores coinciden en que la prevención debe ser proactiva y flexible, adaptándose a las necesidades cambiantes de los niños, especialmente en aquellos que presentan mayor riesgo de dificultades.

En Argentina, en la misma dirección, Diuk, Gacio, González y Mena (2023) sostienen que gran cantidad de la población infantil proveniente de sectores vulnerados no alcanza niveles mínimos de escritura de palabras a pesar de estar escolarizada. Dado que atribuyen estos resultados a dificultades del propio alumno y también a la falta de oportunidades educativas, utilizaron modelos de respuesta a la intervención (RTI) que permiten diferenciar entre factores individuales y ambientales en el origen de las dificultades al considerar la respuesta del alumno a una intervención pedagógica. Realizaron una intervención que consistió en un proceso de enseñanza de la lectura y la escritura desarrollado durante un promedio de 24 encuentros a niños comprendidos entre 3° y 6° grado provenientes de contextos de pobreza. Concluyeron que las niñas y los niños mayores, y de grados más avanzados evidenciaron menores progresos, y que las dificultades experimentadas por la mayor parte de quienes participan se les atribuyen a las situaciones de enseñanza más que a déficits propios. Si bien este estudio no se refiere a niños en riesgo de aprender, sino que aborda a niños que ya tenían dificultades, es interesante porque resalta la importancia de intervenir lo antes posible dado que a mayor edad y grado de escolaridad los resultados positivos disminuyen.

Se observa así que gran parte de los estudios coinciden en la importancia de los factores socioeconómicos y contextuales en la aparición y desarrollo de las dificultades lectoras. Bravo Valdivieso (1996) destaca que los niños provenientes de entornos desfavorecidos requieren atención especial para compensar las desventajas iniciales, una observación que se alinea con la propuesta de Pellicer Magraner y Baixauli Fortea (2012) de implementar intervenciones preventivas intensivas en estos contextos.

Hasta aquí, el estado del arte destaca la conciencia fonológica como un predictor crucial del éxito lector, siendo fundamental intervenir tempranamente y de manera continua desde el preescolar hasta la educación básica. Además, las intervenciones educativas integrales que combinan aspectos fonológicos, alfabéticos y de fluidez se presentan como las más eficaces. Además, coinciden en que el contexto socioeconómico juega un papel decisivo, lo que requiere un enfoque preventivo adaptado a las características individuales y del entorno de cada niño para garantizar un desarrollo lector óptimo.

Respecto al tipo de intervenciones, se ha destacado que la intervención multisensorial, que combina enfoques visuales, auditivos y kinestésicos, ha mostrado ser efectiva para potenciar las habilidades lectoras en niños que presentan riesgo de dificultades en el aprendizaje de la lectura (Caravolas, Hulme, & Snowling, 2001). Estas estrategias son especialmente útiles para aquellos niños que experimentan retrasos o problemas en su desarrollo lector. Asimismo, se ha comprobado que la tecnología educativa, mediante el uso de aplicaciones especializadas y lectores de texto, desempeña un papel fundamental en el apoyo a estudiantes con dificultades de aprendizaje, proporcionando herramientas accesibles que no solo mejoran su

desempeño académico, sino que también refuerzan su autoestima y confianza en el proceso de aprendizaje (Morgan, Farkas, & Wu, 2012; Snowling et al., 2019).

A partir de los documentos analizados, podemos establecer un entramado coherente entre las diversas posturas. Por lo tanto, los estudios coinciden en la importancia de una intervención educativa temprana y personalizada, dirigida a mejorar las habilidades fonológicas y visuales de los estudiantes.

En síntesis, una enseñanza efectiva de la lectura requiere una identificación temprana de las dificultades, junto con programas intensivos de intervención en pequeños grupos durante los primeros años de escolarización. La identificación temprana y la intervención adecuada pueden prevenir los efectos negativos de las experiencias de fracaso recurrentes en los estudiantes (Vellutino, Scanlon, Zhang, y Schatschneider, 2008). Estos programas se enfocan en enseñar el código alfabético de manera anticipada, clara y estructurada. Foorman, Breier y Fletcher (2003) señalan que los mejores resultados se obtienen cuando la intervención comienza en el jardín de infantes y se extiende hasta el segundo grado, pues implementarla después del tercer grado resulta menos efectiva. Con una intensidad, duración y apoyo adecuados, estas intervenciones aseguran que todos los niños avancen en el proceso lector. Por último, en relación a los antecedentes de otros estudios relacionados a la revisión de programas de intervención de lectura, Sánchez Fuentes, Martín Almaraz, Moreno Medina, & Espada Chavarría (2018) realizaron una revisión sobre la intervención precoz en dificultades de aprendizaje relacionadas con la lectura. Este trabajo tuvo como objetivo principal realizar una revisión sistemática. Para ello, analizaron las publicaciones desde el año 2000 hasta el 2016 de las bases de datos de la Web of Science, Medline, SCIELO, Korean Journal Database y Current Contents con los términos de búsqueda de Learning disabilities AND Early reading AND Intervention AND Children. De los 113 documentos identificados, finalmente solo 11 fueron tenidos en cuenta debido a diferentes criterios de exclusión. Los autores concluyeron que existe una necesidad de cambio en el sistema educativo que contemple medidas destinadas a ayudar a adquirir los mecanismos de base de la lectura en las etapas iniciales del aprendizaje.

Otro estudio que va en la misma dirección es el de Chávez Delgado, González Vergara y Sepúlveda López (2022) quienes realizan también una revisión sistemática de literatura sobre programas de intervención en habilidades de lectura inicial, sostienen que las habilidades más ampliamente estudiadas son la C.F, el C.A, la V.D, la Memoria Fonológica (M.F) y la escritura de letras. Abordaron solo estudios en español y arribaron a la conclusión que en su mayoría los programas son colectivos y se aplican en las aulas. Mencionan, además, que el 35% de los programas revisados se organizan en más de 70 sesiones y en un rango de edad de entre 5 y 6 años. Destacan que los contenidos abordados son la C.F, el C.A y en menor medida el desarrollo del vocabulario. Destacan que entre los programas que obtuvieron resultados

positivos los que resaltan son aquellos que fueron sistemáticos y con una instrucción explícita de las habilidades que buscaban desarrollar.

Por su parte, Santiuste Bermejo y López Escribano (2005) presentan una síntesis de programas y estrategias de intervención para remediar las dificultades de lectura. Hicieron su revisión sobre trabajos publicados en inglés y español. No obstante, si bien se trata de una revisión sistemática no aborda al grupo de los niños en riesgo sino a los que ya tienen dificultades específicas de decodificación y reconocimiento de palabras. Sobre este conjunto de intervenciones dirigidas a niños que ya presentan dificultades de aprendizaje de la lectura, Castillo Segura (2022) también estudió la efectividad de los programas de intervención en niños con dislexia para la mejora de las habilidades lectoescritoras. Sus objetivos fueron: analizar los diversos programas de intervención dirigidos a niños con dislexia; identificar la edad, ámbitos, técnicas y resultados; identificar el efecto producido; e identificar la efectividad de dichos programas. Para ello, también realizó una revisión sistemática de artículos científicos y tesis doctorales publicados entre los años 2009 y 2021, consultó las bases de datos de Dialnet, Scopus, Web of Science e ÍNDICES CSIC y seleccionó intervenciones dirigidas a niños entre 6 y 11 años. Luego llevó a cabo un análisis completo de cada uno de los nueve estudios seleccionados y concluyó que los programas eran efectivos para la mejora de las habilidades lectoescritoras en niños con dislexia. Si bien este trabajo representa un antecedente no coincide con la edad de intervención de los programas que se abordan en el presente estudio, sin embargo, resulta útil a los efectos de tener en cuenta la metodología de trabajo y las variables seleccionadas para el análisis y la comparación.

Otro estudio realizado por Villanueva Bonilla y Ríos Gallardo (2019) también tuvo como objetivo la identificación y comparación de las investigaciones publicadas sobre procesos de intervención en población infantil con dificultades del aprendizaje, abordando específicamente la dislexia y la disgrafía. Seleccionaron 8 estudios en español y 23 estudios en inglés. Concluyeron que el estado actual de la investigación empírica publicada en español en procesos de intervención en población infantil con dificultades del aprendizaje es menor en número en los últimos 10 años en comparación con la literatura en inglés. Y, si bien aborda intervenciones en niños con dislexia y disgrafía, alienta a realizar estudios sobre programas aplicados en hispanohablantes.

Sobre este último tópico, se puede afirmar con cierto grado de certeza que el número de revisiones sobre programas de intervención de niños en riesgo de aprender a leer es menor que el número de revisiones sobre programas dirigidos a estudiantes que ya tienen dificultades y también, que el número de revisiones de programas en inglés es mayor que el de programas para hispanohablantes.

En conclusión, la revisión exhaustiva de la literatura sobre intervención temprana en el aprendizaje de la lectura revela la importancia crítica de las habilidades prelectoras,

especialmente la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético y la velocidad de denominación, como predictores significativos del éxito lector. Los estudios revisados enfatizan la necesidad de implementar intervenciones educativas específicas desde la etapa preescolar, adaptadas a las características individuales y contextuales de cada niño, particularmente en situaciones de vulnerabilidad socioeconómica.

La evidencia sugiere que las estrategias de enseñanza que combinan enfoques multisensoriales y el uso de tecnología educativa son efectivas para apoyar a los estudiantes en riesgo, promoviendo no solo el desarrollo de habilidades lectoras, sino también su autoestima y confianza en el proceso educativo. Además, la continuidad entre la educación preescolar y básica, junto con un enfoque proactivo que contemple la identificación temprana de dificultades, se posiciona como fundamental para mitigar el impacto negativo de los fracasos en la lectura.

Por último, aunque se han documentado avances significativos en la investigación sobre programas de intervención, se observa una falta de estudios dirigidos a la población hispanohablante y a niños en riesgo de aprender, lo que resalta la necesidad de ampliar la investigación en esta área y fomentar el desarrollo de programas que aborden de manera integral las diversas variables que afectan el aprendizaje de la lectura. La implementación efectiva de estos hallazgos puede contribuir a una mejora sustancial en los resultados educativos de los niños, asegurando que todos tengan la oportunidad de desarrollar habilidades lectoras sólidas y, por ende, un futuro académico más prometedor.

CAPÍTULO II

2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La creciente preocupación por los niños en edad temprana que presentan riesgo de dificultades en el aprendizaje de la lectura es un tema que merece atención urgente por su impacto en el desarrollo académico y personal de estos individuos. La evidencia científica respalda la gravedad de esta problemática, indicando que alrededor del 20% de los niños en edad escolar enfrenta dificultades de aprendizaje, con cifras aún más alarmantes en contextos socioeconómicos desfavorecidos, como lo señala el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020).

La capacidad de aprender a leer es fundamental para el éxito académico, y los niños que no desarrollan estas habilidades adecuadamente pueden enfrentar consecuencias a largo plazo, como el fracaso escolar y la deserción educativa. Según un estudio de UNESCO, los niños en contextos de bajos recursos tienen un 50% más de probabilidades de no alcanzar niveles adecuados en lectura. Esto no solo afecta su rendimiento escolar, sino que también repercute en su autoestima, su interacción social y su futura empleabilidad.

Además, la identificación de condiciones como la dislexia, que afecta entre el 5% y el 10% de los niños hispanohablantes, subraya la necesidad de intervención temprana. Las investigaciones indican que la detección y el tratamiento a una edad temprana pueden mitigar estos problemas y proporcionar un camino hacia el éxito académico.

La pandemia de COVID-19 ha exacerbado las dificultades de aprendizaje, llevando a un retroceso significativo en las habilidades lectoras de hasta el 70% de los niños hispanohablantes, según un informe del Banco Mundial. Esta situación ha dejado a muchos niños en un estado de vulnerabilidad aún mayor, destacando la urgencia de contar con programas de intervención efectiva.

A pesar de la existencia de programas de intervención, hay una evidente falta de consenso sobre cuáles son los más eficaces y cómo se pueden implementar de manera adecuada en diversos contextos. La Fundación Leer ha encontrado que menos del 30% de los programas de intervención son específicos para niños en riesgo, lo que plantea un desafío considerable. Mi experiencia personal en institutos que trabajan con niños en riesgo de dificultades de aprendizaje en la lectura ha reforzado esta necesidad de enfoques específicos y efectivos. He observado de primera mano cómo la falta de intervención adecuada puede afectar profundamente el desarrollo académico de estos niños, limitando sus oportunidades en el futuro. Este contexto resalta la importancia de investigar y evaluar programas de intervención existentes para determinar su efectividad y adaptabilidad a diferentes entornos educativos y sociales.

La revisión exhaustiva de la literatura científica sobre programas de intervención en dificultades de lectura es crucial. Esto no solo proporcionará un entendimiento más profundo de lo que se ha hecho hasta ahora, sino que también permitirá identificar las mejores prácticas y las áreas que requieren atención. Los resultados de esta investigación pueden guiar la toma de decisiones en la implementación de estrategias preventivas y terapéuticas, tanto en el ámbito educativo como en contextos clínicos y familiares, facilitando así un apoyo más integral para los niños en riesgo.

Los objetivos de esta investigación se centran en revisar y analizar críticamente las publicaciones académicas sobre programas de intervención desde 2004. A través de esta revisión, se busca identificar y describir los programas que priorizan la prevención de dificultades en la lectura. Esta información será invaluable para diseñar intervenciones más efectivas y adaptadas a las necesidades específicas de los niños que enfrentan riesgos en su aprendizaje.

En resumen, la justificación de esta investigación se encuentra en la necesidad de abordar un problema que afecta a un porcentaje significativo de la población infantil, especialmente en contextos vulnerables. La implementación temprana de programas preventivos específicos es esencial para mejorar las habilidades lectoras en estudiantes en riesgo, y este estudio se propone aportar evidencia y recomendaciones que puedan facilitar dicho proceso.

Por todo lo dicho anteriormente, en este estudio se formulan las siguientes preguntas de investigación, que se intentarán responder mediante una revisión sistemática de la bibliografía científica disponible sobre el tema. Estas preguntas están diseñadas para profundizar la comprensión de los programas preventivos, evaluando su eficacia y aportes según la evidencia actual:

- ¿Existen programas que favorezcan el aprendizaje de la lectura en niños con riesgo de su aprendizaje?
- ¿Qué programas existen que faciliten la intervención temprana de la lectura en niños en riesgo?
- ¿Cuáles son los programas actuales en español en los últimos veinte años que se enfocan en mejorar el aprendizaje de la lectura en estudiantes de riesgo?
- ¿Qué programas están diseñados específicamente para intervenir de manera temprana y efectiva las dificultades en la lectura?
- ¿Cuáles son los objetivos principales de los programas de prevención de dificultades de lectura?
- ¿Qué enfoques metodológicos se utilizan en los programas de prevención de dificultades de lectura?
- ¿Qué características demográficas y contextuales influyen en la efectividad de los programas de prevención de dificultades de lectura?

- ¿Cómo se mide el éxito de los programas de prevención de dificultades de lectura?
- ¿Qué evidencia existe sobre la eficacia de los programas de prevención de dificultades de lectura?
- ¿Qué barreras y desafíos se han identificado en la implementación de estos programas?
- ¿Cuál es el rol de la formación docente en la implementación efectiva de los programas de prevención de dificultades de lectura?

En función de lo enunciado anteriormente, propongo realizar una revisión exhaustiva de la literatura científica centrada en las investigaciones sobre programas preventivos y estrategias que fomentan el aprendizaje de la lectura, formulando los siguientes objetivos:

Objetivos Generales

- Revisar las publicaciones académicas y científicas publicadas desde el 2004 sobre programas de intervención en las dificultades de la lectura en niños con riesgo de aprendizaje.
- Analizar críticamente programas de intervención en las dificultades de la lectura en niños con riesgo de aprendizaje

Objetivos Específicos

- Identificar programas que se proponen la prevención de dificultades en el aprendizaje de la lectura en niños con riesgo de aprendizaje
- Describir los programas identificados en el objetivo anterior

Anticipación de sentido

De acuerdo a Yuni (2006) cuando el investigador cualitativo formula su problema de investigación y establece sus objetivos, puede adelantar posibles respuestas a su interrogante. Estas guiarán luego su trabajo de campo en las fases iniciales. A estas conjeturas se las denomina supuestos o anticipaciones de sentido y con ello se quiere significar que cuando el investigador se “sumerge” en la realidad lo hace orientado por una serie de categorías y esquemas mentales que direccionan sus procesos de observación.

