ISSN-e: 3078-6983 Revista Noesis
Período: septiembre-diciembre, 2026 Vol. 3, Número 7. (pp. 58-68)

Artículo de revisión bibliográfica https://doi.org/10.47460/noesis.v3i7.77

Intervenciones para fortalecer la lectoescritura emergente en niños de 4 a 6 años: revisión sistemática de evidencia empírica (2008–2026)

Sobeida Carreño-Suárez*
https://orcid.org/0009-0001-5086-6510
sobe5886@gmail.com
Escuela Bolivariana Luis Beltrán Martínez
Barcelona, Venezuela

*Autor de correspondencia: sobe5886@gmail.com

Recibido: (08/10/2026), Aceptado: (10/11/2026)

Resumen. La lectoescritura emergente entre los 4 y 6 años integra habilidades de código, conocimiento del impreso, lectura inicial y producción escrita. Esta revisión sistemática sintetizó 20 estudios empíricos publicados entre 2008 y 2026 para identificar qué intervenciones, condiciones de aplicación y componentes se asocian con mejores resultados. Se realizaron búsquedas estructuradas en PubMed, ERIC, PubMed Central y plataformas editoriales, complementadas con rastreo retrospectivo. La evidencia fue más consistente para la enseñanza explícita de conciencia fonológica y relaciones letra-sonido, la lectura compartida con referencias deliberadas al impreso, y la escritura inventada acompañada de retroalimentación. Los programas digitales produjeron beneficios selectivos, mientras que los currículos amplios mostraron efectos más heterogéneos. La dosis efectivamente recibida, la fidelidad de implementación y la mediación adulta explicaron parte de la variabilidad. Se concluye que la efectividad depende menos del formato y más de la explicitud, focalización, práctica y calidad de implementación.

Palabras clave: lectoescritura emergente, conciencia fonológica, conocimiento alfabético, educación inicial, lectura compartida, escritura inventada

Interventions to strengthen emergent literacy in children aged 4–6 years: a systematic review of empirical evidence (2008–2026)

Abstract. Emergent literacy between ages 4 and 6 integrates code-related skills, print knowledge, beginning reading, and early writing. This systematic review synthesized 20 empirical studies published from 2008 to 2026 to identify which interventions, implementation conditions, and components are associated with stronger outcomes. Structured searches were conducted in PubMed, ERIC, PubMed Central, and publisher platforms, supplemented by backward citation tracking. Evidence was most consistent for explicit instruction in phonological awareness and letter-sound relations, shared reading with deliberate print referencing, and invented spelling supported by feedback. Digital programs produced selective gains, whereas broader curricula showed more heterogeneous effects. Actual instructional dosage, fidelity of implementation, and adult mediation explained part of the variability across studies. Effectiveness therefore appears to depend less on delivery format than on explicitness, instructional focus, sufficient practice, and implementation quality.

Keywords: emergent literacy, phonological awareness, alphabet knowledge, early childhood education, shared reading, invented spelling

I. INTRODUCCIÓN

Entre los 4 y 6 años se produce una transición decisiva desde el contacto inicial con el lenguaje escrito hacia la comprensión progresiva del principio alfabético, la lectura de palabras y las primeras formas de escritura convencional. En este periodo, la lectoescritura emergente no constituye una habilidad única, sino un sistema en el que convergen conciencia fonológica, conocimiento alfabético, atención al impreso, vocabulario, comprensión y producción gráfica. El problema educativo no radica únicamente en exponer al niño a letras, libros o dispositivos, sino en determinar qué experiencias convierten esa exposición en aprendizaje observable.

Las intervenciones disponibles difieren tanto en su mecanismo como en su intensidad. Algunas hacen explícitas las correspondencias entre sonidos y grafías; otras utilizan la lectura compartida para dirigir la atención al impreso; otras integran múltiples componentes dentro de currículos amplios; y un grupo creciente emplea recursos digitales o actividades de escritura emergente. Esta diversidad vuelve insuficiente la pregunta general acerca de si una intervención "funciona". Resulta más informativo establecer qué componente produce el cambio, sobre qué habilidad, con qué dosis, bajo qué modalidad de mediación y con qué grado de transferencia.

El objetivo de esta revisión fue sintetizar 20 estudios empíricos sobre intervenciones de lectoescritura emergente en niños de 4 a 6 años, comparar sus mecanismos, intensidad, condiciones de implementación y resultados, e identificar los elementos que muestran mayor consistencia para orientar la práctica educativa.

II. MARCO TEÓRICO

A. Lectoescritura emergente y construcción del principio alfabético

Una primera línea de intervención entiende la escritura temprana como una actividad de análisis, no como un producto que deba posponerse hasta dominar la lectura. La escritura inventada obliga al niño a segmentar el habla, seleccionar grafías y contrastar su representación con formas convencionales; cuando incorpora retroalimentación, puede fortalecer la coordinación entre conocimiento fonológico y ortográfico [1]. El aprendizaje del código también depende de cómo se enseñan las letras: la instrucción conjunta del nombre y el sonido favorece la adquisición de correspondencias letra-sonido, aunque la transferencia a habilidades no entrenadas no siempre es automática [2].

