



Ocnos: Revista de Estudios sobre
Lectura

ISSN: 1885-446X

direccion.ocnos@uclm.es

Universidad de Castilla-La Mancha
España

Gutiérrez-Fresneda, Raúl

Efecto de la lectura compartida y las habilidades prelectoras en el aprendizaje lector

Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, vol. 16, núm. 2, 2017, pp. 17-26

Universidad de Castilla-La Mancha

Cuenca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259153707002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Efecto de la lectura compartida y las habilidades prelectoras en el aprendizaje lector

Impact of shared reading and pre-readings skills in the reading learning process

Raúl Gutiérrez-Fresneda

<http://orcid.org/0000-0002-3432-1676>

Universidad de Alicante

Fecha de recepción:

28/08/2017

Fecha de aceptación:

23/10/2017

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

Palabras clave

Programas de lectura; prelectura; tests de lectura; adquisición del lenguaje; tests de lenguaje; alfabetización inicial.

Keywords

Reading Programs; Early reading; Reading Tests; Language Acquisition; Language Tests; Emergent literacy.

Correspondencia:

raul.gutierrez@ua.es

Resumen

Los trabajos efectuados en los últimos años sobre el aprendizaje de la lectura han permitido identificar las variables que en mayor medida intervienen en la adquisición de esta habilidad lingüística. Actualmente se sabe que el conocimiento fonológico, la velocidad de denominación y las prácticas lectoras que favorecen el conocimiento alfabético se encuentran entre las variables más relevantes para el logro de este aprendizaje. Sin embargo, son escasas las investigaciones que se han realizado con la finalidad de conocer las vinculaciones existentes entre estas habilidades y el aprendizaje inicial de la lectura. El propósito de este trabajo fue analizar si, con programas que integren el desarrollo de las habilidades de conocimiento fonológico, rapidez de denominación junto con dinámicas que favorezcan el conocimiento alfabético a través de prácticas de lectura compartida, se favorece la eficacia del proceso decodificador y se adquiere una mejor comprensión de la lectura. Se empleó un diseño cuasi-experimental de comparación entre grupos con medidas pretest y posttest. En el estudio participaron 402 alumnos con edades comprendidas entre los 5 y 6 años. Los resultados ponderan el valor potencial del programa y se proporcionan orientaciones que facilitan el proceso de aprendizaje de la lectura en las primeras edades.

Abstract

The work carried out in the last years on the learning of reading has allowed to identify the variables that are most involved in the acquisition of this linguistic ability. It is widely known that phonological knowledge, speed of denomination and reading practices that favor alphabetic knowledge are among the most relevant variables for the achievement of this learning. Nevertheless, there are not many investigations that have been done with the purpose of knowing the existing entails between these skills and the initial learning of the reading. The purpose of this study was to analyze whether learning programs that integrate the development of phonological processing skills, naming speed along with dynamics that favor alphabetic knowledge through shared reading practices, favor the efficiency of the decoder process and acquire a better understanding of reading. A quasi-experimental design was used to compare groups with pretest and posttest measurements. The study involved 402 students aged between 4 and 6 years old. The results weigh the potential value of the program and provide guidance that facilitates the learning process of reading in the early ages.

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

doi:http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1356

Introducción

En el momento en el que los aprendices comienzan el proceso de adquisición de la lectura en sistemas alfabéticos como el español, han de ser conscientes de que existe una relación directa entre el lenguaje oral y escrito, ya que el sistema de representación de nuestra lengua se basa en la segmentación de la cadena hablada, además han de saber que las letras son signos gráficos que se corresponden con los elementos sonoros puesto que cada letra se asocia con una unidad de sonido.

La conciencia fonológica es la habilidad que permite reflexionar sobre el lenguaje oral y acceder al conocimiento explícito de los sonidos del habla. Consiste en identificar, segmentar o combinar, de manera intencional, las palabras (conciencia léxica), las sílabas (conciencia silábica), las unidades intrasilábicas (conciencia intrasilábica) y los fonemas (conciencia fonémica). De todos estos niveles de conciencia fonológica (léxica, silábica, intrasilábica y fonémica), actualmente existe acuerdo en que el manejo de las unidades mínimas de las palabras y la capacidad de descubrir la secuencia de los fonemas que las componen, es el aspecto que más relación presenta con el aprendizaje de la lectura debido a que cuanto mejor se identifiquen los fonemas de una palabra más facilidad existirá para asociar los sonidos con sus correspondientes grafemas (Defior y Serrano, 2011; Gutiérrez y Díez, 2015; Suárez-Coalla, García-de-Castro y Cuetos, 2013). Durante las últimas décadas, muchos trabajos han mostrado el papel determinante de las habilidades de conciencia fonológica en la adquisición y en el desarrollo de la lectura, así como en la explicación de sus dificultades (Arnáiz, Castejón, Ruiz y Guirao, 2002; Bizama, Arancibia y Sáez, 2011; Bradley y Bryant, 1983).