Con base en el análisis del proceso de selección de publicaciones, se puede suponer lo siguiente:

“La implementación temprana de programas preventivos específicos para las dificultades de lectura mejora significativamente las habilidades lectoras en los estudiantes que están en riesgo de desarrollar problemas de lectura”.

La formulación de preguntas de investigación en este estudio refleja la complejidad y la urgencia del problema de las dificultades en el aprendizaje de la lectura en niños en riesgo. A través de una revisión sistemática de la bibliografía científica, se busca no solo identificar y analizar los programas existentes, sino también evaluar su eficacia y relevancia en contextos

diversos. Estas preguntas nos permiten abordar aspectos clave, como los enfoques metodológicos empleados y las características que influyen en el éxito de las intervenciones. Los objetivos propuestos orientan la investigación hacia un análisis crítico que, al ser realizado, no solo contribuirá al entendimiento de las estrategias preventivas efectivas, sino que también proporcionará un marco de referencia para la implementación de programas que respondan a las necesidades específicas de los niños en riesgo. Al considerar la anticipación de sentido planteada por Yuni (2006), se sugiere que la implementación temprana de programas preventivos específicos tiene el potencial de mejorar las habilidades lectoras en este grupo vulnerable.

En consecuencia, esta revisión no solo se perfila como un aporte académico, sino también como una herramienta práctica que puede guiar políticas educativas y estrategias de intervención que favorezcan el desarrollo de competencias lectoras en niños que enfrentan riesgos significativos. Esto es fundamental para asegurar que todos los niños, independientemente de su contexto socioeconómico, tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial académico y personal.

CAPÍTULO III

3. MARCO TEÓRICO

CONCEPTUALIZACIÓN DE LECTURA

La lectura es un proceso complejo que involucra la decodificación y comprensión de símbolos escritos. Para abordar la prevención de dificultades en el aprendizaje de la lectura, es necesario conceptualizar este proceso. En este capítulo, se presentará una visión integral de la lectura, considerando diversas perspectivas teóricas y definiciones.

La lectura, en su esencia, es un proceso que combina aspectos neurológicos, cognitivos y socioculturales. Desde un enfoque neurológico, la lectura se entiende como una función cerebral que activa áreas específicas del cerebro, como el giro angular y el área de Broca, facilitando la conversión de texto en sonido y significado (Cuetos Vega, 2012).

La psicología cognitiva aporta una dimensión adicional al destacar cómo los procesos mentales como la atención, la memoria y el procesamiento del lenguaje contribuyen a la comprensión lectora y a la construcción del significado. Por su parte, la perspectiva socio-cognitiva enfatiza la influencia del contexto social y cultural en el aprendizaje de la lectura, subrayando que las habilidades lectoras se desarrollan en interacción con el entorno y las experiencias compartidas.

Tradicionalmente, el concepto de lectura se definía como la capacidad de una persona para decodificar un texto. Sin embargo, gracias a los aportes de diversas disciplinas, como la Lingüística, la Psicolingüística, la Psicología Cognitiva o la Sociolingüística, hoy en día el término aparece unido al de comprensión de la lectura (Gómez Villalba & Núñez, 2007). Como sostienen Molina & Gómez-Villalba (2010), "la concepción actual de lectura pasa por la necesaria decodificación, pero está irremisiblemente ligada al concepto de comprensión lectora: no basta con la identificación de las letras, su conversión en sonidos, el reconocimiento de palabras y la sintaxis, sino que se hace necesario el reconocimiento de los hechos para relacionarlos entre sí y con el conocimiento previo que el lector tiene de ellos además de la memorización de los mismos para utilizarlos después".

La lectura forma parte de la cultura, ya que permite la inserción a una comunidad, la cual posee historia, hábitos, tradición y prácticas comunicativas especiales. Por ello, leer no es solo un proceso psicobiológico que contiene unidades lingüísticas y capacidades mentales, sino que posee una estructura que conforma el género textual, y disciplina con la que se escribe permitiendo al lector adquirir conocimientos que el autor desea transmitir.

Respecto a su adquisición, leer no es una habilidad innata para los niños. Antes de aprender a leer, los niños ya poseen un dominio notable del lenguaje oral, lo que sienta las bases para el desarrollo de la lectura. Sin embargo, a diferencia del lenguaje hablado, que se adquiere

de forma natural y espontánea a través de la interacción social y la exposición, la lectura es una habilidad artificial que requiere instrucción explícita y práctica constante.

En resumen, la lectura es un proceso complejo que involucra aspectos neurológicos, cognitivos y socioculturales. La comprensión de este proceso es fundamental para abordar la prevención de dificultades en el aprendizaje de la lectura. En el siguiente capítulo, se presentarán las habilidades que es necesario desarrollar para lograr un buen aprendizaje de la lectura y prevenir posibles dificultades.

PRERREQUISITOS - PREDICTORES TEMPRANOS DE LA LECTURA - HABILIDADES FACILITADORAS

En este capítulo, se abordarán las habilidades esenciales que deben desarrollarse para lograr un aprendizaje óptimo de la lectura y prevenir posibles dificultades asociadas. La identificación de los prerrequisitos, predictores y habilidades facilitadoras tempranas en el proceso de lectura es crucial para entender cómo se adquieren estas habilidades y cómo se pueden detectar y abordar las debilidades en niños en riesgo de presentar problemas de lectura.

1. Definición de Prerrequisitos y Predictores de la Lectura

El concepto de prerrequisitos se refiere a las habilidades o condiciones previas que son fundamentales para que el aprendizaje de la lectura se lleve a cabo de manera efectiva. Según Beltrán, López y Rodríguez (2006), la identificación y definición de estos prerrequisitos permiten comprender las etapas del desarrollo lector, facilitando la detección temprana de aquellos estudiantes que puedan presentar retrasos o dificultades en este ámbito. A su vez, esto habilita la intervención oportuna para prevenir problemas futuros en la adquisición de la lectura.

Sellés-Nohales (2006) identifica varios predictores que son esenciales para el desarrollo de las habilidades lectoras, tales como el conocimiento fonológico, el conocimiento del alfabeto y la velocidad de denominación. Estos factores no solo están relacionados con el desarrollo del lenguaje escrito, sino que son determinantes en el éxito en la lectura. Es importante reconocer que el aprendizaje de la lectura no comienza en el entorno escolar, sino que es el resultado de un proceso de desarrollo continuo que inicia en las primeras etapas de la vida del niño. Las experiencias tempranas, como la exposición a la lectura en el hogar y la interacción verbal, juegan un papel fundamental en la preparación del niño para el aprendizaje formal de la lectura.

2. Enfoque Neuropsicológico del Aprendizaje de la Lectura

Desde una perspectiva neuropsicológica, el proceso de lectura implica una serie de prerrequisitos cognitivos que son mediadores en diferentes estructuras cerebrales. Según Stanovich (1988), estos prerrequisitos incluyen el procesamiento fonológico, la velocidad de denominación, la automatización motora, la percepción del habla y la memoria a corto plazo. Estos elementos son vitales para el desarrollo exitoso de la lectura. Aunque el concepto de

“madurez lectora” (Dowing, 1963) se utilizó en un momento para referirse al periodo óptimo en que un niño puede aprender a leer, su falta de fundamentación teórica sólida ha llevado a una evolución en la terminología, prefiriendo en la actualidad los términos de "predictores" o "precursores" de la lectura.

Respecto al momento ideal para iniciar la enseñanza de la lectura existen dos posturas opuestas. Una sostiene que es preferible esperar hasta que el niño haya alcanzado un mayor grado de madurez, mientras que la otra aboga por introducir la lectura lo más temprano posible. Ambas perspectivas coinciden en que tanto el retraso del inicio de la enseñanza como la presión para aprender a leer de manera anticipada pueden ser perjudiciales. Desde una concepción constructivista, el aprendizaje de la lectura debe ser significativo (Vygotsky, 1977), y debe iniciarse cuando el niño logra establecer una conexión personal con el significado de la lectura.

3. Identificación de Predictores y su Importancia

La labor de identificar el estado de los predictores es esencial para alertar a padres y profesionales sobre los posibles desafíos en el aprendizaje lector. La detección temprana de obstáculos permite planificar y ejecutar intervenciones personalizadas que aborden las necesidades individuales de cada niño. Un enfoque proactivo en la identificación de estos predictores no solo promueve un inicio exitoso en el aprendizaje de la lectura, sino que también moviliza recursos y adapta el entorno educativo para fomentar un desarrollo lector más sólido y equilibrado.

4. Habilidades Facilitadoras y su Relevancia

El término "prerrequisito" se refiere a condiciones necesarias para el aprendizaje, y su relevancia radica en que permite comprender las etapas del desarrollo lector (Gallego, 2006). Sin embargo, es crucial diferenciar entre prerrequisitos y habilidades facilitadoras. Estas últimas, aunque no actúan como predictores directos, contribuyen significativamente al éxito en la lectura. Entre las habilidades facilitadoras se incluyen las habilidades lingüísticas, los procesos cognitivos básicos y el conocimiento metalingüístico.

4.1 Habilidades Lingüísticas

El dominio del lenguaje hablado es un factor determinante en el aprendizaje del lenguaje escrito. La capacidad de comprender y producir el lenguaje oral es un rasgo distintivo entre lectores competentes e incompetentes. Desde una perspectiva constructivista, es esencial que el aprendizaje de la lectura se base en un vocabulario que el niño comprenda y que esté conectado con su entorno. Un vocabulario básico rico y variado es, por tanto, fundamental para el inicio exitoso del proceso de alfabetización.

4.2 Procesos Cognitivos Básicos

La relevancia de los procesos atencionales y perceptivos en la lectura es innegable, ya que permiten al lector seleccionar, retener y reconocer la información escrita como palabras con

significado. Cualquier déficit en estos mecanismos puede traducirse en serias dificultades lectoras. Adicionalmente, la memoria, especialmente la memoria a corto plazo, se ha identificado como un proceso cognitivo crítico para la lectura. La capacidad de recordar y manipular información verbal, como dígitos y palabras, afecta directamente la codificación fonológica, siendo esta una función clave para el éxito en la lectura. Investigaciones han demostrado que las evaluaciones de memoria verbal son predictores efectivos del rendimiento lector futuro (Savage et al., 2005).

4.3 Conocimiento Metalingüístico

El conocimiento metalingüístico, que permite al aprendiz reflexionar sobre el lenguaje y sus componentes, es otro aspecto que favorece el aprendizaje de la lectura. Este tipo de conocimiento ayuda a los niños a comprender la estructura y función del lenguaje escrito, así como a reconocer sus diferentes usos. La correlación entre el conocimiento metalingüístico y la conciencia fonológica es significativa, sugiriendo que el desarrollo de estas habilidades resulta esencial para la adquisición de la lectura.

Como conclusión, la identificación y el desarrollo de los prerrequisitos y habilidades facilitadoras son fundamentales para prevenir dificultades en el aprendizaje de la lectura. La ausencia o insuficiencia en estas áreas puede ser un indicador claro de que un niño está en riesgo de experimentar problemas en su proceso de alfabetización. Por lo tanto, es imperativo que los programas de intervención diseñados para niños en riesgo tengan en cuenta estos aspectos centrales. Deben centrarse en el desarrollo de la conciencia fonológica, el conocimiento metalingüístico, así como en habilidades relacionadas con la memoria verbal y la codificación fonológica. Al hacerlo, se incrementan significativamente las posibilidades de éxito en el aprendizaje de la lectura, minimizando el riesgo de dificultades futuras y facilitando un aprendizaje más fluido y efectivo desde los inicios de la escolaridad.

En resumen, este capítulo destaca la importancia de comprender los prerrequisitos y predictores tempranos de la lectura, así como las habilidades facilitadoras que contribuyen al aprendizaje exitoso de la misma. A través de esta comprensión, se busca no solo aportar un marco teórico robusto, sino también guiar la práctica educativa hacia la implementación de intervenciones efectivas que aseguren un desarrollo adecuado y equitativo para todos los niños. La identificación temprana de estas habilidades y su fortalecimiento en entornos de aprendizaje enriquecidos se presentan como estrategias clave para construir una base sólida en la alfabetización, que, a su vez, puede tener un impacto duradero en la trayectoria académica y personal de los estudiantes.

CARACTERIZACIÓN DE LOS NIÑOS EN RIESGO DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA

Para adentrarnos en el apartado final del marco teórico, es fundamental comprender la caracterización de los niños en riesgo de aprendizaje de la lectura, de los cuales hemos hecho

mención durante este trayecto y a quienes están dirigidos los programas de prevención objeto de este estudio. Estos niños suelen enfrentarse a una serie de obstáculos que afectan su desarrollo en el ámbito lector, los cuales pueden incluir factores cognitivos, emocionales y sociales. A lo largo de este apartado, se mencionan las características específicas que definen a este grupo de niños, así como los factores de riesgo que los predisponen a experimentar dificultades en la adquisición de habilidades lectoras. Comprender estos aspectos es clave para desarrollar intervenciones educativas eficaces que puedan prevenir el fracaso escolar y fomentar un aprendizaje exitoso.

El concepto de "niños en riesgo de aprendizaje de la lectura" se refiere a aquellos estudiantes que, debido a una variedad de factores, están predispuestos a enfrentar dificultades en el desarrollo de las habilidades lectoras. Según Snow, Burns y Griffin (1998), los factores que predisponen a estos niños incluyen problemas cognitivos, como déficits en la conciencia fonológica o en el procesamiento fonológico. Stanovich (1986) también destaca que los niños con problemas en la decodificación de palabras y procesamiento fonológico tienen un mayor riesgo de desarrollar dificultades lectoras, que considera que los rezagos iniciales tienden a empeorar con el tiempo, como lo señala el estudio de Diuk y Ferroni (2012), quienes examinan cómo los niños en situación de pobreza tienen mayor riesgo de enfrentar dificultades lectoras debido a la falta de recursos y apoyos educativos que otros sectores pueden tener.

El concepto de "niños en riesgo" aquí se refuerza con las investigaciones que sugieren que aquellos que ingresan a la escuela con menos habilidades prelectoras, como el reconocimiento de sonidos y el conocimiento de letras, tienen mayores probabilidades de desarrollar problemas de lectura si no reciben una intervención adecuada desde el principio (Caravolas et al., 2001). En este sentido, el riesgo de fracaso lector no solo depende de las habilidades innatas de los niños, sino también de las oportunidades educativas y de las intervenciones pedagógicas que se implementen para apoyar su desarrollo.

El trabajo de Diuk y Ferroni muestra cómo, en un entorno de pobreza, la distancia entre los niños en riesgo y sus pares puede ampliarse rápidamente durante los primeros años escolares si no se brinda el apoyo necesario, lo cual coincide con lo propuesto por Lyon et al. (2003) sobre la importancia de las intervenciones tempranas y continuas para mitigar estos riesgos. Desde una perspectiva neuropsicológica y social, el perfil de los niños en riesgo de dificultades en la lectura se define por una serie de características. Estas incluyen limitaciones en el lenguaje comprensivo y expresivo, dificultades en la psicomotricidad y la estructuración espacial, así como una baja independencia personal, autoras como Kamhi y Catts (2012) y Bishop y Snowling (2004) enfatizan la relación entre dificultades lingüísticas y problemas de lectoescritura. Por su parte, investigaciones de Korkman, Kirk y Kemp (2007) y Mazerolle y Ayotte (2015) sugieren que las habilidades psicomotoras y espaciales están relacionadas con la lectoescritura. Autores como Berninger y Amtmann (2003) y Talcott y Witton (2016)

destacan la importancia de la coordinación motora y la percepción visual-espacial en la lectura. Desde una perspectiva neuropsicológica y social, las teorías de Vygotsky (1978) y Bronfenbrenner (1979) destacan la interacción entre factores neuropsicológicos y sociales en el desarrollo cognitivo. Por último, los estudios de Shonkoff y Phillips (2000) y National Research Council (2000) resaltan la importancia de considerar el contexto social y emocional en el aprendizaje.

Estos déficits afectan tanto el desarrollo cognitivo como el socioemocional, y sin una intervención temprana, los niños en riesgo enfrentan un proceso educativo desafiante y propenso al fracaso académico.

Por su parte, Lyon et al. (2003) argumentan que los déficits neurocognitivos, particularmente en las áreas cerebrales responsables del lenguaje, son factores claves que predisponen a los niños a dificultades en la lectura. Además, Jiménez y Ortiz (2000) subrayan la influencia de factores pedagógicos, como la falta de instrucción explícita en habilidades fonológicas, y de factores ambientales, como la falta de estímulos en el hogar, los cuales también pueden aumentar el riesgo de fracaso lector.