B. Enseñanza explícita de conciencia fonológica y conocimiento alfabético

La conciencia fonémica y el conocimiento letra-sonido constituyen objetivos recurrentes porque permiten operar sobre las unidades mínimas que sostienen la decodificación. Intervenciones breves y estructuradas han producido mejoras en fluidez de sonidos iniciales y manipulación de partes de palabras [3]. Cuando estas actividades son implementadas por docentes con apoyo y coaching, también pueden mejorar la preparación lectora y la decodificación temprana [4]. De modo convergente, programas de diez semanas basados en juegos y libros han mostrado avances en denominación de letras, sonidos y conciencia del sonido inicial en niños de cuatro años [5].

C. Lectura compartida con atención guiada al impreso

La lectura compartida posee mayor potencial instruccional cuando el adulto dirige deliberadamente la atención hacia letras, palabras, sonidos y convenciones gráficas. Los read-alouds centrados en el impreso incrementaron el conocimiento de la letra impresa en preescolares [6]. Añadir un componente fonológico a la lectura de cuentos produjo beneficios específicos en conciencia fonológica [7], y el seguimiento longitudinal de programas con referencias verbales y no verbales al impreso mostró efectos posteriores en lectura, ortografía y comprensión [8]. Asimismo, los resultados dependen del foco: las interacciones centradas en código tienden a mejorar habilidades de código, mientras las centradas en significado favorecen el vocabulario [9]. La mediación familiar también puede ser eficaz; una intervención breve centrada en sensibilidad fonológica mostró beneficios un año después en sonidos de letras, pseudopalabras y lectura de palabras [10].

D. Currículos integrales, desarrollo profesional y especificidad de los efectos

Los currículos integrales combinan lenguaje, alfabetización, organización del aula y formación docente, pero sus efectos son más heterogéneos. PAVEd for Success produjo mejoras selectivas dentro de un enfoque amplio de prelectura [11], mientras que el desarrollo profesional con coaching modificó prácticas docentes y generó ganancias pequeñas en varias habilidades precursoras [12]. Literacy Express mostró efectos modestos y diferenciales según el componente [13], y una intervención explícita para preescolares en riesgo replicó beneficios sobre habilidades de código [14]. Los ensayos factoriales aportan una conclusión importante: cada componente tiende a mejorar principalmente el dominio que entrena y la combinación de componentes no garantiza efectos sinérgicos [15]. De forma similar, un currículo amplio de preparación escolar produjo beneficios en algunas áreas, pero no una mejora uniforme en todos los desenlaces [16].

E. Tecnología, dosis y mediación

Las intervenciones digitales amplían las oportunidades de práctica, aunque sus efectos dependen de la habilidad evaluada y del tipo de andamiaje. Un programa computarizado para niños de 4 a 6 años mejoró blending y lectura de pseudopalabras, pero una proporción relevante de participantes no progresó [17]. El uso de aplicaciones de alfabetización en tabletas mejoró conocimiento de letras, conceptos de impreso y escritura del nombre, sin producir mejoras equivalentes en escritura de letras [18]. Estos hallazgos desaconsejan interpretar la tecnología como sustituto automático de la mediación pedagógica.

La implementación constituye, por tanto, un componente teórico y metodológico de la efectividad. En condiciones auténticas de aula, una intervención previamente respaldada no mostró efectos por intención de tratar cuando la dosis efectivamente recibida fue inferior a la prevista, con una ventaja limitada en escritura de letras al considerar la exposición real [19]. En contraste, un estudio reciente de escritura inventada cooperativa mostró que el diálogo entre pares y el andamiaje docente pueden convertir la escritura en una tarea compartida de resolución de problemas que fortalece la representación fonográfica [20].

III. METODOLOGÍA

A. Diseño y guía de reporte

Se desarrolló una revisión sistemática cualitativa orientada por los principios de transparencia y trazabilidad de PRISMA 2020. Debido a la heterogeneidad de las intervenciones, medidas, duraciones y diseños, no se realizó metaanálisis. La síntesis se organizó por mecanismos instruccionales y por condiciones de implementación, evitando combinar cuantitativamente desenlaces no equivalentes.

B. Estrategia de búsqueda

La búsqueda se cerró el 4 de octubre de 2026. Se realizaron búsquedas estructuradas en PubMed, ERIC, PubMed Central y plataformas editoriales, complementadas mediante rastreo retrospectivo de referencias. La estrategia combinó términos de población, lectoescritura e intervención: (preschool OR kindergarten OR "4-year-old" OR "5-year-old" OR "6-year-old") AND (literacy OR "emergent literacy" OR reading OR writing) AND ("phonological awareness" OR alphabet OR "shared reading" OR "invented spelling" OR intervention). El conjunto final de selección estuvo constituido por 46 registros únicos efectivamente verificados; 26 fueron excluidos por no cumplir los criterios y 20 integraron la síntesis.