En el acceso al aprendizaje de la lectura, el conocimiento alfabético también constituye un componente importante del proceso temprano de alfabetización, en cuanto que facilita la adquisición de los procesos de correspondencia grafema-fonema (Diuk y Ferroni, 2012).

Diferentes estudios tanto longitudinales como de correlación en distintas lenguas (De-Jong y Van-der-Leij, 2002; López-Escribano y Beltrán, 2009) han comprobado que el conocimiento alfabético favorece el desarrollo de las habilidades fonológicas al establecerse una relación causal entre el conocimiento del nombre de las letras y el aprendizaje de sus sonidos.

Ahora bien, el acto lector no se limita a transformar los signos gráficos en sonidos y, mediante su asociación, en palabras. Leer es un proceso mucho más complejo que tiene como fin último la extracción de significados en el que la decodificación es el requisito inicial. Es decir, para aprender a leer de manera eficaz se ha de disponer de los recursos necesarios para decodificar signos gráficos, pero también para dotarlos de significado.

Otro de los factores que ha mostrado una destacada validez predictiva sobre el aprendizaje lector ha sido la riqueza léxica (Guarneros y Vega, 2014) siendo la lectura compartida uno de los medios más influyentes en su desarrollo. Los primeros estudios sobre los beneficios de la lectura compartida comenzaron relacionando este tipo de prácticas con las destrezas de lenguaje oral (Chomsky, 1972; Ninio, 1983). A partir de ese instante han surgido otros trabajos que han constatado las aportaciones de la lectura compartida en el desarrollo del lenguaje, tanto en el vocabulario expresivo como en el receptivo (Borzzone, 2005; Penno, Wilkinson y Moore, 2002). Este tipo de lectura además de constituir una de las actividades más importantes para el desarrollo léxico, puede contribuir a la adquisición de la lectura puesto que el desarrollo del lenguaje hablado está fuertemente relacionado con la sensibilidad fonológica en las primeras edades (Storch y Whitehurst, 2002). De aquí que este tipo de dinámicas en el aula pueden resultar de gran utilidad para favorecer el acceso al aprendizaje de la lectura. Las investigaciones más recientes permiten constatar los beneficios de este tipo de prácticas, lo que posiblemente esté en la cadena causal que facilite la comprensión lectora (Goikoetxea y Martínez, 2015).

Otra área de interés de las investigaciones más recientes y relacionada con la conciencia fonológica ha sido la velocidad de denominación, al ser considerada como un componente del procesamiento fonológico y que también interviene en la adquisición de la lectura (Gómez-Velázquez, González-Garrido, Zarabozo y Amano, 2010). Para algunos autores, la conciencia fonológica tiene una relación más fuerte con las habilidades de decodificación, mientras que la rapidez en denominación tendría una vinculación mayor con la fluidez lectora y el deletreo (González, Cuetos, Vilar y Uceira, 2015; Suárez-Coalla, García-de-Castro y Cuetos, 2013). Para otros, la conciencia fonológica es predictiva en las primeras etapas de adquisición de la lectura, mientras que la velocidad de denominación es predictiva durante el desarrollo de las habilidades ortográficas (Kirby, Parrilla y Pfeiffer, 2003). En general, la nominación rápida tiene altas correlaciones con el desempeño en tareas de identificación de palabras, en lectura y comprensión; mientras que el componente fonológico estaría más correlacionado con las tareas de decodificación (González, López, Cuetos y Vilar, 2017; Wolf et al., 2002).

No obstante, a pesar de las evidencias existentes relativas a considerar el conocimiento fonológico, la velocidad de denominación, el conocimiento alfabético y las prácticas de lectura compartida como habilidades favorecedoras del aprendizaje lector, son muy escasos los trabajos llevados a cabo en nuestra lengua destinados a analizar el modo en que estos componentes ejercitados de manera conjunta pueden contribuir al exitoso aprendizaje de la lectura.

El presente estudio tiene como finalidad analizar si con programas de aprendizaje que integren prácticas de lectura compartida junto con el desarrollo de las habilidades de conocimiento fonológico y la estimulación en la velocidad de denominación se adquiere una mejora en la capacidad lectora.

Método

Participantes

Para la selección de la muestra se eligieron distintos centros educativos públicos y concertados de nivel sociocultural medio, formándose dos grupos: los que aplicarían voluntariamente el programa de intervención (grupo experimental) y los que no aplicarían el programa (grupo control). En el estudio participaron 402 alumnos con edades comprendidas entre los 4 y los 6 años ($M = 5.46$, $DT = 0.38$), de los cuales el 49.3% eran niños y el 50.7% niñas. De ellos, 206 participantes fueron asignados al grupo experimental y el resto al control (196). De los 206 experimentales, el 48.4% eran varones y el 51.6% mujeres, mientras que de los 196 participantes del grupo control, el 48.2% eran varones y el 51.8% mujeres. El análisis de contingencia (chi cuadrado de Pearson) entre condición y sexo no evidenció diferencias estadísticamente significativas ($X^2=0.51$, $p > .05$).

