Año de defensa:
2026

Tesis doctoral

por compendio de publicaciones

Programa de Doctorado en Psicología

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Facultad de Psicología y Logopedia

CUANDO PREVENIR Y DETECTAR TEMPRANAMENTE SON LA MEJOR INTERVENCIÓN: IMPLANTACIÓN DE MODELOS DE RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN

DOCTORANDA:
Mª Auxiiliadora Sánchez Gómez

TUTOR:
Juan Luis Luque Vilaseca

DIRECTORES:
Juan Luis Luque Vilaseca
Almudena Giménez de la Peña

Universidad de Málaga

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

AUTORA: Auxiliadora Sánchez Gómez

https://orcid.org/0000-0003-2204-690X

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:
Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.
No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

D./Dña Mª AUXILIADORA SÁNCHEZ GÓMEZ
Estudiante del programa de doctorado PSICOLOGÍA de la Universidad de Málaga, autor/a de la tesis, presentada para la obtención del título de doctor por la Universidad de Málaga, titulada: CUANDO PREVENIR Y DETECTAR TEMPRANAMENTE SON LA MEJOR INTERVENCIÓN: IMPLANTACIÓN DE MODELOS DE RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN

Realizada bajo la tutorización de JUAN LUIS LUQUE VILASECA y dirección de JUAN LUIS LUQUE VILASECA Y ALMUDENA GIMÉNEZ DE LA PEÑA (si tuviera varios directores deberá hacer constar el nombre de todos)

DECLARO QUE:

La tesis presentada es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, conforme al ordenamiento jurídico vigente (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo.

Igualmente asumo, ante a la Universidad de Málaga y ante cualquier otra instancia, la responsabilidad que pudiera derivarse en caso de plagio de contenidos en la tesis presentada, conforme al ordenamiento jurídico vigente.

En Málaga, a 20 de ENERO de 2026

Fdo.: Mª AUXILIADORA SÁNCHEZ GÓMEZ Doctorando/a	Fdo.: JUAN LUIS LUQUE VILASECA Tutor/a
Fdo.: JUAN LUIS LUQUE VILASECA	ALMUDENA GIMÉNEZ DE LA PEÑA

Edificio Pabellón de Gobierno. Campus El Ejido. 29071
Tel.: 952 13 10 28 / 952 13 14 61 / 952 13 71 10
E-mail: doctorado@uma.es

Director/es de tesis

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Edificio Pabellón de Gobierno. Campus El Ejido. 29071
Tel.: 952 13 10 28 / 952 13 14 61 / 952 13 71 10
E-mail: doctorado@uma.es

D. JUAN LUIS LUQUE VILASECA Profesor del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología y Logopedia de la Universidad de Málaga certifica que D.ª M.ª AUXILIADORA SÁNCHEZ GÓMEZ ha efectuado bajo su tutoría y dirección la tesis doctoral titulada ***CUANDO PREVENIR Y DETECTAR TEMPRANAMENTE SON LA MEJOR INTERVENCIÓN: IMPLANTACIÓN DE MODELOS DE RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN***.

La investigación responde a los requisitos de una Tesis Doctoral y la metodología adoptada es apropiada a los fines de investigación. Por tanto, entiende que reúne los requisitos para optar al Grado de Doctor/a según la legislación vigente y, en consecuencia, autoriza su depósito y posterior presentación y defensa ante el tribunal designado para tal fin.

En Málaga a 20 de enero de 2026

Fdo. JUAN LUIS LUQUE VILASECA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

EFQM AENOR ISO 14001 BUREAU VERITAS Certification bequal plus

INFORME DE IDONEIDAD DE LA PRESENTACIÓN POR COMPENDIO DE ARTÍCULOS

El Dr. JUAN LUIS LUQUE VILASECA, profesor titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Málaga, como tutor y director de la tesis doctoral titulada ***CUANDO PREVENIR Y DETECTAR TEMPRANAMENTE SON LA MEJOR INTERVENCIÓN: IMPLANTACIÓN DE MODELOS DE RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN*** presentada por la doctoranda M.ª AUXILIADORA SÁNCHEZ GÓMEZ informa de la idoneidad de la presentación por compendio de artículos, dado que cumple con todos los criterios establecidos para ello por la Universidad de Málaga. Los trabajos que la componen son los siguientes:

- "Teachers' Opinions about the Teaching of Reading in Spain publicado en Revista Psicología Educativa", en el año 2023, con doi: https://doi.org/10.5093/psed2022a11
- "Estrategias proactivas para la inclusión: Eficacia de los Modelos de Respuesta a la Intervención a través de una plataforma online", publicado en la revista Education in the Knowledge Society, en el año 2025, con doi: https://doi.org/10.14201/eks.32172
- "Exploring the Double Deficit Hypothesis in Spanish schoolchildren using Latent profile análisis", aceptado para su publicación en la revista Journal of Research in Reading, en el año 2025, con doi: https://doi.org/10.1111/1467-9817.70023

Fdo. JUAN LUIS LUQUE VILASECA

En Málaga a 20 de enero de 2026

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

EFQM AENOR

D./D.ª ALMUDENA GIMÉNEZ DE LA PEÑA, Profesora del Departamento de Psicología Básica de la Facultad de Psicología y Logopedia de la Universidad de Málaga, certifica que D.ª M.ª AUXILIADORA SÁNCHEZ GÓMEZ ha efectuado bajo su codirección la tesis doctoral titulada ***CUANDO PREVENIR Y DETECTAR TEMPRANAMENTE SON LA MEJOR INTERVENCIÓN: IMPLANTACIÓN DE MODELOS DE RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN.***

La investigación responde a los requisitos de una Tesis Doctoral y la metodología adoptada es apropiada a los fines de investigación. Por tanto, entiende que reúne los requisitos para optar al Grado de Doctor/a según la legislación vigente y, en consecuencia, autoriza su depósito y posterior presentación y defensa ante el tribunal designado para tal fin.

En Málaga a 20 de enero de 2026

Fdo. ALMUDENA GIMÉNEZ DE LA PEÑA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

EFQM AENOR ISO 14001 BUREAU VERITAS Certification bequal plus

INFORME DE IDONEIDAD PARA LA PRESENTACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL POR COMPENDIO DE PUBLICACIONES

D./Dr. JUAN LUIS LUQUE VILASECA, Profesor Titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Málaga, y Dª/Dra. ALMUDENA GIMÉNEZ DE LA PEÑA, Profesora del Departamento de Psicología Básica de la Universidad de Málaga, en calidad de directores de la tesis doctoral presentada por Dª M.ª AUXILIADORA SÁNCHEZ GÓMEZ, titulada:

"CUANDO PREVENIR Y DETECTAR TEMPRANAMENTE SON LA MEJOR INTERVENCIÓN: IMPLANTACIÓN DE MODELOS DE RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN",

informan favorablemente sobre la idoneidad de su presentación bajo la modalidad de compendio de publicaciones, de acuerdo con lo establecido en el Reglamento de Estudios de Doctorado de la Universidad de Málaga.

1. **Cumplimiento de los requisitos formales y académicos.**

La memoria de tesis cumple con todo lo establecido en la normativa vigente para tesis por compendio, incluyendo introducción extensa, estado de la cuestión, síntesis global, discusión integrada y conclusiones generales.

2. **Adecuación del número y naturaleza de las publicaciones.**

El compendio está constituido por tres publicaciones, cumpliendo el mínimo requerido. Al menos dos están indexadas en bases de calidad reconocidas por CNEAI/ANECA.

3. **Unidad temática, coherencia metodológica y aportación científica.**

Los artículos presentan una clara unidad temática, coherencia metodológica y aportaciones científicas relevantes y alineadas con el objetivo global de la tesis.

4. **Cumplimiento de los requisitos relativos a la autoría.**

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

EFQM AENOR ISO 14001 BUREAU VERITAS Certification bequal plus

Constan las renuncias de los coautores, así como la contribución acreditada de la doctoranda según la normativa vigente. Asimismo, se hace constar expresamente que las publicaciones en coautoría que avalan la presente tesis no han sido empleadas anteriormente para avalar ninguna otra tesis doctoral.

5. **Valoración de la relevancia científica de los medios de difusión.**

Las revistas en las que se han publicado los trabajos poseen prestigio y sistemas rigurosos de revisión por pares, cumpliendo los estándares de calidad exigidos.

6. **Originalidad del trabajo presentado.**

Asimismo, se hace constar expresamente que las publicaciones en coautoría que avalan la presente tesis no han sido empleadas anteriormente para avalar ninguna otra tesis doctoral.

INFORME FAVORABLE

Los directores informan favorablemente la idoneidad de esta tesis para su presentación bajo la modalidad de compendio de publicaciones.

Firmado:

Dr. Juan Luis Luque Vilaseca
Director de la tesis

Almudena Giménez de la Peña
Codirectora de la tesis

En Málaga a 20 de enero de 2026

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
EFQM AENOR

ACEPTACIÓN DE LOS COAUTORES SOBRE LA PRESENTACIÓN DE LA TESIS POR COMPENDIO DE ARTÍCULOS

El Dr. JUAN LUIS LUQUE VILASECA, Catedrático de Universidad y profesor del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Málaga, y

- ALMUDENA GIMÉNEZ DE LA PEÑA. Universidad de Málaga.

- AMANDA FLORES MARTÍN. Universidad de Málaga.

- PEDRO JAVIER LÓPEZ PÉREZ. Universidad de Málaga.

como coautores/as de los artículos que se presentan en la Tesis Doctoral titulada ***CUANDO PREVENIR Y DETECTAR TEMPRANAMENTE SON LA MEJOR INTERVENCIÓN: IMPLANTACIÓN DE MODELOS DE RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN*** presentada por D.ª M.ª AUXILIADORA SÁNCHEZ GÓMEZ aceptan que las siguientes publicaciones formen parte de la citada Tesis y expresan su renuncia a presentar dichos trabajos como parte de otras tesis doctorales en la Universidad de Málaga o en cualquier otra universidad.

- "**Teachers' Opinions about the Teaching of Reading in Spain"** publicado en Revista Psicología Educativa", doi: https://doi.org/10.5093/psed2022a11
- **"Estrategias proactivas para la inclusión: Eficacia de los Modelos de Respuesta a la Intervención a través de una plataforma online**", publicado en la revista Education in the Knowledge Society, doi: https://doi.org/10.14201/eks.32172
- **"Exploring the Double Deficit Hypothesis in Spanish schoolchildren using Latent profile análisis"**, aceptado para su publicación en la revista Journal of Research in Reading, doi: https://doi.org/10.1111/1467-9817.70023

En Málaga a 20 de enero de 2026

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

EFQM AENOR ISO 14001 BUREAU VERITAS Certification bequal plus

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y LOGOPEDIA
Universidad de Málaga

Programa de Doctorado en Psicología

Dr. Juan Luis Luque

Dra. Almudena Giménez

Dra. Amanda Flores

Dr. P. Javier López

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

AGRADECIMIENTOS

La fuerza de lo que no se ve.

A veces la vida no se parece en nada al plan que habíamos imaginado, y aun así acaba siendo infinitamente mejor.

Mi viaje hacia la investigación no fue ni premeditado ni usual; llegó de la mano de la suerte, de los quiebros de la vida que, más que obstáculos, resultaron ser giros llenos de sentido. He tenido la fortuna de que cada revés me empujara a mirar en otra dirección, y de que en cada paso aparecieran personas y lugares que me sostuvieron, me enseñaron y me hicieron llegar hasta aquí. Por eso, esto no puede no ser un rosario de agradecimientos a quienes han marcado una vida personal que ha trascendido a la profesional. En mi caso, no soy capaz de separarla.

Por eso, estos agradecimientos siguen el orden natural de mi propia vida. No responden a jerarquías, sino a un recorrido: a cómo cada etapa, cada persona y cada giro fueron apareciendo cuando tocaba y construyendo, poco a poco, el camino que me ha traído hasta aquí. Es un viaje que comienza en mis raíces, atraviesa las decisiones que cambiaron mi rumbo, recorre los encuentros que definieron mi vocación y llega hasta quienes hoy siguen acompañándome. Un hilo de vida, más que una lista, que explica por qué soy —y dónde estoy— ahora.

Nací en una familia grande y unida, en el seno de cuarteles de la Guardia Civil que marcaron mi infancia con mudanzas y cambios. Aprendí pronto que cada cambio exigía adaptarse,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

conocer, rehacer, esforzarse. Y también que la familia —la mía— es un refugio que no se pierde nunca. He sido una persona inmensamente afortunada por crecer rodeada de amor, de respeto, de humor, de educación, de ejemplo.

Gracias a mi madre. Esta tesis es, en realidad, más suya que mía. Porque ha rezado a todos los santos posibles, ha movido cielo y tierra para que cada paso pudiera darse, y ha sostenido, con su fe y su tesón, todo lo que parecía imposible.

Si algo me hace feliz en este camino es sentir su orgullo de madre, pero lo que ella no sabe es que lo más importante que ha hecho ha sido convertirme en una persona fuerte y confiada, capaz de levantarse siempre, segura de que ella está detrás para sostenerme.

Gracias a mis hermanos. Porque tenerlos me da estabilidad, incluso cuando todo lo demás cambia. Porque siempre han estado ahí, alentando, empujando, confiando en mí incluso en los momentos en que yo dudaba.

Porque su forma de ser, tan diferente entre sí, ha sido siempre una fuente de inspiración. Fernando, con su curiosidad infinita y su deseo constante de aprender, me enseñó que el conocimiento no tiene techo y que con trabajo, todo se puede cambiar. Pilar, con su ternura firme y su sentido de familia, me recuerda cada día el valor de cuidar y mantenerse cerca, aunque la distancia se interponga. Y Esther… mi otra mitad. Durante años pensé que éramos una sola persona: 14 meses de diferencia y toda una infancia pegada a ella, siguiéndole como quien sigue a su norte. Ella, la mente pensante y yo el brazo ejecutor; yo aprendí el mundo a su lado, casi como una prolongación suya.

No puedo hablar de mi familia sin dedicarle un trocito de esto también a mi Mamatita, que contagió su amor por Málaga cuando estábamos fuera de ella y nos instaba a estudiar para no depender de nadie, de la importancia de ser libre, de ser fuerte.

Gracias también a quienes llegaron a esta familia y la hicieron todavía más grande: Elisa, Markus y Florent, por integrarse con amor, por sumar sin restar, por conseguir que el amor siga siendo el idioma común en esta familia. Y por los que vinieron: todos mis sobrinos y sobrinas. Ojalá sea la primera de muchos doctores en nuestra familia.

Gracias, en especial, a mi padre. Esto es un homenaje para él. Me emociona pensar en lo orgulloso que estaría. Porque era amante del conocimiento, de la ciencia, del estudio, del esfuerzo. Mi padre se fue demasiado pronto, pero sigue aquí, en lo que hago y en cómo lo hago. Dejó en mí, en nosotros, su impronta: la necesidad de hacer las cosas bien, de servir, de cuidar a los demás con honestidad y entrega. Su vocación de servicio encendió la mía. Yo soñaba con ser oficial de la Guardia Civil, como él, para servir a las personas, especialmente a los más desfavorecidos y servir a mi país. No pudo ser, por muchos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

motivos —otros tiempos, un cambio de ciudad, mi eterna guerra con los números—, pero la vocación de fondo siguió ahí. Inicialmente frustrada porque no sabía qué quería…

Gracias a mi Primera Promoción de Logopedia. Y entonces, en la elección de la carrera mi hermana Esther, que me conocía más que yo misma, me recordó que a mi "siempre te han gustado los niños con problemas" . Yo no sabía ni lo que era la logopedia. Y lloré amargamente cuando me asignaron la carrera. No sabía que me iba a llenar como lo hizo, que me iba a enamorar de esa forma.

Gracias a los profesores que nos hicieron descubrir la profesión más bonita del mundo, a aprender a amarla, y hacernos entender que la logopedia también era servir a los demás.

Gracias, especialmente, a Verónica, Juan Diego, Inma y Merche, compañeros de aquellos años intensos, llenos de descubrimientos, de dudas y de entusiasmo. Aprendí tanto de cada uno de ellos como de los libros, porque cada conversación, cada práctica, cada mirada compartida en los pasillos fue formando a la profesional y a la persona que hoy soy.

Lo que comenzó con una clara intención clínica pronto viró hacia la educación, también por casualidad, sin vocación, sin pasión, simplemente por poder cursar otra carrera en un par de años, mientras ejercía como logopeda. Estudié Magisterio de Audición y Lenguaje por darle ese gusto a mi padre, que soñaba con un trabajo estable para su hija, pero yo jamás pensé ejercer. Pero, contra todo pronóstico aprobé unas oposiciones casi por azar, casi sin querer, y también lloré cuando lo hice, convencida de que aquello no era lo mío y que me alejaba de la Logopedia, mi pasión.

Gracias a mi marido. Y así, en otro azar de la vida llegué a la educación en otro giro inesperado y, sin esperarlo, lo primero que hizo fue regalarme al amor de mi vida. Conocí a mi marido en mi primer año de ejercicio y en él encontré al mejor compañero de viaje. Una persona serena, quizás la única capaz de soportar mi intensidad y mi energía difícil de contener, y que, aun así, nunca ha intentado frenarla. Me da estabilidad, pero también alas. Me da libertad para volar alto y pensar en grande, pero a la vez es la red que me sostiene si caigo. Está siempre, incluso cuando no está; es la voz callada que me acompaña, me calma y me impulsa.

Ha soportado años de trabajo sin descanso ni horarios, sacrificando salidas, fines de semana y momentos familiares porque entendió mi sueño y se sumó a él sin condiciones. Nunca ha reprochado, nunca se ha quejado; solo ha estado, con paciencia, con amor, con una presencia constante que sostiene. Se sabe esta tesis casi mejor que yo. Ha escuchado tantas veces mis conferencias, mis dudas, mis ideas, que podría contarlas él mismo. Y lo ha hecho siempre con calma y amor, con el mismo apoyo silencioso de quien comparte un propósito, no solo una vida.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

A él le debo lo más grande que tenemos: nuestras hijas, Paula y Blanca.

Gracias a mis hijas. Ellas me hicieron alcanzar mi otra vocación: ser madre. En los momentos de agotamiento —que los ha habido—, han sido mi impulso, la razón para seguir adelante y esforzarme por ser, ahora yo, ejemplo para ellas. Mi trabajo pretende inspirarlas tanto como el de mis padres me inspiró a mí, mucho más allá de lo vocacional. Quisiera que en todo lo que hago vean reflejado el valor del esfuerzo, de la humildad, del trabajo bien hecho, del servicio a los demás y, sobre todo, de la bondad.

Ellas supusieron el giro más importante de mi vida: ese momento en que entiendes que tú ya no eres lo primero, que todo pasa a un segundo plano porque son ellas las que importan. Que sus dolores duelen más que los tuyos, y sus alegrías te llenan mucho más que las propias.
Pero, además de ese cambio vital que conocemos quienes somos madres o padres, ellas provocaron uno de los giros más determinantes de mi vida profesional.

Como logopeda —aunque trabajando en la escuela—, nunca me había interesado la lectura… hasta que ellas empezaron a aprender a leer. Y entonces todo cambió.

De pronto, nació en mí una necesidad profunda: la de mejorar la enseñanza de la lectura en las escuelas, de hacerlo con evidencia, con sentido, con los pies en la realidad y los ojos puestos en las debilidades del sistema. Por ellas, y por todos los niños y niñas que merecen aprender a leer bien, a tiempo y con alegría.

Gracias a las maestras. Y en medio de esta maravillosa locura, apareció un grupo de maestras de colegio —Mariam, Abi, Gema, Carolina, Estefanía, Maribel, Yolanda, Lourdes…— y, especialmente, las maestras de Audición y Lenguaje de los EOE de Málaga, con quienes comenzó un camino compartido.

Nos unía la convicción de que había que cambiar lo que pasaba en los colegios; de que la lectura debía enseñarse con amor, con pasión y, sobre todo, con evidencia.

Mariela, Carolina, Lourdes, Mª Carmen, Vito, Mamen, Lorena, Marién, Marta, Vanesa, Susana, Carmen, Vanesa, Maite… todas ellas fueron parte de ese movimiento silencioso pero firme que empezó a transformar la enseñanza desde dentro.

Usamos nuestras posiciones como maestras de Audición y Lenguaje de zona para intentar cambiar la enseñanza de la lectura, para demostrar que sí era posible hacerlo mejor, que sí se podía enseñar de otra manera, y que cada niño podía aprender si le dábamos las herramientas adecuadas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Gracias a mis Equipos de Orientación, primero de Vélez- Málaga (Pepe, Paco, Joses Luises, Juan Antonio, Santiago, Queti, Elena, mi Leonor) y luego de Málaga Este (Rosa, Manolo, Lola, Amparo, Alejandro, Carmen, María y Carolina) por confiar en mí, por confiar en este proyecto, por impulsarme a seguir, por acompañarme.

Gracias a la investigación. Aquel movimiento escolar necesitaba ser probado, sustentado, tener un respaldo que lo hiciera crecer. Y ahí tocamos a la puerta de la universidad, la de Almudena y Juan Luis, personas que ya trabajaban en este campo y que, además de su conocimiento, aportaban algo aún más valioso: un compromiso real con la educación y un profundo sentido de servicio. Con ellos, la idea tomó forma, el entusiasmo se volvió método y la experiencia se hizo ciencia. Fue, sin duda, el gran giro profesional de mi vida.

A Juan Luis le debo una gratitud difícil de contener en palabras. Él cambió mi mirada. No solo me enseñó a investigar: me enseñó a pensar de otra manera, a mirar con profundidad, a entender que la evidencia puede mover sistemas completos si se usa con rigor y con corazón.

Pero su regalo no fue solo académico: fue humano. Juan Luis vio en mí lo que nadie antes había visto. Me miró con esa perspectiva que solo él tiene —esa capacidad de imaginar el largo plazo mientras pisa con firmeza el presente— y creyó en mi futuro investigador cuando yo misma no sabía que podía hacerlo.

Me acompañó incondicionalmente, con una generosidad intelectual y personal que cuesta encontrar en este mundo. Horas interminables de conversación, de preguntas que abrían mundos, de ideas que parecían imposibles y terminaban convirtiéndose en proyectos reales.

Juan Luis tiene esa vocación de servicio que no se predica, se demuestra. Una mezcla rara de inteligencia brillante, compromiso férreo y una humanidad que sostiene. Él no solo mejora la universidad: mejora a las personas que tiene cerca. Y con él, todo parece posible. Con é se puede soñar a lo grande. Con él, sé que puedo hacerlo todo.

Extiendo mi agradecimiento a Aida, su compañera de vida, siempre presente, siempre pendiente. Su calidez, su paciencia infinita y su capacidad de cuidar han sido un sostén silencioso para él… y también para mí. Detrás de cada gesto generoso de Juan Luis está también ella, acompañando, sosteniendo y queriendo.

A Almudena le agradezco un apoyo distinto, igual de imprescindible: el que se da desde la serenidad, la sensatez y la elegancia de quien camina a tu lado sin hacer ruido, pero sin fallar nunca.

Ella creyó en mí desde el principio, sin fisuras. No hubo momento en el que dudara de mis posibilidades ni de mis decisiones; al contrario, me dio espacio, me dio confianza y me dio ese impulso tranquilo que solo dan las personas que te estiman de verdad.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Almudena tiene una forma de trabajar que es un arte: discreta pero firme, minuciosa sin perder la humanidad, exigente pero siempre desde el cariño. Ella se ocupa de que las cosas salgan bien, de que los detalles encajen, de que el proyecto avance con armonía. Ha sido guía, sostén y equilibrio. Cuando faltaba claridad, la encontraba; cuando faltaba calma, la ofrecía.

Su confianza plena ha sido un motor silencioso pero decisivo para que yo llegue donde hoy estoy. Y su manera de ejercer la profesión —con rigor, con sensibilidad y con un amor enorme por el lenguaje— me ha enseñado tanto como cualquier libro.

Gracias a Leeduca. Y así nació, hace 13 años, Leeduca. Un proyecto que unió la escuela y la universidad, la evidencia y la práctica, la ilusión y el rigor. Lo que empezó siendo un intento por enseñar a leer mejor se convirtió en una red de compromiso y esperanza. Leeduca no es solo un proyecto hoy; es una realidad, es la demostración de que cuando la pasión se une a la ciencia, las cosas cambian de verdad.