C. Criterios de elegibilidad

Se incluyeron artículos científicos empíricos y revisados por pares; intervenciones dirigidas a habilidades precursoras o iniciales de lectura y/o escritura; participantes entre 4 y 6 años, o con seguimiento inmediato que alcanzara esa franja; grupo de comparación o diseño de intervención evaluable; y al menos un desenlace de lectoescritura emergente. Se excluyeron estudios exclusivamente descriptivos, intervenciones centradas solo en lenguaje oral, muestras predominantemente fuera del rango etario, casos extremadamente pequeños sin suficiente comparabilidad y poblaciones clínicas muy específicas cuando el objetivo principal no era la alfabetización emergente.

D. Extracción y evaluación de calidad

De cada estudio se extrajeron edad, tipo de intervención, duración o dosis, desenlaces y dirección global de los resultados. También se revisaron comparador, asignación, equivalencia basal, adecuación de medidas, reporte de dosis/fidelidad, análisis y seguimiento. Cuando un dominio no pudo verificarse se registró como no reportado, en lugar de inferirse. Para la síntesis, "favorable" indica mejora significativa en al menos el desenlace central coherente con el objetivo de la intervención sin un patrón contradictorio dominante; "mixto" indica beneficios limitados a algunos desenlaces, componentes o subgrupos; y "nulo/mixto" indica ausencia de efecto global por intención de tratar con alguna señal parcial condicionada por dosis u otro análisis secundario. Los resultados nulos o mixtos se conservaron para reducir sesgo de confirmación.

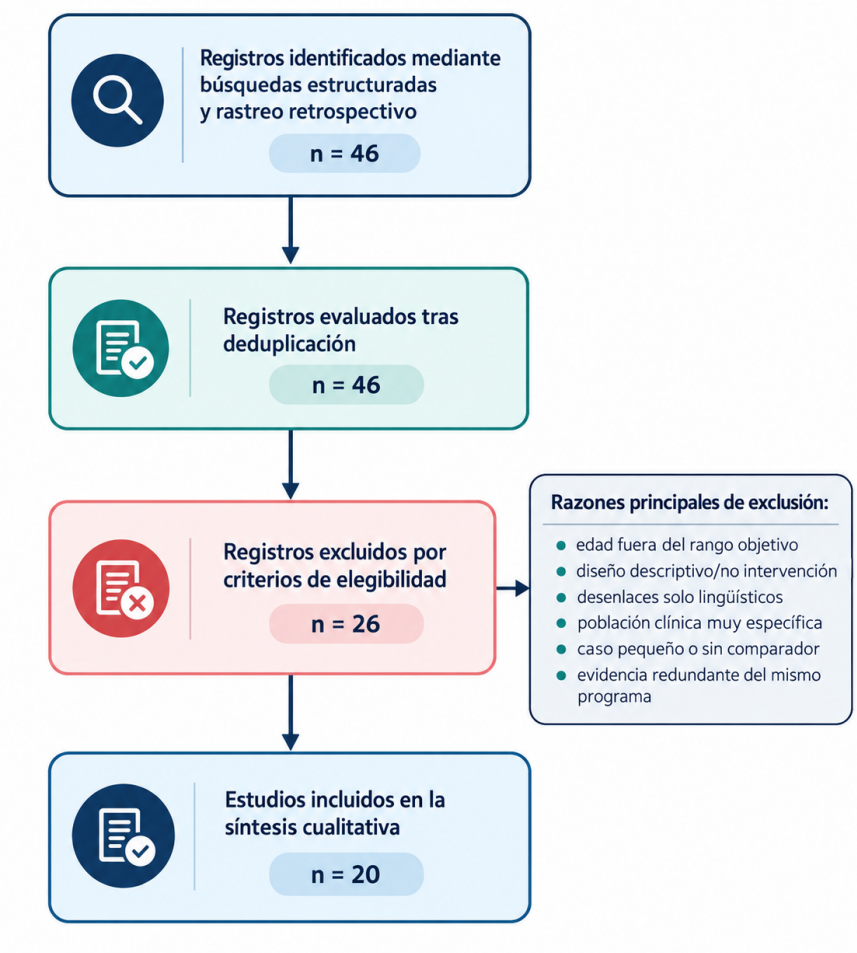


Fig. 1. Flujo de identificación y selección de estudios.

IV. RESULTADOS

A. Características de los estudios e intervenciones

Los 20 estudios se publicaron entre 2008 y 2026 y se desarrollaron principalmente en Estados Unidos, además de Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Reino Unido y Portugal. Predominaron los ensayos aleatorizados o diseños controlados, junto con estudios de efectividad e implementación y un diseño cuasi-experimental reciente. Las intervenciones abarcaron cinco familias: enseñanza explícita del código, lectura compartida, currículos integrales con desarrollo profesional, programas digitales y escritura inventada. La duración varió desde cuatro semanas hasta un año escolar.