En este contexto, el trabajo de Ripoll Salceda y Aguado Alonso (2016) resalta la importancia de las intervenciones fonológicas para tratar las dificultades en la lectura y mejorar las habilidades lectoras. Estos autores realizan una revisión crítica de las diferentes intervenciones, concluyendo que las estrategias fonológicas son las más efectivas y respaldadas por la evidencia científica. Y cuestionan, además, otros métodos, como la terapia visual o las lentes tintadas, al no contar con suficientes evidencias que avalen su eficacia.

A través de este análisis, se refuerza el planteamiento de Stanovich (1986) que los problemas fonológicos son centrales en la presencia de dificultades lectoras, por lo que las intervenciones deben centrarse en mejorar estas habilidades clave. Asimismo, se alinean con las investigaciones de Diuk (2012), que señalan la necesidad de intervenciones efectivas en contextos de pobreza, donde las barreras sociales y económicas pueden amplificar el riesgo de fracaso lector. Las intervenciones fonológicas ofrecen una solución viable y basada en evidencia, que puede implementarse en entornos con recursos limitados, siempre y cuando se garantice el acceso a los apoyos necesarios.

La integración de estos enfoques subraya la necesidad urgente de intervenciones fonológicas, particularmente en niños en riesgo debido a factores cognitivos y socioeconómicos. La evidencia acumulada por Stanovich (1986), Diuk (2012), Lyon et al. (2003), y Ripoll Salceda y Aguado Alonso (2016) convergen en un punto clave: las intervenciones tempranas y basadas en evidencia científica son fundamentales para cerrar las brechas en el aprendizaje lector y prevenir el fracaso escolar a largo plazo, especialmente en poblaciones vulnerables. Una vez identificados y caracterizados los niños en riesgo de presentar dificultades en el aprendizaje de la lectura, podemos abordar el concepto de dislexia, entendida como un

trastorno específico de aprendizaje que se manifiesta en dificultades persistentes y significativas en la decodificación, fluidez y comprensión lectora. La dislexia es consecuencia, en muchos casos, de la falta de prevención y atención oportuna a los factores de riesgo asociados, como limitaciones en el lenguaje comprensivo y expresivo, dificultades en la psicomotricidad y la estructuración espacial, así como una baja independencia personal.

Según la Asociación Internacional de Dislexia (IDA, 2018), la dislexia afecta aproximadamente al 15-20% de la población escolar y se caracteriza por una discapacidad específica en la lectura, escritura y deletreo. La investigación sugiere que la dislexia tiene una base neurológica y genética (Shaywitz, 2003; Pennington, 2009), y que la prevención y intervención tempranas pueden reducir significativamente el riesgo de desarrollar dificultades lectoras (Torgesen, 2004; Kilpatrick, 2015).

José Luis Ramos Sánchez y José Luis Galve Manzano (2017) consideran a la dislexia como una dificultad específica de aprendizaje, con origen neurobiológico, caracterizada por problemas en el reconocimiento preciso y fluido de palabras, la decodificación y la ortografía. Esta definición, basada en el déficit fonológico, destaca que la dislexia es inesperada en relación con otras habilidades cognitivas y condiciones educativas adecuadas. Los efectos de la dislexia, según estos autores, incluyen problemas en la comprensión lectora y una experiencia limitada con el lenguaje impreso, lo que dificulta el desarrollo del vocabulario y otras habilidades académicas.

Este enfoque se alinea de manera coherente con la evidencia proporcionada por Stanovich (1986), Diuk (2012), Lyon et al. (2003) y Ripoll Salceda y Aguado Alonso (2016). En particular, la centralidad del déficit fonológico en la definición de dislexia de Ramos Sánchez y Galve Manzano resuena con las ideas de Stanovich, quien identifica el procesamiento fonológico como un factor crucial para el desarrollo lector.

Asimismo, Diuk (2012) subraya que los niños en situación de pobreza, quienes enfrentan barreras socioeconómicas adicionales, están particularmente en riesgo de desarrollar dificultades lectoras si no se les brindan las intervenciones adecuadas. Esto complementa la definición de dislexia de Ramos Sánchez y Galve Manzano, que pone énfasis en la naturaleza inesperada del trastorno en relación con las condiciones educativas. En entornos vulnerables, la falta de acceso a recursos educativos adecuados puede exacerbar las dificultades lectoras, lo cual reafirma la urgencia de intervenciones eficaces para mitigar estos efectos.

Finalmente, el trabajo de Ripoll Salceda y Aguado Alonso (2016), al evaluar críticamente las intervenciones más comunes para tratar la dislexia, subraya que las intervenciones fonológicas, que abordan directamente el déficit fonológico descrito por Ramos Sánchez y Galve Manzano (2017), son las más respaldadas por la investigación científica.

La definición de dislexia propuesta por José Luis Ramos Sánchez y José Luis Galve Manzano en Dificultades específicas de lecto-escritura converge con las teorías e investigaciones de

Stanovich (1986), Diuk (2012), Lyon et al. (2003) y Ripoll Salceda y Aguado Alonso (2016) en un punto fundamental: la dislexia tiene una raíz neurobiológica y se manifiesta principalmente a través de déficits fonológicos, por lo que las intervenciones fonológicas tempranas y basadas en la evidencia científica son cruciales para cerrar las brechas en el aprendizaje lector, especialmente en niños vulnerables desde una perspectiva cognitiva y socioeconómica.

De este modo, se establece una relación sólida entre los componentes teóricos sobre la adquisición de la lectura y los resultados empíricos obtenidos en estudios sobre intervenciones tempranas. En primer lugar, se destaca la lectura como un proceso complejo que implica aspectos neurológicos, cognitivos y socioculturales, según autores como Cuetos Vega (2012) y Gómez-Villalba & Núñez (2007). Estos autores explican que la lectura no es una habilidad natural, sino una construcción cognitiva que requiere una enseñanza sistemática y un desarrollo progresivo de habilidades como la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético y la comprensión lectora.

A partir de estos fundamentos, el análisis de las habilidades, identificadas como predictores tempranos, se convierten en pilares esenciales en los programas de intervención destinados a prevenir dificultades lectoras en niños en riesgo de aprendizaje. De esta manera, el estudio de Gutiérrez-Fresneda y Alarcón Postigo (2020) muestra que el desarrollo de la conciencia fonológica es clave en el éxito de la lectura inicial, reafirmando las ideas propuestas por Sellés-Nohales (2006), quien también subraya la relevancia de estas habilidades para lograr una adquisición lectora adecuada.

Además, autores como Stanovich (1988) dentro del marco teórico, y Ramos Trigo et al. (2013) en el análisis de datos, coinciden en que el procesamiento fonológico es un factor crucial para el éxito lector, y cualquier déficit en este ámbito puede derivar en dificultades significativas. Ambos coinciden en que los niños que presentan problemas en esta área deben recibir intervenciones tempranas para evitar el agravamiento de las dificultades a medida que avanza su proceso de alfabetización. Esto se ve respaldado por la investigación de Sánchez Fuentes et al. (2018), quien demuestra que los programas enfocados en el entrenamiento de habilidades fonológicas son los más efectivos para abordar las dificultades lectoras.

Lo planteado en el marco teórico sobre la influencia del entorno sociocultural en el aprendizaje de la lectura, tal como lo señalan autores como Diuk y Ferroni (2012) explican que los niños en situación de pobreza tienen un mayor riesgo de desarrollar problemas de lectura debido a la falta de recursos educativos y estimulación adecuada en el hogar, lo que amplía las brechas entre los niños con mayor y menor preparación preescolar. Este concepto es reflejado también en el análisis de estudios como los de Marder y Borzone (2016), quienes resaltan cómo los programas diseñados para contextos vulnerables pueden ser fundamentales para mitigar estos riesgos.

En resumen, se demuestra que tanto los aspectos cognitivos como los factores socioeconómicos juegan un papel determinante en el desarrollo de la lectura en los niños. Los programas de intervención que se basan en la promoción de habilidades lingüísticas, como la conciencia fonológica y el conocimiento alfabético, se alinean con las teorías neuropsicológicas y educativas que abogan por intervenciones tempranas. Esta convergencia entre teoría y práctica subraya la importancia de una acción educativa temprana y sistemática, particularmente en poblaciones vulnerables, para prevenir el fracaso escolar y mejorar las oportunidades de éxito académico a largo plazo.

En este sentido, la caracterización de los niños en riesgo de presentar dificultades en el aprendizaje de la lectura es crucial para implementar estrategias preventivas y correctivas efectivas, y así evitar la consolidación de patrones de lectura ineficientes que pueden derivar en dislexia.

CAPÍTULO IV

4. METODOLOGÍA

La presente investigación Hernández, Sampieri y Mendoza (2018), definen el enfoque cualitativo como “la acción indagatoria que se mueve de manera dinámica entre los hechos y su interpretación, resultando un proceso más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma”. Añade que una característica de la ruta cualitativa consiste en que la muestra, la recolección y el análisis son fases que se realizan prácticamente de manera simultánea y van incluyéndose entre sí. De acuerdo con este enfoque, se considera que el estudio de casos, es el método más apropiado, definiendo en este, el problema de investigación, objetivos y anticipación de sentido.

Se da prioridad al enfoque cualitativo debido a que facilita un proceso de investigación no lineal, permitiendo ajustes en los objetivos y preguntas de investigación. Además, permite una selección deliberada de artículos y un análisis descriptivo de los resultados. En función del método mencionado, se considera viable emplear el análisis de documentos como técnica. Yuni, J y Urbano, C. (2014) lo definen como una “estrategia metodológica de obtención de información, que supone por parte del investigador el instruirse acerca de la realidad objeto de estudio a través de documentos de diferente materialidad (escritos, visuales, numéricos, etc.), con el fin de acreditar las justificaciones e interpretaciones que realiza en el análisis y reconstrucción de un fenómeno que tiene características de historicidad”.

La investigación documental es entendida como “estrategia metodológica de obtención de información, que supone por parte del investigador el instruirse acerca de la realidad objeto de estudio a través de documentos de diferente material, con el fin de acreditar las justificaciones e interpretaciones que realiza el análisis y reconstrucción de un fenómeno que tiene características de historicidad”. (Yuni, José y Urbano, Claudio, 2014, p.99)

Como se mencionó anteriormente, el propósito de esta revisión bibliográfica es compilar, buscar, llevar a cabo un relevamiento, tomar decisiones, estructurar y sintetizar los conocimientos científicos más actuales sobre los diferentes programas preventivos dirigidos a niños con riesgo de presentar dificultades en la lectura.

La revisión sistemática de literatura es un enfoque metodológico que emplea un protocolo claro y replicable para investigar un tema en un periodo determinado. Este método cobra especial importancia en un contexto donde el acervo de conocimiento se expande rápidamente, demandando revisiones de alta calidad y fiabilidad. Si bien hay diversas propuestas metodológicas para llevar a cabo una revisión sistemática, no hay un único estándar ampliamente aceptado, y muchas de estas propuestas no detallan cada una de las etapas del proceso, lo que puede dificultar su uso para quienes se inician en esta metodología.

POBLACIÓN

La población se encuentra conformada por la existencia de los programas de intervención temprana en niños con riesgo de aprendizaje en la lectura existentes a nivel global con una antigüedad de 20 años.

La búsqueda de artículos y estudios se llevó a cabo utilizando motores de búsqueda especializados en literatura científica, como Google Scholar, SciELO, Dialnet, Researchgate, Academia.edu, revista electrónica de formación del profesorado (REIFOP) universitaria, Universidad Murcia (UM) y Redalyc. Se emplearon palabras clave en español, como:

- lectura
- programas preventivos
- dificultades de aprendizaje
- intervención temprana
- niños
- riesgo

Estas palabras claves permitieron filtrar el acceso a la bibliografía más pertinente. Se llevó a cabo una preselección de 52 artículos que consideraban la terminología mencionada previamente. Mediante el uso de operadores booleanos (+ // ;), la búsqueda se pudo acotar, lo que facilitó acceder de manera precisa a información relacionada con programas dirigidos a niños en riesgo de presentar dificultades en el aprendizaje.

Se revisaron los títulos y resúmenes de los artículos preseleccionados, seguido de la lectura y análisis detallado de aquellos que fueron considerados relevantes para la investigación.

MUESTRA

La muestra final se constituyó por 13 publicaciones científicas que cumplían con los criterios de inclusión establecidos:

- Fecha de publicación: Posterior a 2004 (últimos 20 años)
- Idioma: español
- Pertinencia- relevancia: relación con el tema de investigación
- Evidencia científica
- De libre acceso: público y gratuito

Para que un estudio científico sobre la aplicación de un programa de prevención de dificultades en el aprendizaje de la lectura sea considerado con evidencia científica, debe reunir una serie de características fundamentales. Estas características aseguran la validez, confiabilidad y aplicabilidad de los hallazgos. A continuación, se detallan algunas de las más importantes:

Diseño Metodológico Riguroso, debe explicitar el tipo de Estudio. Preferiblemente, debe ser un estudio experimental con un diseño aleatorizado y controlado que permita establecer relaciones causales. Alternativamente, los estudios cuasi-experimentales también son válidos, pero con limitaciones en la generalización de resultados.

Debe tener, además, un Grupo Control, es decir, incluir un grupo control que no reciba la intervención y que sea comparable al grupo experimental para evaluar el efecto del programa de manera precisa.

El tamaño de la Muestra debe ser suficiente para permitir algún grado de generalización. Un cálculo de potencia estadística puede ayudar a determinar el tamaño adecuado. También es importante, la selección de Participantes quienes deben ser seleccionados de manera representativa y aleatoria del grupo de interés, minimizando sesgos.

Respecto al programa aplicado, el estudio debe tener una descripción clara del Programa, detallar los componentes del programa de intervención, su duración, frecuencia, y metodología. Esto incluye el contenido, las estrategias pedagógicas y los materiales utilizados.

En cuanto a los profesionales intervinientes, la aplicación debe ser consistente, esto implica asegurar que la intervención se implemente de manera consistente y estandarizada por profesionales capacitados.

Por último, para ser considerado dentro de nuestro estudio se consideró la definición de variables, sí se especificaba claramente las variables dependientes (resultados del aprendizaje de la lectura) e independientes (características del programa) y los instrumentos de medición utilizados debían ser herramientas de evaluación validadas para medir el impacto del programa en el aprendizaje de la lectura. Estas herramientas deben tener evidencia de confiabilidad y validez.

Siguiendo estos criterios, quedaron excluidos 39 artículos científicos que no resultaban tener evidencia científica y que no guardaban relación con las preguntas de investigación.

Cabe aclarar que la imposibilidad de acceder a algunos de ellos de forma gratuita supuso una limitación en la conformación final de la muestra.

UNIDAD DE ANÁLISIS

Esta sección se centra en los trece (13) programas seleccionados después del proceso de filtrado que incluyó los criterios previamente mencionados. Esta selección asegura la relevancia y aplicabilidad en el contexto de este estudio. Asimismo, se amplía la información en la tabla con el nombre del artículo, autor y año de publicación el país de origen.

ARTÍCULO	AUTOR/ES	AÑO DE PUBLICACIÓN	PAÍS DE ORIGEN
La propuesta Dale!	Dra. Beatriz Diuk	2007	ARGENTINA- Mendoza-Buenos Aires-Córdoba -Santa Fe-Entre Ríos-San Juan-San Luis-La Pampa-Neuquén- Río Negro- Chubut-Tierra del Fuego
Desarrollo de la conciencia fonémica: evaluación de un programa de intervención	Daniel Trías Ariel Cuadro Daniel Costa	2009	URUGUAY
Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje	M ^a José González Valenzuela Isaías Martín Ruiz Myriam Delgado Ríos	2010	ESPAÑA
Resultados de un programa de alfabetización temprana, desempeño en lectura de sectores en desventaja	Sandra Esther Marder	2011	ARGENTINA Provincia de Buenos Aires
Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social	Villalón,M.Forster, C.Cox, P.Rojas- Barahona, C.Valencia, E.Volante, P.	2011	CHILE
Prevención del riesgo de dificultad lectora en estudiantes de primer ciclo de Educación Primaria	Aida Ramos Trigo, Ángeles Conde Rodríguez, Sonia Alfonso Gil y Manuel Deaño	2013	ESPAÑA
Los chicos nos dicen "Queremos Aprender": Programa para el desarrollo lingüístico – cognitivo, socio-emocional y de alfabetización de niños pequeños. Una Experiencia piloto desarrollando funciones ejecutivas en el aula	Sandra Esther Marder. Ana María Borzone	2016	ARGENTINA, Buenos Aires, La Plata

Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana	Celia Renata Rosemberg Alejandra Stein	2016	ARGENTINA Provincias de Buenos Aires y Entre Ríos
Eficacia de un programa de intervención temprana para reducir las señales de riesgo de la dislexia	Ainara Romero Andonegi Carlos Castaño Garrido Margarita Córdoba Pérez	2016	ESPAÑA
Fase de prevención del Proyecto LEEDUCA. Un enfoque proactivo en la enseñanza de la lectura.	Sanchez, Auxiliadora Luque L., Juan Gimenez, Almudena	2017	ESPAÑA
Efecto de la lectura compartida y las habilidades prelectoras en el aprendizaje lector	Raúl Gutiérrez- Fresneda	2017	ESPAÑA
Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura	Raúl Gutiérrez- Fresneda María Isabel De Vicente- Yagüe Jara s Rafael Alarcón Postigo	2020	ESPAÑA
Intervención temprana de la lectura y la escritura en estudiantes españoles	María-José González- Valenzuela e Isaías Martín-Ruiz	2023	ESPAÑA

Fuente: Elaboración propia
TABLA 1: PROGRAMAS SELECCIONADOS

ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de los datos se procedió a la selección de una serie de categorías. El estudio y análisis de programas de intervención en lectura preventiva para niños en riesgo de dificultades de aprendizaje requiere la consideración de diversas variables que influyen en la efectividad y aplicabilidad de dichas intervenciones. A continuación, se presenta una justificación para la inclusión de las categorías utilizadas en el presente estudio.