Ahora Leeduca está compuesta por más personas que suman en mi vida, personas en las que confiar, personas nobles, buenas, trabajadoras y apasionadas que te hacen ir en volandas. Otra de mis grandes suertes es tener a Javi, que nos impulsa a soñar en grande con su creatividad desbordante y su genialidad luminosa; a Ricardo, cuya generosidad silenciosa y compromiso inagotable han sostenido este proyecto durante años; a Amanda, que aporta rigor y entusiasmo y hace que todo avance con más fuerza; a Lorena, cuya presencia siempre es paz y cuyo talento estético nos regala ese toque mágico que convierte cada material en algo que emociona; a María, que pese a su juventud ha sido un apoyo inmenso, acompañándome en momentos de angustia con una madurez y sensibilidad extraordinarias; y a Mariana, compañera de años de tesis, de desvelos y de dudas que hicieron más amable un camino que podría haber sido más solitario.

No puedo cerrar estos agradecimientos sin mencionar que, además de todas las personas que he nombrado, hay muchas otras que han sido claves y profundamente determinantes en mi vida académica. He tenido la fortuna de beber de fuentes extraordinarias, de investigadores cuya obra estudié con admiración y que hoy tengo la suerte inmensa de conocer y compartir: Silvia Defior, Marisol Carrillo y Mercedes Rueda, integrantes de mi tribunal y referentes que han marcado mi manera de entender la lectura, el lenguaje y la educación.

Mi agradecimiento se extiende también a los más de 50 colegios Leeduca de Málaga, que han caminando con nosotros en la investigación todos estos años, y a los miles de centros que actualmente utilizan el programa con compromiso y esperanza. A las comunidades autónomas que han confiado en nosotros —Cantabria, con José Luis Blanco; Castilla y León, con Maribel Tovar —, y a las asociaciones de dislexia (Iñaki, Araceli, Jesús, entre

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

otras muchas), que han sido impulso y apoyo constante para que Leeduca siguiera creciendo.

Todas estas personas, instituciones y equipos comparten algo que admiro profundamente: una convicción firme de que la educación puede mejorar, un compromiso real con su trabajo y una voluntad sincera de hacer las cosas bien.

No puedo dedicar a cada una un párrafo, pero sí puedo dejar constancia de que sin ellas este camino sería radicalmente distinto. Y muchísimo menos afortunado.

Hoy sé que esta tesis no es un punto final, sino la consecuencia natural de una vida guiada —casi empujada— por personas buenas, nobles, honestas y generosas que aparecieron en mi camino justo cuando las necesitaba.

He sido profundamente afortunada porque cada una de ellas, sin pretenderlo, me orientó hacia la dirección que ahora reconozco como la correcta.

Esa fortuna —la de haber crecido con raíces fuertes, de haberme rodeado de personas que creen, que acompañan, que impulsan— es lo que ha hecho posible este camino.

Nada de lo que he logrado lo he conseguido sola, y eso es maravilloso. Todo está tejido con retazos de quienes me criaron, me acompañaron, me sostuvieron, me enseñaron, me inspiraron y me abrieron puertas que yo ni siquiera sabía que existían.

La vida me ha regalado más de lo que jamás habría imaginado: una familia que me ancla, una profesión que me llena, una vocación que me trasciende y un propósito que da sentido a cada paso.

Y, además, me regaló a las personas que despertaron en mí la pasión por comprender, por buscar respuestas, por mirar más allá. Personas que me enseñaron que el conocimiento no solo ilumina, sino que transforma; que investigar es otra manera —profunda y poderosa— de cuidar y de servir. Si hoy estoy aquí, es porque tuve la suerte —la inmensa suerte— de caminar rodeada de gente buena, de esas personas que hacen que el mundo sea un poco mejor simplemente estando.

A todas ellas y a todos los giros que me trajeron hasta aquí, **GRACIAS.**

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Índice

1. Introducción general y justificación de la unidad temática 3
2. Estado de la cuestión. Marco empírico y teórico 8
2.1. Prácticas docentes en la enseñanza de la lectura en España 9
2.2. Factores de riesgo en el aprendizaje lector 12
Lenguaje y nivel socioeconómico 13
Contexto migratorio 15
Neurodiversidad 16
2.3. Modelo de Respuesta a la Intervención (RTI): detección y acción educativa ante el riesgo lector 18
2.3.1. Fundamentos del modelo RTI 19
2.3.2. Intervención preventiva en RTI (Nivel 1 - Instrucción universal eficaz) 24
2.3.3. Detección temprana en RTI (Nivel 1 - Evaluación universal) 28
2.4. Objetivos no desarrollados en las publicaciones. 31
3. Objetivos generales y específicos de la investigación 34
4. Descripción y coherencia de las publicaciones incluidas en el compendio 37
4.1. Artículo 1: Teachers' opinions on early reading instruction and prevention of reading difficulties: barriers to implementing RTI in Spanish preschool classrooms 38
4.2. Artículo 2: Impacto de una intervención preventiva basada en conciencia fonológica en Educación Infantil: un estudio longitudinal en contextos escolares reales 43
4.3. Artículo 3: Exploring the Double Deficit Hypothesis in Spanish schoolchildren using Latent profile analysis 48
5. Publicaciones 53

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6. Síntesis de los resultados obtenidos en el compendio.....54
Del diagnóstico a la intervención: comprender el contexto para transformarlo 55
La intervención universal como primer escudo: eficacia, equidad y sostenibilidad.....55
Evaluar para decidir: detección temprana del riesgo lector 56
Coherencia interna y contribución al modelo RTI 56
Transferencia y compromiso con la práctica educativa 57
7. Discusión de los resultados: aportaciones y limitaciones 58
Discusión crítica de los resultados en el marco teórico de RTI. 59
Discusión de limitaciones 60
8. Conclusiones generales y proyección futura 63
9. Referencias bibliográficas.....67

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

CAPÍTULO 1

Introducción general y justificación de la unidad temática

En los últimos años, la educación inclusiva se ha convertido en una exigencia concreta de los sistemas educativos. Esta transformación responde a la demanda procedente fundamentalmente de dos fuentes. Por un lado, los compromisos internacionales asumidos por los Estados en torno a los derechos de la infancia y la equidad educativa —como los establecidos por la UNESCO (2017) o la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que en su ODS 4 exige garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos—. Por otro, la creciente evidencia sobre las desigualdades estructurales que afectan al aprendizaje desde los primeros años de escolarización (Willms, 2018). Estas desigualdades, ligadas a factores como el nivel socioeconómico, la riqueza lingüística del entorno familiar, el estatus migratorio o determinadas condiciones del neurodesarrollo, se manifiestan de forma temprana y tienden a consolidarse si no se actúa de manera decidida desde los primeros cursos (Caravolas et al., 2012; European Commission/EACEA/Eurydice, 2019; Hart & Risley, 1995; Jiménez & Guzmán, 2021).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En este escenario, la lectura emerge como una habilidad instrumental crítica para el éxito académico, la inclusión social y la participación plena en la vida adulta (Snowling & Hulme, 2012). Sin embargo, aprender a leer en los primeros años de escolaridad no es un proceso homogéneo: depende de múltiples factores estructurales que inciden en el desarrollo temprano del lenguaje y las habilidades cognitivas implicadas. Estas diferencias afectan de manera especial a competencias como la conciencia fonológica, la fluidez, el vocabulario o la comprensión oral, que constituyen predictores robustos del aprendizaje lector temprano (Vellutino et al., 2006; Catts & Hogan, 2020). En particular, la conciencia fonológica —y dentro de ella la conciencia fonémica— se ha consolidado como el "eslabón crítico" entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito (Snow et al., 1998; Melby-Lervåg et al., 2012), con abundante respaldo de estudios longitudinales y metaanálisis (Rice et al., 2022; Shaywitz et al., 2020; Míguez-Álvarez, 2022). Junto a estas habilidades, la memoria verbal y la velocidad de denominación permiten identificar perfiles de riesgo lector incluso antes del inicio formal de la alfabetización, lo que refuerza la necesidad de evaluar y fortalecer estas competencias desde Educación Infantil.

Los datos acumulados por evaluaciones internacionales como PISA (2009) y estudios nacionales (MEC, 2012; Carrillo et al., 2011) confirman que los alumnos procedentes de contextos desfavorecidos parten con desventaja en el inicio del proceso lector, y que, sin una acción educativa intencionada y sostenida, esta brecha no solo persiste, sino que se amplifica con el paso del tiempo (Fernald et al., 2013; Noble et al., 2019; McNally et al., 2019; Snow, 2015). Así pues, el aprendizaje de la lectura no puede depender exclusivamente del entorno familiar ni del azar, ni quedar condicionado por la pericia individual del profesorado. Debe concebirse como una responsabilidad central del sistema educativo.

La escuela constituye un espacio privilegiado para la equidad. Para asumir un rol compensador desde los primeros cursos. tiene la obligación de ofrecer una enseñanza de la lectura sistemática, eficaz y sensible a las condiciones de partida del alumnado (Sandoval & Waitoller, 2023). Su papel no puede limitarse a reproducir las desigualdades del contexto, sino que debe adoptar una función activa y transformadora. Lo que se haga —o se deje de hacer— en la escuela respecto a la lectura es determinante para garantizar que todos los niños y niñas accedan en igualdad de condiciones a los aprendizajes posteriores.

En este sentido, el diseño y la implementación de prácticas instruccionales basadas en la evidencia, sostenidas por una planificación intencionada, constituyen condiciones necesarias para reducir las brechas de aprendizaje y evitar que la escuela amplifique las desigualdades de origen (Eurydice, 2019; Snow & Juel, 2005).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Para lograr este objetivo compensador es imprescindible adoptar modelos educativos que no se limiten a intervenir cuando los problemas ya están consolidados, sino que actúen de forma preventiva, detectando el riesgo a tiempo y ofreciendo apoyos ajustados a las necesidades reales del alumnado. Esta actuación preventiva no solo se justifica por razones de equidad, sino también por su eficacia: garantizar una enseñanza temprana y adaptada permite que todos los niños y niñas tengan oportunidades reales de éxito educativo, independientemente de su punto de partida (Catts & Hogan, 2020; Heckman, 2006). Así, la prevención se convierte en el puente que conecta justicia y resultados, equidad y rendimiento.

En este marco, los modelos de Respuesta a la Intervención (RTI) constituyen una propuesta eficaz y basada en la evidencia para garantizar el aprendizaje lector de todo el alumnado. Tal y como señalan Fuchs y Fuchs (2006), el RTI opera mediante un sistema escalonado de apoyos, centrado en la prevención, que incluye una instrucción de calidad para todos y se apoya en decisiones informadas a partir del seguimiento continuo del progreso.

No obstante, en el sistema educativo español, la implementación efectiva de modelos RTI o de estrategias equivalentes sigue siendo limitada. Aunque la legislación reconoce la prevención y la intervención temprana como principios fundamentales para garantizar la equidad, su aplicación real se ve dificultada por múltiples carencias estructurales: falta de formación específica del profesorado, escasez de materiales validados y ausencia de estructuras organizativas que hagan posible una respuesta escalonada real (Luque et al., 2022). Como advierten Fixsen et al. (2005), reducir la distancia entre lo que la investigación propone y lo que ocurre en las aulas requiere mucho más que evidencia científica: implica una estrategia integral que combine formación continua del profesorado, acceso a información clara y actualizada sobre prácticas basadas en evidencias, y disponibilidad real de recursos didácticos y organizativos que faciliten su implementación. Solo así será posible que la intervención educativa se limite a responder tardíamente antes la presencia de dificultades y se convierta en una estrategia preventiva, universal y estructurada.

Conocer en profundidad el entorno educativo no es, por tanto, un fin en sí mismo, sino el primer paso para transformarlo. La enseñanza de la lectura requiere planificación, prácticas validadas y una respuesta proactiva del sistema. Este enfoque no solo mejora el rendimiento lector: actúa como mecanismo de justicia social, al reducir las desigualdades educativas y favorecer la inclusión desde los primeros años escolares (Sandoval & Waitoller, 2023).

La tesis que aquí se presenta refleja, paso a paso, las fases esenciales para la implementación de una estrategia proactiva de prevención de las dificultades lectoras, inspirada en los modelos de Respuesta

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

a la Intervención (RTI) y adaptada al contexto educativo español. Cada uno de los tres artículos que componen el compendio se sitúa en un momento clave de esta implementación: el análisis del contexto, la detección del riesgo y la validación de una intervención preventiva. En conjunto, conforman una unidad temática sólida, tanto por su coherencia conceptual como por su continuidad metodológica y aplicabilidad real en entornos escolares.

El primer artículo, "*Opinions about the teaching of reading in Spain*", se sitúa en la base del modelo RTI, que exige como condición previa una enseñanza de lectura de alta calidad en el nivel universal. A través de una metodología cuantitativa, se analiza el conocimiento y las prácticas de los docentes de Educación Infantil y Primaria en torno a la enseñanza de la lectura. Los resultados evidencian una débil implantación de enfoques basados en la evidencia, un uso extendido de métodos globales y un bajo conocimiento de los componentes esenciales de la lectura. Este diagnóstico inicial es crucial, pues muestra que sin una mejora en la calidad de la instrucción general —primer nivel del RTI—, cualquier intento de prevención carecerá de una base sólida.

El segundo artículo, "*Impacto de una intervención proactiva en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades a través de una Plataforma online*", responde a la implementación del nivel 1 de intervención de un modelo RTI. Este nivel se centra en garantizar que todo el alumnado reciba una enseñanza universal de alta calidad, estructurada y basada en la evidencia. Más que una acción preventiva en sentido estricto —entendida como una anticipación al problema—, se trata de fomentar activamente el aprendizaje lector desde el inicio, mediante prácticas instruccionales científicamente validadas. La intervención, diseñada en torno a los cinco componentes esenciales de la lectura definidos por el National Reading Panel (2000), muestra mejoras significativas en el aprendizaje lector hasta dos años después, tanto en el conjunto del alumnado como, especialmente, en los niños con factores de riesgo. Además, el uso de una plataforma digital no solo favorece la escalabilidad, sino también la transferencia de conocimiento al profesorado, un factor clave para su sostenibilidad y su contribución a una alfabetización equitativa.

El tercer artículo, "*Exploring the Double Deficit Hypothesis in Spanish schoolchildren using Latent profile analysis* ", profundiza en el cribado para la identificación de riesgo del modelo RTI. Mediante un estudio longitudinal, se identifican perfiles tempranos de riesgo lector en una muestra de niños de Educación Infantil, a partir de variables como la conciencia fonológica, la velocidad de denominación y la memoria verbal. La existencia de perfiles diferenciados que se mantienen en el tiempo hasta el segundo curso de Educación Primaria confirma la necesidad de establecer mecanismos de cribado sistemático y temprano, que permitan ajustar las intervenciones a las necesidades reales de los

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

alumnos antes de que se consoliden las dificultades. Este trabajo se alinea directamente con el componente de evaluación continua del RTI y con la identificación de alumnos que podrían beneficiarse de apoyos más específicos (nivel 2).

En conjunto, los tres estudios no solo comparten una unidad temática y metodológica, sino que forman una trayectoria investigadora coherente y aplicada. Al abordar el problema desde sus raíces estructurales hasta la propuesta de soluciones basadas en evidencia, esta tesis construye una hoja de ruta viable para implementar una estrategia proactiva, un modelo de RTI propio, adaptado a las características y necesidades del sistema educativo español.

Este trabajo no aspira únicamente a generar conocimiento científico sobre la enseñanza de la lectura y la prevención de sus dificultades, sino que se enmarca en un firme compromiso con la transferencia educativa. Cada uno de los estudios ha sido concebido desde su origen con vocación aplicada, orientado a proporcionar herramientas, evidencias y propuestas que puedan ser utilizadas por profesionales de la educación, servicios de orientación y administraciones públicas. La tesis ofrece así un modelo de intervención viable, escalable y coherente con los principios de equidad, prevención y calidad educativa. En un contexto en el que la investigación muchas veces permanece desconectada de la práctica, este trabajo reivindica el valor transformador del conocimiento cuando se pone al servicio de quienes están en las aulas. La mejora del aprendizaje lector y la reducción de las desigualdades no pueden ser solo objetivos académicos: deben traducirse en actuaciones concretas que cambien lo que ocurre —y lo que no ocurre— en nuestras escuelas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

CAPÍTULO 2

Estado de la cuestión. Marco empírico y teórico

Garantizar el aprendizaje lector de todo el alumnado desde las primeras etapas educativas requiere algo más que buenas intenciones pedagógicas: exige comprender en profundidad el contexto en el que se produce dicho aprendizaje, los factores que lo condicionan y las estrategias que permiten anticipar y prevenir sus dificultades. Esta tesis parte de esa convicción y plantea, como eje vertebrador, la necesidad de una transformación estructural de los enfoques tradicionales de enseñanza. Una transformación orientada hacia modelos preventivos, fundamentados en la evidencia y comprometidos con la equidad. Para sustentar esta propuesta, el presente capítulo traza un recorrido crítico por los principales pilares que contextualizan la investigación desarrollada: las prácticas reales de enseñanza de la lectura en nuestro país —especialmente en lo que respecta a la formación y actuación docente—, los factores de riesgo que inciden sobre el aprendizaje lector, los predictores tempranos que permiten anticipar trayectorias de dificultad y el marco conceptual del modelo de Respuesta a la Intervención (RTI), así como sus posibilidades y límites de aplicación en el sistema educativo español. Este análisis no solo ofrece un marco de interpretación para los hallazgos empíricos presentados en los artículos del compendio, sino que delimita con claridad las necesidades educativas actuales a las que trata de dar respuesta esta tesis.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.1. Prácticas docentes en la enseñanza de la lectura en España

A pesar de que la lectura constituye una competencia fundamental para el desarrollo del aprendizaje escolar y un derecho básico del alumnado, la normativa educativa española —incluida la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE)— no contempla la enseñanza de la lectura. Esta ley, que regula el sistema educativo en su conjunto, incorpora el enfoque competencial, la atención a la diversidad y el desarrollo integral del alumnado como principios rectores, pero no establece directrices claras sobre los métodos, la progresión o los elementos esenciales que deben guiar el proceso de enseñanza de la lectura en las primeras etapas. El término "lectura" aparece de manera genérica dentro de los objetivos y competencias clave, sin desarrollarse en términos didácticos ni definirse sus componentes críticos, como el principio alfabético, la conciencia fonológica o la fluidez lectora.

La lectura, en el marco normativo actual, no se aborda como una competencia con requerimientos didácticos propios, sino que se equipara a otras dimensiones transversales como el emprendimiento, la educación emocional o la creatividad. Así ocurre tanto en los preámbulos como en los artículos específicos de la LOMLOE, donde la comprensión lectora aparece mencionada junto a competencias de menor contenido disciplinar, sin que se expliciten orientaciones claras sobre cómo enseñarla. En el caso de Educación Infantil, esta ambigüedad se traslada al Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, donde el acercamiento a la lengua escrita se vincula al juego, la exploración o la expresión, pero sin una estructura metodológica definida que permita un trabajo sistemático sobre los primeros aprendizajes lectores.

En la etapa de Educación Primaria, el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, reconoce entre los fines de la etapa la adquisición de la lectura y la escritura. No obstante, al igual que en Infantil, no define cómo debe enseñarse a leer ni cuáles son los componentes mínimos que debe incluir una instrucción sistemática. El diseño curricular se estructura en torno a competencias clave, saberes básicos y criterios de evaluación, lo que, aunque coherente con un enfoque competencial, impide identificar con claridad qué prácticas deben implementarse para garantizar que todos los niños accedan de forma equitativa al aprendizaje lector.

Esta falta de directrices metodológicas se extiende a los desarrollos autonómicos. Por ejemplo, el Decreto 100/2023, de 9 de mayo, que regula la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil en Andalucía, reproduce la lógica estatal, insistiendo en la autonomía pedagógica de los centros, el respeto a los ritmos de aprendizaje y la globalización de los contenidos, pero sin incluir

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

referencias concretas a la enseñanza de la lectura ni a sus fundamentos científicos. El principio de respeto a los ritmos individuales, sin un marco de actuación sistemático y basado en la evidencia, acaba convirtiéndose en una forma de inacción pedagógica. La equidad no puede entenderse como la mera observación pasiva del desarrollo, sino como la provisión activa de apoyos que permitan a todos los niños —especialmente a quienes más lo necesitan— acceder en igualdad de condiciones a los aprendizajes clave, como la lectura. Sin esta intervención ajustada, el ideal de autonomía pedagógica se vuelve incompatible con el derecho efectivo a aprender. Sin embargo, esta situación se repite en el resto de comunidades autónomas, ya que todos los decretos replican el marco estatal sin introducir mejoras o concreciones relevantes.

Este vacío normativo revela una llamativa desatención a una de las habilidades más decisivas para el éxito escolar y la inclusión educativa. Sabemos, por décadas de evidencia, que a través de la lectura no solo se accede a los contenidos curriculares, sino que se construye el pensamiento (García Madruga, 2006; Luque, Sánchez-Gómez & Giménez, en prensa), se afianza la autonomía intelectual y se ejerce la participación ciudadana (Morais, 2018). Sin embargo, la ausencia de directrices metodológicas convierte su enseñanza en una responsabilidad individual del profesorado, delegado a la experiencia personal, la intuición o el material editorial disponible.

Esta falta de unidad de criterios deja al alumnado a merced de decisiones desiguales, cuando lo que se requiere es una política educativa articulada y comprometida. Resulta llamativo que mientras organismos internacionales como Naciones Unidas insisten en la lectura como herramienta clave para garantizar una educación de calidad (ODS 4), el sistema educativo español siga careciendo de una propuesta clara y coherente sobre cómo garantizar su adquisición. En lugar de liderar una estrategia nacional basada en la evidencia, las administraciones parecen operar de espaldas a las recomendaciones globales y a las necesidades reales de los centros. Esta brecha entre el discurso normativo, las expectativas institucionales y la realidad del aula constituye uno de los nudos críticos que explican la enorme variabilidad de prácticas en el ámbito de la alfabetización inicial, y se agrava cuando se analiza la preparación que recibe el profesorado para enseñar a leer.

En ausencia de una orientación institucional clara, la formación inicial y continua del profesorado se convierte en un factor clave para comprender la enorme variabilidad de enfoques existentes en los centros escolares. Aunque la investigación ha establecido con claridad qué prácticas favorecen la adquisición de la lectura —como la instrucción explícita del principio alfabético, la conciencia fonológica o la fluidez—, no existe garantía de que estos conocimientos formen parte del bagaje formativo con el que los docentes acceden al aula.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

El análisis de los planes de estudio de los grados en Educación Infantil en varias universidades españolas revela una notable heterogeneidad en la formación relacionada con la enseñanza de la lectura. Si bien algunas titulaciones incluyen asignaturas con denominaciones explícitas como "Aprendizaje de la Lectoescritura" (véase UNED, Universidad de Valencia) o "Lectura, Escritura y Literatura Infantil" (v.g. Universidad Complutense de Madrid), en muchas otras universidades estos contenidos aparecen integrados dentro de materias más amplias como "Didáctica de la Lengua" o "Lengua y su Enseñanza", lo que dificulta identificar con precisión si se aborda la alfabetización inicial desde una perspectiva didáctica específica. Además, muy pocas asignaturas hacen referencia explícita a componentes clave del aprendizaje lector como la conciencia fonológica, el principio alfabético o la instrucción sistemática y explícita, elementos ampliamente reconocidos por la literatura científica como fundamentales en el inicio de la lectura (Castles et al., 2018; NRP, 2000).

Tampoco se observa una progresión formativa clara a lo largo del grado que permita al futuro maestro construir un conocimiento especializado sobre la enseñanza de la lectura. El enfoque predominante otorga prioridad a dimensiones literarias, emocionales o expresivas del lenguaje, pero descuida la instrucción explícita en los principios científicos del aprendizaje lector. Como consecuencia, los futuros docentes finalizan su formación sin una base técnica sólida ni criterios metodológicos que les permitan intervenir de forma eficaz y preventiva desde el inicio del proceso lector. Si no se les prepara para enseñar a leer en condiciones generales, resulta aún más improbable que estén capacitados para detectar y afrontar las dificultades que pueden emerger durante ese aprendizaje. En suma, la formación inicial parece carecer de un marco coherente que garantice la preparación específica del profesorado en un área tan crítica como la alfabetización inicial.