Instrumentos de evaluación

Con la finalidad de evaluar las variables dependientes objeto de estudio se utilizaron cuatro instrumentos de evaluación con garantías psicométricas de fiabilidad y validez.

Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO) (Ramos y Cuadrado, 2006). Este test evalúa dos niveles de conocimiento fonológico (silábico y fonémico), cada uno de los cuales se compone de tres tareas distintas: identificación, adición y omisión. Además, tiene en cuenta la posición que ocupa la sílaba o el fonema con el que se trabaja: al inicio, en medio o al final de la palabra. Esta prueba incluye tres subtests con sílabas y fonemas (tareas de identificación, adición y omisión), con un total de 30 ítems (15 de sílabas y 15 de fonemas). La puntuación máxima que puede obtenerse es 30; 1 punto por cada respuesta correcta y 0 por cada error. La confiabilidad, estimada a través del coeficiente alfa de Cronbach es de .80.

Batería de inicio a la lectura (BIL). Se utilizó la batería de inicio a la lectura elaborada por Sellés, Martínez, Vidal-Abarca y Gilabert (2008) con la finalidad de evaluar las habilidades que facilitan el acceso a la lectura. En concreto se utilizaron las subpruebas: reconocer palabras, reconocer frases, funciones de la lectura y conocimiento del nombre de las letras. La puntuación en cada una de estas pruebas se obtiene asignando un punto a cada respuesta correcta. Estos subtest presentan un coeficiente de fiabilidad de Cronbach de 0.78.

Velocidad en denominación. Se realizó con una adaptación de la técnica denominada RAN de Denckla y Rudel (1976) y Wolf y Denckla (2005). La prueba consta de tres tareas: series de colores (primarios y secundarios), series de dibujos familiares y series de letras (vocales y consonantes invariantes frecuentes). Cada tarea consta de 36 estímulos, organizados en 4 filas de 9 elementos cada una. En cada tarea, los estímulos deben ser nombrados de izquierda a derecha lo más rápido posible. En una hoja de registro se recogen los tiempos de respuesta de cada tarea y el número de errores cometidos.

Evaluación de los procesos de lectura. Para la evaluación de la lectura se han utilizado cuatro subtest del test PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007). Se emplearon las pruebas de lectura de palabras y pseudopalabras para valorar los procesos léxicos y los subtest de estructuras gramaticales y comprensión de oraciones para evaluar los procesos semánticos. La puntuación total en cada una de estas cuatro pruebas se obtiene asignando un punto a cada respuesta correcta, además en las dos primeras se tiene en consideración el tiempo invertido. Esta prueba presenta un coeficiente de fiabilidad de Cronbach de 0.79.

Diseño y procedimiento

El estudio utilizó un diseño cuasiexperimental de medidas repetidas pretest-posttest con grupo control. Antes y después de implementar el programa de intervención se aplicó una

batería de cuatro instrumentos de evaluación a los participantes experimentales y control con la finalidad de medir las variables dependientes sobre las que se hipotetizó que el programa iba a tener efecto: conciencia fonológica, habilidades favorecedoras de la lectura, procesos de aprendizaje de la lectura y velocidad de denominación. La aplicación de la batería de pruebas antes y después de aplicar el programa se llevó a cabo por profesionales de la educación (maestras especialistas en Audición y Lenguaje y psicopedagogos) previamente entrenados, lo que facilitó la homogeneidad en la recogida de los datos.

La evaluación inicial de los alumnos se llevó a cabo de forma individual en espacios próximos al aula ordinaria en el mes de septiembre y dentro del horario escolar. Posteriormente se implementó el programa de intervención en los grupos experimentales (4 sesiones de 50 minutos semanalmente), el mismo tiempo que el alumnado del grupo control realizó el programa de aprendizaje establecido en los materiales de distintas editoriales. En el último trimestre del curso, momento en el que ya se había aplicado por completo el programa, se volvió a realizar la evaluación a todo el alumnado con los mismos instrumentos.

Programa de intervención

El programa para el aprendizaje de la lectura que se utilizó se compone de 65 sesiones de 50 minutos de duración, iniciándose en el mes de octubre y finalizando en el mes de abril. Tenía como objetivo desarrollar de manera explícita las habilidades fonológicas, la rapidez de denominación, así como favorecer el conocimiento alfabético a partir de prácticas de lectura compartida. Estas prácticas consistían en combinar la lectura en voz alta con dinámicas en las que los estudiantes participaban de manera activa mediante la respuesta a distintas cuestiones que se iban planteando, formulando preguntas, formulando hipótesis, destacando las ideas principales, inventando finales originales a historias narrativas,...

Todos los contenidos se ejercitaron de manera combinada y progresivamente en cuanto al grado de complejidad, organizados todos ellos en nueve unidades didácticas.