Tabla 1. Intervenciones focalizadas en habilidades de código y escritura emergente.

Estudio	Edad	Intervención	Dosis	Desenlace principal	Resultado
Ouellette & Sénéchal [1]	M = 5 años 7 meses	Escritura inventada con retroalimentación	4 semanas	Conciencia fonológica y ortográfica; lectura de palabras	Favorable
Piasta et al. [2]	Preescolar	Enseñanza conjunta del nombre y sonido de letras	34 sesiones × 15 min	Nombres y sonidos de letras; lectura y escritura emergente	Favorable
Goldstein et al. [3]	Preescolar	PAth to Literacy: conciencia fonémica suplementaria	36 lecciones × 10 min	Fluidez de sonido inicial y partes de palabras	Favorable
Carson et al. [4]	4 años	Conciencia fonémica y conocimiento letra-sonido implementado por docentes	10 semanas	Conciencia fonémica, letra-sonido y decodificación	Favorable
Rachmani [5]	4 años	Juegos y libros para conciencia fonológica y conocimiento alfabético	10 semanas	Letras, sonidos de letras y sonido inicial	Favorable
Salvador & Alves Martins [20]	5 años	Escritura inventada cooperativa mediada por docentes	2 meses; sesiones semanales	Representación fonográfica en escritura	Favorable

Las intervenciones focalizadas muestran una elevada correspondencia entre el componente enseñado y la habilidad posteriormente mejorada. En particular, la práctica explícita con fonemas, letras y representaciones escritas produjo resultados favorables en los seis estudios incluidos en este grupo [1, 2, 3, 4, 5], [20]. Esta regularidad permite diferenciar dichas intervenciones de aquellas cuyo mecanismo principal depende de la interacción con textos completos y de la mediación durante la lectura.

Tabla 2. Intervenciones basadas en lectura compartida y atención guiada al impreso.

Estudio	Edad	Intervención	Dosis	Desenlace principal	Resultado
Justice et al. [6]	4–5 años	Lectura en voz alta con referencias explícitas al impreso	120 sesiones / 30 semanas	Conocimiento del impreso	Favorable
Lefebvre et al. [7]	Preescolar	Lectura compartida con lenguaje, impreso y conciencia fonológica	40 sesiones / 10 semanas	Vocabulario, impreso y conciencia fonológica	Favorable
Piasta et al. [8]	4 años	Lectura compartida con referencias al impreso	30 semanas	Lectura, ortografía y comprensión	Favorable
Gettinger & Stoiber [9]	Pre-K	Lectura compartida centrada en código, significado o ambos	24 sesiones / 6 semanas	Impreso, conciencia fonológica y vocabulario	Favorable
Schaughency et al. [10]	3.5–4.5 años al inicio; 5–6 en seguimiento	Tender Shoots: lectura compartida familiar con sensibilidad fonológica	6 semanas	Sonidos de letras, pseudopalabras y lectura de palabras	Favorable

A diferencia de las intervenciones focalizadas exclusivamente en unidades fonológicas o alfabéticas, los estudios de lectura compartida incorporaron las habilidades de lectoescritura dentro de situaciones comunicativas más amplias. Sin embargo, los resultados favorables no parecen depender únicamente de la exposición al texto: los cinco estudios incluyeron alguna forma de atención dirigida al impreso, al sonido, al vocabulario o a las relaciones entre estos componentes [6, 7, 8, 9, 10].

Tabla 3. Currículos multicomponente, desarrollo profesional e intervenciones digitales.

Estudio	Edad	Intervención	Dosis	Desenlace principal	Resultado
Schwanenflugel et al. [11]	4 años	PAVEd for Success con desarrollo profesional y apoyo de aula	Año preescolar	Vocabulario, conciencia fonológica, alfabeto y decodificación	Mixto
Powell et al. [12]	Pre-K, ∼4–5 años	Desarrollo profesional y coaching en alfabetización	1 semestre	Letras, mezcla fonológica, escritura y conceptos de impreso	Favorable
Lonigan et al. [13]	Preescolar	Literacy Express + desarrollo profesional con/sin mentoría	Año escolar	Lenguaje y habilidades de código	Mixto
Bailet et al. [14]	Pre-K	Intervención explícita de alfabetización emergente para niños en riesgo	18 sesiones × 30 min / 9 semanas	Alfabeto, conciencia fonológica, lenguaje y lectura emergente	Favorable
Lonigan et al. [15]	M = 54.3 meses	Lectura dialógica + conciencia fonológica y/o letras	Año escolar; código intensivo 12 semanas	Vocabulario, conciencia fonológica y letras	Mixto
Lonigan et al. [16]	Preescolar con riesgo	Currículo integral de preparación escolar	Año escolar	Lenguaje, conciencia fonológica y preparación escolar	Mixto
O'Callaghan et al. [17]	4–6 años	Lexia Reading Core5	8 semanas; acceso diario	Blending, pseudopalabras y memoria fonológica	Favorable
Neumann [18]	2–5 años; subgrupo preescolar pertinente	Aplicaciones de alfabetización en iPad	9 semanas; 30 min/semana	Letras, conceptos de impreso y escritura del nombre/letras	Mixto
Piasta et al. [19]	M = 4.28 años	Nemours BrightStart! bajo dos modelos de implementación	20 lecciones previstas; dosis real variable	Alfabetización emergente y escritura de letras	Nulo/mixto

La distribución de los estudios según la estrategia principal permite visualizar el peso relativo de los distintos enfoques de intervención incluidos en la revisión. Como se observa en la Figura 2, predominan los currículos integrales y las intervenciones apoyadas mediante desarrollo profesional docente, seguidos por la lectura compartida y la enseñanza explícita del código, mientras que las estrategias digitales y de escritura inventada presentan una menor representación. Esta distribución refleja la diversidad metodológica de la evidencia analizada y sirve como base para comparar posteriormente la consistencia y especificidad de los resultados obtenidos en cada tipo de intervención.

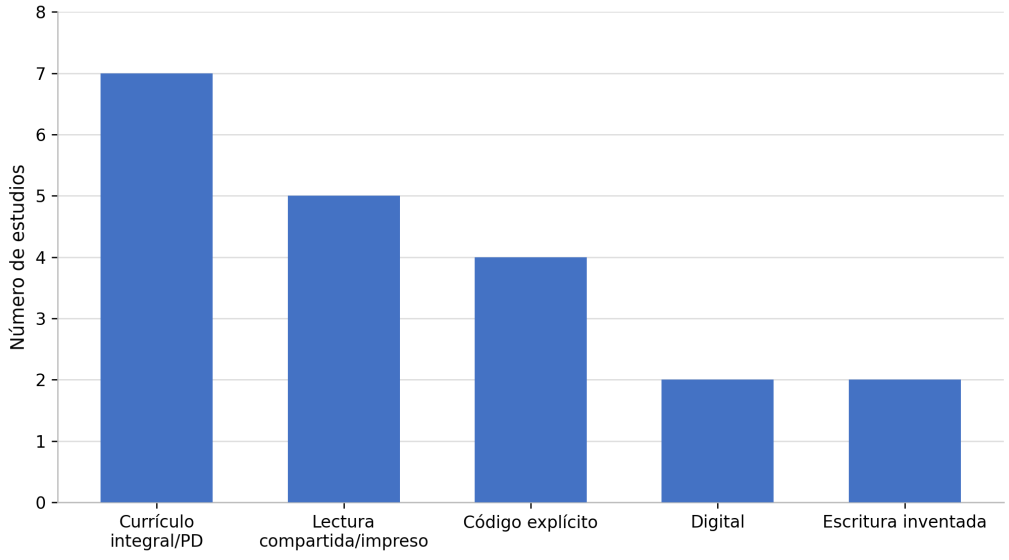


Fig. 2. Distribución de los estudios por estrategia principal.

B. Enseñanza explícita del código

Los estudios centrados en conciencia fonológica y conocimiento alfabético mostraron una señal especialmente consistente. Piasta et al. [2] observaron que la enseñanza conjunta del nombre y sonido de las letras facilitó la adquisición de sonidos, aunque no generalizó de forma uniforme a otras habilidades. Goldstein et al. [3] registraron mejoras en fluidez de sonido inicial y partes de palabras con un currículo breve y estructurado. Carson et al. [4] extendieron esta evidencia a una intervención implementada por docentes con coaching, con mejoras en conciencia fonémica, relaciones letra-sonido y decodificación. Rachmani [5] obtuvo una pauta convergente mediante juegos y libros. El patrón común no es la presencia de material lúdico o formal, sino la explicitud del objetivo y la práctica repetida.

C. Lectura compartida: de exposición a atención guiada

La lectura compartida fue más eficaz cuando incorporó una intención instruccional específica. Justice et al. [6] mostraron que referirse deliberadamente al impreso aceleró su conocimiento; Lefebvre et al. [7] encontraron beneficios adicionales en conciencia fonológica cuando ese componente se integró a la lectura; y Piasta et al. [8] documentaron efectos longitudinales en lectura, ortografía y comprensión. Gettinger y Stoiber [9] confirmaron que el dominio que mejora depende del foco de las interacciones. En el ámbito familiar, Schaughency et al. [10] observaron beneficios diferidos en habilidades de lectura inicial, lo que sugiere que una intervención breve puede adquirir valor preventivo cuando el andamiaje se mantiene y luego se articula con la enseñanza formal.

D. Currículos integrales y desarrollo profesional

Los programas de mayor alcance produjeron resultados más heterogéneos. PAVEd [11] y la intervención de desarrollo profesional de Powell et al. [12] mostraron que transformar las prácticas docentes puede generar mejoras, aunque no necesariamente con la misma magnitud en todas las habilidades. Literacy Express [13] produjo efectos modestos en habilidades de código y Bailet et al. [14] replicaron ganancias en población con riesgo lector. El ensayo factorial de Lonigan et al. [15] mostró que cada componente mejoraba sobre todo el dominio entrenado y que combinarlos no garantizaba sinergia. El currículo integral posterior [16] confirmó la existencia de beneficios selectivos. Por ello, aumentar la cantidad de componentes no equivale automáticamente a aumentar la magnitud del efecto.

E. Tecnología digital

Las intervenciones digitales no fueron ineficaces, pero mostraron beneficios selectivos. O'Callaghan et al. [17] encontraron mejoras pequeñas en blending y lectura de pseudopalabras, junto con una proporción de niños sin progreso. Neumann [18] observó mejoras en conocimiento de letras, conceptos de impreso y escritura del nombre, pero no en escritura de letras. Los resultados apoyan el uso de la tecnología como medio de práctica estructurada y no como sustituto general de la interacción pedagógica.

F. Escritura inventada

La escritura inventada mostró un mecanismo distinto pero complementario. Ouellette y Sénéchal [1] evidenciaron que la escritura con retroalimentación favorecía la integración fonológico-ortográfica y el aprendizaje de palabras. Casi dos décadas después, Salvador y Alves Martins [20] mostraron que la escritura inventada cooperativa, mediada por docentes, fortalecía la representación de sonidos en la escritura. La convergencia entre ambos estudios sugiere que intentar escribir antes de dominar la ortografía convencional puede funcionar como una tarea de análisis del sistema alfabético cuando existe retroalimentación.

G. Implementación, dosis y transferencia

El contraste más informativo de la revisión no fue entre recursos tradicionales y tecnología, sino entre intervenciones con componentes activos efectivamente implementados y programas nominalmente presentes pero con exposición insuficiente. Piasta et al. [19] no encontraron efectos globales por intención de tratar bajo condiciones rutinarias, y el análisis condicionado por dosis mostró una señal limitada en escritura de letras. Este resultado, junto con la variabilidad individual observada en el programa digital [17], indica que dosis, fidelidad y respuesta diferencial deben tratarse como variables centrales. Asimismo, los estudios de componentes [15] muestran que mejorar una habilidad no implica transferencia automática a otra no entrenada.

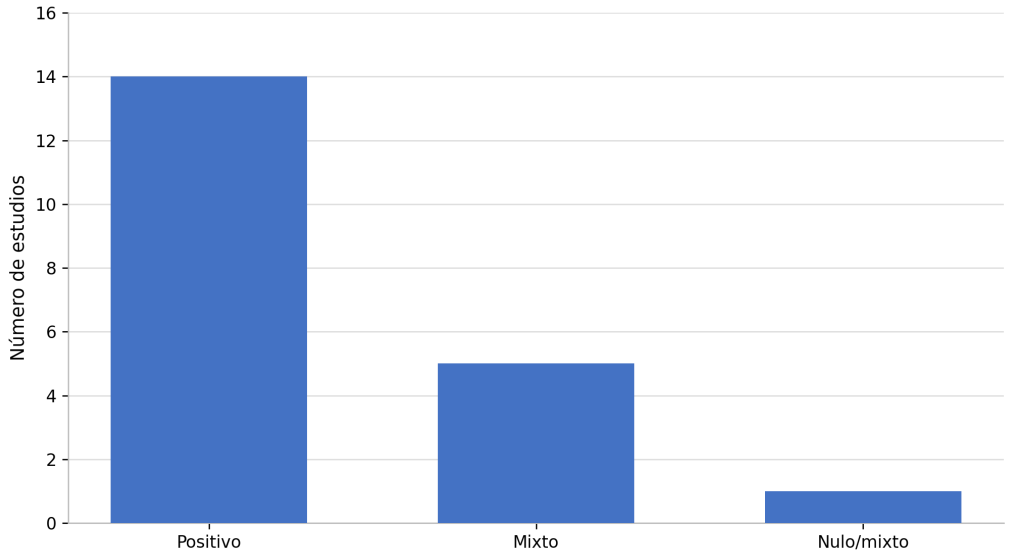


Fig. 3. Dirección global de los resultados. Favorable: mejora coherente con el desenlace central; mixto: beneficios restringidos a algunos desenlaces o componentes; nulo/mixto: ausencia de efecto global con alguna señal parcial.

H. Discusión

La revisión muestra que las intervenciones más consistentes comparten una característica: hacen visible el objeto de aprendizaje. En las intervenciones de código, el niño trabaja de forma explícita con sonidos y grafías [2, 3, 4, 5]; en la lectura compartida, el adulto dirige la atención hacia elementos del impreso que de otro modo podrían pasar inadvertidos [6, 7, 8, 9, 10]; y en la escritura inventada, la retroalimentación obliga a contrastar la representación producida con el sistema alfabético [1], [20]. La explicitud no implica reducir la alfabetización a ejercicios mecánicos, sino asegurar que la interacción significativa con textos incluya oportunidades para descubrir y practicar regularidades.