Esta carencia se ve agravada por la escasa presencia de formación especializada en los programas de desarrollo profesional docente. La formación continua promovida por administraciones públicas suele centrarse en metodologías activas, educación emocional, digitalización o inclusión, pero apenas ofrece oportunidades sistemáticas para profundizar en la instrucción de los aprendizajes instrumentales básicos, como la lectura. Así, muchos docentes acceden al aula sin haber recibido formación específica sobre cómo enseñar a leer, y una vez en ejercicio, carecen de espacios formativos donde contrastar sus prácticas con el conocimiento científico acumulado.

En este contexto, cobra especial relevancia el análisis de las concepciones, conocimientos y prácticas reales de los y las docentes. La investigación ha demostrado que las creencias del profesorado influyen de manera directa en la selección de métodos y estrategias, incluso por encima de la evidencia empírica disponible (Binks-Cantrell et al., 2012; Clark et al., 2017). Por ello, comprender

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

qué piensan y qué saben los docentes en ejercicio sobre la enseñanza de la lectura se convierte en un paso necesario para avanzar hacia una alfabetización equitativa y eficaz. Con este propósito se diseñó el estudio exploratorio cuyos resultados se recogen en el primer artículo de esta tesis.

Identificar las fortalezas y carencias del profesorado en materia de alfabetización resulta imprescindible, pero no suficiente. Para lograr una enseñanza verdaderamente inclusiva y eficaz, es necesario considerar también el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje, y las condiciones individuales y sociales que pueden favorecerlo o dificultarlo.

2.2. Factores de riesgo en el aprendizaje lector

Ahora bien, la mejora de la enseñanza de la lectura no puede desligarse de las condiciones concretas en las que aprenden los propios niños y niñas. Cualquier intervención didáctica, por rigurosa y fundamentada que sea, debe partir de una comprensión realista de las desigualdades que atraviesan el sistema educativo desde sus primeras etapas. Variables como el nivel socioeconómico, el contexto migratorio o la presencia de condiciones del neurodesarrollo no solo afectan al acceso temprano al lenguaje, sino que operan como factores de riesgo que dificultan, desde el inicio, la adquisición de las habilidades lectoras básicas. Estos factores no se distribuyen de forma aleatoria: tienden a concentrarse en determinados entornos escolares y afectan con especial intensidad a los grupos más vulnerables. Por ello, cualquier propuesta que aspire a transformar la enseñanza de la lectura desde una perspectiva de equidad debe prestar atención prioritaria a estas realidades.

Esta tesis asume precisamente ese compromiso: actuar desde la escuela para llegar a quienes más lo necesitan. No se trata únicamente de mejorar la enseñanza en abstracto, sino de construir un modelo de prevención que parta de la diversidad real de los centros educativos y se oriente a garantizar el derecho a aprender a leer de todo el alumnado, especialmente de aquellos que presentan mayores barreras desde el inicio. Las aulas son el lugar donde están todos los niños y niñas —los que llegan con ventaja y los que no—, y por ello representan el espacio idóneo para detectar, comprender y atender esas diferencias antes de que se conviertan en desigualdades consolidadas. Este segundo apartado del capítulo se centra en analizar los principales factores de riesgo que inciden en el desarrollo lector, no como etiquetas diagnósticas, sino como dimensiones clave para diseñar respuestas pedagógicas más ajustadas, más tempranas y, sobre todo, más justas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Los factores de riesgo asociados al aprendizaje lector no pueden comprenderse de forma aislada del contexto vital en el que se desarrolla el alumnado. A menudo, el rendimiento lector no refleja únicamente las capacidades individuales, sino también las condiciones sociales, culturales y biológicas que median en el acceso temprano al lenguaje y a las experiencias alfabetizadoras. Entre los factores más relevantes y estudiados destacan el nivel socioeconómico, el contexto migratorio y las condiciones neuroevolutivas como la dislexia o el TDL, que afectan de manera significativa a la trayectoria lectora si no se interviene de forma oportuna y ajustada.

Lenguaje y nivel socioeconómico

Numerosos estudios han demostrado que el nivel socioeconómico (ISE) actúa como uno de los predictores más potentes del rendimiento lector desde la etapa preescolar (Fernald et al., 2013; Hart & Risley, 1995). Sin embargo, esta asociación se explica fundamentalmente por las profundas diferencias en el desarrollo del lenguaje oral que se observan desde edades muy tempranas. Los niños que crecen en entornos de bajo ISE suelen tener una exposición significativamente menor a un input lingüístico variado, rico y contingente, tanto en cantidad como en calidad. Este input empobrecido afecta a aspectos esenciales del desarrollo lingüístico como el tamaño del vocabulario expresivo y receptivo, la capacidad de estructurar oraciones complejas, el desarrollo de inferencias conversacionales y la conciencia metalingüística. Del mismo modo, la interacción verbal suele presentar una menor frecuencia de turnos dialógicos, menor uso de formas interrogativas abiertas, escaso andamiaje narrativo y una limitada expansión semántica, todos ellos elementos clave para el establecimiento de representaciones lingüísticas profundas y estables (Hoff, 2003; Rowe, 2012). Esta menor riqueza lingüística condiciona no solo el desarrollo semántico y sintáctico, sino también el procesamiento fonológico, la segmentación silábica y la familiaridad con las estructuras del discurso, es decir, con las bases cognitivas que sustentan la adquisición del lenguaje escrito (Fernald et al., 2013; Noble et al., 2012). Así, las desigualdades lingüísticas derivadas del contexto socioeconómico se transforman en desigualdades lectoras cuando el sistema educativo no actúa a tiempo para compensarlas.

Además de las diferencias observables en el comportamiento lingüístico, se han identificado también diferencias neurobiológicas asociadas al nivel socioeconómico. Diversos estudios de neuroimagen han mostrado que los niños de entornos desfavorecidos presentan un menor grosor cortical y una menor conectividad funcional en áreas perisilvianas relacionadas con el lenguaje, como el giro supramarginal o el área de Broca (Brito & Noble, 2014; Tooley et al., 2021; Romeo et al., 2018). Estas diferencias no son simplemente una consecuencia del entorno, sino el reflejo de una adaptación cerebral a contextos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

con menor estimulación verbal, mayor estrés tóxico y menor responsividad adulta. Cuando las oportunidades de aprendizaje temprano son limitadas, no solo se reduce la riqueza del vocabulario, sino que se acortan las ventanas de plasticidad cerebral que permiten una adaptación óptima al aprendizaje formal del lenguaje escrito (Kuhl, 2010; Romeo et al., 2018; Tierney & Nelson, 2009).

Conviene destacar dos ideas importantes acerca del lenguaje oral al inicio de la etapa escolar. Por una parte, es uno de los mejores predictores del rendimiento lector posterior. Por otra, y no menos importante, es el reflejo (o resultado) de desigualdades estructurales en los modelos lingüísticos que ha experimentado el alumnado y del uso del lenguaje para pensar, resolver problemas o comunicarse. La simple escolarización no basta para corregir estas brechas: solo una intervención educativa deliberada, sensible y fundamentada en la evidencia puede ejercer un efecto realmente compensador. Es en la calidad de lo que ocurre en el aula —y no en el mero acceso al aula— donde se juega la equidad lingüística y cognitiva (Catts & Hogan, 2020; European Commission/EACEA/Eurydice, 2019; Snow & Matthews, 2016).

Como ha señalado Snow (2015), estas brechas tienden a consolidarse con el tiempo si no se abordan mediante intervenciones específicas y sistemáticas. En consecuencia, la escuela no puede limitarse a enseñar a leer como si todos los niños partieran del mismo punto, sino que debe asumir su papel como agente compensador. La inversión en el desarrollo del lenguaje oral en contextos educativos no solo es pedagógicamente pertinente, sino también una estrategia de justicia social que puede contribuir a corregir desigualdades arraigadas incluso antes del ingreso escolar.

Por tanto, más allá de las condiciones del hogar, el impacto del nivel socioeconómico sobre el aprendizaje lector puede atenuarse o amplificarse según la respuesta del sistema educativo. El caso de Finlandia ha sido históricamente un referente en este sentido. A pesar de contar con una renta media inferior a la de otros países europeos, Finlandia ha conseguido durante décadas resultados elevados y equitativos en lectura gracias a un sistema educativo robusto, inclusivo y bien financiado (Linnakylä & Välijärvi, 2006a y 2006b). En las pruebas PISA 2000 y PIRLS 2001, los alumnos finlandeses obtuvieron rendimientos significativamente altos, sin que se observaran brechas importantes atribuibles al nivel socioeconómico, algo que contrastaba con países como Alemania, donde estas diferencias eran mucho más marcadas (Schubert & Becker, 2010).

Entre los elementos clave que explican esta equidad destacan: un modelo comprensivo sin segregación temprana; una enseñanza basada en docentes altamente cualificados y autónomos; y un sistema de apoyo educativo universal, que incluye recursos preventivos, refuerzo personalizado y escasa repetición de curso. Además, Finlandia apostó tempranamente por la universalización de la

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

educación preescolar, ofreciendo acceso gratuito y casi obligatorio desde preescolar a los seis años, con una participación del 99% (OECD, 2022). No es casual que un país como Finlandia, reconocido internacionalmente por sus excelentes resultados en equidad y rendimiento escolar, haya sido precisamente uno de los primeros en implantar un modelo estructurado de Respuesta a la Intervención, integrando apoyos escalonados en su sistema educativo como parte de una apuesta decidida por la inclusión. (Jahnukainen, 2011).

Sin embargo, recientes análisis han mostrado una evolución preocupante. Aunque Finlandia sigue situándose por encima de la media de la OCDE en rendimiento lector, las desigualdades asociadas al nivel socioeconómico han aumentado. Entre 2009 y 2018, la diferencia de puntuación en lectura entre alumnado aventajado y desfavorecido creció en 18 puntos, mientras que en el promedio de países OCDE solo aumentó en uno. Este incremento se debe, casi en su totalidad, a la caída del rendimiento del alumnado más vulnerable, cuyos resultados en lectura descendieron 21 puntos en ese periodo (OECD, 2022)

Esto evidencia que incluso en sistemas históricamente equitativos, como el finlandés, la garantía de resultados igualitarios no puede darse por supuesta. La equidad requiere no solo estructuras escolares inclusivas, sino también respuestas políticas adaptativas que aseguren apoyos específicos para los estudiantes en situación de desventaja. En este sentido, Finlandia ha lanzado programas como el *Right to Learn Programme* para reforzar el apoyo a estos grupos, apostando por intervenciones tempranas, prácticas inclusivas en el aula y una atención especial a la calidad de la educación preescolar y el acompañamiento del alumnado con necesidades específicas.

Desde esta perspectiva, el caso finlandés no debe verse como un modelo inalterable, sino como un ejemplo dinámico que muestra cómo las políticas educativas pueden reducir —y también, si se descuidan, aumentar— las desigualdades en lectura. Su experiencia subraya la importancia de una estrategia nacional que combine calidad, universalidad y apoyos específicos, principios que inspiran el enfoque preventivo que defiende esta tesis.

Contexto migratorio

El contexto migratorio añade un factor de complejidad adicional en el desarrollo del aprendizaje lector, especialmente cuando coincide con situaciones de vulnerabilidad socioeconómica. La barrera lingüística inicial, la interrupción de la escolarización en el país de origen, las condiciones precarias de asentamiento y, en algunos casos, el estatus administrativo irregular, inciden negativamente en la adquisición del lenguaje oral y escrito (Suárez-Orozco et al., 2010; Motti-Stefanidi & Masten, 2017).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estos factores no solo reducen la exposición temprana al idioma de instrucción, sino que dificultan el desarrollo de competencias metalingüísticas básicas para el aprendizaje lector, como la conciencia fonológica y la correspondencia grafema-fonema (Genesee et al., 2006; Geva & Wiener, 2015; Kieffer, 2008). A ello se suman obstáculos emocionales y afectivos, derivados de la experiencia migratoria, que pueden afectar a la motivación, la seguridad emocional y el sentido de pertenencia escolar, todos ellos factores implicados en el rendimiento académico (Yazici et al., 2010).

Los estudios internacionales han mostrado que el alumnado migrante tiende a obtener peores resultados en lectura que sus compañeros nativos, incluso cuando se controla el nivel socioeconómico (OECD, 2015; Collier & Thomas, 2017). Este patrón sugiere que la desventaja no se debe únicamente a carencias materiales o lingüísticas, sino a una combinación de factores estructurales, institucionales y pedagógicos. Cuando las escuelas no adoptan un enfoque pedagógico inclusivo, que reconozca la diversidad lingüística y cultural como un valor, los estudiantes de origen migrante se enfrentan a expectativas más bajas, escaso acceso a apoyos específicos y materiales poco representativos de su experiencia vital (Arnot et al., 2020). Así, la condición migrante puede transformarse en una categoría de riesgo educativo si no se acompaña de políticas lingüísticas escolares adecuadas, programas de alfabetización diferenciados y una cultura docente sensible a la pluralidad lingüística y cultural. En este sentido, el riesgo lector asociado a la migración no es inherente al alumnado, sino al modo en que el sistema responde —o no— a sus necesidades.

Neurodiversidad

En cuanto a la neurodiversidad, la evidencia señala que condiciones como el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) o la dislexia afectan directamente a las habilidades necesarias para adquirir la lectura de forma autónoma y eficiente. El TDL se manifiesta a menudo en dificultades fonológicas, de procesamiento verbal y de acceso léxico, mientras que la dislexia implica un déficit específico en el reconocimiento preciso y fluido de palabras (Catts & Hogan, 2020; Bishop et al., 2017). Ambos perfiles presentan una alta comorbilidad, y cuando no se identifican de forma temprana, pueden derivar en trayectorias lectoras marcadas por el esfuerzo, la frustración y la desafección escolar. Según el DSM-5 (APA, 2013), estas dificultades tienen un origen neurobiológico, son persistentes y requieren intervenciones específicas.

Ambos perfiles, aunque diferenciables en su naturaleza y manifestaciones, comparten una base lingüística vulnerable que compromete la adquisición eficiente del código escrito. En el caso del TDL, se ha documentado una alteración significativa en el desarrollo de la conciencia fonológica, la memoria verbal a corto plazo y la morfosintaxis, lo que repercute directamente en la decodificación,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

la fluidez y la comprensión lectora (Leonard, 2014; Bishop et al., 2017). Por su parte, la dislexia se ha asociado con déficits persistentes en el procesamiento fonológico, particularmente en tareas que requieren discriminación de sonidos, segmentación silábica y mapeo grafema-fonema (Snowling & Hulme, 2012). Aunque ambos trastornos pueden cursar con un cociente intelectual dentro de la media o superior, presentan un patrón específico de dificultad en el aprendizaje lector que no se explica por factores externos o instrucción inadecuada. Además, la alta comorbilidad entre dislexia y TDL (alrededor del 40% de los casos, según McArthur et al., 2000) hace especialmente relevante el cribado precoz y la intervención diferenciada desde las primeras etapas escolares. La falta de identificación o el diagnóstico tardío no solo compromete el acceso al currículum, sino que puede tener un efecto acumulativo sobre la autoestima académica, la motivación y la permanencia en el sistema educativo.

Por tanto, el aprendizaje de la lectura se ve profundamente condicionado por variables sociales, lingüísticas y biológicas que no pueden ser ignoradas por las políticas educativas ni por los modelos de intervención temprana. La combinación de factores como el nivel socioeconómico, el contexto migratorio o determinadas condiciones del neurodesarrollo incrementa significativamente el riesgo de dificultades lectoras persistentes si no se actúa con anticipación, conocimiento especializado y apoyos estructurados. De hecho, estas variables no operan de forma aislada: tienden a coincidir y reforzarse mutuamente, generando trayectorias escolares marcadas por factores de riesgo acumulativo.

En España, informes oficiales como los del Ministerio de Educación (2012) y los resultados longitudinales del Instituto Nacional de Evaluación Educativa han advertido de que una parte sustancial del fracaso escolar se vincula a dificultades específicas del aprendizaje no detectadas ni abordadas a tiempo. La dislexia, por ejemplo, afecta a aproximadamente un 5% del alumnado, pero se estima que este pequeño grupo puede llegar a representar hasta el 40% del fracaso escolar si no se implementan medidas de detección e intervención eficaces y adaptadas. En paralelo, el alumnado con TDL, bilingüismo funcional o historial migratorio reciente sigue sin beneficiarse de estrategias sistemáticas de apoyo, lo que profundiza las desigualdades de partida en lectura y acentúa la distancia entre rendimiento y potencial real de aprendizaje.

Por tanto, atender a estos factores desde un enfoque preventivo y equitativo no es solo una cuestión de eficacia pedagógica, sino un imperativo ético y estructural para avanzar hacia una educación más justa. Esto exige una transformación profunda del enfoque tradicional de la enseñanza de la lectura, pasando de una lógica reactiva a una lógica proactiva, capaz de identificar y atender las señales tempranas de vulnerabilidad antes de que se consoliden en dificultades persistentes. No se trata

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

únicamente de intervenir cuando el problema se manifiesta, sino de contar con herramientas fiables, sensibles y tempranas que permitan anticiparlo. En este sentido, la detección precoz de los factores de riesgo —tanto individuales como contextuales— constituye el primer paso indispensable para garantizar que todos los niños y niñas, con independencia de sus condiciones de partida, puedan aprender a leer en igualdad de oportunidades.

2.3. Modelo de Respuesta a la Intervención (RTI): detección y acción educativa ante el riesgo lector

El recorrido desarrollado hasta este punto ha mostrado, con respaldo empírico y argumentativo, que las desigualdades en el aprendizaje lector tienen raíces profundas, múltiples y a menudo acumulativas. Lejos de ser una excepción o un fenómeno marginal, el riesgo de no aprender a leer de forma eficaz se distribuye de forma desigual en función del contexto socioeconómico, las condiciones del neurodesarrollo o el acceso temprano al lenguaje. Ante esta realidad, el modelo de Respuesta a la Intervención (RTI) emerge no solo como un marco de acción pedagógica, sino como una propuesta estructural profundamente alineada con los principios de equidad educativa, justicia social y evidencia científica.

Este apartado constituye el núcleo principal de la tesis. En él se despliega una visión articulada del primer nivel del modelo RTI, entendiendo que la detección temprana y la intervención preventiva no son fases independientes, sino dos componentes inseparables de una misma lógica de protección educativa. Por ello, el capítulo se organiza en dos bloques estrechamente interconectados: el primero se centra en el diseño y aplicación de intervenciones eficaces realizados en el nivel 1, entendido como la base común sobre la que se construye todo el proceso de intervención; el segundo, en los procedimientos de cribado y evaluación universal como punto de partida del modelo.

Más allá de la revisión teórica, este apartado da cuenta de una realidad concreta y sostenida en el tiempo. Leeduca es una iniciativa consolidada de transferencia educativa, que lleva más de trece años implementándose en más de treinta centros públicos de la provincia de Málaga. Desde su origen, ha apostado por integrar la evidencia científica con la práctica docente, articulando una respuesta real a las necesidades de detección temprana e intervención preventiva en lectura. El modelo RTI es, ahora, una práctica en curso: afinada y evaluada por docentes en contextos reales, y experimentada por el alumnado.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Los estudios presentados en esta tesis son el reflejo de un compromiso adquirido para transformar el conocimiento científico en herramientas útiles, accesibles y fundamentadas para que ningún niño quede fuera del proceso lector.

En un contexto educativo en el que la brecha entre la investigación y la práctica todavía es amplia, esta tesis aspira a tender puentes sólidos entre ambas orillas. El modelo RTI se presenta aquí como una guía flexible, contextualizada y flexible, que ha sido probada, evaluada y afinada desde dentro del aula. Así, lo que sigue no es solo un marco teórico sobre el estado de la cuestión: es el corazón mismo de una propuesta que busca hacer de la lectura un derecho efectivo, no un privilegio condicionado por el origen o la suerte.

2.3.1. Fundamentos del modelo RTI

El modelo RTI surge como una propuesta estructural que desafía los límites del modelo tradicional de diagnóstico psicométrico, especialmente en relación con las dificultades específicas del aprendizaje. Durante décadas, el criterio más utilizado fue el de la discrepancia entre cociente intelectual y rendimiento académico, particularmente en el caso de la dislexia (Shaywitz & Shaywitz, 2008). Sin embargo, investigaciones sistemáticas demostraron que este enfoque presentaba importantes limitaciones: era tardío, poco sensible a la evolución del aprendizaje, y no proporcionaba una guía útil para la intervención educativa (Vaughn & Fuchs, 2003). El alumno debía acumular un historial sostenido de fracaso escolar para que se reconociera la existencia de una dificultad, lo que contradecía cualquier enfoque verdaderamente preventivo.

Frente a este marco deficitario, el RTI emerge a finales de los años noventa en Estados Unidos como una alternativa profundamente transformadora. Su lógica desplaza el foco desde el diagnóstico hacia la calidad y efectividad de la respuesta educativa. En lugar de asumir que el alumno no aprende por una condición interna inmutable, el modelo propone observar cómo responde cuando se le ofrece una instrucción sistemática, de calidad y ajustada a sus necesidades. Este cambio de perspectiva —del déficit al proceso— inaugura una manera nueva de entender la relación entre evaluación, intervención y diagnóstico. Como señalan Fuchs y Fuchs (2006), el RTI no es solo una herramienta para identificar dificultades, sino una estrategia activa para prevenirlas.

El reconocimiento institucional de esta transformación se evidencia en la inclusión del concepto de "resistencia a la intervención" en el DSM-5 (APA, 2013). Este manual, referencia clínica internacional, incorpora explícitamente la necesidad de observar el escaso progreso del alumno ante una enseñanza adecuada como criterio diagnóstico para los trastornos específicos del aprendizaje. Con ello, se

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

institucionaliza una idea clave: el diagnóstico no puede preceder a la intervención, sino que debe construirse a partir de ella. La intervención no es, por tanto, una respuesta secundaria al diagnóstico, sino su fundamento empírico.

El RTI se articula como un modelo dinámico, escalonado y basado en datos objetivos, donde la identificación de las necesidades del alumnado se produce de forma continua a lo largo del proceso educativo. Propone actuar desde los primeros indicios de dificultad, monitorizando el progreso desde etapas tempranas y ofreciendo apoyos en niveles progresivos de intensidad según la respuesta observada (*What Works Clearinghouse*, 2009).

El modelo RTI se estructura habitualmente en tres niveles de intervención que articulan un marco escalonado, flexible y sensible a la diversidad del alumnado. El primer nivel, conocido como instrucción universal, consiste en garantizar una enseñanza de alta calidad basada en la evidencia, accesible a todo el alumnado y centrada en el desarrollo sistemático de los componentes fundamentales del aprendizaje lector (como la conciencia fonológica, el principio alfabético o la fluidez). Esta instrucción debe ser suficientemente eficaz como para responder a las necesidades de entre el 80 y el 85% del alumnado si se implementa adecuadamente (Fuchs & Fuchs, 2006). El segundo nivel corresponde a intervenciones específicas de carácter preventivo, normalmente en grupos reducidos, dirigidas a quienes no progresan de manera adecuada con la instrucción ordinaria. Estas intervenciones intensifican la práctica, aumentan la frecuencia de exposición y ajustan la instrucción a partir de un sistema continuo de evaluación del progreso (O'Connor et al., 2005). Por último, el tercer nivel se destina al alumnado que no responde de forma suficiente a los apoyos previos y requiere intervenciones altamente intensivas, individualizadas y sostenidas en el tiempo. Este nivel puede incluir a estudiantes con necesidades educativas permanentes o con trastornos específicos del aprendizaje, cuya identificación se basa precisamente en la evidencia de su falta de respuesta a niveles anteriores, tal y como recoge el DSM-5 (APA, 2013).