Las dinámicas de lectura estaban centradas en desarrollar las estrategias lectoras a partir de los conocimientos previos potenciando las destrezas que favorecen el control y la regulación del proceso de comprensión. Dichas estrategias estaban secuenciadas en tres momentos: antes, durante y después de la lectura. Estaban centradas en analizar las claves del texto: títulos, capítulos, ilustraciones, efectuar predicciones sobre el contenido textual, formular preguntas e hipótesis, identificar palabras desconocidas por el contexto, comprobar las hipótesis formuladas,... Como apoyo visual se empleó un organizador gráfico el cual estaba estructurado en tres apartados: introducción (¿dónde ocurre? ¿cuándo sucede? ¿qué personajes aparecen?), nudo (¿qué problema hay? ¿cómo se resuelve el problema?) y desenlace (¿qué sucede al final?).

El conocimiento alfabético se ejercitó a partir de las prácticas de lectura compartida indicadas, dando a conocer las representaciones gráficas de los sonidos y las palabras a nivel multisensorial con la finalidad de favorecer el conocimiento alfabético, así como fomentar la participación y el desarrollo lingüístico del niño.

La conciencia fonológica se trabajó a partir del contenido de los cuentos mediante tareas de segmentación léxica, conciencia silábica y conciencia fonémica a través de actividades lúdicas de: identificación, comparación, clasificación, sustitución y omisión de sílabas y fonemas. El desarrollo de la segmentación léxica se ejercitó mediante tareas de: reconocer y comparar palabras por su longitud, dividir oraciones compuestas de varias palabras, elaborar oraciones a partir de una serie de palabras dadas y componer oraciones según un número de palabras establecido. La conciencia silábica se trabajó mediante actividades de: reconocimiento del número de sílabas en palabras de diferentes sílabas, identificar palabras atendiendo a la sílaba inicial y final,

sustituir sílabas en las palabras, añadir sílabas en posición inicial y final. La conciencia fonémica se desarrolló a través de tareas centradas en: recomponer palabras a partir de la síntesis fonémica, identificar palabras atendiendo al fonema inicial y final y sustituir y omitir fonemas en las palabras en distintas posiciones.

La velocidad de denominación se desarrolló mediante situaciones de denominación rápida de imágenes diversas, tales como números, letras, colores y objetos, todos ellos relacionados con las temáticas de los cuentos infantiles trabajados. Todas estas imágenes se presentaban clasificadas por medio de la pizarra digital tras la realización de las actividades reseñadas. El modo de ejercitación consistía en la evocación rápida de los estímulos indicados de izquierda a derecha, misma dirección que se realiza durante la lectura. Se combinaba la lectura del profesor con la lectura por parte de los distintos alumnos tanto de manera individual, en pequeño grupo, como de manera colectiva.

El grupo control siguió la enseñanza reglada según el libro de texto, consistente en trabajar cada una de las letras del abecedario de manera independiente tanto en minúscula como en mayúscula, asociando las distintas grafías a un dibujo (e.g. m - mesa), combinándose con las distintas vocales para formar sílabas y así componer distintas palabras. Oralmente, se presentaban distintas palabras que contenían el fonema en posición inicial y final para su reproducción gráfica. Finalmente, se construían y leían pequeñas frases con las palabras aprendidas.

Resultados

Con la finalidad de analizar el cambio en las variables objeto de estudio se realizaron análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas) con las puntuaciones obtenidas en los test administrados en la fase pretest, posttest y en la diferencia posttest-pretest, así como análisis de varianza con las puntuaciones pretest (MANOVAs, ANOVAs) y análisis de covarianza (MANCOVAs,

ANCOVAs) de las diferencias posttest-pretest en experimentales y control en las variables medidas antes y después de la intervención. Estos análisis se llevaron a cabo con el programa SPSS 20.0. Los resultados del MANOVA pretest para el conjunto de variables puso de relieve que antes de la intervención no existían diferencias significativas entre experimentales y control ($F(1,73)=2.46, p>.05$). Sin embargo, los resultados del MANCOVA de las diferencias posttest-pretest, usando las puntuaciones pretest como covariables, fueron significativos ($F(1,73)=2.31, p<.05$). Estos datos ponen de manifiesto que el programa de intervención tuvo un efecto significativo. Para analizar el cambio en cada variable se realizaron análisis descriptivos y de varianza que se presentan en la tabla 1.

Cambios en la conciencia fonológica

Con el objeto de analizar la eficacia del programa en el desarrollo de la conciencia fonológica, se estudiaron los cambios en las puntuaciones obtenidas en el Test PECO. El MANOVA pretest no evidenció diferencias significativas entre experimentales

y control ($F(1,73)=2.52, p>.05$), sin embargo, los resultados del MANCOVA posttest-pretest confirmaron diferencias significativas entre ambas condiciones ($F(1,73)=3.34, p<.05$). En el análisis de cada variable de forma independiente se ratificaron diferencias en la variable conciencia silábica con incrementos superiores en los experimentales ($M=1.02$) frente a los del grupo control ($M=.72$). Los resultados del ANOVA pretest evidenciaron que a priori no existían diferencias significativas entre ambas condiciones ($F(1,73)=3.37, p<.05$), realizándose un ANCOVA de las diferencias posttest-pretest que indicó diferencias significativas ($F(1,73)=5.32, p<.01$). De igual modo, en la variable de conciencia fonémica, se observó un aumento mayor en los experimentales ($M=1.08$) que en el grupo control ($M=.62$), poniendo de relieve el ANCOVA posttest-pretest diferencias estadísticamente significativas entre condiciones ($F(1,73)=12.52, p<.001$). Esto indica una mejora de la capacidad para tomar conciencia de las unidades mínimas de las palabras atribuible al programa de intervención.

Tabla 1. *Medias y Desviaciones Típicas en conciencia fonológica, habilidades favorecedoras de la lectura, velocidad de denominación, lectura de palabras, pseudopalabras, estructuras gramaticales y comprensión de oraciones y resultados del análisis de varianza y covarianza para el grupo experimental y control*

| Variables | Grupo Experimental (n = 402) | | | | | | Grupo Control (n = 206) | | | | | | Experimental - Control (n = 196) | |
|-------------------------|---------------------------------|-----|------|-----|----------|-----|----------------------------|-----|------|-----|----------|-----|-------------------------------------|----------------------------|
| | Pre | | Post | | Post-Pre | | Pre | | Post | | Post-Pre | | Anova Pretest | Ancova Posttest-Pretest |
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | F (1, 73) | F (1,73) |
| PECO | | | | | | | | | | | | | | |
| C. Silábica | 2.84 | .34 | 3.86 | .54 | 1.02 | .35 | 2.90 | .43 | 3.62 | .37 | .72 | .64 | 3.37 | 5.32** |
| C. Fonémica | 2.54 | .41 | 3.62 | .62 | 1.08 | .62 | 2.60 | .32 | 3.03 | .94 | .43 | .38 | 2.62 | 12.52*** |
| BIL | | | | | | | | | | | | | | |
| Reconocer palabras | 2.03 | .53 | 2.28 | .26 | .25 | .57 | 2.05 | .43 | 2.26 | .36 | .21 | .57 | 4.31 | 3.12 |
| Reconocer frases | 2.02 | .42 | 2.41 | .31 | .39 | .34 | 1.99 | .42 | 2.36 | .42 | .37 | .51 | 2.06 | 2.67 |
| Funciones de la lectura | 2.07 | .56 | 2.63 | .45 | .56 | .41 | 2.03 | .81 | 2.56 | .68 | .53 | .32 | 4.52 | 2.23 |
| C. Alfabético | 1.73 | .72 | 2.36 | .56 | .63 | .52 | 1.72 | .64 | 2.30 | .53 | .58 | .49 | 3.42 | 1.82 |
| RAN | | | | | | | | | | | | | | |
| Números | 2.06 | .34 | 2.34 | .41 | .28 | .24 | 2.05 | .45 | 2.26 | .25 | .21 | .23 | 4.32 | 2.27 |
| Letras | 1.93 | .36 | 2.75 | .32 | .82 | .36 | 1.96 | .43 | 2.28 | .27 | .32 | .56 | 6.12 | 4.72*** |
| Colores | 2.12 | .81 | 2.46 | .67 | .34 | .43 | 2.10 | .51 | 2.43 | .36 | .33 | .61 | 2.71 | 3.23 |
| Dibujos | 2.15 | .42 | 2.62 | .52 | .47 | .71 | 2.16 | .63 | 2.41 | .53 | .25 | .47 | 3.45 | 2.52* |
| PROLEC-R | | | | | | | | | | | | | | |
| Lectura palabras | 1.72 | .53 | 2.38 | .43 | .66 | .43 | 1.71 | .52 | 2.17 | .84 | .31 | .42 | 2.63 | 4.37** |
| Lectura pseudopalabras | 1.45 | .44 | 2.04 | .45 | .59 | .51 | 1.42 | .65 | 1.71 | .66 | .29 | .63 | 2.47 | 6.18** |
| E. gramaticales | 1.23 | .61 | 1.97 | .61 | .74 | .36 | 1.24 | .73 | 1.44 | .59 | .20 | .71 | 3.12 | 4.02*** |
| C. oraciones | 1.12 | .47 | 1.75 | .73 | .63 | .62 | 1.15 | .61 | 1.33 | .74 | .18 | .58 | 4.06 | 2.57*** |

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

Cambios en las habilidades favorecedoras de la lectura

Con el propósito de evaluar el impacto del programa en las habilidades facilitadoras de la lectura, se analizaron los cambios en las puntuaciones obtenidas en el Test BIL. El MANOVA pretest realizado con el conjunto de las cuatro variables medidas (reconocer palabras, reconocer frases, funciones de la lectura y conocimiento alfabético) no evidenció diferencias significativas en la fase pretest entre experimentales y control ($F(1,73)=3.41$, $p>.05$), pero tampoco se encontraron diferencias en el MANCOVA posttest-pretest ($F(1,73)=2.62$, $p>.05$). Los resultados del ANCOVA para cada una de las variables constataron un incremento posttest-pretest superiores en los experimentales que en los control sin que las diferencias entre ambas condiciones fueran estadísticamente significativas, en reconocer palabras ($M=.25$) frente a ($M=.21$) de los control, en reconocer frases ($M=.39$) respecto a los ($M=.37$) del grupo control, en funciones de la lectura ($M=.56$) frente a los de control ($M=.53$) y en conocimiento alfabético ($M=.63$) frente a los del grupo control ($M=.58$).

Cambios en la velocidad de denominación

Para analizar la eficacia del programa en el desarrollo de la velocidad de denominación, se estudiaron los cambios en las puntuaciones obtenidas en el Test RAN. El MANOVA pretest realizado con el conjunto de las cuatro variables medidas (nombrar números, letras, colores y dibujos) no evidenció la presencia de diferencias significativas en la fase pretest entre experimentales y control ($F(1,73)=2.61$, $p>.05$). Sin embargo, se encontraron diferencias significativas en el MANOVA posttest-pretest, ($F(1,73)=3.53$, $p<.01$), al igual que en el MANCOVA posttest-pretest, ($F(1,73)=3.38$, $p<.01$). Como se puede observar en la tabla 1, en la variable denominación de letras, la muestra experimental obtiene un incremento superior ($M=.82$) al conseguido por el grupo control ($M=.32$). Los resultados del ANOVA pretest pusieron de manifiesto que en esta fase no había diferencias significativas

entre experimentales y control ($F(1,73)=6.12$, $p>.05$). Sin embargo, los datos del ANCOVA de las diferencias posttest-pretest evidenció resultados significativos ($F(1,73)=4.72$, $p<.01$). En la variable denominación de dibujos se constatan de igual modo incrementos superiores en los experimentales ($M=.47$) frente a los del grupo control ($M=.25$). Los resultados del ANOVA pretest evidenciaron que a priori no existían diferencias significativas entre ambas condiciones ($F(1,73)=3.45$, $p<.05$), realizándose un ANCOVA de las diferencias posttest-pretest que indicó diferencias significativas ($F(1,73)=2.52$, $p<.05$), lo que pone de manifiesto un incremento en la velocidad de denominación como consecuencia de la realización del programa de intervención.

Cambios en los procesos cognitivos de lectura

Para evaluar si el programa fue eficaz en el desarrollo de los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje de la lectura se analizaron los cambios en las puntuaciones logradas en el Test PROLEC-R. El MANOVA del pretest, realizado para el conjunto de las variables de la prueba, puso de manifiesto que no existían diferencias significativas en la fase pretest entre experimentales y control ($F(1,73)=2.47$, $p>.05$). Sin embargo, se encontraron diferencias significativas en el MANOVA posttest-pretest ($F(1,73)=3.84$, $p<.01$), al igual que en el MANCOVA posttest-pretest ($F(1,73)=2.52$, $p<.01$). Como se puede observar en la tabla 1, en la variable lectura de palabras el grupo experimental obtiene una mejora mayor ($M=.66$) que la conseguida por el grupo control ($M=.31$). Los resultados del ANOVA pretest pusieron de manifiesto que en esta fase no había diferencias significativas entre experimentales y control ($F(1,73)=2.63$, $p>.05$). Mientras que los datos del ANCOVA de las diferencias posttest-pretest indicaron resultados significativos ($F(1,73)=4.37$, $p<.01$). Los resultados del ANOVA pretest en la lectura de pseudopalabras no evidencian diferencias entre experimentales y control ($F(1,73)=2.47$, $p>.05$), sin embargo, los resultados del ANCOVA posttest-pretest ($F(1,73)=6.18$, $p<.01$) fueron significativos, ya que como se puede observar se produce un aumento superior en los experimentales ($M=.59$)

que en los del grupo control ($M=.29$). La misma dirección se observa en estructuras gramaticales en las que el ANOVA pretest no evidencia diferencias entre experimentales y control ($F(1,73)=3.12$, $p>.05$), sin embargo, los resultados del ANOVA de las diferencias posttest-pretest ($F(1,73)=4.42$, $p<.001$) y del ANCOVA posttest-pretest fueron significativos ($F(1,73)=4.02$, $p<.001$). Los experimentales aumentaron significativamente la comprensión de estructuras gramaticales ($M=.74$) frente a los de control ($M=.20$). Por último, en comprensión de oraciones el ANOVA pretest puso de relieve que no había diferencias significativas entre experimentales y control ($F(1,73)=4.06$, $p>.05$), sin embargo, tanto el ANOVA posttest-pretest, ($F(1,73)=3.31$, $p<.001$), como el ANCOVA pretest-posttest ($F(1,73)=2.57$, $p<.001$) evidenciaron diferencias significativas entre ambas condiciones. Como se puede observar en la tabla 1, los experimentales aumentaron significativamente la comprensión de oraciones ($M=.63$) frente a los de control ($M=.18$). Estos datos ponen de manifiesto una mejora del aprendizaje de la lectura atribuible al programa de intervención puesto en práctica.

Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio era comprobar si mediante un programa de aprendizaje que integre prácticas de lectura compartida junto con el desarrollo de las habilidades de conocimiento fonológico y la estimulación de la velocidad de denominación se favorece la eficacia del proceso decodificador, y si esta mejora incide en una mejor capacidad comprensiva. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que las prácticas lectoras dialógicas que atiendan al desarrollo de la conciencia fonológica, al conocimiento alfabético y a la denominación rápida constituyen un medio eficaz para la mejora del proceso lector en los primeros niveles de escolarización.

Se ha observado que la lectura interactiva del profesor con los estudiantes constituye un recurso de gran valía para el aprendizaje lector en cuanto que posibilita un mayor desarrollo de las habilidades de decodificación y un incremento de la capacidad comprensiva.

Los datos del estudio indican que el entrenamiento en la conciencia fonológica es un aspecto que interviene durante la fase inicial del aprendizaje de la lectura facilitando su adquisición, lo que confirma los datos encontrados por otros autores sobre la influencia de los procesos fonológicos en la adquisición de este aprendizaje (Feld, 2014; Gutiérrez, 2016; Porta, 2012). La interpretación de este hecho puede deberse a que la ejecución de las tareas que ayudan a los niños a tomar conciencia de los segmentos del lenguaje oral, tanto a nivel silábico como fonémico (en mayor medida este último), facilitan la conexión entre lenguaje oral y escrito, aspecto que ha sido evidenciado en estudios anteriores (Defior y Serrano, 2011; Gutiérrez-Fresneda y Díez, 2017).

También la velocidad de denominación constituye un factor relevante en el proceso de automatización de las relaciones de correspondencia grafema-fonema, interviniendo en el desarrollo de un mayor número de representaciones ortográficas, lo que influye en la lectura de una gran cantidad de palabras de manera global e incide a su vez en una mejor exactitud lectora. Nuestros datos coinciden con los encontrados por otros autores al indicar que la velocidad de denominación constituye una variable importante en el proceso de alfabetización inicial (Gómez-Velázquez et al., 2010; González et al., 2015).

En relación a los procesos de aprendizaje de la lectura, los datos obtenidos señalan que el programa de intervención contribuyó de manera relevante a la mejora de la exactitud lectora tanto de palabras como de pseudopalabras, lo que indica que los alumnos participantes en el programa logran una mejoría en el procesamiento fonológico y ortográfico que les permite acceder a la representación de las palabras de forma rápida y precisa. Aspecto que también puede estar condicionado por el dominio de la velocidad de denominación, ya que una vez alcanzados determinados niveles de lectura de palabras podrían ser las habilidades de denominación rápida las que ayuden a hacer

corresponder de manera rápida las etiquetas fonológicas con los elementos gráficos. Respecto a los procesos semánticos, el grupo que participó en el programa también obtuvo resultados superiores en la capacidad comprensiva, lo que constata los hallazgos de los modelos que defienden la relación entre los procesos de decodificación y comprensión lectora (Ripoll, 2010; Tapia, 2016).

En definitiva, este trabajo favorece el conocimiento de los procesos que intervienen en el aprendizaje de la lectura tanto en relación al reconocimiento de las palabras, a la fluidez lectora, como a la comprensión de la información escrita, permitiendo el diseño de actividades que incidan en el desarrollo de las habilidades que se han señalado relevantes. En este sentido se considera recomendable la elaboración de programas de intervención en los que se potencien dinámicas de lectura compartida junto con tareas de conciencia fonológica y actividades de denominación rápida para la enseñanza del código alfabético, puesto que de este modo se favorece el aprendizaje lector de manera más eficaz. Este trabajo ofrece líneas futuras de investigación vinculadas con la necesidad del entrenamiento en los predictores de la lectura de manera explícita y sistemática en los primeros niveles escolares. Una limitación de este estudio y que sería interesante considerar en próximas investigaciones es que no se tuvieron en cuenta determinados factores que también pueden ser significativos en las primeras edades, como son las prácticas de lectura compartida realizadas por los padres en el ámbito familiar, la motivación hacia la lectura y los hábitos lectores de los miembros familiares, que de igual modo pueden resultar relevantes en el proceso de adquisición de la lectura.

Referencias

- Arnáiz, S., Castejón, J., Ruiz, M., & Guirao, J. (2002). Desarrollo de un programa de habilidades fonológicas y su implicación en el acceso inicial a la lecto-escritura en alumnos de segundo ciclo de educación infantil. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, 5(1), 29-51.
- Bizama, M., Arancibia, B., & Sáez, K. (2011). Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico, pertenecientes a escuelas vulnerables de la Provincia de Concepción, Chile. *Onomázein*, 23(1), 81-103.
- Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read- a causal connection. *Nature*, 301, 419-421. doi: <http://dx.doi.org/10.1038/301419a0>
- Borzone, A. M. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *Psykhé*, 14, 192-209. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100015>
- Chomsky, C. (1972). Stages in language development and reading exposure. *Harvard Educational Review*, 42, 1-33. doi: <https://doi.org/10.17763/haer.42.1.h78l676h28331480>
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2007). *Prolec-R, Batería de evaluación de los procesos lectores, Revisada*. Madrid: TEA.
- Defior, S., & Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(1), 2-13. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0214-4603\(11\)70165-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0214-4603(11)70165-6)
- De Jong, P. F., & Vander Leij, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6, 51-77. doi: https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0601_03
- Denckla, M. B., & Rudel, R., (1976). Rapid "automatized" naming (R.A.N.): Dislexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychology*, 14, 471-479. doi: [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(76\)90075-0](https://doi.org/10.1016/0028-3932(76)90075-0)
- Diuk, B., & Ferroni, M. (2012). Dificultades lectoras en contextos de pobreza: ¿Un caso de Efecto Mateo? *Revista Psicología Escolar e Educacional*, 16(2), 209-217.
- Feld, V. (2014). Las habilidades fonológicas, su organización neurofisiológica y su aplicación en la educación. *Pensamiento Psicológico*, 12(1), 71-82.
- Goikoetxea, E., & Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XX1*, 18(1), 303-324. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.18.1.12334>

- Gómez-Velázquez, R., González-Garrido, A., Zarabozo, D., & Amano, M. (2010). La velocidad de denominación de letras: el mejor predictor temprano del desarrollo lector en español. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(46), 823-847.
- González, R.M., Cuetos, F., Vilar J., & Uceira, E. (2015). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *Aula abierta*, 43, 1-8.
- González, R., López, S., Cuetos, F., & Vilar, F. (2017). Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura. Un estudio longitudinal. *Estudios sobre educación*, 32, 155-177.
- Guarneros, R. E., & Vega, P. L. (2014) Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en psicología latinoamericana* 32(1), 21-35. doi: <http://dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02>
- Gutiérrez, R. (2016). Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en las primeras edades. In *Actas del VIII Congreso Internacional de Psicología y Educación* (pp. 1385-1386). Asociación Científica de Psicología y Educación. Toledo.
- Gutiérrez, R., & Díez, A. (2015). Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades. *Bordón*, 67(4), 43-59. doi: <http://dx.doi.org/10.13042/bordon.2015.67405>
- Gutiérrez-Fresneda, R., & Díez, A. (2017). Componentes del lenguaje oral y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Álabe: Revista de investigación sobre lectura y escritura*, 16, 1-15. doi: <https://doi.org/10.15645/Alabe2017.16.3>
- Kirby, J. R., Parilla, R. K., & Pfeiffer, S. L. (2003). Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology*, 95, 453-464. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.452>
- López-Escribano, C., & Beltrán, J. (2009). Early predictors of reading in three groups of native Spanish speakers: Spaniards, Gypsies, and Latin Americans. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 84- 95.
- Ninio, A. (1983). Joint book reading as a multiple vocabulary acquisition device. *Developmental Psychology*, 19, 445-451. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.19.3.445>
- Penno, J. F., Wilkinson, I. G., & Moore, D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology*, 94, 23-33. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.23>
- Porta, M. E. (2012). Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. Efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de Orientación Educacional*, 50, 93-111.
- Ramos, J. L., & Cuadrado, I. (2006). *Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico*. PECO. Madrid: EOS.
- Ripoll, J. C. (2010). *La concepción simple de la lectura en educación primaria: una revisión sistemática*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Sellés, P., Martínez, T., Vidal-Abarca, E., & Gilabert, R. (2008). *BIL 3-6. Batería de Inicio a la lectura*. Madrid: ICCE, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947. doi: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934>
- Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M., & Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y aprendizaje*, 36(1), 77-89. doi: <https://doi.org/10.1174/021037013804826537>
- Tapia, M. (2016). ¿Es “simple” la concepción simple de lectura? In J.L. Castejón (Ed.), *Psicología y Educación: presente y futuro* (pp. 1663-1680). Alicante: ACIPE.
- Wolf, M., & Denckla, M. B. (2005). *RAN/RAS Rapid automatized naming and rapid alternating stimulus tests*. Austin, TX: Pro-ed.
- Wolf, M., Goldberg, A., Gidney, C., Lovett, M., Cirino, P., & Morris, R. (2002). The second deficit: An investigation of the independence of phonological and naming-speed deficits in developmental dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 43-72. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1013816320290>