1. Disciplinas en las que se apoya el programa: La integración de conocimientos de psicología del desarrollo, psicología cognitiva y neurociencia cognitiva es esencial para entender los mecanismos del aprendizaje y el desarrollo de la lectura. Estas disciplinas proporcionan marcos teóricos y empíricos que fundamentan las estrategias pedagógicas y permiten una

comprensión holística de los procesos de aprendizaje, facilitando intervenciones que sean adecuadas y personalizadas.

2. Objetivos del programa: Definir claramente los objetivos de un programa permite enfocar los esfuerzos en metas específicas y medir su efectividad. Los objetivos deben ser coherentes con las necesidades de los niños en riesgo y basados en evidencia científica que respalde su relevancia y pertinencia.

3. Destinatarios: Identificar a los destinatarios del programa es crucial para asegurar que las intervenciones estén dirigidas a aquellos que realmente necesitan apoyo. Esto permite ajustar las estrategias y contenidos a las características específicas del grupo objetivo.

4. Edad de inicio de los destinatarios: La edad de inicio es un factor determinante en el aprendizaje. La investigación sugiere que intervenciones tempranas pueden ser más efectivas, ya que se aprovecha las etapas iniciales del desarrollo.

5. Criterios de selección de los destinatarios: Establecer criterios claros para la selección de participantes ayuda a definir el perfil de los niños en riesgo y asegura que los resultados sean relevantes y generalizables a la población objetivo.

6. Número de participantes del estudio: Un tamaño de muestra adecuado es fundamental para garantizar la validez estadística y la generalización de los resultados. Esto permite detectar efectos significativos y reduce el riesgo de errores Tipo I y II.

7. Tipo de población: La caracterización de la población (vulnerada, media, alta) ayuda a contextualizar los hallazgos y permite realizar comparaciones con otros grupos en estudios futuros. Cada tipo de población puede presentar distintas necesidades y barreras en el aprendizaje.

8. Presencia de grupo control: La inclusión de un grupo control es esencial para establecer la causalidad de los efectos observados. Permite comparar los resultados del grupo que recibió la intervención con aquellos que no la recibieron, controlando así variables externas.

9. Instrumentos de evaluación utilizados: La elección de instrumentos validados para la evaluación del aprendizaje de la lectura garantiza que los resultados sean precisos y confiables. Estos instrumentos deben tener evidencia de validez y fiabilidad.

10. Evaluación individual o grupal: La manera en que se realiza la evaluación puede influir en los resultados. La evaluación individual permite un análisis más profundo del progreso de cada niño, mientras que la evaluación grupal puede ser más eficiente para medir cambios en un contexto comunitario.

11. Profesionales que realizaron la evaluación: La formación y experiencia de los evaluadores afectan la calidad de los datos recogidos. Evaluadores capacitados garantizan que las mediciones sean precisas y que las intervenciones se implementen de acuerdo a los estándares requeridos.

12. Prerrequisitos considerados como contenidos del programa: Reconocer y abordar los prerrequisitos para la lectura es fundamental para construir una base sólida sobre la cual se pueda desarrollar el aprendizaje. Esto incluye habilidades lingüísticas, cognitivas y socioemocionales.
13. Tiempo de duración del programa: La duración del programa es un factor crítico que puede influir en su efectividad. Programas demasiado cortos pueden no ser suficientes para lograr cambios significativos, mientras que programas extensos deben ser sostenibles.
14. Frecuencia: La frecuencia de las sesiones (cuántas veces por semana) impacta en la retención y práctica de habilidades. La investigación muestra que una mayor frecuencia de intervención puede llevar a mejores resultados.
15. Tiempo (duración de cada sesión): La duración de cada jornada de intervención debe ser la adecuada para mantener la atención y el compromiso de los niños, equilibrando la cantidad de contenido con la atención posible.
16. Lugar de aplicación del programa: El contexto (aula ordinaria, gabinete, etc.) puede influir en la efectividad de la intervención. Un ambiente de aprendizaje adecuado puede facilitar el compromiso y la motivación de los niños.
17. Cantidad de mediciones realizadas durante el estudio longitudinal: Realizar múltiples mediciones (incluyendo pre-test y post-test) permite evaluar los cambios a lo largo del tiempo y determinar la efectividad del programa en diferentes etapas.
18. Capacitación recibida por los docentes: La capacitación de las docentes es fundamental, ya que su conocimiento y habilidades impactan directamente en la implementación del programa y en la calidad de la intervención.
19. Participación de los docentes en el programa: La implicación activa de los docentes en el programa no solo garantiza una mejor implementación, sino que también favorece la sostenibilidad de las prácticas aprendidas.
20. Contenidos sobre los que se capacitó a las docentes: Es crucial que la capacitación esté alineada con los objetivos del programa, asegurando que los docentes cuenten con herramientas y estrategias efectivas para abordar las dificultades en la lectura.
21. Capacitación recibida por los padres/familias: Involucrar a las familias en el proceso de aprendizaje puede ser un factor clave en el éxito de la intervención, ya que fomenta un entorno de apoyo en casa.
22. Modo de evaluación de los efectos del programa: Establecer un modo claro y sistemático de evaluar los efectos del programa permite obtener datos precisos sobre su efectividad y realizar ajustes cuando sea necesario.
23. Resultados obtenidos: Finalmente, presentar resultados claros y medibles es fundamental para validar la efectividad del programa y para informar futuras iniciativas. La documentación de los resultados permite la evaluación continua y la mejora de las intervenciones.

Para determinar la eficacia de una intervención, es fundamental que esta esté respaldada por investigaciones que demuestren su efectividad. Estas investigaciones deben incluir múltiples estudios realizados por equipos independientes, no sólo evaluando los resultados inmediatos, sino también llevando a cabo evaluaciones de seguimiento. La calidad de las investigaciones puede variar en función de varios factores, como el diseño del estudio, el tamaño de la muestra y la validez y fiabilidad de las pruebas. Los estudios experimentales, en los que los participantes son asignados al azar a un grupo experimental o de control, son los más rigurosos. Estos estudios son aún más fiables cuando los evaluadores y participantes desconocen a qué grupo pertenecen (estudios ciegos o doble ciego). También se consideran válidos los estudios cuasi-experimentales y los estudios de caso único, siempre que cumplan ciertos criterios. Las decisiones sobre la recomendación de una intervención deben basarse en una revisión exhaustiva de los estudios de mayor calidad, por lo que son esenciales las revisiones sistemáticas, meta-análisis y síntesis de las mejores evidencias. Los sistemas más avanzados también analizan la calidad de las propias revisiones y establecen el nivel de evidencia que respalda la intervención.

En conclusión, la inclusión y análisis de estas variables no solo enriquecen el estudio de programas de intervención en lectura, sino que también garantizan que las intervenciones sean basadas en evidencia y adecuadamente contextualizadas para maximizar su impacto en el aprendizaje de niños en riesgo. Estas variables permiten evaluar la eficacia de programas de intervención en lectura preventivos para niños en riesgo, proporcionando información valiosa para mejorar la enseñanza y aprendizaje de la lectura.

De acuerdo con la tabla anterior, se observa que la mayoría de los estudios datan después del año 2007, lo que representa actualizaciones recientes sobre las distintas propuestas de intervención temprana para niños con riesgo de dificultades en el aprendizaje de la lectura.

Es importante mencionar que, entre todos los artículos revisados, cuatro han sido aplicados en Argentina, y uno de ellos específicamente en la provincia de Mendoza.

A partir del análisis del proceso de selección de artículos, podemos inferir que el desarrollo de habilidades lingüísticas, como la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético y el vocabulario, es fundamental para el éxito en la adquisición de la lectura. Estos componentes son esenciales en muchas intervenciones tempranas, ya que potencian la capacidad de los niños para comprender y decodificar el texto. Incluir programas que estimulen estas habilidades de manera temprana resulta clave para prevenir dificultades de aprendizaje lector, sobre todo en niños en situación de riesgo.

En la siguiente sección se presentarán los datos obtenidos a partir de la selección de los programas seleccionados para este estudio.

DATOS

Seguidamente, se presentan los datos obtenidos presentados en cuadros, los cuales permiten visualizar de forma clara y estructurada la información recopilada.

Los datos se muestran en cuatro tablas agrupados de acuerdo a determinados criterios.

TABLAS

En la Tabla N°2 se presentan agrupadas las siguientes variables: disciplinas en las que se apoyan los programas, objetivos que se proponen, prerrequisitos considerados para el abordaje y resultados obtenidos.

TABLA 2

CATEGORÍAS	Disciplina de la que se desprende el programa	Objetivos del programa	Prerrequisitos considerados como contenidos del programa	Resultados obtenidos
PROGRAMAS				
Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje	Psicoeducativa y Psicolingüística	Mejorar el rendimiento en lectoescritura y reducir el riesgo de dificultades de aprendizaje	Desarrollo fonológico, semántico y morfosintáctico, conocimiento fonológico, y habilidades de lectura y escritura.	Mejores puntajes en el grupo instruido en todas las evaluaciones, lo que sugiere la eficacia del programa
"DALE!" (Derecho a Aprender a Leer y Escribir)	Psicopedagogía, Neurociencia educativa y Psicología cognitiva	Mejorar la alfabetización temprana mediante el fortalecimiento de habilidades lingüísticas, fonológicas y cognitivas de los estudiantes, utilizando enfoques interactivos y apoyos tecnológicos	Desarrollo de conciencia fonológica, vocabulario, comprensión lectora y habilidades socioemocionales	Mejora en habilidades de alfabetización en los niños participantes, según informes anteriores.
Desarrollo de la conciencia fonémica: evaluación de un programa de intervención	Psicopedagogía y neuropsicología educativa	Evaluar el impacto de un programa de intervención en conciencia fonémica en la adquisición de habilidades lectoras, específicamente en el desarrollo de la segmentación y reconocimiento de palabra	Manipulación fonémica	Mejora en segmentación fonémica y reconocimiento de palabras en los grupos entrenados en conciencia fonológica, aunque las diferencias no fueron significativas en fluidez lectora a largo plazo
Resultados de un programa de alfabetización	Psicopedagogía y Ciencias cognitivas	Evaluar el impacto de un programa de alfabetización	Conciencia fonológica, reconocimiento de	Mejora significativa en el grupo experimental en el

temprana. Desempeño en lectura en niños de sectores en desventaja socioeconómica	aplicadas a la alfabetización	temprana en el desarrollo de habilidades lectoras en niños de sectores socioeconómicos desfavorecidos, con un enfoque en la mejora del reconocimiento de palabras, comprensión lectora y estrategias de lectura	letras y relación grafema-fonema	reconocimiento de palabras y pseudopalabras, y en la fluidez y comprensión lectora
Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social	Psicopedagogía y Educación en alfabetización temprana	Evaluar el impacto de la enseñanza de estrategias de alfabetización temprana en niños con riesgo social para mejorar el conocimiento del alfabeto, la escritura emergente y el reconocimiento de palabras	Conocimiento del alfabeto, desarrollo de la escritura emergente y habilidades de reconocimiento visual de palabras	Incremento significativo en el conocimiento del alfabeto, escritura emergente y reconocimiento visual de palabras en el grupo de intervención en comparación con el grupo de control
Prevención del riesgo de dificultad lectora en estudiantes de primer ciclo de Educación Primaria	Psicología educativa y cognitiva	Mejorar el procesamiento cognitivo de codificación sucesiva y prevenir el riesgo de dificultad en comprensión lectora en niños	Procesamiento cognitivo previo y habilidades de comprensión lectora inicial.	El grupo experimental mostró una mejora significativa en procesamiento sucesivo y rendimiento lector, igualando las evaluaciones del grupo control
Los chicos nos dicen “Queremos Aprender”: Programa para el desarrollo lingüístico – cognitivo, socio-emocional y de alfabetización de niños pequeños. Una Experiencia piloto desarrollando funciones ejecutivas en el aula	Psicopedagogía, Neurociencia educativa y Psicología cognitiva	Reducir la brecha en el desempeño académico de niños de diferentes sectores sociales mediante intervenciones pedagógicas de calidad en desarrollo lingüístico, cognitivo, socioemocional y de alfabetización	Conciencia fonológica, habilidades de lenguaje oral y escrito, funciones ejecutivas y habilidades socioemocionales	Mejora en el control inhibitorio, flexibilidad cognitiva y planificación en el grupo experimental, en comparación con el grupo de control

Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana	Psicología educativa y alfabetización temprana	Evaluar el impacto de una intervención para promover el desarrollo lingüístico y la alfabetización temprana en contextos de pobreza	Vocabulario, conocimiento del sistema de escritura y habilidades fonológicas	Mejores resultados en vocabulario, lectura y escritura en los niños del grupo de intervención en comparación con el grupo control
Eficacia de un programa de intervención temprana para reducir las señales de riesgo de la dislexia.	Neuropsicología educativa y educación inclusiva.	Mejorar indicadores de riesgo de dislexia en niños de segundo ciclo de Educación Infantil en euskera	Conciencia fonológica, memoria verbal, conciencia alfabética, lenguaje receptivo-expresivo y concepto de lo impreso.	Mejora significativa en indicadores preisléxicos, especialmente en conciencia fonológica y memoria verbal en el grupo experimental
Fase de Prevención del Proyecto LEEDUCA: un enfoque proactivo en la enseñanza de la lectura	Psicopedagogía y Educación basada en evidencias científicas	Promover el aprendizaje lector y prevenir dificultades mediante la estimulación de la conciencia fonológica y habilidades orales en etapas tempranas	Conciencia Fonológica- Principio Alfabético- Habilidades de Lenguaje Oral :vocabulario, morfosintaxis y comprensión oral	Mejora en el rendimiento lector en centros LEEDUCA frente a centros de control, especialmente en velocidad, comprensión y eficacia lectora
Efecto de la lectura compartida y las habilidades prelectoras en el aprendizaje lector	Psicopedagogía y Neurociencia Educativa.	Analizar si un programa de intervención que integra lectura compartida y habilidades de conciencia fonológica y velocidad de denominación mejora la eficacia en la decodificación y comprensión lectora	Conciencia fonológica, conocimiento alfabético y velocidad de denominación	Mejora significativa en el grupo experimental en conciencia fonológica, velocidad de denominación y habilidades de decodificación y comprensión lectora
Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura	Lingüística y Ciencias de la Educación	Analizar y determinar qué habilidades de conciencia fonológica son más efectivas para fomentar el conocimiento fonológico en niños al inicio del	Conocimiento de vocales y algunas consonantes.	Los estudiantes con nociones iniciales en decodificación lograron un mejor desarrollo de la conciencia fonológica. Las tareas de identificación y la manipulación de sílabas resultaron

		aprendizaje de la lectura		más fáciles que las de omisión y manipulación de fonemas.
Intervención temprana de la lectura y la escritura en estudiantes españoles	Psicología educativa y cognitiva	Priorizar y sistematizar la instrucción en el principio alfabético, conciencia fonológica, fluidez lectora y escritora, vocabulario y comprensión textual para mejorar el rendimiento en lectura y escritura	Principio alfabético, conciencia fonológica y vocabulario.	Los estudiantes del grupo instruido mejoraron significativamente en lectura y escritura en comparación con el grupo no instruido

Fuente: Elaboración propia

TABLA 2: CATEGORÍAS: DISCIPLINA-OBJETIVOS-PRERREQUISITOS-RESULTADOS

En la Tabla N°3, que se presenta a continuación se muestran los datos correspondientes a las siguientes variables: destinatarios del programa, edad de inicio de aplicación del programa, los criterios con los que se seleccionó a los destinatarios, la mención de los instrumentos de evaluación utilizados en los distintos momentos de aplicación del programa y el tipo de población.