Para valorar adecuadamente la eficacia de la intervención, la aplicación rigurosa de este modelo requiere contar con herramientas específicas: instrumentos de cribado con evidencias de fiabilidad, evaluaciones dinámicas para controlar el proceso, protocolos de intervención validados empíricamente y sistemas ágiles que permitan interpretar de forma precisa los datos de progreso. Como se ha señalado en la literatura reciente, la combinación de estos elementos no constituye una receta cerrada, sino un marco de toma de decisiones fundamentadas que puede adaptarse a las particularidades de cada centro y cada alumno (Catts & Hogan, 2020; What Works Clearinghouse, 2009).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En definitiva, el modelo RTI redefine el modo en que las escuelas responden a la diversidad y a las dificultades lectoras, posicionándose como un instrumento clave para transformar las prácticas educativas hacia un enfoque más inclusivo, equitativo y basado en datos. No se trata solo de un cambio técnico, sino de una apuesta ética por prevenir el fracaso escolar allí donde comienza: en los primeros signos de dificultad y en las primeras oportunidades de enseñanza.

A lo largo de las dos últimas décadas, el modelo ha ido expandiéndose y refinándose, incorporando nuevos elementos como la evaluación del entorno instruccional, la inclusión de medidas curriculares y lingüísticas culturalmente sensibles el uso de tecnologías para el seguimiento del progreso. En este proceso de evolución, el enfoque multinivel ha adquirido un papel central, estructurando los apoyos educativos en niveles jerárquicos de intervención escalonada. Esta organización por capas —que articula instrucción universal, apoyos específicos e intervenciones intensivas— permite ajustar las respuestas educativas a las necesidades reales del alumnado, optimizando recursos y garantizando una intervención flexible, sensible y basada en datos (Center on Multi-Tiered Systems of Support, 2022; Fletcher et al., 2019). La evidencia acumulada en los últimos años confirma que los modelos de intervención estructurados en múltiples niveles, cuando se implementan con fidelidad y rigor, mejoran los resultados del alumnado y reducen las tasas de fracaso escolar, especialmente en lectura (Foorman et al., 2017). En conjunto, estos avances han dotado al modelo RTI de una mayor solidez teórica y viabilidad práctica, facilitando su adaptación a contextos diversos y su implementación progresiva en sistemas educativos complejos.

En distintos países con trayectorias consolidadas en equidad educativa, el modelo de Respuesta a la Intervención (RTI) ha sido adaptado para responder a las particularidades de sus sistemas escolares. En Finlandia, por ejemplo, la implementación del RTI se ha enmarcado en un enfoque de apoyo pedagógico escalonado (*three-tiered support model*), formalizado en la legislación educativa de 2010 y recogido en los marcos operativos del Finnish National Board of Education (2016). Este modelo distingue entre apoyo general (nivel 1), intensificado (nivel 2) y especial (nivel 3), y sitúa la intervención temprana como eje estructural. Lo más significativo del caso finlandés es que este marco no opera como una estrategia de excepción, sino como parte integrante de la cultura escolar ordinaria, con una fuerte inversión en formación docente y una implicación sistemática de equipos multiprofesionales en el diseño de medidas de apoyo (Björn et al., 2016) y acompañado de una legislación clara y concreta.

En Canadá, la incorporación del modelo RTI se ha consolidado de forma diferenciada por provincia. En Manitoba, el marco PBIS expone un sistema multinivel de intervención fundamentado en datos y

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

colaboración profesional. En la Columbia Británica, el programa "Learning Assistance" desarrolla apoyos personalizados dentro de un enfoque similar de múltiples niveles (Manitoba Education and Early Childhood Learning, 2024; Government of British Columbia, 2024). En estos enfoques, la intervención no solo se ajusta a los niveles de rendimiento académico, sino también a factores de tipo lingüístico, cultural y socioemocional, lo que amplía el alcance del modelo hacia una visión más inclusiva.

En Australia, el modelo RTI se ha integrado dentro de un marco más amplio, el *Multi-tiered System of Supports* o MTSS (Australian Education Research Organisation, 2024), promovido por departamentos de educación estatales como los de Victoria y Queensland. Este enfoque combina apoyo académico con intervención conductual, articulando de forma clara los niveles de instrucción, los sistemas de evaluación continua y las estrategias de intensificación. La asociación SPELD SA, por ejemplo, ha jugado un papel relevante en la diseminación del modelo mediante guías prácticas, materiales adaptados a la alfabetización temprana y formación continua del profesorado (SPELD SA, 2020).

En todos estos contextos, se constata un punto común: el RTI no se percibe como una técnica aislada ni como una importación teórica sin contexto, sino como una infraestructura organizativa que cada país ha hecho suya, adaptándola a sus necesidades institucionales, culturales y pedagógicas. Lejos de replicar el modelo original de forma mecánica, han asumido su lógica de funcionamiento y la han contextualizado en función de sus prioridades nacionales. Esta capacidad de adaptación es, precisamente, uno de los elementos que mejor evidencian su potencia: el RTI es un modelo robusto porque ofrece una base estructurada, pero lo suficientemente flexible como para integrarse en sistemas educativos distintos, conservando siempre su vocación de anticipar, intervenir y garantizar el derecho a aprender a leer en condiciones de equidad.

A diferencia de otros contextos internacionales donde el modelo de Respuesta a la Intervención (RTI) ha evolucionado y se ha integrado en las políticas educativas con cierto grado de institucionalización, en España su implantación ha sido escasa y fragmentaria. La experiencia más relevante se desarrolló en la Comunidad Autónoma de Canarias, a través de un proyecto de colaboración entre la Universidad de La Laguna y la Consejería de Educación, liderado por Jiménez y su equipo (Jiménez et al., 2010).

El estudio desarrollado por Jiménez y colaboradores en Canarias constituye el intento más ambicioso hasta la fecha de implementar un modelo RTI en el contexto español. Llevado a cabo con una muestra de más de 15.000 alumnos de Educación Infantil y Primaria, el programa introdujo una estructura multinivel que incluía cribado temprano, evaluación continua y estrategias escalonadas de intervención. Los resultados obtenidos fueron altamente significativos: se observó una mejora

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

sustancial en habilidades lectoras, como la conciencia fonológica, la lectura de palabras, la fluidez y la comprensión. Además, el porcentaje de alumnado en riesgo lector se redujo notablemente tras la aplicación del programa universal, con efectos especialmente pronunciados en alumnado procedente de entornos socioeconómicos desfavorecidos. Los datos de seguimiento mostraron que estos avances se mantenían de forma estable dos años después de la intervención (Jiménez et al., 2010).

A pesar de su eficacia empírica, el modelo no logró consolidarse como política pública ni fue replicado en otras comunidades autónomas, lo que limitó su impacto estructural dentro del sistema educativo español. Este estancamiento no puede explicarse únicamente por razones contextuales, sino que remite también a una serie de barreras estructurales y organizativas que han sido ampliamente documentadas en la literatura especializada.

Las dificultades para el escalamiento del modelo han sido señaladas por diversos autores. De una parte, Fletcher y Vaughn (2009) advierten que la adopción del modelo requiere algo más que una modificación metodológica puntual: implica un cambio estructural en la organización escolar, que afecta a la planificación, la distribución de responsabilidades docentes y el uso sistemático de datos. La necesidad de una coordinación estrecha entre los equipos educativos, la disponibilidad de materiales validados científicamente y la formación técnica del profesorado en herramientas de evaluación y análisis de progreso son condiciones indispensables para que el RTI funcione como sistema. Además, el diseño escalonado exige un alto grado de planificación y seguimiento, lo que puede generar una sobrecarga laboral si no se cuenta con recursos organizativos y humanos adecuados.

Por su parte, Reynolds y Shaywitz (2009) ponen el foco en la inconsistencia con la que se ha implementado el RTI en numerosos contextos, señalando que la aplicación parcial o desvirtuada del modelo —por ejemplo, el uso de cribado sin una intervención adaptada y de calidad— genera expectativas infundadas y efectos limitados. Aunque no puede afirmarse que esta haya sido la situación del caso canario, lo cierto es que el modelo no logró institucionalizarse como política sostenida. En este sentido, las dificultades para el escalado del RTI en España podrían deberse, como apuntan también Fletcher y Vaughn (2009), a una combinación de insuficiente formación del profesorado, escasa tradición evaluativa, rigideces organizativas en los centros y falta de recursos técnicos y humanos.

Estos factores comprometen la sostenibilidad del modelo, incluso cuando se cuenta con experiencias empíricas exitosas. En definitiva, tanto la literatura internacional como el análisis del caso español sugieren que el éxito del RTI no depende solo de su validez teórica, sino de su integración realista y

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

comprometida en la cultura escolar y en las decisiones políticas que la sostienen (Fletcher & Vaughn, 2009; Reynolds & Shaywitz, 2009).

Más allá de sus variaciones, lo que define al RTI es su condición de modelo sistémico, que no busca categorizar a los alumnos, sino transformar las condiciones que generan —o perpetúan— las dificultades de aprendizaje. Leeduca se inscribe plenamente en esta lógica. Desde su concepción, ha buscado trasladar la evidencia científica a la acción educativa concreta, ofreciendo herramientas accesibles y sistematizadas para que los docentes puedan actuar con eficacia desde los primeros momentos del aprendizaje lector.

Durante más de trece años, este modelo se ha mantenido activo en contextos escolares diversos, generando resultados positivos en la mejora del rendimiento lector, especialmente entre el alumnado en situación de mayor vulnerabilidad. Pero más allá de los resultados cuantitativos, su aportación más significativa reside en haber demostrado que es posible articular un enfoque RTI realista y sostenible en el sistema educativo español, sin necesidad de grandes reformas legislativas ni inversiones extraordinarias. Lo que se necesita —y lo que Leeduca ha construido— es una comunidad educativa informada, comprometida y acompañada técnicamente, capaz de convertir la prevención en práctica cotidiana.

2.3.2. Intervención preventiva en RTI (Nivel 1 - Instrucción universal eficaz)

El primer nivel del modelo RTI, por tanto, se fundamenta en una premisa tan sencilla como exigente: todo el alumnado debe tener acceso a una enseñanza de calidad desde el primer momento. Una instrucción universal eficaz no es solo deseable: es la condición de posibilidad para que el RTI funcione como modelo de equidad. Por eso, este nivel debe sustentarse en prácticas validadas, centradas en los componentes críticos del aprendizaje lector y desplegarse de forma estructurada, con materiales adecuados y docentes formados. Además, su eficacia se amplifica cuando incorpora mecanismos de adaptación interna que permiten ajustar el ritmo, la práctica o la retroalimentación a las necesidades individuales del alumnado, como ocurre en propuestas digitalizadas como Leeduca.

Frente a enfoques intuitivos o modelos centrados exclusivamente en la motivación o el descubrimiento, esta perspectiva implica asumir que enseñar a leer es una tarea compleja, que requiere conocimientos específicos sobre cómo se adquiere el lenguaje escrito. La bibliografía especializada ha demostrado de forma consistente que la ausencia de formación explícita en los componentes clave del aprendizaje lector limita la capacidad del profesorado para diseñar prácticas eficaces, incluso cuando existe una alta implicación profesional (Moats, 2009; Joshi et al., 2009;

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Spear-Swerling, 2018). Por ello, una intervención universal eficaz no puede depender únicamente de la buena voluntad o la experiencia acumulada, sino que exige conocimiento didáctico, acceso a materiales validados y acompañamiento técnico sostenido.

Además, se ha demostrado que este tipo de enseñanza no solo mejora los resultados de todo el alumnado, sino que reduce significativamente la proporción de niños en riesgo lector *(What Works Clearinghouse*, 2009).

Uno de los referentes más influyentes en la definición de esta enseñanza universal eficaz ha sido el *National Reading Panel* (NRP, 2000), cuya revisión sistemática de la literatura científica identificó cinco componentes esenciales para una alfabetización inicial exitosa: conciencia fonológica, correspondencia grafema-fonema, fluidez, vocabulario y comprensión lectora. Estos pilares no deben abordarse de forma desarticulada ni como elementos accesorios, sino integrados en un currículo coherente, secuenciado y acumulativo. A partir de estos hallazgos, numerosos estudios han demostrado que las intervenciones que incluyen estos componentes, aplicadas de forma estructurada y explícita, logran mejoras significativas en el rendimiento lector del alumnado, especialmente en el tramo de 5 a 8 años (O'Connor et al., 2005; Torgesen et al., 2009; Vellutino et al., 2006). Los resultados del segundo artículo de esta tesis corroboran estas conclusiones, al demostrar que una intervención estructurada basada en estos cinco componentes puede mejorar significativamente el rendimiento lector en contextos escolares reales. Estos hallazgos se ven reforzados por nuevos estudios actualmente en preparación, que continúan profundizando en la eficacia de este enfoque proactivo.

La intervención universal de calidad no solo mejora los resultados del conjunto del alumnado, sino que reduce significativamente la proporción de niños en riesgo lector, actuando como barrera protectora en contextos de vulnerabilidad (Gersten et al., 2008; Vellutino et al., 2006; Torgesen, 2002). En este sentido, se ha descrito como el "primer escudo de la equidad educativa" (Fuchs et al., 2001), ya que permite que todos los niños, con independencia de su entorno de origen, tengan acceso a una enseñanza estructurada y científicamente fundamentada desde el inicio del proceso alfabetizador.

Como subrayan Catts y Hogan (2020), la prevención efectiva debe empezar desde el aula ordinaria y antes de que aparezcan signos clínicos de dificultad, lo que exige que la intervención de base sea algo más que una "enseñanza general": debe ser una enseñanza intencionada, informada y estratégicamente dirigida.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

De todos los componentes que conforman una enseñanza lectora basada en la evidencia, la conciencia fonológica ha recibido una atención particular, tanto por su potencia predictiva como por su valor instruccional. Su desarrollo temprano no solo facilita el dominio del principio alfabético, sino que permite que los niños comprendan la estructura interna del lenguaje, lo que constituye un prerrequisito esencial para la decodificación eficaz y la automatización de la lectura.

La conciencia fonológica constituye uno de los pilares más robustos y estudiados en relación con la adquisición de la lectura. Se define como la capacidad de reflexionar conscientemente sobre la estructura sonora del lenguaje, identificando, segmentando y manipulando unidades como palabras, sílabas, rimas y fonemas (Carrillo, 1994; Jiménez & Ortiz, 2000). Esta habilidad metalingüística no es innata, sino que emerge de forma progresiva a lo largo del desarrollo infantil, en estrecha relación con las experiencias lingüísticas y educativas que los niños reciben durante la etapa preescolar (Defior, 1996; Morais, 1986). Sin embargo, no se adquiere de forma espontánea ni como resultado exclusivo de la maduración. Su desarrollo exige una intervención explícita, sistemática y cuidadosamente secuenciada, sin la cual sus beneficios no llegan a consolidarse en todos los alumnos (Ziegler y Goswami, 2005)

El desarrollo de la conciencia fonológica sigue una secuencia jerárquica bien documentada. En un primer nivel, los niños toman conciencia de unidades mayores como las palabras en una oración y las sílabas dentro de una palabra. Posteriormente, adquieren la capacidad de detectar rimas y aliteraciones, lo que supone una forma temprana de análisis fonológico global. La etapa más avanzada es la conciencia fonémica, entendida como la capacidad de aislar, identificar y manipular fonemas individuales, lo que requiere un mayor nivel de análisis y abstracción (Goswami & Bryant, 1990; Liberman et al., 1974). Este recorrido evolutivo no es meramente descriptivo: refleja también un camino instruccional que debe guiar la enseñanza de la lectura en sus fases iniciales.

La relevancia de la conciencia fonológica como predictor del éxito lector ha sido respaldada por un amplio número de investigaciones empíricas. En el ámbito hispanohablante y francófono, la escuela de Bruselas —con figuras clave como Jesús Alegría y José Morais— sentó las bases del estudio de la conciencia fonológica, evidenciando que el acceso consciente a las unidades fonémicas no surge de forma espontánea, sino como consecuencia del aprendizaje del sistema alfabético (Alegría, 1997; Morais et al., 1979). Siguiendo esta línea, estudios longitudinales clásicos como los de Bradley y Bryant (1983), Morais et al. (1979), o el equipo de Wagner, Torgesen y Rashotte (1994) demostraron que el nivel de conciencia fonológica en edad prelectora predice de forma significativa el rendimiento lector posterior, incluso después de controlar por variables como la inteligencia general o el nivel

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

socioeconómico. En suma, el poder predictivo de la conciencia fonológica es tan consistente que algunos autores la han descrito como el "eslabón crítico" entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito (Snow et al., 1998; Melby-Lervåg et al., 2012).

Este vínculo se explica, en gran medida, por la función instrumental que desempeña la conciencia fonológica en la adquisición del principio alfabético. Para aprender a leer en sistemas alfabéticos como el español, el niño necesita entender que las palabras habladas están formadas por segmentos sonoros que pueden representarse mediante grafemas. Esta comprensión —que no emerge sin instrucción explicita— es el puente entre el sistema oral y el escrito. Sin conciencia fonológica, el aprendizaje de la decodificación resulta inaccesible o extremadamente lento (Ehri et al., 2001; Share, 1995).

Además de su papel predictivo, la conciencia fonológica ha demostrado ser una habilidad altamente entrenable. Numerosas investigaciones han mostrado que los programas de intervención explícita en esta habilidad, especialmente cuando se centran en la conciencia fonémica y se combinan con instrucción en correspondencias grafema-fonema, producen mejoras significativas en las habilidades lectoras iniciales (National Reading Panel, 2000; Torgesen et al., 1999). Este efecto ha sido replicado en diversos contextos lingüísticos, incluidos aquellos con ortografías transparentes como la española (Defior et al., 2008), lo que desmonta la falsa creencia de que en lenguas con alta regularidad fonográfica la conciencia fonológica sería prescindible o secundaria.

Más allá de su efecto directo sobre la decodificación, la conciencia fonológica actúa también como factor de protección frente al fracaso lector, especialmente en niños en situación de riesgo de trastornos lectores. Vellutino et al. (2004) y Catts et al. (2001) mostraron que una parte considerable de los niños que presentaban dificultades lectoras en los primeros cursos escolares tenían un historial de bajo rendimiento en tareas fonológicas desde la etapa preescolar. Asimismo, investigaciones más recientes han confirmado que los niños que, a pesar de provenir de contextos socioeconómicos desfavorecidos, presentan niveles adecuados de conciencia fonológica, tienen una probabilidad significativamente menor de desarrollar trastornos de lectura (Sénéchal & LeFevre, 2002; Schatschneider et al., 2004). Esta capacidad compensatoria convierte a la conciencia fonológica en una herramienta pedagógica clave en entornos vulnerables.

Es importante señalar que no se trata únicamente de enseñar conciencia fonológica, sino de entender cómo y cuándo hacerlo. Las evidencias disponibles muestran que el entrenamiento más eficaz es aquel que se inicia en edad preescolar, que progresa desde unidades grandes a pequeñas, y que incorpora sistemáticamente el componente de vinculación con la letra escrita (Hulme et al., 2012).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

A nivel didáctico, las intervenciones más eficaces comparten una serie de características: utilizan tareas breves y muy estructuradas, incorporan apoyos visuales y manipulativos, repiten sistemáticamente los contenidos, y proporcionan retroalimentación inmediata. Además, como destaca Alegría (2006), la automatización de estas habilidades exige práctica intensiva, no basta con una simple exposición. Por ello, la integración de actividades fonológicas en la rutina del aula —especialmente en los primeros niveles de Infantil y primer ciclo de Primaria— resulta no solo deseable, sino imprescindible si se aspira a un modelo de alfabetización verdaderamente preventivo.

En este marco, el segundo artículo de esta tesis profundiza en los efectos de una intervención preventiva diseñada según los componentes establecidos por la literatura científica, y aplicada en contextos escolares reales. El estudio no solo evalúa la eficacia del programa en el desarrollo de habilidades lectoras tempranas, sino que también analiza su impacto diferencial en función del contexto socioeducativo del alumnado, aportando evidencias valiosas sobre el potencial compensador de una enseñanza estructurada.

2.3.3. Detección temprana en RTI (Nivel 1 - Evaluación universal)

El primer nivel del modelo RTI no se limita a proporcionar una enseñanza de calidad para todos, sino que también incorpora mecanismos estructurados de evaluación temprana, orientados a identificar a los alumnos que, incluso con una instrucción adecuada, podrían no alcanzar los aprendizajes esperados. La evaluación universal —aplicada a todo el alumnado desde etapas tempranas— permite transformar la detección de dificultades en una herramienta de justicia educativa: anticipar el riesgo antes de que se cronifique, y ajustar las respuestas pedagógicas sin necesidad de etiquetar o segregar.

Numerosos estudios han demostrado que el desarrollo lector no se produce de forma espontánea ni homogénea, y que ciertas habilidades cognitivas y lingüísticas funcionan como predictores robustos del éxito lector. Entre ellos, la literatura ha señalado de manera especialmente consistente la conciencia fonológica, el vocabulario, la velocidad de denominación y la comprensión oral (Catts & Hogan, 2020; Vellutino et al., 2006; Shaywitz et al., 2020). Estas variables no operan de forma aislada, sino que se combinan y potencian mutuamente, ofreciendo una base funcional sobre la que se construye la competencia lectora.

La conciencia fonológica, y en particular su componente fonémico, constituye el eslabón crítico entre el lenguaje oral y escrito. Es el predictor más estudiado y con mayor peso en metaanálisis longitudinales (Rice et al., 2022), mostrando una alta capacidad para anticipar dificultades futuras

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

incluso antes del inicio formal de la lectura. Su valor reside tanto en su potencia predictiva como en su sensibilidad al entrenamiento, lo que la convierte en una habilidad clave para la prevención.

El vocabulario y la comprensión oral, por su parte, reflejan la riqueza de las experiencias lingüísticas previas del niño, así como su capacidad para asignar significado a las palabras. Ambas dimensiones están sólidamente vinculadas a la comprensión lectora posterior, ya que sustentan los procesos inferenciales, la integración semántica y la construcción de modelos mentales del texto (Snow et al., 1998; Cain & Oakhill, 2007). Además, un vocabulario amplio facilita la consolidación del léxico ortográfico y puede acelerar el acceso fluido al significado de las palabras durante la lectura (Perfetti & Hart, 2002; Nation, 2005), lo que a su vez reforzará el desarrollo lector global incluso desde fases tempranas.

Finalmente, la velocidad de denominación rápida (RAN) actúa como un indicador transversal del acceso léxico y de la automatización del procesamiento lector. Su inclusión en modelos predictivos ha demostrado aumentar la capacidad de discriminación de riesgo, especialmente cuando se combina con tareas de conciencia fonológica (Wolf & Bowers, 1999; Norton & Wolf, 2012).

En conjunto, estas habilidades permiten identificar perfiles funcionales desde edades tempranas, mucho antes de que aparezcan signos clínicos de dificultad. Estudios recientes han demostrado que, a los cinco años, ya es posible predecir con un alto grado de fiabilidad qué alumnos se encontrarán en riesgo lector en el primer ciclo de Primaria (Caravolas et al., 2012; Míguez-Álvarez, 2022).

Para que la evaluación universal funcione como herramienta eficaz dentro del RTI, es imprescindible que los instrumentos utilizados cumplan ciertos requisitos: validez predictiva, sensibilidad para detectar diferencias funcionales, especificidad para evitar sobredetección, y viabilidad para su uso en contexto escolar real. No basta con aplicar largas y costosas pruebas estandarizadas; se trata de seleccionar o diseñar herramientas que puedan utilizarse de forma ágil, sistemática y sin afectar la dinámica escolar.

La literatura coincide en señalar que las evaluaciones más eficaces son aquellas que combinan varias tareas breves, centradas en los principales predictores del aprendizaje lector. Este enfoque multicomponente permite captar la complejidad del proceso lector sin depender de un solo indicador, lo que incrementa tanto la sensibilidad como la especificidad del cribado (Compton et al., 2006; Jenkins et al., 2007).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Uno de los avances más relevantes en esta línea ha sido la validación de pruebas breves de cribado aplicables en Educación Infantil. Estudios realizados en contextos anglosajones y adaptaciones en sistemas educativos como el español han demostrado que instrumentos centrados en tareas de conciencia fonológica, vocabulario expresivo, comprensión de instrucciones y velocidad de denominación rápida logran identificar de forma fiable al alumnado en riesgo incluso antes de la enseñanza formal del código (Catts et al., 2015; Míguez-Álvarez et al., 2021).