Un segundo hallazgo es la especificidad de los efectos. Los ensayos que comparan componentes muestran que una intervención puede ser eficaz para la habilidad que entrena y, al mismo tiempo, producir poca o ninguna transferencia a otros dominios [2], [9], [15]. Este resultado explica por qué los currículos amplios no siempre superan a intervenciones focalizadas: la acumulación de actividades solo añade valor cuando cada componente posee un objetivo definido, tiempo suficiente de práctica y una relación clara con los desenlaces esperados.

Un tercer resultado se refiere a la implementación. Los estudios de desarrollo profesional indican que modificar las prácticas del adulto puede beneficiar al niño [11, 12, 13], pero el estudio de efectividad de Piasta et al. [19] advierte que un programa respaldado en condiciones controladas puede perder efecto cuando la dosis real disminuye. Por tanto, la fidelidad no debe tratarse como un dato administrativo: forma parte del mecanismo causal de la intervención. Esta conclusión también ayuda a interpretar la tecnología. Los programas digitales pueden aumentar oportunidades de práctica [17], [18], pero sus efectos dependen de la calidad de la tarea, la persistencia del niño y la mediación disponible.

En términos pedagógicos, la evidencia favorece un modelo integrado pero no difuso. Dicho modelo combinaría momentos breves y frecuentes de conciencia fonológica; enseñanza acumulativa de relaciones letra-sonido; lectura compartida con conversación sobre significado y referencias intencionales al impreso; oportunidades de escritura espontánea e inventada con retroalimentación; y seguimiento periódico de la respuesta para ajustar la intensidad. Esta articulación evita dos extremos: confiar únicamente en la exposición o convertir la alfabetización inicial en una secuencia descontextualizada de ejercicios.

Los estudios futuros deberían reportar con precisión la dosis prevista y la realmente recibida, la fidelidad, la formación del implementador y las características de los niños que no responden. También se requieren más estudios en lenguas diferentes del inglés, comparaciones directas entre lectura compartida, código y escritura

bajo dosis equivalentes, y seguimientos que permitan distinguir ganancias inmediatas de efectos sostenidos. La heterogeneidad observada hace poco defendible afirmar que un único enfoque sea universalmente superior.

La revisión se restringió a 20 estudios seleccionados mediante criterios explícitos y no pretende representar de manera exhaustiva toda la producción existente sobre alfabetización temprana. La estrategia combinó bases de datos, plataformas editoriales y rastreo retrospectivo, lo que puede favorecer literatura en inglés y trabajos conectados a redes de citación ya consolidadas. Las intervenciones y medidas fueron demasiado heterogéneas para realizar un metaanálisis responsable. Además, en algunos artículos determinados elementos de muestra, fidelidad o implementación no estuvieron disponibles con el mismo nivel de detalle; cuando ello ocurrió, la información no se infirió. Estas limitaciones justifican interpretar la revisión como una síntesis comparativa de mecanismos y condiciones de efectividad.

CONCLUSIONES

La evidencia revisada indica que la lectoescritura emergente entre los 4 y 6 años se fortalece cuando el sistema escrito se convierte en objeto explícito de atención y práctica. La conciencia fonológica y las relaciones letra-sonido responden de manera consistente a intervenciones focalizadas; la lectura compartida aumenta su potencial cuando el adulto dirige la atención al impreso y al sonido; y la escritura inventada con retroalimentación favorece la coordinación entre representaciones fonológicas y ortográficas.

Por otra parte, los programas digitales y los currículos de amplio alcance producen resultados más variables, lo que impide atribuir la efectividad al formato por sí solo. La dosis real, la fidelidad de implementación, la mediación adulta y la correspondencia entre el componente entrenado y el desenlace evaluado explican una parte importante de esa variabilidad.

En consecuencia, una intervención de calidad no se define por acumular recursos, actividades o tecnología, sino por alinear objetivo, mecanismo, práctica, retroalimentación y seguimiento. Para niños de 4 a 6 años, la combinación de instrucción explícita, interacción significativa con el impreso, escritura apoyada y una implementación suficientemente intensa ofrece la base más coherente con la evidencia sintetizada.

REFERENCIAS

[1] G. Ouellette and M. Sénéchal, "Pathways to literacy: A study of invented spelling and its role in learning to read," *Child Development*, vol. 79, no. 4, pp. 899–913, 2008, doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01166.x.

[2] S. B. Piasta, D. J. Purpura, and R. K. Wagner, "Fostering alphabet knowledge development: A comparison of two instructional approaches," *Reading and Writing*, vol. 23, no. 6, pp. 607–626, 2010, doi: 10.1007/s11145-009-9174-x.

[3] H. Goldstein *et al.*, "Efficacy of a supplemental phonemic awareness curriculum to instruct preschoolers with delays in early literacy development," *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 60, no. 1, pp. 89–103, 2017, doi: 10.1044/2016_JSLHR-L-15-0451.