TABLA 3

CATEGORÍAS	Destinatarios	Edad de inicio de los destinatarios	Criterios de selección de los destinatarios	Instrumentos de evaluación utilizados	Tipo de población: vulnerada, media, alta, etc.
PROGRAMAS					
Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje	Niños en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje en lectoescritura.	5 años	Niños con rendimiento académico bajo (inferior al percentil 25) en lenguaje oral, escrito y cálculo matemático,	Pruebas de rendimiento en exactitud y comprensión lectora, exactitud en copia y dictado.	Nivel socioeconómico medio

			sin discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales.		
"DALE!" (Derecho a Aprender a Leer y Escribir)	Niños de nivel inicial y primer ciclo de primaria	Entre 4 y 7 años	Niños de escuelas seleccionadas, con riesgo de presentar dificultades de aprendizaje	Se utilizó una evaluación elaborada al efecto	General, con énfasis en contextos vulnerables
Desarrollo de la conciencia fonémica: evaluación de un programa de intervención	Niños en el último año de Educación Inicial	5 años	Niños en etapa prelectora en un contexto educativo de nivel socioeconómico o medio-alto	Prueba de Conciencia Fonémica (PCF), reconocimiento de letras (PROLEC), y prueba de lectura de palabras y pseudopalabras (PROLEC)	Nivel socioeconómico medio-alto
Resultados de un programa de alfabetización temprana. Desempeño en lectura en niños de sectores en desventaja socioeconómica	Niños de nivel preescolar y primer ciclo de primaria	Entre 4 y 7 años.	Niños de sectores urbanos de bajos recursos, que asisten a instituciones educativas públicas	Prueba de lectura de palabras y pseudopalabras, y lectura de texto	Socioeconómicamente vulnerable
Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social	Niños de nivel preescolar en riesgo social	Promedio de 5 años y 3 meses	Niños en condición de riesgo social	Evaluación del conocimiento del alfabeto, escritura emergente, reconocimiento visual de palabras y comprensión oral	Niños en riesgo social (vulnerables)
Prevención del riesgo de dificultad lectora en estudiantes de primer ciclo de Educación Primaria	Estudiantes de 2.º año de Educación Primaria	Entre 6 años y 11 meses a 8 años y 8 meses	Alumnos con bajo rendimiento lector y dificultades en el procesamiento sucesivo	Batería Das-Naglieri: Sistema de Evaluación Cognitiva (DN) Test de Evaluación de la Comprensión lectora (ACL)	Nivel socioeconómico medio

<p>Los chicos nos dicen “Queremos Aprender”: Programa para el desarrollo lingüístico – cognitivo, socio-emocional y de alfabetización de niños pequeños. Una Experiencia piloto desarrollando funciones ejecutivas en el aula</p>	<p>Niños en nivel inicial</p>	<p>5 años</p>	<p>Niños de un jardín público en un contexto socioeconómico o vulnerable</p>	<p>Subpruebas estandarizadas de las baterías WPPSI, NEPSY I y II, ENI II, y pruebas experimentales diseñadas ad hoc</p>	<p>Vulnerable</p>
<p>Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana</p>	<p>Niños de jardines de infantes de nivel socioeconómico o bajo</p>	<p>5 años</p>	<p>Niños en situación de pobreza, que asisten a jardines de infantes públicos</p>	<p>Test de vocabulario en imágenes Peabody, prueba de producción de categorías conceptuales, pruebas de escritura y lectura</p>	<p>Vulnerable, con nivel socioeconómico bajo</p>
<p>Eficacia de un programa de intervención temprana para reducir las señales de riesgo de la dislexia.</p>	<p>Alumnos de segundo ciclo de Educación Infantil en situación de riesgo de dislexia</p>	<p>4-5 años</p>	<p>Identificación de signos de dislexia según el juicio de las profesoras usando la escala TROLL adaptada al euskera.</p>	<p>Batería de Inicio en Lectura 3-6 (BIL 3-6) y Dyslexia Early Screening Test-2 (DEST-2), traducidos y adaptados al euskera.</p>	<p>Niños en situación de vulnerabilidad educativa</p>
<p>Fase de Prevención del Proyecto LEEDUCA: un enfoque proactivo en la enseñanza de la lectura</p>	<p>Niños en Educación Infantil</p>	<p>A partir de los 3 años</p>	<p>Población general en centros escolares; prevención universal</p>	<p>Pruebas de lectura de palabras, velocidad lectora, lectura de pseudopalabras, comprensión lectora, eficacia lectora y detección temprana (adaptada a 1º de Educación Primaria)</p>	<p>Nivel socioeconómico y cultural medio, según el Índice Socioeconómico y Cultural (ISC).</p>

Efecto de la lectura compartida y las habilidades prelectoras en el aprendizaje lector	Niños de educación infantil y primaria	Entre 4 y 6 años	Alumnos de nivel sociocultural medio de centros públicos y concertados	Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO), Batería de inicio a la lectura (BIL), prueba de velocidad en denominación (RAN), y prueba PROLEC-R para procesos de lectura	Nivel sociocultural medio
Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura	Alumnos de nivel preescolar, específicamente en el segundo ciclo de Educación Infantil	3 y 4 años.	Asistencia a centros públicos y concertados de nivel sociocultural medio, sin instrucción previa en conciencia fonológica.	Prueba de Segmentación Lingüística (PSL). Prueba de Evaluación del Conocimiento Léxico (diseñada ad hoc). Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO). Batería de Inicio a la Lectura (BIL)	Nivel sociocultural medio
Intervención temprana de la lectura y la escritura en estudiantes españoles	Estudiantes en etapas tempranas	Desde los 4 años (2º curso de Educación Infantil) hasta los 6 años (1º curso de Educación Primaria).	Alumnos de habla española, con inteligencia normal, sin déficits físicos, psíquicos o sensoriales	Prueba de Rendimiento en Lectura. Prueba de rendimiento en escritura	Nivel sociocultural medio

Fuente: Elaboración propia

TABLA 3: CATEGORÍAS DESTINATARIOS- EDADES- CRITERIOS- INSTRUMENTOS- POBLACIÓN

A continuación, se muestra la Tabla N°4 en la que se agruparon los criterios relacionados con los participantes en la aplicación de los programas, así se puede ver en la misma, el grado de participación de los docentes, si recibieron capacitación, sobre qué contenidos se los capacitó y si hubo participación de las familias.

TABLA 4

CATEGORÍAS	<i>Participación de las docentes en el programa</i>	<i>Capacitación recibida por las docentes</i>	<i>Contenidos sobre los que se capacitó a las docentes</i>	<i>Capacitación recibida por los padres/familias</i>
PROGRAMAS				
Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje	Aplicación del programa en las aulas	Hubo seminarios y talleres de capacitación	Estrategias de enseñanza para el desarrollo fonológico, semántico, morfosintáctico y lectoescritor	No se brindan capacitaciones a las familias
"DALE!" (Derecho a Aprender a Leer y Escribir)	Aplicación directa de las actividades y seguimiento del progreso de los estudiantes	Hubo capacitación en estrategias de alfabetización y en el uso de tecnologías educativas	Estrategias para el desarrollo de habilidades fonológicas, lectoescritoras y el uso de tecnologías educativas	No se brindan capacitaciones a las familias
Desarrollo de la conciencia fonémica: evaluación de un programa de intervención	Las docentes facilitaron la aplicación en el aula	No se brindan capacitaciones	Estrategias para desarrollar la conciencia fonológica y fonémica en los estudiantes	No se brindan capacitaciones a las familias
Resultados de un programa de alfabetización temprana. Desempeño en lectura en niños de sectores en desventaja socioeconómica	Facilitación de las actividades y seguimiento del progreso de los estudiantes en el aula	Hubo capacitación en estrategias de alfabetización, incluyendo actividades fijas y libres, lectura compartida y manejo del lenguaje escrito	Estrategias de lectura y escritura en situaciones comunicativas; uso de textos, lectura en voz alta y conciencia fonológica	No se brindan capacitaciones a las familias
Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social	Aplicación de estrategias en sus clases con acompañamiento	Hubo entrenamiento en estrategias de enseñanza de alfabetización temprana y acompañamiento experto	Lectura en voz alta, lectura compartida, lectura guiada e independiente, escritura interactiva e independiente	No se brindan capacitaciones a las familias
Prevención del riesgo de dificultad lectora en estudiantes de primer ciclo de Educación Primaria	Acompañamiento y supervisión de las intervenciones.	Hubo capacitación en la implementación del programa	Estrategias para facilitar el procesamiento sucesivo y la comprensión lectora.	No se brindan capacitaciones a las familias

Los chicos nos dicen “Queremos Aprender”: Programa para el desarrollo lingüístico – cognitivo,socio-emocional y de alfabetización de niños pequeños. Una Experiencia piloto desarrollando funciones ejecutivas en el aula	Los docentes integraron el programa en sus planificaciones y aplicaron las actividades en sus aulas	Hubieron reuniones semanales de capacitación y supervisión durante la primera mitad del año	Estrategias para el desarrollo de habilidades lingüísticas, cognitivo-emocionales y funciones ejecutivas	Reuniones informativas al inicio, mitad y final del programa para comentar características y resultados
Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana	Implementación del programa en sus aulas y facilitación de actividades	Hubo formación específica en desarrollo lingüístico y cognitivo	Desarrollo de vocabulario, habilidades de escritura, estrategias para promover habilidades fonológicas	Participación en encuentros para fomentar el desarrollo lingüístico y cognitivo
Eficacia de un programa de intervención temprana para reducir las señales de riesgo de la dislexia.	Supervisión y apoyo durante la intervención	Hubo formación en identificación temprana de signos de dislexia, uso del TROLL y las pruebas de evaluación	Identificación de manifestaciones tempranas de dislexia y criterios para seleccionar a los participantes.	No se brindan capacitaciones a las familias
Fase de Prevención del Proyecto LEEDUCA: un enfoque proactivo en la enseñanza de la lectura	Los docentes aplican el programa directamente en el aula.	Se brindaron herramientas y materiales a los docentes para facilitar la aplicación	Estrategias para desarrollar conciencia fonológica, habilidades de lectura, y habilidades orales	No se brindan capacitaciones a las familias
Efecto de la lectura compartida y las habilidades prelectoras en el aprendizaje lector	Implementación del programa en sus aulas	Entrenamiento previo y supervisión para asegurar la homogeneidad en la aplicación del programa	Estrategias de lectura compartida, desarrollo de conciencia fonológica y velocidad de denominación	No se brindan capacitaciones a las familias
Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura	Realización de las evaluaciones	Hubo capacitación en la aplicación homogénea de las pruebas.	Uso de pruebas estandarizadas de conciencia fonológica y habilidades decodificadoras	No se brindan capacitaciones a las familias
Intervención temprana de la lectura y la escritura en estudiantes españoles	Implementación y supervisión de actividades en el aula.	Hubo capacitación sobre el objetivo del programa y en actividades mediante talleres prácticos.	Metodología y actividades específicas para la enseñanza de lectura y escritura.	No se brindan capacitaciones a las familias

Fuente: Elaboración propia

TABLA 4: CATEGORÍAS PARTICIPACIÓN-CAPACITACIONES DOCENTES-PADRES- CONTENIDOS

En la Tabla N°5 se agruparon las variables más relacionadas con los programas propiamente dichos, tales como el tipo de evaluación, los profesionales que la realizaron, el tiempo que duró la aplicación de los programas, la frecuencia establecida para su aplicación y la duración de cada clase o sesión de trabajo.

TABLA 5

CATEGORÍAS					Lugar de aplicación del programa: en el aula ordinaria, separados en un gabinete, etc.
PROGRAMAS	Evaluación individual o grupal	Profesionales que realizaron la evaluación	Frecuencia (cuántas veces por semana)	Tiempo (una hora y media cada jornada, por ej.)	
Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje	Individual	Licenciados en Psicología	Diaria	Dos horas y media por sesión.	España, Málaga. (aulas ordinarias)
"DALE!" (Derecho a Aprender a Leer y Escribir)	Principalmente grupal, en el entorno escolar. También individual o en parejas	Docentes capacitados y supervisados por el equipo del programa	2 veces por semana	20 minutos	Argentina (aulas ordinarias) Mendoza- Buenos Aires- Córdoba - Santa Fé- Entre Ríos- San Juan- San Luis-La Pampa- Neuquén- Río Negro- Chubut- Tierra del Fuego
Desarrollo de la conciencia fonémica: evaluación de un programa de intervención	Individual	Investigadores capacitados en evaluación psicopedagógica	Se mencionan sesiones secuenciadas en el aula	Media hora por sesión	Uruguay (aula ordinaria)
Resultados de un programa de alfabetización temprana. Desempeño en	Individual	Licenciadas en Psicología capacitadas para el estudio	2 horas semanales el primer año y 3 horas semanales el segundo año	Aproximadamente una hora cada sesión	Argentina Buenos Aires (aulas ordinarias de jardines)

lectura en niños de sectores en desventaja socioeconómica					de infantes y escuelas primarias públicas)
Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social	Individual	Docentes capacitados y supervisados por un equipo de investigación	18 a 20 sesiones de acompañamiento quincenal	10 meses	Chile (aulas ordinarias)
Prevención del riesgo de dificultad lectora en estudiantes de primer ciclo de Educación Primaria	Individual y grupal	Académicos e investigadores en el campo de la Educación y la Psicología educativa	3 sesiones por semana	20-25 minutos	España, Ourense (aula separada para uso específico de intervención)
Los chicos nos dicen “Queremos Aprender”: Programa para el desarrollo lingüístico – cognitivo, socio-emocional y de alfabetización de niños pequeños. Una Experiencia piloto desarrollando funciones ejecutivas en el aula	Individual	Investigadores y becarios del CIC y estudiantes extensionistas de la UNLP	3 veces por semana	Una hora cada sesión	Argentina- Buenos Aires, La Plata. (aulas ordinarias)
Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana	Individual	Asistentes de investigación capacitados	Ciclo lectivo completo	Aproximadamente 8 horas semanales	Argentina - Buenos Aires y Entre Ríos, Argentina, (aulas ordinarias de jardines de infantes y escuelas primarias)

Eficacia de un programa de intervención temprana para reducir las señales de riesgo de la dislexia.	Individual	Profesoras de los colegios, capacitadas previamente para identificar signos de dislexia.	Dos veces por semana	Sesiones de hasta 30 minutos cada una	España, Aula ordinaria, en el rincón del ordenador
Fase de Prevención del Proyecto LEEDUCA: un enfoque proactivo en la enseñanza de la lectura	Grupal	Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE)	Diaria	No especificado	España, Málaga (aulas ordinarias)
Efecto de la lectura compartida y las habilidades prelectoras en el aprendizaje lector	Individual	Maestras especialistas en Audición y Lenguaje y psicopedagogos, previamente entrenados	4 sesiones semanales	50 minutos por sesión	España (aulas ordinarias)
Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura	Individual	Docentes previamente entrenados	No especificado	No especificado	España, Alicante. (aulas ordinarias)
Intervención temprana de la lectura y la escritura en estudiantes españoles	Individual	Licenciados de Psicología	Diaria	Dos horas y media cada día	España, Málaga (aulas ordinarias)

Fuente: Elaboración propia

TABLA 5: CATEGORÍAS EVALUACIÓN-PROFESIONALES-FRECUENCIA-TIEMPO-LUGAR DE APLICACIÓN

Por último, en la Tabla N°6, se agruparon las variables que consideran el diseño metodológico de las investigaciones que dieron sustento a los programas seleccionados. Estas variables incluyen el número de participantes del estudio, la presencia de grupo control, el número de mediciones realizadas, el modo de evaluación de los efectos del programa y el diseño metodológico de los estudios.