Además, estas evaluaciones pueden complementarse con medidas contextuales como el nivel socioeconómico, el historial migratorio o la presencia de retrasos del lenguaje, lo que permite ajustar la interpretación de los datos y generar perfiles de riesgo más precisos. La incorporación de información cualitativa proveniente del profesorado y las familias puede enriquecer el proceso, siempre que se utilice de forma estructurada y como complemento de los datos objetivos.

La validez ecológica de las pruebas es igualmente crítica. En este sentido, los instrumentos de cribado deben poder ser administrados por el propio profesorado, sin necesidad de formación técnica especializada ni de personal externo. Esto no solo reduce costes y facilita la escalabilidad del modelo, sino que empodera al docente como agente clave en la prevención, permitiéndole identificar de forma autónoma y fundamentada quién necesita apoyos adicionales.

Sin embargo, la evaluación universal no tiene valor si no se traduce en decisiones pedagógicas ajustadas. En el modelo RTI, los datos recogidos en las pruebas de cribado no constituyen un diagnóstico, sino una señal de alerta que permite tomar decisiones tempranas, ajustar la enseñanza y, si es necesario, iniciar procesos de intervención más intensivos.

El proceso de toma de decisiones en RTI sigue una lógica progresiva. En primer lugar, se detecta a los alumnos con puntuaciones por debajo del umbral establecido en las pruebas de cribado. A partir de ahí, se inicia una monitorización sistemática del progreso, que permite confirmar si la dificultad persiste tras un periodo de instrucción estructurada (nivel 2 de intervención). Solo aquellos casos que no muestran mejoría pasan a niveles superiores del modelo, lo que ayuda a optimizar los recursos disponibles (Fuchs & Fuchs, 2012; Fletcher et al., 2009).

Los puntos de corte utilizados para identificar al alumnado en riesgo deben definirse con cautela y respaldo empírico, a partir de estudios normativos amplios y contextualizados. La literatura especializada recomienda emplear umbrales conservadores —como el percentil 25 o inferior— en una primera fase de cribado, con el objetivo de maximizar la sensibilidad del sistema y no dejar fuera a alumnado que pueda necesitar apoyo. No obstante, una detección eficaz no puede depender de una

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

única medición inicial. Por ello, se propone complementar este primer filtrado con una segunda fase basada en el seguimiento del progreso, que permite refinar la identificación inicial y minimizar los falsos positivos. Esta estrategia en dos tiempos mejora la precisión del sistema de detección, al tiempo que lo convierte en una herramienta más ajustada a la naturaleza dinámica del aprendizaje y más útil para orientar la toma de decisiones educativas (Jenkins et al., 2007; Catts et al., 2015).

Sin embargo, reducir la identificación del alumnado en riesgo a una única medición estandarizada supone desconocer la naturaleza cambiante del desarrollo lector. El aprendizaje no es un proceso fijo ni uniforme: evoluciona a lo largo del curso, se ve influido por las oportunidades educativas y responde de manera diferente según el contexto, el momento y el acompañamiento recibido. No es lo mismo evaluar en el primer trimestre que al final del curso, ni aplicar los mismos criterios en contextos sociales dispares. Sin embargo, muchas herramientas de cribado publicadas permanecen inalterables durante años, con baremos fijos que ignoran la diversidad real del alumnado y de los entornos escolares. Este enfoque estático y descontextualizado erosiona la utilidad preventiva de la evaluación. Para que el cribado sea verdaderamente eficaz, debe concebirse como un proceso dinámico, capaz de ajustarse a la evolución de cada niño, a las características del centro y al momento concreto de aplicación. Solo así es posible generar información útil para tomar decisiones educativas ajustadas, sensibles y coherentes con la lógica de intervención temprana que promueve el modelo RTI.

El uso sistemático de los datos exige también estructuras organizativas que lo permitan. No se trata solo de aplicar pruebas, sino de interpretar los resultados, comunicarlos adecuadamente y utilizarlos para ajustar la práctica docente. Esto implica crear equipos de apoyo, establecer rutinas periódicas de análisis de datos, y generar cultura evaluativa en los centros. La evaluación universal, por tanto, no es un fin en sí mismo, sino el motor que activa y retroalimenta todo el sistema de intervención.

2.4. Objetivos no desarrollados en las publicaciones.

La estructura en forma de compendio de publicaciones científicas que adopta esta tesis implica necesariamente ciertos márgenes de ajuste a los requisitos editoriales y temáticos de cada revista. Como consecuencia, varios objetivos relevantes para la comprensión global del trabajo han quedado fuera del desarrollo específico de los artículos, a pesar de estar presentes en el diseño general de la investigación. En este apartado se recogen y justifican dichas líneas de análisis no incluidas, en tanto

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

que permiten visibilizar la continuidad del proyecto, su proyección futura y la coherencia del modelo propuesto.

En relación con el primer artículo, centrado en las prácticas y creencias del profesorado en activo, uno de los hallazgos más significativos fue la debilidad formativa detectada en aspectos clave de la alfabetización inicial. Aunque el estudio se centró en identificar percepciones y metodologías empleadas en la enseñanza de la lectura en docentes en ejercicio, emergió de forma especialmente clara la necesidad de reforzar la formación inicial docente, como condición necesaria para implementar prácticas basadas en evidencia. Este hallazgo dio lugar a una nueva línea de investigación centrada en el análisis de las creencias del profesorado en formación inicial, actualmente en proceso de revisión por una revista científica. El objetivo de este nuevo estudio es describir la preparación teórica y didáctica de los futuros docentes en materia de lectura, así como la distancia existente entre sus concepciones personales y los modelos instruccionales avalados por la investigación. Esta línea de trabajo permite no solo complementar el primer artículo, sino también avanzar en el diseño de propuestas formativas más alineadas con los principios del modelo RTI.

En relación con el segundo artículo, orientado a valorar el impacto de una intervención preventiva universal en habilidades lectoras, existen varias líneas complementarias no desarrolladas por motivos de espacio. En primer lugar, se encuentra el seguimiento longitudinal completo del alumnado participante, más allá del segundo curso de primaria. Aunque los resultados incluidos en el artículo reflejan mejoras mantenidas al cabo de dos años, el diseño contemplaba el seguimiento hasta el final del ciclo de Educación Primaria, actualmente en curso. Este seguimiento permitirá evaluar la sostenibilidad de los efectos y valorar el alcance real del modelo en términos de consolidación del aprendizaje lector.

En segundo lugar, no se abordó el efecto del segundo nivel de intervención – intensificación –, dirigido a aquellos alumnos que, pese a una enseñanza universal eficaz es detectado por nuestra evaluación de cribado porque no progresan al ritmo esperado. El diseño general del proyecto Leeduca incluye esta fase, centrada en intervenciones más personalizadas y estructuradas, y su desarrollo representa una de las líneas de investigación prioritarias del equipo.

Además, el volumen y riqueza de los datos recogidos abren otras posibilidades analíticas aún no exploradas. Se está trabajando en estudios paralelos que analizan en profundidad la relación entre lenguaje oral y aprendizaje lector, así como las interacciones entre variables lingüísticas, nivel socioeconómico y eficacia de la intervención. Estos análisis permitirán afinar el perfil de respuesta de los distintos subgrupos de alumnado, y mejorar la capacidad predictiva y adaptativa del modelo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En lo relativo al tercer artículo, centrado en la identificación de perfiles lectores diferenciados a partir de indicadores clave de procesamiento, se utilizó un conjunto de herramientas de evaluación diseñadas por el grupo Leeduca. Estas pruebas, elaboradas a partir de la evidencia disponible sobre predictores tempranos y procesos lectores fundamentales, han mostrado un alto valor predictivo para establecer perfiles funcionales de aprendizaje. Sin embargo, por limitaciones de espacio, no se incluyó una presentación sistemática de su validación psicométrica, especialmente en lo relativo a propiedades como la sensibilidad, la especificidad, los valores predictivos y los puntos de corte óptimos según edad y momento del curso. Aunque algunas de estas pruebas —como el test TECLE (Carrillo et. al., 2024)— han sido ya editadas y difundidas por la Universidad de Málaga, se encuentra en preparación una publicación más técnica y detallada que recogerá estas métricas y facilitará su implementación rigurosa en contextos escolares. El objetivo de este trabajo es proveer al profesorado de herramientas de cribado válidas, accesibles y adaptadas al sistema educativo español, que contribuyan a detectar de forma temprana trayectorias lectoras divergentes y facilitar decisiones pedagógicas ajustadas.

En conjunto, este apartado permite mostrar la continuidad investigadora que subyace al desarrollo de esta tesis y visibilizar aquellas líneas de trabajo que, aunque no incluidas en los artículos por limitaciones de espacio, son parte esencial de un proyecto de prevención estructurado, riguroso y en expansión. Estos objetivos pendientes o en curso refuerzan la lógica de progresión temática del compendio, y dan cuenta de una estrategia investigadora comprometida con la transformación educativa, basada en datos y guiada por la equidad.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

CAPÍTULO 3

Objetivos generales y específicos de la investigación.

El presente capítulo expone los objetivos que guían esta tesis doctoral, estructurada como un compendio de tres artículos científicos interrelacionados. Los objetivos se detallan atendiendo tanto a su foco particular como a su contribución dentro del proceso secuencial que compone el modelo RTI adaptado al sistema educativo español.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

OBJETIVO GENERAL DE LA TESIS
Analizar y validar empíricamente un modelo de intervención proactiva basada en la Respuesta a la Intervención (RTI), adaptado al contexto educativo español, mediante el estudio secuencial de las prácticas docentes, la detección temprana del riesgo lector y la eficacia de una intervención universal estructurada

Artículo 1: *Opinions about the teaching of reading: A study with Early Childhood Education teachers*	Artículo 2: *Impacto de una intervención proactiva en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades a través de una plataforma online*	Artículo 3: *Exploring the Double Deficit Hypothesis in Spanish schoolchildren using Latent profile analysis*
OBJETIVO GENERAL DEL ARTÍCULO	OBJETIVO GENERAL DEL ARTÍCULO	OBJETIVO GENERAL DEL ARTÍCULO
Explorar las creencias, conocimientos y prácticas del profesorado de Educación Infantil respecto a la enseñanza de la lectura, y analizar su alineación con la evidencia científica actual.	Evaluar los efectos de una intervención preventiva universal en conciencia fonológica, implementada en Educación Infantil, sobre los principales indicadores del aprendizaje lector entre los 5 y los 7 años.	Determinar perfiles de riesgo lector en edades tempranas mediante indicadores prelectores y validar su capacidad predictiva para anticipar trayectorias de aprendizaje lector entre los 5 y los 7 años.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Identificar las metodologías de lectura más empleadas por los docentes en el inicio del proceso alfabetizador.	Analizar la evolución de los indicadores clave del aprendizaje lector (conciencia fonológica, rutas de lectura, fluidez, comprensión) tras la intervención.	Establecer grupos de riesgo lector mediante técnicas estadísticas de clasificación en función del desempeño en conciencia fonológica, vocabulario, velocidad de denominación y comprensión oral.

SIDAD
AGA

Evaluar el grado de conocimiento del profesorado sobre los componentes críticos del aprendizaje lector (conciencia fonológica, principio alfabético, fluidez, etc.).	Comparar el rendimiento lector del grupo experimental frente a un grupo control sin intervención específica.	Analizar la evolución lectora de cada perfil a lo largo de tres cursos escolares.
Analizar la relación entre la experiencia docente, la formación recibida y la adecuación de las prácticas a la evidencia científica.	Estimar el impacto diferenciado de la intervención según el nivel socioeconómico del alumnado.	Estimar la capacidad predictiva de los indicadores evaluados en Educación Infantil para anticipar dificultades lectoras posteriores.
Detectar barreras formativas o conceptuales que dificultan la implementación de enfoques eficaces basados en la prevención.	Valorar la sostenibilidad de los efectos de la intervención a medio plazo (seguimiento longitudinal).	Valorar la utilidad de estas medidas para el cribado universal en contextos escolares reales.
Contrastar las concepciones docentes con las recomendaciones de organismos internacionales y metaanálisis recientes sobre enseñanza de la lectura, con el fin de identificar discrepancias relevantes para el desarrollo de programas de formación y mejora profesional.	Comprobar la viabilidad del modelo en condiciones reales de aula con aplicación por parte de docentes ordinarios.	Proporcionar criterios empíricos para el diseño de intervenciones ajustadas desde el Nivel 1 del modelo RTI.

SIDAD
AGA

CAPÍTULO 4

Descripción y coherencia de las publicaciones incluidas en el compendio

La presente tesis doctoral se estructura como un compendio de tres estudios científicos concebidos, desarrollados y ejecutados dentro de un mismo proyecto de investigación. Lejos de constituir una mera agregación de trabajos afines, estos artículos responden a una lógica investigadora progresiva que articula teoría, metodología y aplicación práctica. El objetivo común que los vertebra es demostrar la viabilidad y eficacia de un modelo de proactivo de abordaje de la lectura en el sistema educativo español, alineado con los principios del enfoque de Respuesta a la Intervención. La selección y el orden de los estudios se fundamentan en una secuencia estratégica que cubre de forma integrada los tres componentes esenciales del modelo RTI: la intervención universal basada en evidencia (nivel 1), la evaluación periódica del progreso (screening) y la toma de decisiones pedagógicas informadas. Esta coherencia interna se ve reforzada por el uso de un marco metodológico compartido, un equipo investigador común y una herramienta de implementación escalable —la plataforma Leeduca— que permite trasladar el conocimiento científico generado al contexto escolar ordinario.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La estructura del trabajo refleja una progresión investigadora deliberada. El primer artículo aborda las condiciones de base necesarias para cualquier transformación educativa, centrando su análisis en la formación y creencias del profesorado sobre la enseñanza de la lectura. El segundo demuestra la efectividad de una intervención preventiva universal, sostenida en condiciones ecológicas. El tercero propone un sistema de detección temprana del riesgo lector mediante análisis multivariados aplicados a una muestra amplia y representativa. Esta secuencia no solo permite validar empíricamente cada componente del modelo, sino que configura un itinerario de cambio con potencial de implementación real. La tesis se sostiene sobre tres pilares fundamentales: la evidencia científica acumulada sobre alfabetización temprana (National Reading Panel, 2000; Castles et al., 2018), la necesidad urgente de implementar medidas preventivas en contextos educativos reales (Jenkins et al., 2007; Fuchs & Fuchs, 2006), y el compromiso con una educación equitativa y sensible a la diversidad lingüística, cognitiva y social del alumnado.

Cada artículo será presentado a continuación de forma individual, con una estructura común que incluye: (1) una descripción general del estudio y sus objetivos; (2) su encaje con los objetivos y marcos teóricos de la tesis; (3) una comparación con resultados de otras investigaciones nacionales e internacionales relevantes, lo que permite contextualizar sus hallazgos; y (4) una tabla descriptiva que sintetiza la información clave de cada publicación, facilitando su análisis conjunto. Esta organización busca reforzar la unidad del proyecto investigador, subrayar la complementariedad de los estudios y mostrar cómo el conocimiento científico puede y debe ponerse al servicio de una alfabetización justa, preventiva y eficaz.

4.1. Artículo 1: Teachers' opinions on early reading instruction and prevention of reading difficulties: barriers to implementing RTI in Spanish preschool classrooms

El primer artículo del compendio parte de una premisa clave para cualquier propuesta de transformación educativa: sin un diagnóstico preciso del contexto docente, cualquier intento de innovación será, en el mejor de los casos, parcial y limitado. Así, este estudio se propuso examinar de forma detallada las concepciones, conocimientos y prácticas del profesorado español —de Educación Infantil y Primaria— en relación con la enseñanza de la lectura, con el fin de identificar las fortalezas, las lagunas conceptuales y las necesidades formativas que condicionan la aplicación de modelos preventivos eficaces como el RTI.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Para ello, se aplicaron dos cuestionarios diferenciados a sendas muestras de docentes en activo en centros públicos de la provincia de Málaga: 840 maestras y maestros del segundo ciclo de Educación Infantil y 876 docentes de Educación Primaria. Los instrumentos recogían información tanto declarativa (opiniones, prácticas, nivel de confianza) como objetiva (conocimientos explícitos), lo que permitió cruzar percepciones con niveles reales de conocimiento. Los resultados son concluyentes: existe una desconexión profunda entre la evidencia acumulada por la ciencia de la lectura y las prácticas habituales en el aula.

En primer lugar, se observa una clara hegemonía de enfoques metodológicos globales o mixtos. Solo el 11,8 % de los docentes de Infantil y un porcentaje similar en Primaria indicaron el enfoque fonético como opción principal. Además, más del 60 % reconoce haber adoptado metodologías con las que no está de acuerdo, lo que pone de manifiesto la influencia de inercias institucionales o editoriales, más allá de un razonamiento técnico sobre la eficacia instructiva. En segundo lugar, se constata una concepción distorsionada de los factores implicados en el aprendizaje lector. Casi el 90 % del profesorado prioriza la madurez y la motivación por encima de habilidades clave como la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético o la fluidez, lo que refleja un déficit formativo en aspectos psicolingüísticos fundamentales. Tan solo un 6 % menciona espontáneamente las letras y los sonidos como aspectos relevantes. Finalmente, se detecta una elevada autopercepción de competencia que contrasta con niveles reales muy modestos: el promedio de aciertos en el test de conocimientos de Primaria fue de 2,25 sobre 5, con solo cinco docentes capaces de contestar correctamente a todos los ítems.

Estos resultados no se interpretan desde una lógica punitiva ni como una crítica al profesorado, sino como un reflejo directo del marco institucional y académico en el que se han formado y ejercen su labor. Como se expone en el artículo, la mayoría de los docentes españoles no han recibido formación específica en los componentes estructurales de la alfabetización inicial. Esta carencia no es anecdótica, sino estructural: afecta tanto a la enseñanza como a la capacidad de detectar tempranamente las dificultades. Además, se constata una desconfianza generalizada hacia el cribado temprano, lo que dificulta la aplicación efectiva del nivel 1 del modelo RTI. Estas creencias, sostenidas por la experiencia personal más que por la evidencia científica, limitan la adopción de prácticas preventivas eficaces.

La inclusión de este estudio como primer artículo del compendio responde a su papel fundacional dentro del modelo propuesto en esta tesis. Si, como plantea el modelo RTI, el primer nivel de actuación debe garantizar una enseñanza universal de calidad, es imprescindible que el profesorado

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

cuente con los conocimientos, las herramientas y la seguridad necesarias para implementarla. El artículo evidencia que esa base aún no está garantizada en el contexto español, lo que justifica plenamente la necesidad de un enfoque formativo riguroso, actualizado y basado en evidencias.

En términos de encaje con los marcos conceptuales de la tesis, este primer artículo se sitúa claramente en la intersección entre la alfabetización basada en la evidencia y el modelo de Respuesta a la Intervención. El estudio valida uno de los principios fundamentales del RTI: que la calidad de la enseñanza inicial condiciona el éxito del resto de los niveles de apoyo. Tal como han defendido autores como Fuchs y Fuchs (2006) o O'Connor (2010), ningún modelo preventivo puede funcionar si el primer nivel —la enseñanza en el aula ordinaria— es débil o inconsistente. Este artículo, por tanto, constituye la base diagnóstica sobre la cual se construyen las propuestas de intervención y evaluación que desarrollan los artículos siguientes.

La relevancia de este estudio se refuerza al situarlo en el contexto de la literatura internacional. Investigaciones previas en países como EE.UU., Reino Unido, Australia o Finlandia han documentado déficits similares en la formación del profesorado sobre la estructura del lenguaje y la instrucción sistemática de la lectura (Bos et al., 2001; Aro & Björn, 2016; Washburn et al., 2010). Moats (2009) advertía que incluso en contextos educativos avanzados, los docentes carecen de conocimientos básicos sobre los componentes críticos de la alfabetización. Pittman et al. (2019) y Spear-Swerling et al. (2004) han documentado la disociación entre la autopercepción de competencia y el conocimiento técnico real, un fenómeno que se repite en este estudio y que tiene consecuencias directas sobre la calidad de la enseñanza. En este escenario de desconexión entre la investigación y la práctica, cobran especial valor propuestas como los *Knowledge and Practice Standards for Teachers of Reading* desarrollados por la International Dyslexia Association (IDA, 2018): un marco sólido, exhaustivo y avalado internacionalmente, que delimita con claridad qué deben saber y ser capaces de hacer los docentes para enseñar a leer con eficacia. Estos estándares no solo establecen los contenidos esenciales sobre desarrollo del lenguaje, conciencia fonológica, principio alfabético o morfología, sino que también proponen niveles progresivos de competencia profesional, articulando una hoja de ruta formativa que va mucho más allá de las generalidades. Su integración en los planes de formación inicial y permanente del profesorado sería un paso decisivo para revertir la brecha actual entre conocimiento científico y práctica docente.

En el contexto español, los resultados son coherentes con lo señalado por Soriano-Ferrer et al. (2016), quienes identificaron malentendidos persistentes sobre la dislexia entre el profesorado. Jiménez y Guzmán (2003) ya advirtieron que la elección metodológica en nuestro país suele estar más influida

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

por la experiencia o la tradición que por el conocimiento empírico. Además, Luque et al. (2016) han explicado que la conciencia fonológica y la velocidad de denominación son predictores sólidos del rendimiento lector temprano, lo que hace aún más preocupante la escasa mención de estas habilidades por parte del profesorado encuestado.

En conjunto, este artículo ilustra de forma clara y rigurosa de la situación actual en España en relación con la enseñanza de la lectura desde la perspectiva del profesorado. No se limita a denunciar un problema, sino que lo delimita con precisión, lo contextualiza en la literatura nacional e internacional, y sienta las bases para una propuesta estructural que aborde estas carencias desde un enfoque preventivo. Es, en este sentido, el punto de partida necesario para el diseño de políticas formativas y propuestas metodológicas como las que se desarrollan en los siguientes artículos del compendio.

Además, este primer estudio conecta directamente con uno de los pilares operativos de la tesis: la plataforma Leeduca. Como se argumenta en el capítulo de conclusiones, esta plataforma ha sido concebida como una respuesta realista y aplicada a la necesidad de acompañar al profesorado en la implementación de prácticas eficaces. Leeduca no pretende sustituir al docente ni imponer metodologías externas, sino ofrecer un marco estructurado, accesible y científicamente validado para guiar la toma de decisiones pedagógicas. En este sentido, el artículo refuerza la lógica de transferencia que subyace a toda la tesis: llevar el conocimiento científico a la práctica cotidiana de las aulas a través de herramientas organizadas, aplicables y sostenibles.

En definitiva, el primer artículo del compendio cumple una doble función. Por un lado, diagnostica con claridad los límites del sistema actual en lo que respecta a la enseñanza inicial de la lectura, identificando barreras conceptuales, formativas y organizativas. Por otro, justifica de forma empírica y argumentada la necesidad de propuestas formativas específicas, sostenidas institucionalmente, y articuladas con recursos tecnológicos como Leeduca. En la arquitectura general de la tesis, este estudio ocupa un lugar estratégico: es el cimiento sobre el que se erige la intervención preventiva y el sistema de detección temprana que se desarrollan en los trabajos posteriores.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Artículo 1: Teachers' Opinions about the Teaching of Reading in Spain

Autores: Almudena Giménez, Auxiliadora Sánchez, Amanda Flores and Juan L. Luque

Revista: *Psicología Educativa*

Estado de publicación: Publicado. Año 2023

doi: https://doi.org/10.5093/psed2022a11

Cuartil: Q2

Resumen del artículo

Objetivos

Este estudio exploratorio tuvo como objetivo analizar las opiniones y prácticas de los docentes españoles (Infantil y Primaria) en relación con la enseñanza de la lectura. Se evaluó su conocimiento sobre los componentes esenciales de la alfabetización, los métodos utilizados para la instrucción, y sus creencias acerca de la detección y evaluación de las dificultades lectoras. También se examinó la percepción de preparación y los conocimientos reales mediante un cuestionario adaptado.