[4] K. L. Carson, A. E. Bayetto, and A. F. B. Roberts, "Effectiveness of preschool-wide teacher-implemented phoneme awareness and letter-sound knowledge instruction on code-based school-entry reading readiness," *Communication Disorders Quarterly*, vol. 41, no. 1, pp. 42–53, 2019, doi: 10.1177/1525740118789061.

[5] R. Rachmani, "The effects of a phonological awareness and alphabet knowledge intervention on four-year-old children in an early childhood setting," *Australasian Journal of Early Childhood*, vol. 45, no. 3, pp. 254–265, 2020, doi: 10.1177/1836939120944634.

[6] L. M. Justice, A. S. McGinty, S. B. Piasta, J. N. Kaderavek, and X. Fan, "Print-focused read-alouds in preschool classrooms: Intervention effectiveness and moderators of child outcomes," *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, vol. 41, no. 4, pp. 504–520, 2010, doi: 10.1044/0161-1461(2010/09-0056).

[7] P. Lefebvre, N. Trudeau, and A. Sutton, "Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers," *Journal of Early Childhood Literacy*, vol. 11, no. 4, pp. 453–479, 2011, doi: 10.1177/1468798411416581.

[8] S. B. Piasta, L. M. Justice, A. S. McGinty, and J. N. Kaderavek, "Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement," *Child Development*, vol. 83, no. 3, pp. 810–820, 2012, doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01754.x.

[9] M. Gettinger and K. C. Stoiber, "Effects of shared book reading focusing on letters and sounds versus vocabulary for low-income prekindergarten children," *Preventing School Failure*, vol. 62, no. 3, pp. 149–160, 2018, doi: 10.1080/1045988X.2017.1408053.

[10] E. Schaughency *et al.*, "Tender Shoots: A parent-mediated randomized controlled trial with preschool children benefits beginning reading 1 year later," *Reading Research Quarterly*, vol. 58, no. 3, pp. 450–470, 2023, doi: 10.1002/rrq.500.

[11] P. J. Schwanenflugel *et al.*, "PAVEd for Success: An evaluation of a comprehensive preliteracy program for four-year-old children," *Journal of Literacy Research*, vol. 42, no. 3, pp. 227–275, 2010, doi: 10.1080/1086296X.2010.503551.

[12] D. R. Powell, K. E. Diamond, M. R. Burchinal, and M. J. Koehler, "Effects of an early literacy professional development intervention on Head Start teachers and children," *Journal of Educational Psychology*, vol. 102, no. 2, pp. 299–312, 2010, doi: 10.1037/a0017763.

[13] C. J. Lonigan, J. M. Farver, B. M. Phillips, and J. Clancy-Menchetti, "Promoting the development of preschool children's emergent literacy skills: A randomized evaluation of a literacy-focused curriculum and two professional development models," *Reading and Writing*, vol. 24, no. 3, pp. 305–337, 2011, doi: 10.1007/s11145-009-9214-6.

[14] L. L. Bailet, K. Repper, S. Murphy, S. Piasta, and C. Zettler-Greeley, "Emergent literacy intervention for prekindergartners at risk for reading failure: Years 2 and 3 of a multiyear study," *Journal of Learning Disabilities*, vol. 46, no. 2, pp. 133–153, 2013, doi: 10.1177/0022219411407925.

[15] C. J. Lonigan, D. J. Purpura, S. B. Wilson, P. M. Walker, and J. Clancy-Menchetti, "Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties," *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 114, no. 1, pp. 111–130, 2013, doi: 10.1016/j.jecp.2012.08.010.

[16] C. J. Lonigan *et al.*, "Impacts of a comprehensive school readiness curriculum for preschool children at risk for educational difficulties," *Child Development*, vol. 86, no. 6, pp. 1773–1793, 2015, doi: 10.1111/cdev.12460.

[17] P. O'Callaghan, A. McIvor, C. McVeigh, and T. Rushe, "A randomized controlled trial of an early-intervention, computer-based literacy program to boost phonological skills in 4- to 6-year-old children," *British Journal of Educational Psychology*, vol. 86, no. 4, pp. 546–558, 2016, doi: 10.1111/bjep.12122.

[18] M. M. Neumann, "Using tablets and apps to enhance emergent literacy skills in young children," *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 42, pp. 239–246, 2018, doi: 10.1016/j.ecresq.2017.10.006.

[19] S. B. Piasta, J. A. R. Logan, C. M. Zettler-Greeley, L. L. Bailet, K. Lewis, and L. J. G. Thomas, "Small-group, emergent literacy intervention under two implementation models: Intent-to-treat and dosage effects for preschoolers at risk for reading difficulties," *Journal of Learning Disabilities*, vol. 56, no. 3, pp. 225–240, 2023, doi: 10.1177/00222194221079355.

[20] L. Salvador and M. Alves Martins, "The impact of teacher-mediated cooperative invented spelling on emergent literacy in preschool," *Education Sciences*, vol. 16, no. 4, 2026, art. no. 520, doi: 10.3390/educsci16040520.