TABLA 6

CATEGORÍAS	Número de participantes del estudio	Presencia de grupo control	Cantidad de mediciones realizadas durante el estudio longitudinal (incluido el pre test y el post test)	Modo de evaluación de los efectos del programa	Diseño del estudio
PROGRAMAS					
Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje	56 niños	Sí, el grupo no instrumentado (GNI)	4 (cuatro) (incluyendo pretest y postest).	Comparación de los resultados de rendimiento en lectura y escritura entre GI y GNI a lo largo de las evaluaciones.	Longitudinal con medidas repetidas
"DALE!" (Derecho a Aprender a Leer y Escribir)	11.000 niños	Presencia grupo control (GC) y un grupo experimental (GE)	Evaluaciones de proceso	Mediante el seguimiento y evaluación del desarrollo de habilidades lectoescritoras en los niños participantes	Basado en la implementación en contextos escolares
Desarrollo de la conciencia fonémica: evaluación de un programa de intervención	51 niños	Sí, con tres grupos y un grupo control	Tres (pretest en nivel 5, postest en primer año, y evaluación en tercer año)	Comparación entre los grupos	Longitudinal con grupo control
Resultados de un programa de alfabetización temprana. Desempeño en lectura en niños de sectores en desventaja socioeconómica	35 niños	Sí, con grupos experimentales y control	Cuatro (pretest, a un año, a dos años, y postest a los 8 meses después de finalizada la intervención)	Comparación de resultados entre los grupos experimentales y control en cada una de las pruebas	Cuasiexperimental, longitudinal
Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social	339 niños	Sí, 207 niños en el grupo de comparación	Dos (pretest y postest)	Comparación de los resultados pretest y postest entre el grupo de intervención y el grupo de comparación	Cuasiexperimental con grupo de comparación
Prevención del riesgo de dificultad lectora en estudiantes de primer ciclo de Educación Primaria	29 niños	12 participantes GC	2 (dos) : pretest y postest	Comparaciones estadísticas entre el grupo experimental y el grupo control en ambos	Experimental con un enfoque de pretest-postest

				momentos de evaluación	
Los chicos nos dicen “Queremos Aprender”: Programa para el desarrollo lingüístico – cognitivo, socio-emocional y de alfabetización de niños pequeños. Una Experiencia piloto desarrollando funciones ejecutivas en el aula	48 niños	Sí, 20 GC	Dos mediciones (pretest y postest)	Comparación de resultados pre y post intervención entre el grupo experimental y el grupo de control	Experimental piloto con grupo de comparación
Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana	141 niños	Sí, con un grupo de control de 43 niños	Dos mediciones, una al final de sala de 5 y otra al final de primer grado	Comparación de resultados de entre los grupos experimentales y control.	Longitudinal, cuasi experimental con grupo control
Eficacia de un programa de intervención temprana para reducir las señales de riesgo de la dislexia.	43 niños	Sí, con 20 participantes GC	Dos (pretest y postest).	Comparación de resultados pretest y postest entre el grupo experimental y el grupo control.	Cuasi-experimental, con comparación de grupos y medición pretest-postest.
Fase de Prevención del Proyecto LEEDUCA: un enfoque proactivo en la enseñanza de la lectura	222 niños	Sí, 112 estudiantes en los colegios control -110 en los colegios LEEDUCA	Evaluación inicial, seguimiento y final	Comparación entre centros LEEDUCA y centros control en rendimiento lector y eficacia	Longitudinal con grupo control
Efecto de la lectura compartida y las habilidades prelectoras en el aprendizaje lector	402 niños	196 en el grupo control	Dos (pretest y postest)	Comparación de resultados pre y post intervención entre el grupo experimental y el grupo control	Cuasi-experimental con grupo control y medidas pretest-postest
Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura	345 niños	2 (dos) grupos- 1 GC	Evaluación inicial, seguimiento y final	Comparación de resultados en habilidades fonológicas específicas.	Descriptivo y Correlacional
Intervención temprana de la lectura y la escritura en	126 niños	Sí, grupo no instrumentado (GNI)	Cuatro (incluyendo un pretest y tres postest).	Análisis de varianza de medidas repetidas para	Longitudinal con medidas repetidas

estudiantes españoles				evaluar el efecto de la intervención.	
Fuente: Elaboración propia					
TABLA 6: CATEGORÍAS PARTICIPANTES-GRUPO CONTROL-MEDICIONES- MODO-DISEÑO					

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del análisis de los estudios revisados, estableciendo similitudes y diferencias que se presentan entre ellos. Los resultados se mostrarán agrupando las variables conforme aparecen en las tablas presentadas anteriormente.

En relación con las variables de análisis: disciplina de origen, objetivos, prerrequisitos y resultados obtenidos, se destacan las principales conclusiones:

En relación con la disciplina de origen, la mayoría de los programas se fundamentan en disciplinas como la Psicopedagogía y la Psicología educativa, lo que sugiere un enfoque interdisciplinario común que integra principios tanto de la psicología del aprendizaje como de la educación. Esto refleja un consenso sobre la importancia de considerar las dimensiones cognitivas y emocionales en la enseñanza de la lectura. Aunque la Psicopedagogía es predominante, algunos programas integran disciplinas como la Neurociencia educativa y la Lingüística. Esto sugiere que ciertos programas adoptan un enfoque más holístico que considera aspectos neurológicos y lingüísticos en el aprendizaje, mientras que otros se centran más en aspectos psicológicos y pedagógicos.

Respecto a los objetivos, todos los programas comparten el objetivo de mejorar las habilidades de lectura y prevenir dificultades en el aprendizaje. La mayoría busca potenciar la conciencia fonológica y el reconocimiento de palabras, lo que indica que estas habilidades son consideradas esenciales para el desarrollo de la lectura.

En cuanto a los prerrequisitos considerados para su intervención, la naturaleza de los mismos, varía significativamente entre programas. Algunos enfatizan el desarrollo de habilidades fonológicas, mientras que otros también incluyen habilidades socioemocionales y cognitivas. Esta variabilidad podría reflejar diferentes enfoques en la identificación de las necesidades de los estudiantes y en la preparación para el aprendizaje de la lectura.

El principio alfabético y el vocabulario específico también son tratados de forma variable entre los programas. No todos otorgan el mismo nivel de importancia a estos elementos, aunque algunos los destacan especialmente, en particular cuando el programa se implementa en

contextos donde los niños no tienen instrucción previa en habilidades fonológicas y léxicas. Así, estos programas aseguran que los niños adquieran un conocimiento básico del alfabeto y del vocabulario antes de avanzar en las etapas más complejas de la lectura. Estas diferencias en los enfoques reflejan una diversidad de objetivos que, aunque convergen en el desarrollo lector, abordan aspectos complementarios según las necesidades del grupo destinatario.

Sobre el impacto en distintos contextos sociales, algunos programas, como aquellos que se centran en la alfabetización en sectores desfavorecidos, prestan especial atención a las variables socioeconómicas que pueden afectar el aprendizaje. Esta diferencia en el enfoque indica una sensibilidad a las circunstancias de los estudiantes, lo que puede ser crucial para su éxito en la lectura.

Por otra parte, respecto a los resultados obtenidos, la mayoría de los programas reportan mejoras significativas en las habilidades de lectura de los niños participantes. Esto sugiere que, independientemente de las diferencias en enfoques y técnicas, existe una efectividad general en las intervenciones realizadas. Aunque muchos programas reportan mejoras en las habilidades de lectura, los aspectos específicos que muestran un avance varían. Por ejemplo, algunos programas se centran más en la fluidez lectora, mientras que otros destacan la comprensión lectora o la conciencia fonológica. Esto sugiere que cada programa puede estar diseñado para abordar necesidades específicas en función del contexto y del perfil de los estudiantes, lo que podría influir en la selección de estrategias y contenidos.

Finalmente, los resultados obtenidos presentan variaciones notables entre los diferentes programas. Si bien todos reportaron mejoras en las habilidades lectoras de los participantes, los avances específicos difieren. Algunos programas observaron un desarrollo significativo en habilidades fonológicas y de segmentación fonémica, mientras que otros lograron mejoras en el conocimiento del alfabeto. Esta diversidad en los resultados refleja cómo el enfoque particular de cada programa puede influir en las áreas específicas en las que los niños presentan mayores progresos.

En resumen, los trece programas de intervención ofrecen un panorama diverso de estrategias y enfoques, todos orientados a mejorar las habilidades lectoras de los niños. Las similitudes en disciplina y objetivos sugieren una base común en la intervención, mientras que las diferencias en prerrequisitos y resultados reflejan la necesidad de adaptar los enfoques a las particularidades de cada contexto educativo. Este análisis resalta la importancia de considerar tanto las dimensiones cognitivas como socioemocionales en la implementación de programas de intervención, así como la necesidad de seguir investigando y adaptando las estrategias para maximizar la eficacia en el desarrollo de la lectura entre los estudiantes, especialmente aquellos en riesgo.

En cuanto al siguiente grupo de variables: destinatarios (D), edad de inicio de los destinatarios (EID), todos los programas se dirigen a niños en edad preescolar o en los primeros ciclos de la educación primaria, con un enfoque particular en aquellos que presentan algún tipo de riesgo o dificultad en el proceso de aprendizaje, especialmente en lectura. La mayoría se centran en niños que se encuentran en contextos educativos vulnerables o de nivel socioeconómico medio, lo que sugiere una intención común de abordar las brechas educativas en poblaciones que podrían verse desfavorecidas.

Aunque la mayoría de los programas están dirigidos a niños de alrededor de 5 años, hay variaciones en las edades específicas de inicio, lo que puede reflejar enfoques diferentes sobre el momento óptimo para intervenir. Algunos programas comienzan en la educación inicial (4 años) mientras que otros se centran más en la transición a la educación primaria (hasta los 7 años).

Los criterios de selección (CS) de los niños de la muestra varían entre los programas. Algunos se centran en el rendimiento académico (por ejemplo, percentiles bajos en lenguaje y matemáticas), mientras que otros consideran la etapa de desarrollo (prelectora) o el contexto escolar (escuelas seleccionadas). Esto indica que diferentes programas pueden tener enfoques distintos en la identificación de las necesidades de los niños.

Respecto a los instrumentos de evaluación (IE) utilizados, la evaluación utilizada en cada programa también muestra variaciones. Algunos emplean pruebas estandarizadas específicas (como pruebas de rendimiento y conciencia fonémica), mientras que otros desarrollan evaluaciones a medida para adaptarse a las particularidades de los contextos en que se implementan. Esto sugiere que los programas no solo buscan medir el rendimiento, sino también adaptarse a las necesidades específicas de los niños y sus entornos.

Por último, en cuanto al tipo de población (TP), la mayoría de los programas están dirigidos a poblaciones de nivel socioeconómico medio o vulnerable, lo que refleja un enfoque común en abordar las desigualdades en la educación. Sin embargo, hay uno que se dirige a niños en un contexto de nivel medio-alto, lo que indica que las intervenciones pueden ser necesarias en diversas estratificaciones socioeconómicas.

De igual modo, existen diferencias significativas en la edad de inicio, criterios de selección, tipos de evaluación y contextos socioeconómicos de los destinatarios. Estas variaciones pueden influir en la efectividad de cada intervención y en cómo se adecuan a las necesidades específicas de los niños a los que están dirigidos.

Sobre la participación de los docentes (PD), todos los programas requieren una participación activa de los mismos, en la implementación de las actividades diseñadas. Esto incluye la facilitación de las intervenciones en el aula y el seguimiento del progreso de los estudiantes, lo que refleja un enfoque colaborativo en la educación. La mayoría de los programas enfatizan la importancia del acompañamiento y supervisión para asegurar la correcta aplicación de las

estrategias y actividades, indicando que la formación continua es clave para la eficacia del programa.

No obstante, surgen diferencias en la capacitación recibida por los docentes (CRD). Mientras que todos los programas reconocen la necesidad de capacitar a las docentes, la naturaleza y la extensión de esta capacitación varían. Algunos ofrecen formación específica en estrategias de alfabetización o en el uso de tecnologías educativas, mientras que otros solo brindan orientación general sobre la implementación del programa. Algunos programas se destacan por proporcionar un acompañamiento más estructurado, con reuniones semanales o encuentros específicos, lo que sugiere un enfoque más intensivo y continuo en la capacitación.

Sobre los contenidos de la capacitación (CC), se centra en diversos aspectos, desde estrategias de enseñanza de lectura, hasta el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales. Esto refleja la diversidad de enfoques en la alfabetización y el reconocimiento de que la enseñanza de la lectura debe ser integral. Los programas que abordan la fonología y la conciencia fonológica son predominantes, sugiriendo que estas habilidades son consideradas fundamentales en el desarrollo temprano de la lectura.

En cuanto a la capacitación de padres/familias (CP), se observa una notable falta de capacitación para los mismos/as, como rasgo común en la mayoría de los programas analizados. A excepción de algunos que incluyen reuniones informativas, no se observan esfuerzos significativos para involucrar a las familias en el proceso educativo. Esta ausencia podría limitar el impacto de los programas, ya que la participación activa de los padres en la educación de sus hijos puede potenciar los aprendizajes logrados en el aula. La evidencia sugiere que, si bien la capacitación docente es crucial, un enfoque más holístico que incluya la formación de padres y familias, podría mejorar los resultados de los programas de intervención en lectura. Involucrar a las familias en procesos de capacitación y sensibilización puede crear un ambiente más propicio para el aprendizaje y ofrecer apoyo adicional a los niños en casa.

En síntesis, respecto a este grupo de variables: (D EID CS IE TP PD CRD CC y CP), la variedad de enfoques reflejados en los diferentes programas pone de manifiesto la importancia de adaptar las estrategias a las necesidades específicas de los contextos educativos y socioeconómicos. Estos programas, aunque comparten el objetivo de mejorar la lectura, muestran diferencias significativas en cuanto a las metodologías de capacitación y el grado de involucramiento de las familias.

Sin embargo, para optimizar el impacto de los programas de intervención en lectura, se sugiere considerar no solo la capacitación docente, sino también la incorporación de estrategias que incluyan a los padres y las familias como aliados en el proceso de aprendizaje.

Esto puede contribuir a un desarrollo más integral y efectivo de las habilidades de lectura en los niños.

Relacionado con las variables de evaluación, profesionales, frecuencia, tiempo y lugar de aplicación se observan similitudes en la misma. La mayoría de los programas analizados optan por realizar evaluaciones individuales, lo que sugiere un enfoque personalizado para abordar las necesidades de los estudiantes. Esto permite adaptar las intervenciones a las características específicas de cada niño, lo que puede ser crucial para mejorar su rendimiento en lectura. Aunque, en algunos programas, la evaluación puede ser grupal, lo que indica que hay un reconocimiento de la importancia del trabajo colaborativo y el aprendizaje entre pares, especialmente en contextos donde el apoyo mutuo puede ser beneficioso.

Los profesionales que realizan la evaluación varían en cuanto a su formación. Algunos cuentan con licenciados en Psicología, mientras que otros son docentes capacitados o investigadores especializados. Esta diversidad refleja diferentes enfoques y metodologías en la evaluación y la intervención, lo cual puede influir en la calidad y eficacia del proceso.

El uso de docentes capacitados en algunos programas indica un esfuerzo por integrar el conocimiento pedagógico en el proceso de evaluación, lo que puede ser ventajoso para la implementación de intervenciones más centradas en el aula.

En cuanto a la frecuencia de las sesiones varía considerablemente entre los programas, algunos realizan intervenciones diarias y otros optan por sesiones más espaciadas (como dos o tres veces por semana). Esta variabilidad puede influir en la eficacia de las intervenciones, ya que la frecuencia adecuada puede ser crucial para el mantenimiento del aprendizaje y la práctica. Los programas que ofrecen sesiones más frecuentes tienden a permitir un seguimiento más continuo y un refuerzo constante de las habilidades aprendidas, lo que puede contribuir a una mayor retención de conocimientos.

Los tiempos asignados para cada sesión también difieren. Algunos programas establecen sesiones más largas (hasta dos horas y media), mientras que otros son más breves (20 a 50 minutos). La duración de las sesiones puede afectar la profundidad de la intervención, así como la capacidad de los estudiantes para mantener la atención y el compromiso durante las actividades. Programas con sesiones más largas pueden facilitar una mayor exploración de los contenidos y la realización de actividades prácticas, pero también deben considerar la capacidad de atención de los estudiantes y el riesgo de fatiga. Esta diversidad en la temporalidad de las intervenciones responde a la estructura y los recursos disponibles para cada programa, además de las necesidades específicas de la población destinataria.

Respecto al lugar de aplicación del programa, la mayoría de los programas se implementan en aulas ordinarias, lo que sugiere un enfoque inclusivo para la intervención en lectura. Esto permite que los estudiantes continúen su educación en un entorno familiar, lo que puede ser menos intimidante y más efectivo para su aprendizaje. Sin embargo, algunos programas

utilizan espacios separados, como gabinetes específicos para la intervención, lo que puede proporcionar un ambiente más controlado y libre de distracciones. Esto puede ser beneficioso en situaciones donde los estudiantes requieren una atención más intensiva y un espacio diseñado específicamente para el aprendizaje.

La diversidad en las estrategias de evaluación, la frecuencia y duración de las sesiones, así como los lugares de aplicación, destaca la necesidad de considerar las características de cada contexto educativo al diseñar e implementar programas de intervención en lectura. Es fundamental que los futuros programas se basen en evidencia que conecte la frecuencia y duración de las sesiones con resultados positivos en el aprendizaje. Asimismo, considerar la integración de diferentes profesionales en el proceso de evaluación puede enriquecer las intervenciones.

En síntesis, sobre este grupo de variables mencionados con anterioridad, aunque los programas presentan similitudes en su enfoque de evaluación individual y el uso de profesionales capacitados, las diferencias en frecuencia, duración y lugar de aplicación reflejan la diversidad de contextos y enfoques en la enseñanza de la lectura.

Para optimizar los resultados de las intervenciones en la lectura, es recomendable que los programas realicen un análisis de sus metodologías actuales y consideren la implementación de prácticas que fomenten una mayor personalización y adecuación a las necesidades de los estudiantes, así como un involucramiento colaborativo entre docentes y especialistas en psicología educativa. Esto puede contribuir a un desarrollo más efectivo de las habilidades de lectura en los niños.

En conjunto, estas diferencias y similitudes resaltan la adaptabilidad y personalización de los programas de intervención, permitiendo una atención ajustada a las necesidades y contextos específicos de cada grupo de niños, lo que contribuye a mejorar su desarrollo lector desde distintas perspectivas.

A partir del análisis exhaustivo realizado como investigador durante la elaboración de los resultados, las categorías de análisis seleccionadas surgieron de las condiciones que debe reunir la aplicación de un programa para ser considerado con evidencia científica, tales como: el diseño metodológico riguroso, que explicita el tipo de estudio, presencia de un grupo control, un tamaño de la muestra aceptable y una completa descripción del programa que incluya sus componentes, su duración y frecuencia.

CATEGORÍAS QUE DETERMINAN LA EVIDENCIA CIENTÍFICA
Descripción del programa: objetivos, duración del programa, frecuencia de las sesiones y tiempo de cada sesión
Diseño metodológico rigurosos
Tamaño de la muestra
Presencia de grupo control

Fuente: Elaboración propia

Del mismo modo, es valioso señalar que, a partir del análisis detallado realizado durante la elaboración de los resultados, han surgido categorías mixtas que proporcionan una perspectiva completa y fundamental en la intervención para la adquisición de la lectura. Estas categorías se dividen en dos grupos principales. Por un lado, se encuentran las categorías teóricas que respaldan el marco conceptual, a incluir tanto los prerrequisitos fundamentales para el aprendizaje de la lectura como las disciplinas que lo sustentan. Y por otro lado, surge una categoría emergente, fruto de las observaciones sistemáticas y las decisiones específicas tomadas por el investigador.

CATEGORÍAS MIXTAS	
CATEGORÍAS TEÓRICA	
<i>Prerrequisitos considerados como contenidos del programa</i>	Todos los programas incluyen el desarrollo de la conciencia fonológica como prerrequisito esencial
<i>Disciplinas en las que se fundamentan los programas</i>	Psicoeducativa y Psicolingüística-Psicopedagogía, Neurociencia educativa y Psicología cognitiva, Neuropsicología cognitiva- entre otras
CATEGORÍA EMERGENTE	
<i>Capacitación recibida por las docentes</i>	De un total de trece (13) programas, doce (12) recibieron capacitaciones
<i>Capacitación recibida por los padres/familias</i>	De un total de trece (13) programas, sólo dos (2) brindaron capacitaciones a las familias.

Fuente: Elaboración propia

En conclusión, la identificación de estas nuevas categorías de análisis no solo enriquece el marco evaluativo del programa, sino que también abre la puerta a futuras investigaciones que busquen profundizar en los factores que influyen en la eficacia de las intervenciones. La integración de estas dimensiones adicionales permite un enfoque más holístico y contextualizado, garantizando que los programas de adquisición de la lectura no solo cumplan con criterios de rigor científico, sino que también respondan de manera efectiva a las realidades y desafíos que enfrentan los estudiantes, educadores y terapeutas del lenguaje. Al considerar aspectos como la adaptación a las necesidades individuales, la capacitación de los facilitadores y la evaluación continua, se sientan las bases para el desarrollo de intervenciones más efectivas y pertinentes, impulsando así un avance significativo en el campo de la educación y, en particular, en la enseñanza de la lectura. Este enfoque integral

no solo promueve una mejora en los resultados educativos, sino que también fomenta un aprendizaje más inclusivo y significativo, contribuyendo al éxito de todos los participantes involucrados en el proceso educativo.

CONCLUSIONES

Para concluir, este trabajo de investigación, que consistió en una revisión sistemática de publicaciones sobre diversas propuestas de intervención temprana para niños con riesgo de dificultades en el aprendizaje de la lectura, se considera que los objetivos planteados han sido alcanzados satisfactoriamente.

Es fundamental abordar los interrogantes planteados al inicio del estudio para dar coherencia y cierre al trabajo realizado.

1. ¿Qué programas existen que faciliten la intervención temprana de la lectura en niños en riesgo?

Se observó que existen diversos programas diseñados específicamente para la intervención temprana, los cuales buscan mejorar habilidades fonológicas, lingüísticas y decodificación en niños en riesgo de dificultades lectoras.

2. ¿Existen programas que favorezcan el aprendizaje de la lectura en niños con riesgo de su aprendizaje?

Luego de la revisión, se considera que varios programas están orientados a facilitar el aprendizaje lector en niños con riesgo, priorizando el desarrollo de habilidades fundamentales como la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético y la comprensión lectora.

3. ¿Cuáles son los programas actuales en español en los últimos diez años que se enfocan en mejorar el aprendizaje de la lectura en estudiantes de riesgo?

Siete (7) de los trece (13) programas analizados son posteriores al 2016. Y, cuatro (4) de ellos fueron diseñados y ejecutados en nuestro país. Entre estos últimos está el DALE que, aunque no forma parte de los últimos 10 años, es el de mayor magnitud si se tiene en cuenta que fue aplicado a una muestra de 11.000 niños con resultados muy positivos. Todos los programas en español seleccionados incluyen propuestas, que han sido implementadas en diferentes contextos y tienen el objetivo de mejorar habilidades de lectura en niños con riesgo. Responden a un enfoque basado en evidencia científica y muestran efectividad comprobada para mejorar las habilidades de lectura en niños en niños. Además, están diseñados para identificar y abordar de manera temprana las dificultades en la lectura, lo que es esencial para evitar que estos problemas se agraven con el tiempo y para brindar apoyo a los niños desde los primeros años escolares. Y, por último, un aspecto de gran relevancia es su aplicación en contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica, donde los recursos educativos suelen ser escasos y el riesgo de dificultades de aprendizaje es considerablemente mayor. Esta característica resulta fundamental, ya que permite disminuir las desigualdades en el acceso a una educación de calidad y facilitar la creación de oportunidades igualitarias desde los primeros años escolares, impactando directamente en las posibilidades de éxito académico de estos niños.

4. ¿Qué programas están diseñados específicamente para intervenir de manera temprana y efectiva las dificultades en la lectura?

Los programas seleccionados están diseñados para abordar las dificultades lectoras desde etapas tempranas, buscando minimizar el riesgo de fracaso lector

5. ¿Cuáles son los objetivos principales de los programas de prevención de dificultades de lectura?

En general, los objetivos principales son mejorar las habilidades fonológicas, fortalecer el conocimiento alfabético, fomentar la decodificación y mejorar la comprensión lectora, con el fin de prevenir futuras dificultades en la lectura.

6. ¿Qué enfoques metodológicos se utilizan en los programas de prevención de dificultades de lectura?

Se emplean enfoques Psicoeducativa, psicopedagógicos y neurocognitivas, utilizando metodologías basadas en evidencia que incluyen la práctica estructurada, la instrucción fonológica explícita y el aprendizaje interactivo.

7. ¿Qué características demográficas y contextuales influyen en la efectividad de los programas de prevención de dificultades de lectura?

Factores como el nivel socioeconómico, el contexto escolar, la preparación docente y el apoyo familiar influyen significativamente en la efectividad de los programas de prevención.

8. ¿Cómo se mide el éxito de los programas de prevención de dificultades de lectura?

El éxito se mide mediante evaluaciones pretest y posttest que analizan mejoras en habilidades lectoras, como la decodificación, el reconocimiento de palabras y la comprensión lectora, aunque estos aspectos varían en algunos programas.

9. ¿Qué evidencia existe sobre la eficacia de los programas de prevención de dificultades de lectura?

Los informes de cada uno de los programas revelan resultados positivos, mejoras significativas en habilidades lectoras en niños que participan en programas de intervención temprana. La eficacia de los programas se mide con evaluaciones sistemáticas a lo largo de la aplicación.

10. ¿Qué barreras y desafíos se han identificado en la implementación de estos programas?

Entre las principales barreras están la falta de recursos, la resistencia al cambio en algunos contextos escolares y la necesidad de una capacitación docente adecuada y continua.

11. ¿Cuál es el rol de la formación docente en la implementación efectiva de los programas de prevención de dificultades de lectura?

La formación docente es clave para la implementación efectiva, ya que proporciona a los maestros las herramientas necesarias para aplicar correctamente las estrategias y técnicas

del programa, asegurando una intervención de calidad. Aunque no todos los programas les otorgan el mismo grado de participación ni les ofrecen la capacitación necesaria.

Hasta aquí la respuesta a las preguntas de la investigación.

Respecto al cumplimiento de los objetivos se puede considerar también que han sido cumplidos. Se identificaron 52 publicaciones sobre el tema objeto del presente trabajo de los cuales se seleccionaron los 13 programas que cumplieron con los requisitos de estudios basados en evidencia científica. Dichos programas fueron descritos y comparados.

Esto permitió confirmar la anticipación de sentido: “La implementación temprana de programas preventivos específicos para las dificultades de lectura mejora significativamente las habilidades lectoras en los estudiantes que están en riesgo de desarrollar problemas de lectura”.

La revisión exhaustiva de los 13 programas de intervención en lectura revela una diversidad de enfoques y estrategias para mejorar las habilidades lectoras en niños en riesgo. Si bien existe un consenso en la importancia de la conciencia fonológica y el vocabulario como pilares fundamentales, las diferencias en objetivos, estrategias y contextos resaltan la necesidad de una personalización en la intervención. Los programas más exitosos combinan una instrucción explícita en habilidades de lectura con un enfoque holístico que considera las variables socioemocionales y contextuales. Sin embargo, se identificó una carencia general en la capacitación de padres y familias, lo que sugiere una oportunidad para fortalecer el impacto de futuras intervenciones.

Se puede pensar en implicaciones prácticas y recomendaciones, por un lado, para el sistema educativo y por otro, para el ámbito de la terapia del lenguaje.

Para el sistema educativo:

- Personalización: implementar sistemas de evaluación más precisos para identificar las necesidades específicas de cada estudiante y adaptar las intervenciones en consecuencia.
- Formación docente: ofrecer formación continua a los docentes en estrategias de enseñanza de la lectura basadas en evidencia científica.
- Colaboración interdisciplinaria: fomentar la colaboración entre docentes, psicopedagogos, terapeutas del lenguaje y otros profesionales involucrados en la educación.
- Uso de tecnologías: explorar el uso de tecnologías educativas para personalizar la enseñanza y el aprendizaje.

Para la terapia del lenguaje:

- Intervención temprana: priorizar la detección temprana de dificultades en el aprendizaje de la lectura y ofrecer intervenciones tempranas y específicas.

- Enfoque integral: adoptar un enfoque integral que considere tanto los aspectos lingüísticos como los cognitivos y socioemocionales del aprendizaje.
- Colaboración con el entorno escolar: establecer una estrecha colaboración con las escuelas para garantizar la continuidad de las intervenciones y el seguimiento del progreso de los estudiantes.

En relación a futuras investigaciones, sería necesario:

- Estudios longitudinales: realizar estudios longitudinales a gran escala para evaluar el impacto a largo plazo de diferentes programas de intervención y para identificar los factores que predicen el éxito de los estudiantes.
- Investigación sobre la capacitación de padres: desarrollar programas de capacitación para padres que sean efectivos y culturalmente relevantes.
- Análisis comparativo de costos-beneficios: evaluar la eficacia de diferentes programas de intervención en términos de costos y beneficios para determinar la sostenibilidad a largo plazo.

Y en relación a las fortalezas del presente trabajo:

- Revisión exhaustiva: la revisión abarcó una amplia gama de programas, lo que proporciona una visión general de las tendencias actuales en la intervención en lectura.
- Identificación de categorías de análisis para futuras revisiones.
- Identificación de la necesidad de personalización: el estudio destaca la importancia de adaptar las intervenciones a las necesidades individuales de los estudiantes.
- Énfasis en la colaboración: se subraya la importancia de la colaboración entre diferentes actores involucrados en el proceso educativo.

En conclusión, este estudio proporciona una base sólida para futuras investigaciones y para el desarrollo de programas de intervención en lectura más efectivos. Al abordar las limitaciones identificadas y al implementar las recomendaciones propuestas, se puede mejorar significativamente el aprendizaje de los estudiantes en riesgo, contribuyendo así a reducir el fracaso escolar y a garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los niños.

REFLEXIÓN FINAL

Como futura terapeuta del lenguaje, considero fundamental que los programas de intervención en lectura puedan incorporar estrategias que fomenten el placer por la lectura desde una etapa temprana. No sólo es relevante para el desarrollo de habilidades fonológicas, léxicas y de comprensión, sino que transforma el acto de leer en una experiencia enriquecedora y placentera. Este enfoque integral permite que los niños no solo dominen las habilidades técnicas para decodificar palabras, sino que también desarrollen una conexión profunda y significativa con los textos, promoviendo un desarrollo cognitivo y emocional más completo. Sin embargo, observo que durante este análisis de programas de intervención temprana en lectura no se ha priorizado la motivación como un elemento clave. Desde mi perspectiva, fomentar la motivación hacia la lectura es esencial para construir una base sólida en los niños, una que les permita superar los desafíos académicos y disfrutar del aprendizaje a lo largo de su vida. Destacar que la lectura tiene una función social significativa, ya que ayuda a los niños a mejorar sus habilidades de comunicación y a relacionarse de manera más efectiva con los demás. Al conocer diferentes perspectivas y experiencias a través de los textos, desarrolla una mayor comprensión y respeto por la diversidad, lo que fomenta la cooperación y facilita una mejor integración.

LIMITACIONES

En este apartado, deseo señalar las limitaciones que han influido en la realización de este trabajo final de grado.

Una de las principales limitaciones fue el acceso limitado a ciertas fuentes bibliográficas que solo estaban disponibles en bases de datos aranceladas, lo cual llevó a excluir algunos textos científicos. Considerando los alcances de este estudio, estos documentos fueron descartados, convirtiéndose el factor económico en un condicionante para la selección de las publicaciones. Es importante reconocer que una de las limitaciones del estudio, fue la heterogeneidad de los programas analizados tales como las diferencias en el tamaño de la muestra. En general, se recomienda realizar estudios longitudinales a gran escala para evaluar el impacto a largo plazo de diferentes programas de intervención y para identificar los factores que predicen el éxito de los estudiantes

Otra limitación significativa fue la falta de datos cuantitativos sobre la efectividad de los programas, lo que dificulta una comparación directa entre ellos.

Aunque estas limitaciones pudieran restringir algunos aspectos del análisis, las decisiones metodológicas tomadas permitieron mantener un enfoque riguroso en la selección de fuentes accesibles y relevantes.

A pesar de estos desafíos, considero que el trabajo cumple con su objetivo de analizar críticamente las intervenciones tempranas en la lectura en niños con riesgo de su aprendizaje, brindando una base sólida de conocimiento teórico y práctico para futuras investigaciones en el área.

AGRADECIMIENTOS

Quien haya terminado un trabajo final comprenderá, que el proceso implica un considerable esfuerzo personal.

Hay muchas personas a las que debería agradecer, y es posible que olvide a algunas, pero haré un esfuerzo por expresar al menos una parte del profundo agradecimiento que siento.

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a mi mamá, quien pasó noches en vela cebando mates, aliviando mi cansancio y brindándome incesantes palabras de aliento: "Vamos, mi chiquita, ya falta menos." Su apoyo incondicional ha sido fundamental en este camino.

A mi papá, cuya confianza en mí nunca dudó y su apoyo constante me dio la fuerza para seguir adelante. Su fé en mis capacidades ha sido un pilar esencial en mi vida.

A mi hermano, quien, con toda su experiencia profesional y personal, me enseñó que rendirse no es una opción. A mis sobrinos, quienes siempre me recibieron con una sonrisa, incluso en los días más difíciles. Su alegría y amor han sido unacaricia para los momentos de agotamiento.

A Rodrigo, mi compañero de vida, quien ha soportado conmigo cada crisis antes de los exámenes y me ha ofrecido su apoyo incondicional. En sus brazos, siempre encontré la calma.

A mis primas, Guadalupe, Florencia, Rocío, Josefina, Maribel y Agustina, que crecieron a mi lado y siempre estuvieron presentes, brindándome su apoyo incondicional. Gracias por creer en mí en todo momento, por darme la fuerza para continuar, incluso en los momentos más complejos. Su cariño y confianza han sido fundamentales en mi vida, y me siento afortunada de seguir contando con ellas.

Agradezco profundamente a la vida, que me brindó una compañera y amiga tan especial como Belén Silva. Sin su presencia y apoyo, este logro no hubiera sido posible. Gracias por todo lo aprendido y compartido.

A mi amiga Agustina Jaliff, por su paciencia, y su presencia en los momentos clave y cruciales en mi proceso de elaboración. Siempre te estaré profundamente agradecida por ello.

A mi amiga y hoy colega Julieta Alberici, quien estuvo a mi lado en este último tramo del camino, ofreciéndome su apoyo y comprensión.

A mis amistades, todas, que comprendieron las exigencias de mis tiempos universitarios y, a pesar de ello, han mantenido su lugar en mi vida. Sobre todo, a Yemina y Luciana quienes me sostuvieron en los momentos más desafiantes y me brindaron su apoyo incondicional a lo largo de este camino. Su comprensión, paciencia y afecto fueron fundamentales para que pudiera seguir adelante, incluso en los días más difíciles."

A Ana Torre, mi directora, cuya pasión contagiosa por la lectura me inspiró a comenzar esta investigación. Su apoyo constante, su paciencia y sabiduría han sido una guía constante a lo largo del proceso. Gracias por su invaluable orientación y dedicación.

A mi co-directora, Ana Repetto, quien estuvo dispuesta a ayudarme y ofrecerme su apoyo. Ha sido un placer trabajar con alguien de tan alta calidad humana y profesional. Su dedicación y generosidad han sido fundamentales en este camino.

A las autoridades de la facultad, por su compromiso con la excelencia académica. Y a cada una de las profesoras que, con su dedicación y esfuerzo, contribuyeron al crecimiento de mis conocimientos y habilidades. Sus enseñanzas han sido muy valiosas.

GRACIAS A TODOS por estar a mi lado, por el apoyo constante y por acompañarme a lo largo de este desafiante camino. Sin cada uno de ustedes, este logro no hubiera sido posible. Su paciencia, comprensión y aliento han sido el motor que me impulsó a seguir adelante, a no bajar los brazos y alcanzar esta meta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, MJ (1990). *Comenzando una mirada. Pensar y aprender sobre la letra impresa*. Cambridge, MA: MIT Press.

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.

Asociación Internacional de Dislexia (IDA). (2018). Definición de dislexia.

Banco Mundial, UNICEF, FCDO, USAID, Fundación Bill y Melinda Gates, y UNESCO. (2022). *La situación de la pobreza de aprendizajes mundial: Actualización de 2022*.

Beltrán, J., López, EC, & Rodríguez, E. (2006). Precursores tempranos de la lectura.

Berninger, VW y Amtmann, D. (2003). Prevención de discapacidades del lenguaje escrito mediante evaluación e intervención tempranas y continuas para las habilidades lingüísticas y de alfabetización. *Learning Disability Quarterly*, 26 (2), 83-101.

Bishop, DVM, y Snowling, MJ (2004). Dislexia del desarrollo. *Revista de Psicología Infantil y Psiquiatría*, 45 (3), 588-603.

Borzzone, AM (2017). *Queremos aprender: Programa integral de alfabetización temprana*. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Bravo Valdivieso, L. (1996). La prevención de las dificultades del aprendizaje de la lectura en la etapa escolar inicial. *Aula Abierta*, 88.

Breier, JI, Fletcher, JM, Foorman, BR, Klaas, P., y Gray, LC (2003). Procesamiento temporal auditivo en niños con discapacidad específica de lectura con y sin trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46 (1), 31-42.

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano: experimentos de la naturaleza y el diseño*. Harvard University Press.

Bunge y Fundación Leer. (2024). "Leer te ayuda" en escuelas primarias en Argentina. Buenos Aires.

Caravolas, M., Hulme, C., y Snowling, MJ (2001). Fundamentos del desarrollo de la alfabetización en niños con riesgo familiar de dislexia. *Psychological Science*, 12 (5), 351-357.

Carrillo, M. (2006). *El aprendizaje y la enseñanza de la lectura*. Editorial Trillas.

Carrillo, M. (2009). *La dislexia: Bases teóricas para una práctica eficiente*. Editorial Trillas.

Carrillo, M. (2012). La dislexia: Bases teóricas para una práctica eficiente. *Ciencias Psicológicas*, 6 (2), 185-194.

Castillo-Segura, M. (2022). Efectividad de los programas de intervención en niños con dislexia para la mejora de las habilidades lectoescritoras. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (30) , 253–270.

Chávez Delgado, ME, González Vergara, S., & Sepúlveda López, F. (2022). Revisión sistemática de literatura sobre programas de intervención en habilidades de lectura inicial. *Educación*, 15 (2).

(CONICET) Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. (2022). ¡VALLE! El programa de alfabetización de una científica que se convierte en videojuego.

Cuetos Vega, F. (1998). *La psicología de la lectura*. Editorial Psicología Pirámide.

Cuetos Vega, F. (2012). *Neurociencia del lenguaje: Bases neurológicas e implicancias clínicas*. Editorial Médica Panamericana.

Cuetos Vega, F. (2020). *Manual de Psicología del Lenguaje* (2.^a ed.). Editorial Madrid-Panamericana.

Deci, EL y Ryan, RM (2000). El “qué” y el “por qué” de la búsqueda de objetivos: necesidades humanas y autodeterminación del comportamiento. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.

Dehaene, S. (2007). *Aprender a leer: De las ciencias cognitivas al aula*. Editorial Siglo Veintiuno.

Diuk, B. y Ferroni, M. (2012). Dificultades de lectura en contextos de pobreza: ¿Un caso de Efecto Mateo? *Psicología Escolar y Educativa*, 16 (2), 209-217.

Diuk, B., Gacio, G., González, A. y Mena, M. (2023). El aprendizaje de la escritura en la población infantil de sectores vulnerados de Argentina por medio de un modelo de intervención pedagógica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23 (3), 1-22.

Dowing, J. (1963). *Madurez para la lectura*. Kapelusz.

Duchesne, S., Vitaro, F., y Larose, S. (2016). Calidad de la relación profesor-alumno y rendimiento académico: una revisión sistemática. *Educational Research Review*, 16 , 126-145.

Ferreiro, E. (sf). Entrevista. En FED Virtual, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo.

Gómez Villalba, E., Ballesteros, M., & Núñez Delgado. (2007). La enseñanza de la lectura en el aula. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 44, 19-33.

González-Valenzuela, MJ, Martín-Ruiz, I., & Delgado-Ríos, M. (2011). Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43 (1), 35-44.

Gutiérrez-Fresneda, R. (2017). Efecto de la lectura compartida y las habilidades prelectoras en el aprendizaje lector. *Ocnos*, 16 (2), 17-26.

Gutiérrez-Fresneda, R., De Vicente-Yagüe Jara, MI, & Alarcón Postigo, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 53 (104), 664-681.

Harris, TL y Hodges, RE (Eds.). (1995). *El diccionario de alfabetización: el vocabulario de la lectura y la escritura* . Asociación Internacional de Lectura.

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw-Hill.

Herrera Pino, JA, Lewis Harb, S., Jubiz Bassi, NS y Salcedo Samper, GP (2007). Fundamentos neuropsicológicos de la dislexia evolutiva.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). Censo de población y vivienda. INEGI.

Kamhi, AG y Catts, HW (2012). *Discapacidades del lenguaje y la lectura*. Pearson.

Kilpatrick, DA (2015). *Fundamentos de evaluación, prevención y superación de las dificultades de lectura* . Wiley.

Korkman, M., Kirk, U. y Kemp, S. (2007). *NEPSY-II. Manual administrativo*. Pearson.

Luque Vilaseca, JL, Giménez de la Peña, A., Bordoy, S., & Sánchez Gómez, MA (2018). Fase de prevención del proyecto LEEDUCA: Un enfoque proactivo en la enseñanza de la lectura. *Cuadernos de Pedagogía*, 490, 32-37.

Lyon, GR, Shaywitz, SE y Shaywitz, BA (2003). Una definición de dislexia. *Anales de dislexia*, 53, 1-14.

Marder, SE (2011). Resultados de un programa de alfabetización temprana en lectura en niños de sectores en desventaja socioeconómica. *Interdisciplinaria*, 28 (1), 159-176.

Marder, SE (2016). Leamos Juntos: Un modelo para el desarrollo lingüístico-cognitivo y la alfabetización desde el nivel inicial de la enseñanza. *VIII Congreso Internacional de Adquisición del Lenguaje*, Buenos Aires, Argentina.

Mazerolle, M., y Ayotte, S. (2015). La relación entre las habilidades motoras finas y la lectura en el jardín de infancia. *Journal of Educational Research*, 108 (4), 419-428.

Molina, MJ y Gómez-Villalba, E. (2010). *Lectura y expresión oral. Guía práctica para maestros de educación infantil*.

Morgan, PL, Farkas, G., y Wu, Q. (2011). Predictores de la comprensión lectora en cuarto grado en el jardín de infancia: un estudio longitudinal. *Reading Research Quarterly*, 46 (3), 281-303.

Nation, K., y Newton, J. (1997). Teaching dictionary. En JC Cummings y A. Chamberlain (Eds.), *Managing dictionary in language learning* (págs. 100-114). Longman.

Consejo Nacional de Investigación. (2000). *Cómo aprende la gente: cerebro, mente*.

Núñez Delgado, M.^a P., & Santamarina Sancho, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: Conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, 18, 72-92.

Pascual, M., Madrid, D., & Estrada, V. (2018). Factores predominantes en el aprendizaje de la iniciación a la lectura. Ciudad de México.

Pearson, R. (2017). *Dislexia. Una forma diferente de leer*. Paídos.

Pellicer Magraner, A., & Baixauli Fortea, I. (2012). Intervención preventiva en las dificultades de la lectura y la escritura.

Pennington, BF (2009). *Diagnóstico de trastornos del aprendizaje: un marco neuropsicológico*. Guilford Press.

Peñañiel, M. (2009). *Guía de intervención logopédica en la disgrafía*. Editorial Síntesis.

Pérez, A. (2008). Estrategia didáctica para la prevención de la dislexia y disgrafía en primer grado de la Enseñanza Primaria.

Ramos Trigo, A., Conde Rodríguez, Á., Alfonso Gil, S., & Deaño, M. (2014). Prevención del riesgo de dificultad lectora en estudiantes de primer ciclo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42 (1), 15-21.

Rosemberg, CR y 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.

Rosselli, M., Matute, E. y Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*, 42 (4), 202-210.

Salceda, JCR y Alonso, GA (2016). Eficacia de las intervenciones para el tratamiento de la dislexia: una revisión. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36 (2), 85-100.

Sánchez Fuentes, S., Martín Almaraz, RA, Moreno Medina, I., & Espada Chavarría, R. (2018). Revisión sobre la intervención precoz en dificultades de aprendizaje relacionadas con la lectura. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21 (3), 35-45.

Sánchez, A., Cobo, MA, Luque, JL y Giménez, A. (2017). Fase de prevención del proyecto Leeduca. Un enfoque proactivo en la enseñanza de la lectura. *Cuadernos de Pedagogía*.

Santiuste Bermejo, V., & López Escribano, C. (2005). Nuevos aportes a la intervención en las dificultades de lectura. *Universitas Psicológica*, 4 (1), 343-344.

Savage, RS, Frederickson, N., Goodwin, R., Patni, U., Smith, N. y Tuersley, L. (2005). Relaciones entre la denominación rápida de dígitos, el procesamiento fonológico, la automaticidad motora y la percepción del habla en lectores y eliminadores deficientes, promedio y buenos. *Revista de discapacidades del aprendizaje*, 38 (1), 12-28.

Salva a los niños. (2020). *Salva nuestra educación*. Salva a los niños.

Sellés Nohales, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta, Universidad de Oviedo* .

Shaywitz, SE (2003). *Superar la dislexia: un programa nuevo y completo basado en la ciencia para problemas de lectura en cualquier nivel* . Vintage Books.

Singer, V., & Cuadro, A. (2010). Programas de intervención en trastornos de lectura.

Snow, CE, Burns, MS y Griffin, P. (Eds.). (1998). *Prevención de las dificultades de lectura en niños pequeños* . Prensa de la Academia Nacional.

Snowling, M. (2019). Dislexia y trastorno del desarrollo del lenguaje: trastornos comórbidos con efectos diferenciados en la comprensión lectora.

Stanovich, KE (1986). Efectos Matthew en la lectura: algunas consecuencias de las diferencias individuales en la adquisición de la alfabetización. *Investigación de lectura trimestral*, 21 (4), 360-407.

Torgesen, JK (2004). Prevención del fracaso lector temprano. *American Educator*, 28 (3), 6-19.

Trías, D., Cuadro, A., & Costa, D. (2009). Desarrollo de la conciencia fonémica: Evaluación de un programa de intervención. *Ciencias Psicológicas*, 3 (2), 177-184.

UNESCO, Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. (2022). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2022: Informe sobre género*.

UNICEF y UNESCO. (2024). *Los desafíos en la lectura y la escritura en el ingreso a la educación secundaria: una aproximación. Los casos de Argentina y Uruguay*. Buenos Aires: UNICEF y UNESCO.

Universidad de la Frontera de Chile. (2022). Investigadores del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile. Instrumento que permitirá identificar trastornos de manera más temprana y segura.

Ustárroz, JT (2011). *Neuropsicología y ciencias "Psi"* . Editorial Invitada.

Vellutino, FR, Scanlon, DM, Zhang, H. y Schatschneider, C. (2008). Uso de la respuesta a la intervención en jardín de infantes y primer grado para identificar a los niños en riesgo de tener

dificultades de lectura a largo plazo. *Lectura y escritura: una revista interdisciplinaria*, 21 (4), 437-480.

Vigotsky, LS (1978). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade.

Villalón, M., Rojas-Barahona, CA, Förster, CE, Valencia, E., Cox, P., & Volante, P. (2011). Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social. *Estudios sobre Educación*, 21, 159-179.

Villanueva-Bonilla, C., & Ríos-Gallardo, Á. M. (2019). Programas de intervención sobre procesos de lecto-escritura en niños con trastornos del aprendizaje: Una revisión. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 20 (3), 155-161.

Yuni, J. (2006). *Técnicas para investigar: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Editorial Brujas.

Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Editorial Brujas.

ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN.....	3
PALABRAS CLAVES.....	3
INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO I.....	6
1. ESTADO DEL ARTE.....	6
CAPÍTULO II.....	13
2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	13
Objetivos Generales.....	15
Objetivos Específicos.....	15
Anticipación de sentido.....	15
CAPÍTULO III.....	17
3. MARCO TEÓRICO.....	17
CONCEPTUALIZACIÓN DE LECTURA.....	17
PRERREQUISITOS - PREDICTORES TEMPRANOS DE LA LECTURA - HABILIDADES FACILITADORAS.....	18
CARACTERIZACIÓN DE LOS NIÑOS EN RIESGO DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA.....	20
CAPÍTULO IV.....	26
4. METODOLOGÍA.....	26
POBLACIÓN.....	27
MUESTRA.....	27
UNIDAD DE ANÁLISIS.....	28
ANÁLISIS DE DATOS.....	30
DATOS.....	34
TABLAS.....	34
TABLA 2.....	34
TABLA 3.....	37
TABLA 4.....	41
TABLA 5.....	43
TABLA 6.....	45
RESULTADOS.....	48
CONCLUSIONES.....	56
REFLEXIÓN FINAL.....	60

LIMITACIONES.....	61
AGRADECIMIENTOS.....	62
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64