Metodología

Se recogieron datos a través de un cuestionario online aplicado a dos muestras independientes:

- 840 docentes de Educación Infantil
- 876 docentes de Educación Primaria

El instrumento incluía ítems tipo Likert, preguntas abiertas y una prueba de conocimientos técnicos sobre alfabetización (solo en Primaria). Los datos se analizaron mediante estadísticos descriptivos, análisis factorial exploratorio (AFE) para validar la estructura del cuestionario, análisis de varianza (ANOVA) para comparar subgrupos (por nivel educativo o experiencia docente), y correlaciones bivariadas entre variables de percepción, conocimiento y práctica docente. Se utilizó también análisis de frecuencia para las respuestas abiertas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Hallazgos principales

- Los datos evidencian una prevalencia de enfoques metodológicos globales o mixtos en la enseñanza inicial de la lectura, con una representación marginal del enfoque fonético. Esta tendencia se asocia a una escasa formación específica en los principios alfabéticos y en la instrucción sistemática de las habilidades fonológicas.
- Aunque la conciencia fonológica fue señalada como importante por parte del profesorado, su conceptualización resultó imprecisa. En muchos casos se vinculó erróneamente con factores como la madurez o la motivación, lo que revela una comprensión superficial del constructo y de su papel en la alfabetización emergente.
- En las pruebas objetivas de conocimiento aplicadas al profesorado de Primaria, el rendimiento medio se situó por debajo del 50 % de aciertos. Este dato sugiere un conocimiento limitado sobre los componentes fundamentales de la lectura, especialmente en relación con las habilidades metalingüísticas y el código alfabético.
- Se constató una disociación significativa entre la autopercepción de competencia profesional y el nivel real de conocimiento técnico. Esta discrepancia apunta a una sobreestimación de las propias capacidades, que puede dificultar la identificación de necesidades formativas y la incorporación de prácticas basadas en la evidencia científica.

Conclusión

Este artículo ofrece un diagnóstico riguroso y fundamentado sobre el conocimiento docente en relación con la enseñanza de la lectura en España, y constituye la base para el desarrollo posterior de las propuestas formativas e interventivas analizadas en los siguientes estudios.

4.2. Artículo 2: Impacto de una intervención preventiva basada en conciencia fonológica en Educación Infantil: un estudio longitudinal en contextos escolares reales

El segundo artículo incluido en este compendio se centra en la validación empírica de una intervención preventiva de carácter universal, implementada durante el último curso del segundo ciclo de Educación Infantil, con el objetivo de mejorar el aprendizaje lector y reducir el riesgo de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

dificultades asociadas. El estudio se enmarca en el primer nivel del modelo de Respuesta a la Intervención (RTI), que prioriza una enseñanza universal de alta calidad, basada en la evidencia, con seguimiento continuo del progreso del alumnado. La intervención se articuló en torno al programa Preleo, desarrollado por el equipo investigador en el seno del proyecto Leeduca, y se aplicó de forma sistemática por los docentes en sus aulas habituales, sin necesidad de personal externo ni de recursos adicionales.

El diseño cuasiexperimental incluyó una muestra total de 380 estudiantes, distribuidos en grupo experimental y grupo control, provenientes de 20 centros públicos de la provincia de Málaga. La intervención consistió en actividades diarias breves, dirigidas a estimular la conciencia fonológica —primero silábica y, posteriormente, fonémica— a lo largo de 29 semanas en total. Estas actividades fueron aplicadas directamente por el profesorado del aula, apoyadas por una plataforma digital que permitía sistematizar tanto la ejecución de las tareas como la recogida de datos de evaluación. El alumnado fue evaluado durante tres cursos consecutivos, lo que permitió valorar no solo el impacto inmediato, sino también el mantenimiento de los efectos a medio plazo.

Los resultados muestran efectos positivos significativos en todos los indicadores evaluados: conciencia fonológica, activación de las rutas fonológica y visual, fluidez lectora y comprensión. El grupo experimental superó al grupo control con tamaños del efecto moderados ($d \approx 0.66$), que se mantuvieron uno y dos años después de finalizar la intervención. Este hallazgo confirma la consolidación de los aprendizajes y avala la eficacia de un modelo estructurado aplicado en condiciones ecológicas, lo que supone un avance crucial respecto a estudios previos que han mostrado efectos positivos en contextos de investigación altamente controlados, pero difíciles de replicar en el sistema educativo ordinario.

Además del impacto general, uno de los resultados más destacados fue el efecto compensador en el alumnado en situación de vulnerabilidad. En el grupo de nivel socioeconómico bajo, la proporción de estudiantes en riesgo lector se redujo del 26% al 12%, demostrando que una intervención temprana bien diseñada puede contribuir de forma efectiva a cerrar la brecha de origen. Este hallazgo refuerza la función inclusiva de los modelos preventivos y valida el enfoque del RTI como herramienta de justicia educativa, especialmente cuando se aplica desde la etapa prelectora.

El encaje de este artículo con los objetivos generales de la tesis es directo y esencial. Mientras el primer estudio aportaba un diagnóstico del contexto docente como punto de partida, este segundo trabajo actúa como validación experimental del nivel 1 del RTI en condiciones reales. Se demuestra que, si se cuenta con una propuesta metodológica estructurada, alineada con la evidencia científica y

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

viable para el profesorado, es posible anticipar las dificultades lectoras y reducir su incidencia antes del inicio formal del aprendizaje lector. Este artículo contribuye, por tanto, a trasladar a la práctica las recomendaciones del *National Reading Panel* (2000) y de múltiples metaanálisis sobre intervención fonológica temprana (Melby-Lervåg et al., 2012; Ehri et al., 2001), pero adaptadas al sistema educativo español.

En este sentido, el trabajo conecta con las aportaciones de autores como Torgesen et al. (1999) o Lundberg et al. (1988), que mostraron la eficacia de programas de conciencia fonológica en población infantil. Sin embargo, a diferencia de muchos estudios previos que recurrieron a personal especializado o diseños clínicos, este estudio apuesta por una intervención escalable y sostenible, centrada en la acción docente, en línea con las recomendaciones de Lipka y Siegel (2010) y Suggate (2016), quienes subrayan la importancia de la transferencia efectiva al aula ordinaria. Como destaca también Vellutino et al. (2006), el éxito a medio y largo plazo en lectura no depende únicamente de intervenciones intensivas, sino de modelos sistemáticos y bien integrados en la vida escolar, como el que aquí se presenta.

Otro elemento innovador del estudio es la incorporación de la tecnología educativa como soporte estructural. La plataforma Leeduca no solo facilitó la gestión diaria del programa, sino que permitió al profesorado recoger datos de progreso y realizar una evaluación continua del alumnado. Esta combinación entre formato digital, accesibilidad docente y contenido estructurado científicamente representa un avance en la operacionalización del RTI, contribuyendo a su viabilidad real en sistemas públicos. En este sentido, el artículo también responde a una de las principales limitaciones señaladas en la literatura internacional: la escasa presencia de estudios que evalúen modelos preventivos sostenibles desde la propia escuela (Fuchs & Fuchs, 2006; Gersten et al., 2008).

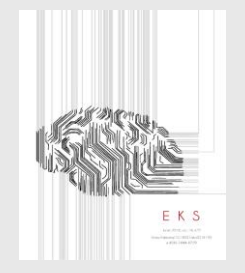
Cabe señalar que, además de los efectos positivos en conciencia fonológica —meta principal de la intervención—, se identificaron mejoras indirectas en fluidez y comprensión lectora, lo que indica un efecto dominó en la arquitectura cognitiva de la lectura, de acuerdo con los modelos de Gough y Tunmer (1986) y Perfetti (2007). Esta trayectoria de mejora progresiva valida la hipótesis de que intervenir sobre las habilidades prelectoras críticas puede generar beneficios sostenidos en los niveles más complejos de procesamiento lector. El hecho de que la comprensión lectora —habitualmente más resistente al cambio en edades tempranas— también mejorase sugiere una activación eficaz del sistema de procesamiento desde la base, coherente con los principios del modelo de la doble ruta y con la noción de representaciones léxicas de calidad.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Por último, desde una perspectiva estructural, este artículo demuestra que no es necesario esperar al fracaso para intervenir. Muestra que es posible actuar antes, de forma universal, con rigor metodológico y respetando la organización escolar, cuando se cuenta con herramientas adecuadas. El modelo validado en este estudio se presenta como una alternativa viable al enfoque reactivo tradicional, que ha demostrado ser ineficaz e ineficiente para atender las necesidades reales del alumnado con dificultades lectoras.

En conjunto, este segundo artículo constituye un pilar central de la tesis. No solo aporta evidencia de eficacia, sino que demuestra que es posible mejorar el aprendizaje lector desde una lógica de equidad, incluso en contextos de alta variabilidad y sin recursos extraordinarios. Sus hallazgos refuerzan la validez del modelo RTI como una propuesta educativa legítima, necesaria y realista, que no se limita a prevenir dificultades, sino que impulsa activamente el desarrollo lector de todo el alumnado. La intervención temprana se concibe así no solo como estrategia de prevención, sino como mecanismo estructural de promoción del aprendizaje: una vía eficiente, sostenible y universal para garantizar que todos los niños y niñas inicien su itinerario lector en condiciones óptimas.

Artículo 2: Impacto de una intervención proactiva en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades a través de una plataforma online



Autores: Auxiliadora Sánchez, Juan L. Luque, Almudena Giménez y P. Javier López

Revista: *Education in the Knowledge Society* (EKS)

Estado de publicación: Publicado. Noviembre de 2025.

doi: https://doi.org/10.14201/eks.32172

Cuartil: Q1

Resumen del artículo

Objetivos

El objetivo principal del estudio fue evaluar el impacto de una intervención preventiva universal en habilidades lectoras tempranas, aplicada a través de la plataforma Leeduca en el segundo ciclo de Educación Infantil. La intervención,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

centrada en el desarrollo de la conciencia fonológica, la ruta fonológica y visual, la fluidez y la comprensión, se aplicó durante dos cursos consecutivos y se evaluó su eficacia inmediata y su sostenibilidad longitudinal.

Metodología

El estudio adoptó un diseño cuasiexperimental longitudinal con grupo control no equivalente, con recogida de datos en tres momentos (pretest, postest y seguimiento a dos años).
Participaron un total de 586 niños y niñas de entre 5 y 7 años, distribuidos en dos grupos:

- Grupo experimental: 384 alumnos que participaron en la intervención:
- Grupo control: 202 alumnos que no recibieron la intervención.

La intervención se organizó en unidades breves, sistemáticas y repetibles, centradas en componentes validados por la investigación. Se evaluaron cinco indicadores del aprendizaje lector: conciencia fonológica, ruta fonológica, ruta visual, fluidez lectora y comprensión lectora.
El análisis de datos incluyó:

- Estadísticos descriptivos y pruebas de normalidad.
- MANOVA y MANCOVA para comparar resultados entre grupos, controlando variables como CI, sexo y nivel socioeconómico.
- Estimación del tamaño del efecto (η^2 parcial y d de Cohen aproximado).

Hallazgos principales

- El grupo experimental mostró mejoras significativas en todos los indicadores evaluados, con un tamaño del efecto estimado de $d \approx 0.66$, lo que indica un impacto moderado-alto de la intervención.
- Las mejoras fueron especialmente relevantes en conciencia fonológica y lectura de palabras, pero también se observaron ganancias significativas en comprensión y fluidez.
- El impacto fue más pronunciado en el alumnado de entornos socioeconómicos vulnerables, lo que respalda su valor compensador.
- Los efectos se mantuvieron estables en las evaluaciones de seguimiento realizadas uno y dos años después.
- Se evidenció la viabilidad de la implementación del modelo RTI desde el nivel 1, bajo condiciones reales de aula y sin depender de personal externo, lo que refuerza su escalabilidad.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Conclusión

Este artículo aporta evidencia empírica sobre la eficacia de una intervención universal preventiva basada en el modelo RTI, aplicada de manera sostenible en contextos escolares públicos, y demuestra su potencial como herramienta de equidad educativa en etapas tempranas.

4.3. Artículo 3: Exploring the Double Deficit Hypothesis in Spanish schoolchildren using Latent profile analysis

El tercer artículo incluido en esta tesis representa un punto de inflexión dentro del modelo de Respuesta a la Intervención (RTI), al abordar uno de sus pilares menos desarrollados en el contexto español: la detección temprana del riesgo lector. Tras haber explorado en los estudios anteriores tanto las condiciones sistémicas necesarias para una instrucción de calidad como la eficacia de una intervención universal basada en la evidencia, este tercer trabajo traslada el foco hacia la evaluación como motor preventivo. Desde la lógica del RTI, este artículo opera en la fase inicial de cribado universal, permitiendo identificar necesidades antes de que las dificultades se consoliden, y proponiendo una evaluación ajustada, multicomponente y útil para la toma de decisiones educativas.

La investigación parte de una premisa ampliamente validada: las dificultades lectoras no emergen de forma súbita en el momento de la alfabetización, sino que tienen raíces detectables mucho antes, en el desarrollo lingüístico temprano (Catts et al., 2001; Snowling & Hulme, 2020). Identificar precozmente a los niños en riesgo no solo es técnicamente posible, sino también necesario, ya que permite desplegar apoyos adecuados cuando aún es viable modificar la trayectoria de aprendizaje.

Con este objetivo, se evaluó a una muestra de 1.019 alumnos de 5 años, escolarizados en centros públicos de Educación Infantil, mediante una batería de tareas centradas en cinco dimensiones sólidamente relacionadas con el desarrollo lector: conciencia fonológica, vocabulario receptivo, comprensión oral, velocidad de denominación y memoria verbal a corto plazo. Estas evaluaciones se realizaron antes del inicio formal de la enseñanza de la lectura, lo que permite capturar las habilidades lingüísticas y cognitivas previas sobre las que se construye la alfabetización. Además, la muestra fue reevaluada dos años después, ya en Educación Primaria, para examinar el poder predictivo de los perfiles identificados sobre el rendimiento lector real. Esta doble medición constituye uno de los principales aportes del estudio, al vincular directamente las trayectorias tempranas con los

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

aprendizajes consolidados, y aporta evidencia longitudinal robusta sobre la utilidad del cribado multicomponente en edades tempranas.

Para analizar la heterogeneidad de las trayectorias emergentes y evitar clasificaciones rígidas o arbitrarias, se utilizó un Análisis de Perfiles Latentes (LPA). Esta metodología, cada vez más empleada en el ámbito educativo, permite identificar agrupamientos naturales de estudiantes a partir de patrones de respuesta estimados directamente desde los datos (Spurk et al., 2020; Vermunt & Magidson, 2016). A diferencia de los enfoques tradicionales, el LPA no parte de categorías predefinidas ni puntos de corte fijos, sino que detecta configuraciones latentes que reflejan la complejidad real del alumnado. En este sentido, constituye una herramienta especialmente adecuada para conceptualizar el riesgo lector como un continuo funcional, no como una etiqueta diagnóstica. Como subrayan Fuchs y Fuchs (2006), este tipo de análisis ofrece una base empírica robusta para asignar apoyos de forma diferenciada, dentro de una lógica escalonada y sensible a la evolución del alumnado.

El estudio identificó cuatro perfiles claramente diferenciados. El Perfil 1, mayoritario (45,1 %), correspondía a niños con puntuaciones elevadas en todas las dimensiones evaluadas, lo que se asocia a un desarrollo lector típico. El Perfil 2 (26,5 %) presentaba un desempeño medio con una debilidad concreta en velocidad de denominación, una habilidad fuertemente predictiva del acceso al léxico. El Perfil 3 (14,2 %) agrupaba a los niños con mayores dificultades: mostraban puntuaciones bajas en conciencia fonológica, vocabulario y velocidad de denominación, y su pertenencia se asociaba a mayores índices de vulnerabilidad socioeconómica. Por último, el Perfil 4 (14,2 %) evidenciaba un patrón más específico, con dificultades focalizadas en el vocabulario expresivo, pero habilidades preservadas en las demás dimensiones. La validez de estos perfiles fue confirmada mediante un seguimiento longitudinal: dos años después, los resultados de lectura en 2º de Primaria mostraron una elevada correspondencia con los perfiles iniciales, con un índice de sensibilidad del 0,92 para la identificación temprana del alumnado con dificultades. Esta alta capacidad predictiva, obtenida sin necesidad de aplicar etiquetas clínicas ni grupos preestablecidos, refuerza la utilidad del enfoque dimensional en contextos escolares reales.

Uno de los aportes clave de este estudio reside precisamente en esa capacidad para detectar trayectorias funcionales sin partir de categorías previas. A diferencia de otros enfoques, el modelo propuesto permite que los perfiles emerjan desde los datos, reflejando mejor la diversidad real del alumnado. Esta perspectiva lo sitúa en línea con investigaciones recientes, como las de Ozernov-Palchik et al. (2017) y Verwimp et al. (2020), que también han empleado metodologías de clasificación

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

dimensional para analizar el riesgo lector. Ozernov-Palchik identificó tres perfiles (alto, medio y alto riesgo), destacando la estabilidad del grupo de riesgo en el tiempo. Verwimp, en un contexto multilingüe, describió cuatro perfiles con combinaciones diversas de dificultades lingüísticas y contextuales. Sin embargo, el presente estudio introduce varias aportaciones diferenciales: el uso de cinco indicadores en lugar de tres o cuatro, la inclusión de variables contextuales como el nivel socioeconómico, y una orientación escolar y no clínica, centrada en pruebas breves, fácilmente administrables por docentes y directamente relacionadas con la instrucción lectora.

Además, aunque la metodología utilizada en este estudio es innovadora, sus resultados son consistentes con los hallazgos de investigaciones previas que, desde enfoques más convencionales, han logrado predecir con alta precisión el riesgo lector. En particular, Thompson et al. (2015) desarrollaron un modelo de predicción basado en regresiones logísticas que identificaba, a partir de medidas tomadas a los 3,5 y 4,5 años, variables clave como la conciencia fonológica, la velocidad de denominación y la memoria verbal como predictores significativos del rendimiento lector a los 8 años. Su estudio reveló que estas medidas permitían identificar con elevada sensibilidad a los niños en riesgo de dislexia, incluso en ausencia de dificultades visibles durante la etapa preescolar. Estos resultados coinciden con otros trabajos longitudinales como los de Catts et al. (2001) o Duff et al. (2015), que también destacan la capacidad de las habilidades lingüísticas tempranas para anticipar trayectorias lectoras divergentes. En este sentido, la consistencia entre estudios con metodologías tan diversas —desde análisis de perfiles latentes hasta modelos predictivos clásicos— refuerza la robustez de las dimensiones seleccionadas en este trabajo, así como su aplicabilidad en contextos escolares reales para una detección temprana eficaz.

Desde el punto de vista aplicado, los perfiles identificados ofrecen una guía valiosa para adaptar la respuesta educativa desde el nivel 1 del modelo RTI. Saber qué tipo de dificultades emergen —globales o específicas— permite organizar apoyos más ajustados desde el aula ordinaria, sin esperar a la aparición de dificultades formales. Esta mirada funcional, centrada en necesidades y no en diagnósticos, es la que permite pasar de un enfoque reactivo a uno preventivo, en línea con los principios de justicia educativa en los que se basa esta tesis. Además, la implementación del estudio a través de la plataforma Leeduca demuestra que es posible trasladar este enfoque a la práctica escolar, organizando los cribados de forma accesible, sistemática y útil para la toma de decisiones pedagógicas.

En suma, este tercer artículo completa el recorrido propuesto por la tesis, aportando una herramienta clave para que la prevención deje de ser un ideal teórico y se convierta en una práctica viable desde

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

los primeros años de escolaridad. Saber mirar, saber medir y saber ajustar: esta es la tríada sobre la que se sostiene un sistema preventivo y equitativo. Y este estudio demuestra que, con las herramientas adecuadas, es posible construirlo desde la escuela.

Artículo 3: Exploring the Double Deficit Hypothesis in Spanish schoolchildren using Latent profile analysis

Autores: Amanda Flores, Auxiliadora Sánchez, Almudena Giménez, and Juan L. Luque

Revista: *Journal of Research in Reading*

Estado de publicación: Publicado. Diciembre de 2025.

doi: https://doi.org/10.1111/1467-9817.70023

Cuartil: Q1

Resumen del artículo

Objetivos

El objetivo principal de este estudio fue identificar perfiles lectores tempranos en Educación Infantil a partir de variables cognitivas y lingüísticas asociadas al aprendizaje lector. El análisis se enmarcó en una lógica preventiva, con el propósito de detectar de forma temprana a los alumnos con mayor probabilidad de presentar dificultades lectoras, antes del inicio formal del aprendizaje de la lectura.

Metodología

Se utilizó un diseño cuantitativo no experimental con análisis de conglomerados. Participaron 1.019 niños y niñas de 5 años, procedentes de 38 centros públicos, a quienes se evaluó en cinco variables clave:
Conciencia fonológica, vocabulario, comprensión oral, velocidad de denominación y repetición de pseudopalabras
El análisis de datos incluyó:

- Estadísticos descriptivos y pruebas de normalidad.
- Análisis de conglomerados jerárquico y de K-medias para establecer perfiles diferenciados.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	• Contrastes multivariantes (MANOVA) para validar la existencia de diferencias significativas entre los grupos. • Comparaciones por sexo, edad y nivel socioeconómico.
Hallazgos principales	• Se identificaron cuatro perfiles lectores diferenciados, que combinaban de forma diversa las fortalezas y debilidades en las habilidades evaluadas. • Uno de los perfiles, caracterizado por bajos niveles en todas las variables, fue considerado de alto riesgo lector. Este grupo representaba aproximadamente un 14% del total y concentraba mayor proporción de alumnado de bajo nivel socioeconómico. • Se observó una alta comorbilidad entre las distintas habilidades lingüísticas, confirmando que las dificultades lectoras no se presentan de forma aislada. • No se hallaron diferencias significativas por sexo, pero sí por nivel socioeconómico, reforzando la idea de que el riesgo lector se distribuye de forma desigual desde los primeros años. • El estudio respalda el uso de cribado multicomponente como herramienta fiable para anticipar trayectorias lectoras de riesgo, lo que permite implementar intervenciones preventivas antes de que aparezca el fracaso.
Conclusión	Este artículo ofrece una contribución relevante a la literatura sobre detección temprana, al combinar rigor metodológico, aplicabilidad en contextos escolares y una perspectiva explícitamente preventiva, alineada con los principios del modelo RTI.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

CAPÍTULO 5

Publicaciones

ARTÍCULO 1: Teachers' Opinions about the Teaching of Reading in Spain

ARTÍCULO: Impacto de una intervención proactiva en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades a través de una plataforma online

ARTÍCULO 3: Exploring the Double Deficit Hypothesis in Spanish schoolchildren using Latent profile analysis

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ARTÍCULO 1: Teachers' opinions about the teaching of reading in Spain

Giménez, A., Sánchez, A., Flores, A., & Luque, J. L. (2023). Teachers' opinions about the teaching of reading in Spain. Psicología Educativa, 29(1), 65-73. https://doi.org/10.5093/psed2022a11

RESUMEN DEL ARTÍCULO

Este estudio examina las opiniones, prácticas docentes y conocimientos declarados sobre la enseñanza de la lectura en una amplia muestra de profesorado español de Educación Infantil y Primaria. Partiendo de la evidencia acumulada sobre los componentes esenciales del aprendizaje lector y la eficacia de determinados enfoques pedagógicos, el objetivo principal fue analizar hasta qué punto el profesorado conoce y aplica principios basados en la evidencia científica. Participaron 840 docentes de Educación Infantil y 876 docentes de Educación Primaria, quienes respondieron cuestionarios diseñados para explorar sus creencias sobre métodos de enseñanza, habilidades consideradas relevantes para el aprendizaje lector, procedimientos de detección de dificultades y percepción de preparación profesional. Los resultados muestran que una parte significativa del profesorado favorece enfoques globales o mixtos frente a métodos sistemáticos basados en la correspondencia grafema-fonema. Asimismo, se observó una tendencia a atribuir la preparación lectora a factores como la madurez o la motivación, mientras que los componentes lingüísticos fundamentales recibieron menor énfasis en las respuestas abiertas. El estudio revela inconsistencias entre la evidencia científica sobre enseñanza eficaz de la lectura y las prácticas y conocimientos declarados por el profesorado, sugiriendo la necesidad de reforzar la formación inicial y continua en prácticas basadas en la evidencia.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ARTÍCULO 2: Impacto de una intervención proactiva en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades a través de una plataforma online

Sánchez-Gómez, A., Vilaseca, J. L. L., Giménez-de-la-Peña, A., & Pérez, P. J. L. (2025). Impacto de una intervención proactiva en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades a través de una plataforma online. Education in the Knowledge Society, 26, e32172-e32172. https://doi.org/10.14201/eks.32172

RESUMEN DEL ARTÍCULO

Este estudio analiza la eficacia de una intervención preventiva universal para el aprendizaje de la lectura implementada mediante una plataforma online inspirada en modelos de Respuesta a la Intervención (RtI). El objetivo fue evaluar el impacto de un programa proactivo centrado en la conciencia fonológica y otros componentes clave del aprendizaje lector, así como examinar sus efectos a medio plazo y su potencial compensador frente a factores de riesgo educativos. La investigación siguió un diseño longitudinal con 380 estudiantes evaluados desde los 5 hasta los 7 años. Un grupo experimental de 191 alumnos recibió la intervención preventiva Preleo, aplicada por docentes del aula, mientras que 189 estudiantes conformaron el grupo control. Se evaluaron periódicamente cinco indicadores relacionados con el desarrollo lector: conciencia fonológica, rutas fonológica y visual, fluidez lectora y comprensión. Los resultados mostraron mejoras significativas en todos los indicadores evaluados en el grupo que recibió la intervención, con efectos mantenidos hasta dos años después de su aplicación. Además, la intervención mostró un impacto especialmente relevante en alumnado con mayor riesgo y en contextos socioeconómicos bajos, sugiriendo un efecto compensador y aportando evidencia sobre la eficacia de enfoques preventivos basados en la evidencia.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ARTÍCULO 3: Exploring the double deficit hypothesis in Spanish schoolchildren using latent profile analysis

Flores, A., Sánchez, A., Luque, J. L., & Giménez, A. (2026). Exploring the double deficit hypothesis in Spanish schoolchildren using latent profile analysis. Journal of Research in Reading, 49(1), e70023. https://doi.org/10.1111/1467-9817.70023

RESUMEN DEL ARTÍCULO

Este estudio examina la hipótesis del doble déficit (Double Deficit Hypothesis, DDH), que plantea que las dificultades lectoras pueden derivarse de déficits en la conciencia fonológica, en la velocidad de denominación rápida (RAN) o en la combinación de ambos. El objetivo fue analizar la existencia de perfiles diferenciados de riesgo en una muestra amplia de niños españoles antes del inicio formal de la lectura y evaluar su capacidad predictiva sobre el rendimiento lector posterior. Se evaluó a 795 niños en educación infantil mediante medidas de conciencia fonológica, denominación rápida, conocimiento de letras y memoria verbal a corto plazo. Dos años después, una submuestra fue reevaluada en habilidades lectoras. Para identificar perfiles se utilizó análisis de perfiles latentes (LPA), evitando clasificaciones basadas en puntos de corte arbitrarios. Los resultados identificaron cuatro perfiles de rendimiento, sin evidenciar perfiles puros basados únicamente en déficit fonológico o de denominación rápida. El grupo con bajo rendimiento combinado mostró mayor estabilidad longitudinal y predijo con alta probabilidad dificultades lectoras posteriores, proporcionando apoyo parcial a la hipótesis del doble déficit en una ortografía transparente como el español.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

CAPÍTULO 6

Síntesis de los resultados obtenidos en el compendio

La presente tesis doctoral constituye una aportación original y sistemática al desarrollo de un modelo de prevención de las dificultades lectoras en el sistema educativo español, articulado bajo la lógica del modelo RTI. A través de tres estudios empíricos interrelacionados —centrados respectivamente en el análisis del contexto docente, la validación de una intervención universal eficaz y la identificación de perfiles tempranos de riesgo lector— se ha construido una trayectoria de investigación aplicada que no solo genera conocimiento científico, sino que lo traduce en prácticas educativas reales, accesibles y sostenibles.

La secuencia de análisis que sigue no es arbitraria, sino que responde a la arquitectura operativa del modelo RTI y a la lógica progresiva de esta tesis. En primer lugar, se parte del diagnóstico del contexto educativo, imprescindible para comprender las barreras que dificultan una enseñanza inicial de calidad y, con ello, cualquier intento preventivo sólido (Del diagnóstico a la intervención). A

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

continuación, se expone la validación de una intervención universal eficaz, aplicada en condiciones ecológicas, que actúa como primer escudo frente al fracaso lector (La intervención universal como primer escudo). El tercer eje analiza la evaluación temprana del riesgo, piedra angular de una toma de decisiones pedagógicas informada (Evaluar para decidir). Finalmente, se abordan las condiciones de coherencia interna y de transferencia a la práctica educativa, elementos clave para garantizar que los hallazgos de la tesis puedan consolidarse como una propuesta realista, escalable y sostenible (Coherencia interna y contribución al modelo RTI y Transferencia y compromiso con la práctica educativa).

Del diagnóstico a la intervención: comprender el contexto para transformarlo

El primer artículo, "*Teachers' opinions about the teaching of reading in Spain*", parte de una premisa fundamental: ningún modelo preventivo puede funcionar si no se asienta sobre una enseñanza de base sólida. A través de un cuestionario aplicado a más de 1.700 docentes de Educación Infantil y Primaria, el estudio explora el conocimiento, las creencias y las prácticas del profesorado español en relación con la enseñanza de la lectura. Los resultados son reveladores: se constata un uso generalizado de métodos globales o intuitivos, una escasa formación en los componentes esenciales de la alfabetización y una brecha preocupante entre la autopercepción de competencia y el conocimiento técnico real.

Lejos de interpretar estos hallazgos como una crítica al profesorado, el estudio los sitúa en su justo marco: el de una formación inicial deficitaria, una ausencia de respaldo institucional claro y una falta de criterios comunes sobre cómo enseñar a leer. Este diagnóstico no solo visibiliza las carencias estructurales del sistema, sino que justifica la necesidad de propuestas formativas y organizativas ajustadas a la evidencia científica. En este sentido, el artículo funciona como base crítica para construir cualquier estrategia preventiva sólida.

La intervención universal como primer escudo: eficacia, equidad y sostenibilidad

El segundo artículo, "*Impacto de una intervención proactiva en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades a través de una plataforma online*", responde directamente al reto de ofrecer una enseñanza universal eficaz. A través de un diseño cuasiexperimental con grupo control, se evalúa el impacto de una intervención preventiva basada en los cinco componentes esenciales del aprendizaje lector identificados por el *National Reading Panel* (2000): conciencia fonológica, correspondencia grafema-fonema, fluidez, vocabulario y comprensión.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La intervención se aplicó durante 20 semanas en el aula ordinaria, con la participación de más de 1.500 alumnos y sus docentes. Los resultados fueron concluyentes: el grupo experimental mostró mejoras significativas en todos los indicadores de rendimiento lector, con un tamaño del efecto moderado. Estas mejoras fueron especialmente pronunciadas en el alumnado en situación de vulnerabilidad socioeconómica, lo que respalda su valor compensador. Además, el uso de una plataforma digital permitió una aplicación escalable, sistemática y sostenible, sin necesidad de apoyos externos ni condiciones excepcionales. El estudio demuestra así que es posible anticiparse al fracaso lector desde el nivel 1 del RTI, siempre que se cuente con una propuesta estructurada, validada y realista.

Evaluar para decidir: detección temprana del riesgo lector

El tercer artículo, "Exploring the Double Deficit Hypothesis in Spanish schoolchildren using Latent profile analysis ", cierra el recorrido empírico del compendio al centrarse en la dimensión diagnóstica del modelo RTI. A partir de una muestra longitudinal de alumnado de Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria, se identifican perfiles diferenciados de desarrollo lector en función de variables clave como la conciencia fonológica, la velocidad de denominación, la memoria verbal y el vocabulario receptivo.

El análisis de clúster permitió delimitar cuatro perfiles funcionales, uno de ellos caracterizado por un riesgo lector elevado y una alta concentración de alumnado vulnerable. La estabilidad de estos perfiles en el tiempo —confirmada mediante medidas de seguimiento en 2º de Primaria— refuerza la idea de que el cribado temprano no solo es posible, sino imprescindible. Además, el estudio proporciona evidencias empíricas para diseñar apoyos ajustados desde los primeros momentos del aprendizaje lector, evitando que las dificultades se consoliden o agraven. En este sentido, el tercer artículo aporta una base técnica y conceptual para aplicar la evaluación universal como herramienta de justicia educativa.

Coherencia interna y contribución al modelo RTI

En conjunto, los tres estudios no solo comparten una unidad temática y metodológica, sino que forman una hoja de ruta coherente para la implementación de un modelo RTI adaptado al sistema educativo español. Su progresión responde a una lógica estructural: partimos del análisis del contexto (artículo 1), avanzamos hacia la validación de una intervención de base (artículo 2) y culminamos con el diseño de mecanismos de detección temprana (artículo 3).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Además, los estudios están unidos por una misma filosofía: actuar con anticipación, con rigor y con equidad. No se trata de diagnosticar para etiquetar, sino de intervenir para transformar. Esta lógica atraviesa todo el compendio y encuentra su articulación conceptual en el modelo RTI, entendido no como una técnica importada, sino como una propuesta educativa que cada contexto puede —y debe— hacer suya.

La participación constante del equipo de investigación, el uso de marcos teóricos comunes y la aplicación en entornos reales refuerzan la validez externa del compendio. Lejos de tratarse de investigaciones de laboratorio o de estudios aislados, los artículos recogen un proceso de transformación que ha tenido—y sigue teniendo— lugar en centros educativos reales, con docentes reales y con alumnado que necesita respuestas eficaces en la misma escuela.

Transferencia y compromiso con la práctica educativa

Una de las principales fortalezas de esta tesis es su apuesta decidida por la transferencia. Los estudios no se han limitado a describir o analizar, sino que han generado propuestas, herramientas y evidencias que ya están siendo utilizadas por profesionales de la educación. La plataforma Leeduca, en la que se enmarcan buena parte de los trabajos empíricos, constituye un ejemplo de esta transferencia: un espacio donde el conocimiento científico se traduce en actuaciones concretas que cambian lo que ocurre —y lo que no ocurre— en nuestras aulas.

En este sentido, la tesis no aspira únicamente a producir conocimiento, sino a provocar cambio. A través de una investigación rigurosa, sistemática y conectada con la realidad escolar, este compendio demuestra que es posible diseñar un modelo de prevención adaptado, viable y eficaz. Y lo hace desde la convicción de que todos los niños tienen derecho a aprender a leer, no solo aquellos que parten con ventaja.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

CAPÍTULO 7

Discusión de los resultados: aportaciones y limitaciones

Tras el análisis individual de los tres artículos que componen esta tesis, este capítulo final tiene como objetivo integrar sus principales hallazgos en una discusión crítica que permita valorar su coherencia interna, su relevancia empírica y su potencial transformador dentro del modelo RTI. Lejos de tratarse de estudios aislados, los tres trabajos se articulan como partes interdependientes de una misma propuesta: repensar la enseñanza de la lectura desde un enfoque preventivo, basado en la evidencia, y aplicable al contexto educativo español. En conjunto, los resultados obtenidos no solo respaldan los principios teóricos del RTI, sino que ofrecen datos concretos sobre su viabilidad en contextos reales, sus efectos sobre el alumnado y los desafíos que plantea su implementación.

Con el propósito de ofrecer una visión global y ordenada, este capítulo se estructura en tres apartados. El primer apartado discute los resultados obtenidos a la luz del marco conceptual del RTI, examinando en qué medida los hallazgos empíricos confirman, matizan o amplían sus planteamientos teóricos. El segundo, contrasta los resultados con los obtenidos en estudios previos, tanto nacionales como internacionales, para situar esta tesis dentro del campo de la investigación educativa actual. Por

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

último, se discuten las principales limitaciones del trabajo y se proponen futuras líneas de investigación orientadas a consolidar y ampliar la contribución que aquí se presenta. El objetivo es cerrar el círculo iniciado en el primer capítulo, pasando del diagnóstico a la propuesta, y de la propuesta a la reflexión compartida.

Discusión crítica de los resultados en el marco teórico de RTI.

Los resultados obtenidos en esta tesis refuerzan de manera clara la validez del modelo RTI como marco integral para prevenir y abordar las dificultades en el aprendizaje lector. No obstante, más allá de confirmar su eficacia, los datos permiten afinar y considerar posibles problemas en algunos de sus principios cuando se trasladan al contexto educativo español. En este sentido, uno de los aportes fundamentales de esta investigación es mostrar que la eficacia del RTI no reside solo en su arquitectura multinivel, sino en la coherencia y calidad de cada uno de sus componentes. El modelo funciona cuando la enseñanza universal es sólida, la evaluación es formativa y la intervención responde a datos reales. El modelo falla, o se diluye, cuando alguno de estos pilares se debilita.

El primer artículo evidenció una brecha clara entre el modelo que propone el RTI y las prácticas reales de enseñanza de la lectura. Aunque el modelo asume que todo el alumnado parte de una instrucción basada en evidencia, los datos recogidos entre el profesorado muestran que ese punto de partida no está garantizado. La formación insuficiente, las creencias desalineadas con la evidencia científica y la ausencia de marcos curriculares claros sitúan al RTI sobre un terreno inestable. Este hallazgo invita a reconsiderar el supuesto de que la enseñanza universal de calidad está asegurada, al menos en contextos como el español, donde ni la normativa ni la formación docente han hecho de ello un objetivo sistemático.

Por otro lado, los datos derivados de la intervención universal aportan evidencia sólida sobre la potencia del primer nivel del RTI. El hecho de que una enseñanza estructurada, breve y aplicada por docentes no especializados genere mejoras sostenidas —y, especialmente, un impacto compensador en alumnado vulnerable—, subraya que el RTI no solo es un modelo teóricamente solvente, sino aplicable en condiciones reales. Sin embargo, también pone de relieve una tensión estructural: el éxito del modelo depende más de la voluntad y el esfuerzo de los centros y docentes que de un marco institucional que lo respalde de forma decidida.

Finalmente, la investigación sobre perfiles lectores permite profundizar en una de las dimensiones más interesantes del RTI: su capacidad para generar conocimiento diagnóstico más allá de las categorías clínicas tradicionales. La posibilidad de identificar trayectorias diferenciadas de desarrollo

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

lector —y no solo etiquetas diagnósticas binarias— amplía el potencial preventivo del modelo. En lugar de determinar quién tiene o no una "dificultad de aprendizaje", el RTI permite perfilar patrones de riesgo y diseñar respuestas pedagógicas antes de que el problema se consolide. Esta lógica preventiva y responsiva, basada en la observación continua, se confirma como una de las principales fortalezas del modelo.

Discusión de limitaciones

Toda investigación rigurosa implica reconocer con claridad sus límites, no como debilidades insalvables, sino como coordenadas que acotan la generalización de los hallazgos y abren nuevas vías de exploración. En este caso, la tesis presenta varias fortalezas —como la aplicación en contextos reales, el tamaño y diversidad de las muestras, o la alineación con modelos basados en la evidencia—, pero también ciertas limitaciones metodológicas, estructurales y contextuales que conviene explicitar.

Una de las primeras limitaciones radica en el diseño no experimental del primer estudio. Aunque se recabaron datos cuantitativos y cualitativos de una muestra amplia de docentes en ejercicio, las conclusiones obtenidas describen percepciones y creencias, pero no permiten establecer relaciones causales entre estas y sus prácticas efectivas en el aula. Además, la participación fue voluntaria, lo que podría haber generado cierto sesgo de autoselección, al captar preferentemente al profesorado más implicado o sensibilizado con el tema.

En el segundo estudio, si bien el diseño longitudinal y cuasiexperimental refuerza la validez interna de los resultados, la intervención se centró únicamente en el Nivel 1 del modelo RTI. Esto impide conocer el efecto que habría tenido un escalonamiento real de apoyos para el alumnado que no respondió favorablemente a la intervención universal. Aunque la mayoría del alumnado mostró progresos significativos, una parte mantuvo dificultades al término del seguimiento, lo que refuerza la necesidad de explorar modelos de intensificación basados en los principios del RTI. Esta cuestión permanece abierta y constituye una línea futura prioritaria, actualmente ya en fase de diseño y pilotaje por parte del equipo de investigación.

Otra limitación de este segundo artículo es que, pese a contar con una intervención estructurada y estandarizada, su aplicación estuvo sujeta a variabilidad entre centros en términos de clima escolar, acompañamiento pedagógico o formación previa del profesorado. Aunque el modelo fue diseñado para ser implementado por docentes ordinarios, esta diversidad de condiciones pudo haber influido en la fidelidad de la aplicación y, por tanto, en los resultados. Estudios futuros podrían incorporar

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

medidas más sistemáticas de fidelidad de implementación, así como variables contextuales que permitan analizar su interacción con los efectos del programa.

En el tercer estudio, centrado en la detección temprana de perfiles de riesgo lector, una de las principales limitaciones tiene que ver con la falta de una validación externa independiente de los resultados. Aunque se utilizaron medidas ampliamente validadas y se aplicó una estrategia estadística robusta (combinando análisis de conglomerados y validación MANOVA), los perfiles obtenidos deben replicarse en nuevas muestras y en distintos contextos sociolingüísticos para poder confirmar su generalización. Asimismo, aunque se incluyó una muestra muy amplia de alumnado y centros, no se incorporaron variables socioculturales como la lengua materna, el entorno familiar o las expectativas de los docentes, que podrían matizar la interpretación de los perfiles hallados.

Otra cuestión a destacar es que, si bien las herramientas de evaluación utilizadas han demostrado validez predictiva, no se presentan en esta tesis los análisis completos de sus propiedades psicométricas (fiabilidad, sensibilidad, especificidad, valores predictivos...). Estos análisis están actualmente en curso y constituirán un desarrollo complementario fundamental para convertir los instrumentos utilizados en herramientas aplicables de forma generalizada en el sistema educativo.

Por último, cabe señalar que, pese a los avances que esta tesis representa en términos de transferencia y aplicabilidad, el modelo RTI completo —con sus tres niveles articulados— aún no se ha desplegado en su totalidad en el contexto español. Los estudios presentados se centran en el primer nivel, y aunque muestran resultados alentadores, queda pendiente la evaluación de modelos de intervención más intensivos (niveles 2 y 3), así como de procesos de toma de decisiones integrados y sostenibles. La tesis, por tanto, debe entenderse como un primer paso en un camino más amplio: establecer las bases científicas, metodológicas y organizativas para una política educativa de prevención y respuesta temprana fundamentada en evidencias.

Desde esta perspectiva, futuras líneas de investigación deberían orientarse hacia:

- El análisis del impacto de intervenciones de intensificación (Nivel 2) en alumnado con baja respuesta a la intervención universal.
- La validación psicométrica sistemática de las herramientas de evaluación desarrolladas, incluyendo estudios de fiabilidad interjueces, sensibilidad y especificidad diagnóstica.
- El estudio de factores mediadores y moderadores (formación docente, liderazgo escolar, clima de centro) que condicionan la fidelidad y eficacia del modelo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- El seguimiento longitudinal de los efectos del modelo RTI más allá del ciclo inicial de la alfabetización, para analizar su impacto sobre la trayectoria escolar global.
- El desarrollo de sistemas de apoyo tecnológico que integren evaluación, toma de decisiones y recursos de intervención de forma automatizada, escalable y contextualizada.
- Estas líneas de trabajo, algunas ya iniciadas, permitirán consolidar una arquitectura preventiva sólida, basada en la anticipación, la equidad y el uso de datos como guía para la acción educativa.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

CAPÍTULO 8

Conclusiones generales y proyección futura

La tesis que se presenta culmina un recorrido de investigación sostenida en el tiempo, enraizada en la experiencia profesional, comprometida con la evidencia y guiada por una convicción esencial: el derecho a aprender a leer debe ser una garantía real y anticipada, no una consecuencia azarosa del contexto ni de la voluntad individual. A lo largo de este compendio se ha argumentado, demostrado y validado que prevenir y detectar tempranamente no solo es posible, sino también deseable, eficaz y justo.

Uno de los principales logros de esta tesis ha sido demostrar que el modelo RTI, lejos de ser una propuesta teórica lejana o importada, puede convertirse en una realidad tangible en el sistema educativo español. A través de tres estudios interconectados, se ha documentado la existencia de barreras estructurales en la formación docente y la aplicación de prácticas basadas en la evidencia; se han identificado perfiles tempranos de riesgo lector con validez predictiva y se ha validado empíricamente una intervención universal eficaz, implementada en condiciones reales de aula y sostenida a lo largo de tres cursos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Cada uno de estos hallazgos representa un paso decisivo hacia la consolidación de un enfoque preventivo integral en la enseñanza de la lectura. El primer estudio ha permitido visibilizar el desfase entre la formación docente actual y el conocimiento científico sobre la alfabetización inicial, señalando la necesidad de revisar planes de estudio universitarios, programas de desarrollo profesional y sistemas de acompañamiento pedagógico. El segundo ha mostrado que intervenir antes de que surjan las dificultades, mediante una enseñanza estructurada y accesible para todos, no solo mejora los resultados globales, sino que reduce la brecha socioeconómica desde edades tempranas. El tercero ha evidenciado que no todos los alumnos en riesgo presentan las mismas características, y que identificar perfiles diferenciados permite personalizar los apoyos y optimizar los recursos desde el inicio.

Uno de los pilares conceptuales que atraviesa esta investigación es la reivindicación del primer nivel del modelo RTI como verdadero motor de equidad. Una intervención universal de calidad, articulada en torno a componentes validados (conciencia fonológica, vocabulario, comprensión, entre otros) y acompañada de evaluaciones formativas periódicas permite llegar a todo el alumnado, incluso antes de que surjan signos de dificultad. Este principio ha sido ampliamente respaldado por la evidencia internacional, pero raramente se ha aplicado en condiciones ecológicas dentro del sistema español. Esta tesis ha demostrado que es posible hacerlo, que el aula ordinaria puede – y debe – ser el escenario de una acción preventiva transformadora y que los resultados no solo son medibles, sino sostenibles.

En este sentido, otro de los grandes aportes del trabajo es haber demostrado que la transferencia del conocimiento científico a la práctica educativa no es una quimera. A través de la plataforma Leeduca, esta tesis ha permitido construir un puente real entre la investigación y la acción: materiales diseñados desde la evidencia, accesibles tecnológicamente, adaptados a los ritmos escolares y aplicables por docentes no especializados.

La fortaleza de Leeduca reside en su capacidad de haber convertido la evidencia científica en una arquitectura pedagógica tangible y operativa usando un medio accesible para todos los centros y profesionales. No se trata de una simple recopilación de materiales, sino de un sistema organizado que integra evaluación, intervención y formación, en coherencia con el modelo RTI. Esta plataforma ha sido diseñada para responder a necesidades reales detectadas en la práctica docente: la falta de tiempo, la dificultad para acceder a recursos validados y la necesidad de una formación práctica y aplicable. Su estructura modular permite seleccionar y adaptar los contenidos a diferentes niveles, perfiles del alumnado y momentos del curso, facilitando así una intervención progresiva y

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

personalizada que no depende de recursos extraordinarios, sino de una planificación inteligente basada en datos.

Además, Leeduca ha conseguido algo que pocas propuestas logran: mantenerse viva. Durante más de una década ha sido revisada, ajustada y mejorada a partir del diálogo constante con los profesionales que la utilizan. Esta retroalimentación continua ha permitido afinar sus protocolos, ampliar sus herramientas y garantizar su aplicabilidad en contextos diversos, desde zonas rurales a centros con alta complejidad sociocultural. En este sentido, Leeduca no solo traslada la ciencia a la escuela, sino que también recoge la experiencia de la escuela para seguir alimentando a la ciencia. Su compromiso con la equidad se concreta en una propuesta que no solo dice que "todos los niños pueden aprender a leer", sino que pone los medios para hacerlo posible, allí donde más se necesita.

Desde el punto de vista metodológico, la tesis también ha aportado innovaciones relevantes. La combinación de análisis multivariados, diseños longitudinales y evaluaciones de impacto con muestras amplias en contextos reales refuerza la validez externa de los hallazgos. Además, el uso de herramientas de cribado diseñadas específicamente para el sistema español permite plantear modelos de identificación temprana que son cultural y curricularmente pertinentes, algo escasamente abordado en la literatura previa.

Por supuesto, el trabajo también ha puesto de relieve limitaciones que abren nuevas vías de investigación. La necesidad de seguir analizando el impacto a largo plazo de las intervenciones, de explorar niveles más intensivos de apoyo dentro del modelo RTI y de validar nuevos instrumentos en diferentes contextos autonómicos son algunas de las líneas en desarrollo. Asimismo, la incorporación de variables contextuales como el nivel socioeconómico o el origen lingüístico del alumnado debe seguir afinándose para ofrecer respuestas más ajustadas a la diversidad real del sistema.

En términos de proyección futura, el camino que abre esta tesis es doble. Por una parte, plantea una agenda de investigación centrada en la mejora de los modelos preventivos: cómo hacerlos más sensibles, más eficientes y más equitativos. Por otra, interpela directamente a las políticas educativas. La evidencia aquí presentada no puede quedar relegada al ámbito académico. Urge que los sistemas de formación docente integren contenidos estructurados sobre alfabetización basada en la evidencia. Urge que las administraciones educativas apuesten por modelos de intervención organizados y escalables. Urge, en definitiva, que las decisiones educativas se alineen con el conocimiento acumulado, no con inercias o modas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La lectura es mucho más que una competencia instrumental. Es el vehículo que permite al alumnado acceder al conocimiento, construir su pensamiento, participar en la vida social y proyectar su futuro. No enseñarla bien, no detectarlo a tiempo, no intervenir con rigor, no formar adecuadamente a quien debe enseñarla, no es un problema técnico; es una vulneración del derecho a la educación. Esta tesis, sin pretensiones de modelo único, ha querido contribuir a revertir esa situación. Lo ha hecho desde la evidencia, desde el aula, desde la colaboración real con docentes y desde el compromiso con una educación que mire primero a quienes más lo necesitan.

Cerrar este trabajo no implica clausurarlo, sino consolidar una línea de investigación y acción que continuará desarrollándose con la misma convicción que lo ha hecho hasta ahora. Esta tesis, por tanto, no es el final de un camino, sino el inicio de una etapa donde el compromiso con la equidad, la transferencia y la mejora educativa se hace aún más exigente. Esto es lo que hacen los modelos de calidad: detectar fortalezas y debilidades y revisar para mejorar, para alcanzar cotas más elevadas de eficiencia.

Porque prevenir no es prever el fracaso, sino organizar el éxito. Y detectar a tiempo no es etiquetar, sino comprender para actuar. Desde ahí, desde esa ética de la anticipación y del cuidado profesional, seguiremos trabajando: con datos, con rigor, con escucha, con escuelas. Y con la certeza de que transformar el sistema no es una aspiración ingenua, sino una tarea urgente.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

CAPÍTULO 9

Referencias bibliográficas

Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades, 20 años después. *Infancia y Aprendizaje, 29*(1), 93–111. https://doi.org/10.1174/021037006775380957

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5ª ed.). American Psychiatric Association. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Arnot, M., Pinson, H., & Candappa, M. (2009). *Education, asylum and the 'non-citizen' child: The politics of compassion and belonging*. Palgrave Macmillan.

Aro, M., & Björn, P. M. (2016). Preservice and in-service teachers' knowledge of language constructs in Finland. Annals of Dyslexia, 66(1), 111-126. https://doi.org/10.1007/s11881-015-0118-7

Australian Education Research Organisation. (2024). *Multi-tiered system of supports: User guide*. AERO. Retrieved from https://www.edresearch.edu.au/guides-resources/practice-resources/mtss-user-guide

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Binks-Cantrell, E., Washburn, E. K., Joshi, R. M., & Hougen, M. (2012). Peter effect in the preparation of reading teachers. Scientific Studies of Reading, 16(6), 526-536. https://doi.org/10.1080/10888438.2011.6014

Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & Catalise Consortium. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS one*, *11*(7), e0158753. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753

Björn, P. M., Aro, M. T., Koponen, T. K., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. H. (2016). The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland. Learning Disability Quarterly, 39(1), 58-66. https://doi.org/10.1177/0731948715594787

Bos, C., Mather, N., Dickson, S., Podhajski, B., & Chard, D. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and in-service educators about early reading instruction. Annals of Dyslexia, 51, 97-120. https://doi.org/10.1007/s11881-001-0007-0

Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorising sounds and learning to read: A causal connection. Nature, 301(5899), 419-421. https://doi.org/10.1038/301419a0

Brito, N. H., & Noble, K. G. (2014). Socioeconomic status and structural brain development. *Frontiers in neuroscience*, *8*, 276. https://doi.org/10.3389/fnins.2014.00276

Cain, K., & Oakhill, J. (2007). Reading Comprehension Difficulties: Correlates, Causes, and Consequences. In K. Cain & J. Oakhill (Eds.), *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective* (pp. 41–75). The Guilford Press.

Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavsky, M., Onochie-Quintanilla, E., Salas, N., Schöffelová, M., Defior, S., Mikulajová, M., Seidlová-Málková, G., & Hulme, C. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological Science, 23*(6), 678-686. https://doi.org/10.1177/0956797611434536.

Carrillo, M. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition: A study in Spanish language. *Reading and Writing*, *6*, 279-298. https://doi.org/10.1007/BF01027086

Carrillo, M. (1994). La conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje, 67–68*, 90–113.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Carrillo, M. S., Alegría, J., Miranda, P., & Sánchez, N. (2011). Evaluación de la dislexia en la escuela primaria: Prevalencia en español. *Escritos de Psicología, 4*(2), 35-44. https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v4i2.13317.

Carrillo, M. S., Luque, J. L., Sánchez, A., Flores, A., & Giménez, A. (2024). *Test Colectivo de Eficiencia Lectora (TECLE). Estudio normativo*. UMA Editorial.

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, *19*(1), 5-51. https://doi.org/10.1177/1529100618772271

Catts, H. W., & Hogan, T. P. (2020). Dyslexia: An ounce of prevention is better than a pound of diagnosis and treatment. PsyArXiv. https://doi.org/10.31234/osf.io/nvgje

Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A research-based model and its clinical implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 32*(1), 38–50. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2001/004)

Catts, H. W., Nielsen, D. C., Bridges, M. S., Liu, Y. S., & Bontempo, D. E. (2015). Early identification of reading disabilities within an RTI framework. *Journal of learning disabilities*, *48*(3), 281-297. https://doi.org/10.1177/0022219413498115

Center on Multi-Tiered Systems of Support. (2022). *MTSS Implementation Components*. National Center on Intensive Intervention. https://www.intensiveintervention.org

Clark, S. K., Helfrich, S. R., & Hatch, L. (2017). Examining preservice teacher content and pedagogical content knowledge needed to teach reading in elementary school. Journal of Research in Reading, 40(3), 219-232. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12057

Collier, V. P., & Thomas, W. P. (2017). *Transforming secondary education: Middle and high school dual language programs*. Dual Language Education of New Mexico/Fuente Press.

Compton, D., Defries, J., & Olson, R. (2001). Are RAN- and phonological awareness-deficits additive in children with reading disabilities? *Dyslexia, 7*(3), 125-149. https://doi.org/10.1002/dys.198.

Decreto 100/2023, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 88, 8938–9054. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/88/BOJA23-088-00002-8938-01_00286191.pdf

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y aprendizaje*, *19*(73), 49-63. https://doi.org/10.1174/02103709660560546

Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje, 31*(3), 333-345. https://doi.org/10.1174/021037008785702983.

Duff, F. J., Reen, G., Plunkett, K., & Nation, K. (2015). Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes? Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56(8), 848–856. https://doi.org/10.1111/jcpp.12378

Ehri, L., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., & Yaghoub-Zadeh, Z. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. Reading Research Quarterly, 36(3), 250-287. https://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2

European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: National policies and measures*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2797/819546

Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental science*, *16*(2), 234-248. https://doi.org/10.1111/desc.12019

Finnish National Board of Education. (2016). *Support for learning and school attendance in basic education*. Helsinki: Finnish National Board of Education. https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/support-learning-and-pupil-welfare-system

Fixsen, D. L. (2005). Implementation research: A synthesis of the literature. *University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Research Institute, The National Implementation Research Network*.

Fletcher, J. M., & Vaughn, S. (2009). Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child development perspectives*, *3*(1), 30-37. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00072.x

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford Publications.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Foorman, B. R., Herrera, S., Dombek, J., Schatschneider, C., & Petscher, Y. (2017). *The relative effectiveness of two approaches to early literacy intervention in grades K–2* (REL 2017-251). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572933.pdf

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it?. *Reading research quarterly*, *41*(1), 93-99. https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4

Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Compton, D. L. (2012). Smart RTI: A next-generation approach to multilevel prevention. *Exceptional children*, *78*(3), 263-279. https://doi.org/10.1177/001440291207800301

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading, 5*(3), 239–256. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_3

García Madruga, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Genesee, F., Geva, E., Dressler, C., & Kamil, M. (2006). Cross-linguistic relationships in second-language learners. In D. August & T. Shanahan (Eds.), *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (pp. 175–184). Lawrence Erlbaum.

Geva, E., & Wiener, J. (2015). *Psychological assessment of culturally and linguistically diverse children*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-2220-3

Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Lawrence Erlbaum Associates.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. Remedial and Special Education, 7(1), 6-10. https://doi.org/10.1177/074193258600700104

Government of British Columbia. (2025, febrero 18). *K-12 Literacy Supports and Learning Disabilities*. Gobierno de la Columbia Británica. https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/k-12/support/literacy-supports

Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H. Brookes Publishing.

Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, *312*(5782), 1900-1902. https://doi.org/10.1126/science.1128898

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child development*, *74*(5), 1368-1378. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612

Hulme, C., Bowyer-Crane, J.M., Carroll, F.J., Duff, M.J., & Snowling, M. (2012). The causal role of phoneme awareness and letter-sound knowledge in learning to read: Combining intervention studies with mediation analyses. *Psychological Science,* *23*(6), 572-577. https://doi.org/10.1177/0956797611435921.

International Dyslexia Association. (2018). *Estándares de conocimiento y práctica para maestros de lectura*. https://or.dyslexiaida.org/knowledge-practice-standards-for-teachers-of-reading-espanol/

Jahnukainen, M. (2011). Different strategies, different outcomes? The history and trends of the inclusive and special education in Alberta (Canada) and in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *55*(5), 489-502. https://doi.org/10.1080/00313831.2010.537689

Jenkins, J. R., Hudson, R. F., & Johnson, E. S. (2007). Screening for at-risk readers in a response to intervention framework. *School Psychology Review,* *36*(4), 582–600. https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087919

Jimenez, J. E., & Guzman, R. (2003) The influence of code-oriented versus meaning oriented approaches to reading instruction on word recognition in the Spanish language. International Journal of Psychology, 38(2), 65-78. https://doi.org/10.1080/00207590244000197

Jiménez, J. E., & Ortiz, M. R. (2000). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Síntesis

Jiménez, J. E., Rodríguez, C., Crespo, P., González, D., Artiles, C., & Alfonso, M. (2010). Implementation of Response to Intervention (RtI) Model in Spain: An example of a collaboration between Canarian universities and the Department of Education of the Canary Islands. Psicothema, 22(4), 935-942.

Joshi, R. M., Binks, E., Graham, L., Ocker-Dean, E., Smith, D. L., & Boulware- Gooden, R. (2009). Do textbooks used in university reading education courses conform to the instructional recommendations of the National Reading Panel? Journal of Learning Disabilities, 42(5), 458-463. https://doi.org/10.1177/0022219409338739

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Kieffer, M. J. (2008). Catching up or falling behind? Initial English proficiency, concentrated poverty, and the reading growth of language minority learners in the United States. *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 851–868. https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.4.851

Kuhl, P. K. (2010). Brain mechanisms in early language acquisition. *Neuron*, 67(5), 713–727. https://doi.org/10.1016/j.neuron.2010.08.038

Leonard, L. B. (2017). *Children with specific language impairment*. MIT press.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, núm. 340, 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology, 18*(2), 201–212. https://doi.org/10.1016/0022-0965(74)90101-5

Linnakylä, P., & Välijärvi, J. (2006a). Rendimiento de los estudiantes finlandeses en PISA: Las claves del éxito en lectura. Revista de Educación, Número extraordinario, 227-235.

Linnakylä, P., & Välijärvi, J. (2006b). *The Finnish education system and PISA*. Ministry of Education, Finland.

Lipka, O., & Siegel, L. (2010). The improvement of reading skills of L1 and ESL children using a Response to Intervention (RtI) Model. Psicothema, 22(4), 963-969.

Luque, J. L., Giménez, A. Bordoy, S., & Sánchez-Gómez, A. (2016). De la teoría fonológica a la identificación temprana de las dificultades específicas de aprendizaje de la lectura. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 36(3), 142-149. https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.10.001

Luque, J. L., Giménez, A., Sánchez-Gómez, A., & Rodríguez-Moreno, M. (2022). La tecnología al servicio de la dislexia evolutiva. En J. Quintanal & J. C. Sánchez-Huete (Eds.), La dislexia: conocer y afrontar su problemática (pp. 45-72). UNED.

Luque, J. L., Sánchez-Gómez, A., & Giménez, A. (en prensa). *De cómo el cerebro devuelve la voz al texto*. Cuadernos de Pedagogía.

Manitoba Education and Early Childhood Learning. (2024). *Planning with Positive Behaviour Interventions and Supports: A three-tiered framework*. Gobierno de Manitoba. https://www.edu.gov.mb.ca/k12/specedu/programming/behaviour.html

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

McArthur, G. M., Hogben, J. H., Edwards, V. T., Heath, S. M., & Mengler, E. D. (2000). On the "specifics" of specific reading disability and specific language impairment. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *41*(7), 869-874. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00674

Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 138*(2), 322–352. https://doi.org/10.1037/a0026744

Míguez-Álvarez, C., Cuevas-Alonso, M., & Saavedra, Á. (2022). Relationships between phonological awareness and reading in Spanish: A meta-analysis. *Language Learning*, *72*(1), 113-157. https://doi.org/10.1111/lang.12471

Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto de Evaluación. (2000). PISA 2000: Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe español. Ministerio de Educación y Ciencia.

Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto de Evaluación. (2009). PISA 2009: Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe español. Ministerio de Educación y Ciencia.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). La atención al alumno con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo. Colección Eurydice, España-REDIE.

Moats, L. (2009). Still wanted: Teachers with knowledge of language. Journal of Learning Disabilities, 42(5), 387-391. https://doi.org/10.1177/0022219409338735

Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?. *Cognition*, *7*(4), 323-331. https://doi.org/10.1016/0010-0277(79)90020-9

Morais, J., Bertelson, P., Cary, L., & Alegria, J. (1986). Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, *24*(1-2), 45-64. https://doi.org/10.1016/0010-0277(86)90004-1

Morais, J. (2018). Literacy and democracy. *Language, Cognition and Neuroscience*, *33*(3), 351-372. https://doi.org/10.1080/23273798.2017.1305116

Motti-Stefanidi, F., & Masten, A. S. (2017). A resilience perspective on immigrant youth adaptation and development. *Handbook of immigrant health*, 25–39. https://doi.org/10.1007/978-3-319-40793-2_3

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Kennedy, A. M. (2002). *PIRLS 2001 international report: Reading literacy in the age of information*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement and Boston College.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. En M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227–247). Blackwell Publishing.

National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. https://www.nichd.nih.gov/

Noble,K.G.,Houston,S.M.,Kan,E.,andSowell,E.R.(2012).Neuralcorrelates of socioeconomic status in the developing human brain. *Dev.Sci.* 15, 516–527. https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2012.01147.x

Norton, E., & Wolf, M. (2012). Rapid Automatized Naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annual Review of Psychology, 63*, 427-52. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100431.

O'Connor, R. E., & Klingner, J. (2010). Poor responders in RTI. *Theory Into Practice*, *49*(4), 297-304. https://doi.org/10.1080/00405841.2010.510758

O'Connor, R. E., Harty, K. R., & Fulmer, D. (2005). Tiers of intervention in kindergarten through third grade. Journal of Learning Disabilities, 38(6), 532-538. https://doi.org/10.1177/00222194050380060901

OECD. (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/eag-2015-en

OECD. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/3197152b-en

OECD. (2022). *Finland's Right to Learn Programme: Achieving equity and quality in education* (Education Policy Perspectives No. 61). https://doi.org/10.1787/4d82e3f6-en

Ozernov-Palchik, O., Norton, E., Sideridis, G., Beach, S., Wolf, M., Gabrieli, J., & Gaab, N. (2017). Longitudinal stability of pre-reading skill profiles of kindergarten children: Implications for early screening and theories of reading. *Developmental Science, 20*(5). https://doi.org/10.1111/desc.12471.

Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. Scientific Studies of Reading, 11(4), 357-383. https://doi.org/10.1080/10888430701530730

Perfetti, C. A., & Hart, L. (2002). *The lexical quality hypothesis*. In L. Verhoeven, C. Elbro, & P. Reitsma (Eds.), *Precursors of functional literacy* (pp. 189–213). John Benjamins. https://doi.org/10.1075/swll.11.11per

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Pittman, R. T., Zhang, S., Binks-Cantrell, E., Hudson, A., & Joshi, R. M. (2019). Teachers' knowledge about language constructs related to literacy skills and student achievement in low socio-economic status schools. Dyslexia, 26(2), 200-219. https://doi.org/10.1002/dys.1628

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, 32089-32220. https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157

Reynolds, C. R., & Shaywitz, S. E. (2009). Response to Intervention: Ready or not? Or, from wait-to-fail to watch-them-fail. School Psychology Quarterly, 24(2), 130-145. https://doi.org/10.1037/a0016158

Rice, M., Erbeli, F., Thompson, C. G., Sallese, M. R., & Fogarty, M. (2022). *Phonemic awareness: A meta-analytical review for planning effective instruction*. *Reading Research Quarterly, 57*(4), 1259–1289. https://doi.org/10.1002/rrq.473

Romeo, R. R., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Rowe, M. L., & Gabrieli, J. D. (2018). Beyond the 30-million-word gap: Children's conversational exposure is associated with language-related brain function. *Psychological Science*, 29(5), 700–710. https://doi.org/10.1177/0956797617742725

Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. Child Development, 83(5), 1762–1774. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x

Sandoval, M., & Waitoller, F. (2022). Ampliando el concepto de participación en la educación inclusiva: Un enfoque de justicia social. Revista Española de Discapacidad, 10(2), 7-20. https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.02.01

Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D., & Foorman, B. R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 265–282. https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.265

Schubert, F., & Becker, R. (2010). Social inequality of reading literacy: A comparative analysis of 25 countries. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(1), 21–37. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2009.06.003

Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development, 73*(2), 445–460. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, *55*(2), 151–218. https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)00645-2

Shaywitz, S. E., Morris, R., & Shaywitz, B. A. (2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annu. Rev. Psychol.*, *59*(1), 451-475. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093633

Shaywitz, B. A., & Shaywitz, S. E. (2020). The American experience: Towards a 21st century definition of dyslexia. Oxford Review of Education, 46(4), 454-471. https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1793545

Snow, C. E., & Juel, C. (2005). Teaching Children to Read: What Do We Know about How to Do It? In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 501–520). Blackwell Publishing. https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch26

Snow, C. E., & Matthews, T. J. (2016). Reading and language in the early grades. *The future of children*, 57-74. https://doi.org/10.1353/foc.2016.0012

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.

Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Interventions for children's language and literacy difficulties. International Journal of Language & Communication Disorders, 47(1), 27-34. https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00081.x

Soriano-Ferrer, M., Echegaray-Bengoa, J., & Joshi, R. M. (2016). Knowledge and beliefs about developmental dyslexia in pre-service and in-service Spanish speaking teachers. Annals of Dyslexia, 66(1), 91-110. https://doi.org/10.1007/s11881-015-0111-1

Spear-Swerling, L. (2018). Structured Literacy and Typical Literacy Practices: Understanding Differences to Create Instructional Opportunities. *TEACHING Exceptional Children*, 51(3), 201–211. https://doi.org/10.1177/0040059917750160

Spear-Swerling, L., & Brucker, P. (2004). Preparing novice teachers to develop basic reading and spelling skills in children. Annals of Dyslexia, 54(2), 332-364. https://doi.org/10.1007/s11881-004-0016-x

Spear-Swerling, L., Brucker, P., & Alfano, M. P. (2005). Teachers' literacyrelated knowledge and self-perceptions in relation to preparation and experience. *Annals of Dyslexia*, 55(2), 266-296. https://doi.org/10.1007/s11881-005-0014-7

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

SPELD SA. (2020). RTI and the Science of Reading: Guide for educators. *Specific Learning Difficulties Association of South Australia*. https://www.speldsa.org.au

Spurk, D., Hirschi, A., Wang, M., Valero, D., & Kauffeld, S. (2020). Latent profile analysis: A review and "how to" guide of its application within vocational behavior research. *Journal of vocational behavior*, *120*, 103445. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103445

Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. M., & Todorova, I. (2010). *Learning a new land: Immigrant students in American society*. Harvard University Press.

Thompson, P. A., Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Hayiou-Thomas, E., & Snowling, M. J. (2015). Developmental dyslexia: predicting individual risk. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *56*(9), 976-987. https://doi.org/10.1111/jcpp.12412

Tierney, A. L., & Nelson, C. A. (2009). Brain development and the role of experience in the early years. *Zero to Three*, 30(2), 9–13.

Tooley, U.A., Bassett, D.S. & Mackey, A.P. Environmental influences on the pace of brain development. *Nat Rev Neurosci* 22, 372–384 (2021). https://doi.org/10.1038/s41583-021-00457-5

Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of school psychology*, *40*(1), 7-26. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00092-9

Torgesen, J. K. (2009). The response to intervention instructional model: Some outcomes from a large-scale implementation in Reading First schools. Child Development Perspectives, 3(1), 38-40. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00073.x

Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (1999). Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: Group and individual responses to instruction. *Journal of Educational Psychology, 91*(4), 579–593. https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.4.579

Unesco. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Unesco.

Vaughn, S., & Fuchs, L. S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning disabilities research & practice*, *18*(3), 137-146. https://doi.org/10.1111/1540-5826.00070

Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Small, S., & Fanuele, D. P. (2006). Response to intervention as a vehicle for distinguishing between children with and without reading disabilities: Evidence for the role of

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

kindergarten and first-grade interventions. Journal of Learning Disabilities, 39(2), 157-169. https://doi.org/10.1177/00222194060390020401

Vellutino, F., Fletcher, J., Snowling, M., & Scanlon, D. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(1), 2-40. https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x.

Vermunt, J. K., & Magidson, J. (2013). Technical guide for Latent GOLD 5.0: Basic, advanced, and syntax. *Belmont, MA: Statistical Innovations Inc*. https://www.statisticalinnovations.com/

Verwimp, C., Vanden Bempt, F., Kellens, S., Economou, M., Vandermosten, M., Wouters, J., & Vanderauwera, J. (2020). Pre-literacy heterogeneity in Dutch-speaking kindergartners: Latent profile analysis. *Annals of Dyslexia, 70*(3), 275-294. https://doi.org/10.1007/s11881-020-00207-9.

Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental psychology*, *30*(1), 73. https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.1.73

Washburn, E. K., Joshi, R. M., & Binks-Cantrell, E. S. (2010). Are preservice teachers prepared to teach struggling readers? Annals of Dyslexia, 61(1), 21-43. https://doi.org/10.1007/s11881-010-0040-y

What Works Clearinghouse. (2009). *Assisting students struggling with reading: Response to intervention (RtI) and multi-tier intervention in the primary grades*. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/rti_reading_pg_021809.pdf

Willms, J. D. (2018). *Las brechas de aprendizaje: uso de datos para formular la política educativa* (Documentos de posición de política educativa, n.º 28). UNESCO Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866

Wolf, M., & Bowers, P. (1999). The "Double-Deficit" Hypothesis for developmental dyslexia. *Journal of Educational Psychology, 91*(3), 415–438. https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.415.

Yazici, Z., Ilter, B. G., & Glover, P. (2010). How bilingual is bilingual? Mother-tongue proficiency and learning through a second language. *International Journal of Early Years Education, 18*(3), 259–268. https://doi.org/10.1080/09669760.2010.521297.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological bulletin*, *131*(1), 3. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.06.002

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA