



## Efectos de la lectura compartida y la conciencia fonológica para una mejora en el aprendizaje lector

Raúl Gutiérrez Fresneda<sup>1</sup>

Recibido: Mayo 2016 / Evaluado: Julio 2016 / Aceptado: Julio 2016

**Resumen.** El estudio del aprendizaje de la lectura en las primeras edades ha sido objeto de numerosas investigaciones en los últimos años. Actualmente existe acuerdo en que el aprendizaje de la lectura requiere el desarrollo del lenguaje hablado, por lo que resulta determinante el dominio en las primeras edades de la lengua oral para la facilitación del aprendizaje del lenguaje escrito. La naturaleza alfabética de nuestro sistema de escritura se caracteriza porque las representaciones gráficas transcriben los elementos sonoros del lenguaje oral, lo que conlleva que para el aprendizaje de la lengua escrita es necesario comprender que el habla puede dividirse en segmentos y que sus unidades pueden ser representadas mediante formas gráficas. Este es un requisito necesario pero no suficiente, ya que además se ha de establecer una adecuada relación entre los fonemas y los grafemas que los representan puesto que el éxito en el aprendizaje de la lectura implica esta destreza. El propósito de este trabajo fue analizar si con la utilización de programas que integren dinámicas de lectura compartida junto con el desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica se favorece el aprendizaje lector en las primeras edades. Se empleó un diseño cuasi-experimental de comparación entre grupos con medidas pretest y postest. Participaron 424 alumnos con edades comprendidas entre los 5 y los 6 años. Los resultados ponderan el valor potencial de la instrucción y apoyan el desarrollo de modelos de enseñanza que integren la conciencia fonológica junto con prácticas de lectura dialógica en la dinámica del aula.

**Palabras clave:** lectura; comprensión; lectura en edades tempranas; lectura funcional.

### [en] The effects of shared reading and phonological awareness for an improvement in learning reader

**Abstract.** The study of learning to read in early ages has been the subject of numerous investigations in recent years. Currently there is agreement that learning to read requires the development of spoken language, so mastering oral language at an early age is necessary to facilitate learning of written language. In alphabetic systems such as Spanish, in which writing represents the phonological structure of speech, when children start in the process of reading acquisition they should know that our system of representation of written code is based on the segmentation of the spoken chain and that letters are graphic symbols that correspond to the sound elements. This is a necessary requirement but not sufficient, since an appropriate relationship between phonemes and graphemes that represent them have to be established because success in learning to read involves this skill. The purpose of this study was to analyse whether the use of programs that integrate dynamic shared reading along with the development of phonological awareness skills encourage learning to read in the early ages. A quasi-experimental design was employed which compared groups with pre-test post-test measures. 424 students aged between 5 and 6 years of age participated in this study. The results weigh the potential value of the instruction and support the development of teaching models that integrate phonological awareness along with dialogic reading practices in classroom dynamics.

<sup>1</sup> Universidad de Alicante (España).  
E-mail: raulgf4@hotmail.com

**Keywords:** reading; comprehension; reading and oral comprehension; functional reading.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Método. 3. Programa de intervención. 4. Resultados. 5. Discusión y conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Gutiérrez Fresneda, R. (2018). Efectos de la lectura compartida y la conciencia fonológica para una mejora en el aprendizaje lector. *Revista Complutense de Educación*, 29 (2), 441-454.

## 1. Introducción

Cuando los niños se inician en el aprendizaje de la lectura en un sistema alfabético como el español, han de ser conscientes de que se produce una relación directa entre el lenguaje oral y escrito puesto que nuestro sistema de representación está centrado en la segmentación de la cadena hablada, y además han de ser conocedores de que las letras son signos gráficos que se corresponden con los elementos sonoros, ya que cada letra se asocia con una unidad de sonido.

La capacidad para tomar conciencia de los elementos sonoros de las palabras se conoce como conciencia fonológica. El desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica favorece la relación entre ambos lenguajes (oral y escrito), lo que pone de manifiesto la relación existente entre el aprendizaje de la lengua escrita y el desarrollo de las habilidades que conducen a la reflexión y al análisis sobre el habla (Castejón, González y Cuetos, 2011; Moreno, Axpe y Acosta, 2012; Feld, 2014; Escotto, 2014; Gutiérrez y Díez, 2016). La conciencia fonológica constituye una habilidad metacognitiva 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 que componen las oraciones (conciencia léxica), las sílabas (conciencia silábica), los elementos intrasilábicos (conciencia intrasilábica) así como los fonemas (conciencia fonémica). De todos estos niveles de conciencia fonológica, actualmente existe acuerdo en que la capacidad para manejar las unidades mínimas de las palabras y 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; Suárez-Coalla, García de Castro y Cuetos, 2013; Gutiérrez y Díez, 2015).

Una de las principales tareas a las que se enfrentan los niños en el acceso al aprendizaje de la lectura es la de identificar las letras que integran el alfabeto y aprender su sonido correspondiente. La adquisición de esta relación facilita el aprendizaje de la correspondencia grafema/fonema, lo que permite que los aprendices puedan deducir los sonidos de las letras a partir de los nombres de las mismas (Acosta, Moreno y Axpe, 2011; González, López, Vilar y Rodríguez, 2013). Es decir, en la medida en que el sujeto tome conciencia de que las letras representan los sonidos de su propio lenguaje y sea conocedor de que estas se articulan en palabras, se encuentra en condiciones de acceder a su significado a través del proceso decodificador.

El conocimiento del nombre de las letras es otro factor que presenta una gran relevancia en el aprendizaje del lenguaje escrito (Bravo, Villalón y Orellana, 2006; Diuk y Ferroni, 2012), lo cual es lógico puesto que en un sistema alfabético como el

español la relación entre los nombres de las letras y sus sonidos favorece la adquisición de la correspondencia grafema-fonema. El conocimiento alfabético facilita el desarrollo de habilidades fonológicas al establecerse una relación causal entre el conocimiento del nombre de las letras y el aprendizaje de sus sonidos. Así se ha evidenciado mediante diferentes estudios longitudinales y de correlación realizados en distintas lenguas (De Jong y Van der Leij, 2002; López-Escribano y Beltrán, 2009). Igualmente, se ha puesto de manifiesto la influencia bidireccional entre lectura y conciencia fonológica estableciéndose correlaciones mayores a medida que se avanza en el dominio de la lectura (Herrera y Defior, 2005).

Después de aprender la asociación entre los fonemas y sus correspondientes grafemas deben automatizarse las reglas de equivalencia y sus combinaciones para leer distintas palabras de manera fluida. Los componentes más importantes en la adquisición de esta habilidad lingüística son el reconocimiento de palabras y la comprensión de la información escrita (Núñez y Santamaría, 2014), estando el proceso de comprensión ligado tanto a la capacidad para acceder al significado léxico mediante la toma de conciencia de la estructura fonológica del habla como al conocimiento de las unidades gráficas, dominio que permite avanzar hacia la interpretación de mensajes escritos y textos de mayor complejidad (Tunmer y Greaney, 2010; Silva, 2014).

El conocimiento del vocabulario es otro de los factores que ha mostrado una validez predictiva relevante sobre la lectura. La investigación realizada sobre el desarrollo léxico en las primeras edades ha constatado que la lectura compartida tiene efectos directos en el desarrollo del lenguaje oral (Ninio, 1980; Ninio y Bruner, 1978). Los primeros estudios sobre los beneficios de la lectura compartida comenzaron hace algunas décadas relacionando este tipo de prácticas con el desarrollo de las destrezas de lenguaje oral (Chomsky, 1972; Ninio, 1983). Inicialmente el interés sobre la lectura compartida estaba centrado en el contexto familiar explorando la interacción entre el adulto y el niño durante la lectura de libros. La finalidad era encontrar las estrategias que favorecían el desarrollo lingüístico de los niños (Ninio, 1983; Wheeler, 1983). Desde ese momento se han sucedido otros trabajos que han constatado las aportaciones de la lectura compartida en el desarrollo del lenguaje tanto en el vocabulario expresivo como en el plano receptivo (Penno, Wilkinson y Moore, 2002; Borzone, 2005).

La lectura compartida además de constituir una de las actividades más importantes en el desarrollo léxico, puede contribuir a la adquisición de la lectura puesto que el desarrollo del lenguaje oral está fuertemente relacionado con la sensibilidad fonológica en las primeras edades (Storch y Whitehurst, 2002), por lo que este tipo de prácticas realizadas en la dinámica del aula puede ser de gran utilidad para favorecer el acceso al aprendizaje de la lectura. Las investigaciones realizadas hasta el momento permiten constatar los beneficios de este tipo de lectura, lo que posiblemente esté en la cadena causal que facilite la comprensión lectora (Goikoetxea y Martínez, 2015).

Sin embargo, a pesar de las evidencias encontradas sobre la importancia de la conciencia fonológica y la lectura compartida en el desarrollo del lenguaje oral no se encuentran trabajos orientados a analizar el modo en que ambos componentes ejercitados de manera conjunta contribuyen al aprendizaje de la lectura en las primeras edades.

El objetivo de este estudio fue analizar el efecto que la intervención de un programa centrado en el desarrollo de prácticas de lectura compartida, junto con el desarro-

llo fonológico, presenta en el aprendizaje lector en las primeras edades. Para ello, se compara el grado de adquisición de la lectura en dos muestras de alumnos de entre 5 y 6 años, uno que recibe intervención en el proceso de aprendizaje de la lectura mediante la instrucción en las habilidades de conciencia fonológica junto con prácticas de lectura compartida, y otro que sigue el curso normal de escolaridad mediante el método ecléptico de la lectura a través de la utilización de materiales publicados por las editoriales. Nuestra hipótesis es que el alumnado perteneciente al grupo que recibe instrucción del desarrollo fonológico y participa en las dinámicas de lectura compartida incrementará la riqueza léxica y obtendrá un mejor rendimiento en el aprendizaje de la lectura.

## 2. Método

### 2.1. Población y Muestra

En el estudio participaron 424 alumnos con edades comprendidas entre los 5 y los 6 años ( $M = 5.28$ ;  $DT = 0.53$ ), de los cuales el 48.9% eran niños y el 51.1% niñas. Estos alumnos pertenecían a cuatro centros educativos públicos y concertados, de los cuales dos colegios fueron asignados al grupo experimental (210 alumnos) y los otros 2 al grupo control (214 alumnos), quedando un colegio concertado y uno público en el grupo experimental, la misma distribución que en el grupo control. De los 210 participantes experimentales, el 45.3% son varones y el 54.7% mujeres, mientras que de los 214 participantes del grupo control, el 46.3% son varones y el 53.7% son mujeres. El análisis de contingencia (chi cuadrado de Pearson) entre condición y sexo no evidenció diferencias estadísticamente significativas ( $X^2=0.74$ ,  $p > .05$ ). Todos ellos compartían la característica de estar ubicados en un contexto sociocultural de nivel medio.

### 2.2. Instrumentos

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 los niveles de conocimiento fonológico (silábico y fonémico), cada uno de los cuales se compone de tres tareas distintas: identificación, adición y omisión. Además, se considera la posición que ocupa la sílaba o el fonema: al inicio, en medio o al final de la palabra. Esta prueba incluye tres subtests con sílabas y fonemas (actividades 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, un punto por cada respuesta correcta y cero por cada error. La confiabilidad, medida 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.

- *Prueba de vocabulario expresivo en Educación Infantil* (Molero, Marín y Ríos, 2009) Este test evalúa el nivel de desarrollo léxico-semántico del alumnado en las primeras edades. Mediante esta prueba se pueden conocer los logros alcanzados por los alumnos en relación a la riqueza léxica e identificar posibles carencias evolutivas en el componente léxico. La prueba se compone de 40 ítems relativos a diferentes centros de interés del entorno del niño. La puntuación se obtiene asignando un punto a cada respuesta correcta. La confiabilidad, medida a través del coeficiente alfa de Cronbach, es de .91.
- *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 pseudo-palabras 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 en cada subtest. Esta prueba presenta un coeficiente de fiabilidad de Cronbach de 0.79.

### 2.3. Procedimiento de recogida y análisis de datos

El trabajo utilizó un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas pretest-posttest con grupo control. Antes y después de implementar el plan de intervención se aplicaron cuatro instrumentos de evaluación a los alumnos experimentales y control con el propósito de medir las variables dependientes sobre las que se hipotetizó que el programa iba a tener efecto: conciencia fonológica, riqueza léxica, habilidades favorecedoras de la lectura y procesos de aprendizaje de la lectura. La aplicación de las pruebas antes y después de implementar el programa se llevó a cabo por cuatro profesionales de educación (docentes especialistas en Audición y Lenguaje y psicopedagogos) previamente entrenados durante una semana. Se realizaron ejemplos de realización de las pruebas con otros alumnos incidiendo en las instrucciones de cada prueba, lo que facilitó la homogeneidad en la recogida de los datos.

La valoración inicial de los alumnos se llevó a cabo de forma individual en espacios próximos al aula ordinaria en el mes de noviembre y dentro del horario escolar. Posteriormente se implementó el plan de intervención en los grupos experimentales (5 sesiones de 45 minutos semanalmente), el mismo tiempo que los grupos control realizaron el programa de la asignatura de lengua siguiendo el libro de texto establecido. En el último trimestre del curso, instante 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. El estudio respetó los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos (consentimiento informado, derecho a la información, protección de datos personales, garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y tener la posibilidad de abandonar el programa en cualquiera de sus fases).

### 3. Programa de intervención

El programa para el aprendizaje de la lectura que se utilizó se compone de 50 sesiones de 45 minutos de duración. Tenía como objetivo desarrollar de manera explícita la conciencia fonológica, los procesos de decodificación y la comprensión lectora de estructuras sintácticas, a través tanto de actividades individuales como grupales. Se iniciaba la sesión con propuestas orientadas a la toma de conciencia del lenguaje oral y se continuaba con la lectura grupal de cuentos infantiles de manera conjunta.

La conciencia fonológica se trabajó con tareas de segmentación léxica, conciencia silábica y conciencia fonémica mediante propuestas de carácter lúdico a través de actividades de: identificación, comparación, clasificación, sustitución y omisión de sílabas y fonemas. Para el desarrollo de la segmentación léxica se llevaron a cabo tareas centradas en: 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 ejercitó a través de tareas centradas en: recomponer palabras a partir de la síntesis fonémica, identificar palabras atendiendo al fonema inicial y final, sustituir y omitir fonemas en las palabras en distintas posiciones.

El desarrollo de la lectura compartida se llevó a cabo a través de textos narrativos clásicos propios de la edad de los alumnos tales como caperucita roja, blancanieves, los tres cerditos,.. al tiempo que se presentaban tanto las ilustraciones como el texto de forma ampliada en la pizarra digital. A través de las imágenes se suscitaban una serie de preguntas que servían de guía de la lectura. Se implementó mediante un modelo de lectura denominado “lectura dialógica” caracterizado por simultanear la lectura en voz alta con técnicas interactivas como el diálogo y la formulación de preguntas. Durante este proceso interactivo se utilizaron distintas estrategias, entre las que destacan: hacer preguntas abiertas, formular nuevas preguntas sobre las respuestas dadas con la finalidad de favorecer que se añada más información, repetir lo que se dice ampliando el contenido, ofrecer modelos de respuesta indicando lo que es correcto, efectuando predicciones sobre la lectura,.. todo ello orientado a fomentar la participación y el desarrollo lingüístico del niño.

### 4. Resultados

Con la finalidad de analizar el cambio en las variables objeto de estudio se realizaron análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas) con los datos obtenidos en los test administrados en la fase pretest, posttest y en la diferencia posttest-pretest, además de análisis de varianza con las puntuaciones pretest (MANOVAs, ANOVAs) y análisis de covarianza (MANCOVAs, ANCOVAs) de las diferencias encontradas posttest-pretest en experimentales y control en las variables medidas antes y después de la intervención. Dichos análisis se realizaron 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,  $F(1,98)=1.22, p>.05$ . Sin embargo, los resultados del MANCOVA de las

diferencias posttest-pretest, utilizando las puntuaciones pretest como covariables fueron significativos  $F(1,98)=3.08, p<.05$ . Estos datos indican que el programa de intervención tuvo un efecto significativo. Para analizar el cambio en cada variable se realizaron análisis descriptivos y de varianza los cuales se presentan en la Tabla 1.

#### 4.1. 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,  $F(1,98)=2.86, p>.05$ , sin embargo, los resultados del MANCOVA posttest-pretest,  $F(1,98)=1.64, p<.05$ , confirmaron diferencias de carácter significativo entre ambas condiciones. En el análisis de cada variable únicamente se ratificaron diferencias en *la conciencia fonémica*, en la que se observó un aumento mayor en los experimentales ( $M=1.42$ ) que en los del grupo control ( $M=.32$ ), y el ANCOVA posttest-pretest puso de relieve diferencias estadísticamente significativas entre condiciones,  $F(1,98) = 8.72, p<.01$ . Lo que indica una mejora de la capacidad para tomar conciencia de las unidades mínimas de las palabras atribuible al programa de intervención.

#### 4.2. Cambios en el desarrollo del vocabulario expresivo

Para analizar la eficacia del programa en el desarrollo léxico, se estudiaron los cambios en las puntuaciones obtenidas en el Test de vocabulario expresivo de Educación Infantil, observándose un aumento mayor en los experimentales ( $M=1.01$ ) que en el grupo control ( $M=.21$ ). Los resultados del ANOVA pretest pusieron de manifiesto que en esta fase no había diferencias significativas entre experimentales y control,  $F(1,98)=.405, p>.05$ . Sin embargo, el ANCOVA posttest-pretest evidenció diferencias estadísticamente significativas entre condiciones,  $F(1,98)=16.84, p<.001$ . Lo que pone de manifiesto un incremento de la riqueza de vocabulario como consecuencia de la realización del programa de intervención.

#### 4.3. 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 los resultados obtenidos 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,  $F(1,98)=3.26, p>.05$ , pero tampoco se encontraron diferencias en el MANCOVA posttest-pretest  $F(1,98)=4.12, p>.05$ . En el análisis de cada variable de forma independiente se produjeron diferencias en *el reconocimiento de palabras*, el grupo experimental obtiene una mejora ( $M=.63$ ), mayor que la conseguida por el grupo control ( $M=.05$ ). Los resultados del ANOVA pretest pusieron de manifiesto que en esta fase no existían diferencias que fueran significativas entre experimentales y control,  $F(1,98)=2.68, p>.05$ . Sin embargo, los datos del ANCOVA de las diferencias posttest-pretest indicaron resultados significativos,  $F(1,98)=4.65, p<.01$ . En la variable *reconocimiento de frases* se constatan de igual modo incrementos superiores en

los experimentales ( $M=.66$ ) frente a los del grupo control ( $M=.18$ ). En el ANOVA pretest los datos obtenidos pusieron de manifiesto que en esta fase no había diferencias significativas entre experimentales y control,  $F(1,98)=1.09, p>.05$ . No obstante, los datos del ANCOVA de las diferencias posttest-pretest indicaron resultados significativos,  $F(1,98)=3.24, p<.01$ . También se produjo una mejora tendencialmente significativa en *conocimiento alfabético*, con un aumento mayor en los experimentales ( $M=.65$ ) que en el alumnado perteneciente al grupo control ( $M=.14$ ). Los resultados del ANOVA pretest señalan que en esta fase no había diferencias significativas entre experimentales y control,  $F(1,98)=.832, p>.05$ . Sin embargo, los datos del ANCOVA de las diferencias posttest-pretest indicaron resultados significativos,  $F(1,98)=7.37, p<.01$ . Estos datos ponen de manifiesto una mejora del aprendizaje del proceso decodificador del lenguaje escrito atribuible al programa de intervención puesto en práctica.

#### 4.4. 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 pretest 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,  $F(1,98)=2.14, p>.05$ . Sin embargo, se encontraron diferencias significativas en el MANOVA posttest-pretest,  $F(1,98)=3.17, p<.01$ , al igual que en el MANCOVA posttest-pretest,  $F(1,98)=3.26, p<.01$ . Como se puede observar en la Tabla 1, en la variable *lectura de palabras* el grupo experimental obtiene una mejora ( $M=.62$ ), mayor que la conseguida por el grupo control ( $M=.07$ ). Los resultados del ANOVA pretest pusieron de manifiesto que en esta fase no existían diferencias que fueran significativas entre experimentales y control,  $F(1,98)=.55, p>.05$ . Sin embargo, los datos del ANCOVA de las diferencias posttest-pretest indicaron resultados significativos,  $F(1,98)=11.19, p<.001$ . Los resultados del ANOVA pretest en la *lectura de pseudopalabras* no evidencian diferencias entre experimentales y control,  $F(1,98)=.56, p>.05$ , sin embargo, los resultados del ANOVA de las diferencias posttest-pretest,  $F(1,98)=9.24, p<.05$ , y del ANCOVA posttest-pretest,  $F(1,98)=11.58, p<.001$ , fueron significativos. Como se puede observar se produce un aumento superior en los experimentales ( $M=.58$ ) frente a los de control ( $M=.13$ ). La misma dirección se observa en estructuras gramaticales en las que el ANOVA pretest no evidencia diferencias entre experimentales y control,  $F(1,98)=.36, p>.05$ , sin embargo, los resultados del ANOVA de las diferencias posttest-pretest,  $F(1,98)=10.80, p<.01$ , y del ANCOVA posttest-pretest,  $F(1,98)=16.04, p<.001$ , fueron significativos. Los experimentales aumentaron significativamente la comprensión de estructuras gramaticales ( $M=.70$ ) frente a los de control ( $M=.10$ ). En comprensión de oraciones el ANOVA pretest puso de relieve que no había diferencias significativas entre experimentales y control,  $F(1,98)=.23, p>.05$ , sin embargo, tanto el ANOVA posttest-pretest,  $F(1,98)=11.96, p<.01$ , como el ANCOVA pretest-posttest,  $F(1,98)=12.36, p<.01$ , evidenciaron diferencias significativas entre ambas condiciones. Como se presenta en la Tabla 1, los experimentales aumentaron significativamente la comprensión de oraciones ( $M=.67$ ) frente a los de control ( $M=.15$ ). Estos datos señalan una mejora del aprendizaje de la lectura atribuible al programa de intervención.

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

	Grupo Experimental (n = 210)						Grupo Control (n = 214)						Experimental - Control (n = 424)		
	Pre		Post		Post-Pre		Pre		Post		Post-Pre		Anova Ancova Pretest	Pretest Postest-Pretest	Anova Postest- Pretest
VARIABLES	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	F (1, 98)	F (1, 98)	F (1, 98)
PECO															
C. Silábica	2.92	.67	3.90	.93	.98	.64	3.10	.85	3.73	.31	.63	.51	1.70	.678	1.64
C. Fonémica	2.58	.80	4.00	.74	1.42	.83	2.62	2.62	.76	2.93	.97	.32	.81	.54	8.72**
VOCABULARIO															
Riqueza Léxica	2.74	.53	3.75	.72	1.01	.83	2.80	.67	3.01	.24	.21	.46	.405	15.52***	16.84***
BIL															
R. palabras	1.95	.72	2.58	.70	.63	.44	2.15	.60	2.20	.63	.05	.28	2.68	4.51**	4.65**
R. frases	1.97	.73	2.63	.72	.66	.75	2.10	.38	2.28	.44	.18	.53	1.09	2.33**	3.24**
F. de la lectura	2.03	.78	2.50	.64	.47	.33	2.18	.75	2.43	.67	.25	.98	1.30	1.38	.263
C. Alfabético	2.02	.74	2.67	.56	.65	.63	2.13	.47	2.27	.58	.14	.34	.832	6.05**	7.37**
PROLEC-R															
L. palabras	1.98	.79	2.60	.61	.62	.99	2.08	.67	2.15	.84	.07	.56	.55	8.64**	11.19***
L. pseudopalabras	1.50	.59	2.08	.76	.58	.82	1.58	.61	1.72	.66	.13	.79	.56	9.24**	11.58***
E. gramaticales	1.37	.55	2.07	.82	.70	.46	1.43	.54	1.53	.59	.10	.95	.36	10.80***	16.04***
C. oraciones	1.55	.50	2.22	.84	.67	.89	1.60	.51	1.75	.74	.15	.73	.23	11.96***	12.36***

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

#### 4.5. Influencia del género en los efectos del programa

Con la finalidad de explorar si el programa tuvo un efecto diferencial con respecto al sexo, es decir, si fue más beneficiosa para los chicos o las chicas, o si el cambio producido por el programa era similar en ambos sexos se efectuaron análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas) y de varianza (ANOVAs, ANCOVAs) en la fase de pretest y en las diferencias posttest-pretest en función del género. Los resultados se exponen en la Tabla 2.

En relación al desarrollo de la conciencia fonológica, ni el MANCOVA posttest-pretest,  $F(1,98)=2.41$ ,  $p > .05$ , ni los ANCOVAs posttest-pretest (ver Tabla 2) mostraron diferencias significativas en función del género. En el desarrollo léxico, el MANCOVA posttest-pretest  $F(1,98)=3.18$ ,  $p > .05$ , ni los ANCOVAs posttest-pretest mostraron diferencias significativas. En las habilidades favorecedoras de la lectura, el MANCOVA posttest-pretest  $F(1,98)=2.24$ ,  $p > .05$ , ni los ANCOVAs posttest-pretest mostraron diferencias significativas. De igual modo, respecto a las variables relativas a los procesos implicados en la lectura ni el MANCOVA posttest-pretest  $F(1,98)=3.14$ ,  $p > .05$ , ni los ANCOVAs posttest-pretest evidenciaron diferencias.

En consecuencia, en ninguna de las variables estudiadas se produjeron efectos diferenciales del programa en función del género.

Tabla 2. Medias y Desviaciones Típicas de los participantes experimentales en conciencia fonológica, habilidades favorecedoras de la lectura y lectura de palabras, pseudopalabras, estructuras gramaticales y comprensión de oraciones en función del género, en la fase pretest y en la diferencia posttest-pretest.

Variables	Grupo Experimental Pretest				Grupo Experimental Postest-Pretest				Anova		
	Chicos (n=100)		Chicas (n=110)		Chicos (n=100)		Chicas (n=110)		Pretest	Postest-Pretest	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i> (1, 98)	<i>F</i> (1,98)	<i>F</i> (1,98)
PECO											
C. Silábica	2.98	.79	3.03	.75	.83	.32	.79	.51	.12	.48	.02
C. Fonémica	2.66	.82	2.54	.74	.90	.36	.84	.43	.70	.74	.64
VOCABULARIO											
Riqueza Léxica	2.64	.32	2.71	.53	3.72	.64	3.76	.23	.37	.42	.63
BIL											
R. palabras	2.03	.69	2.07	.65	.20	.58	.15	.47	.66	.33	.26
R. frases	2.00	.63	2.07	.70	.32	.62	.23	.69	.26	.58	.34
F. de la lectura	2.07	.57	2.15	.74	.44	.85	.28	.42	.36	.76	.39
C. Alfabético	2.02	.68	2.13	.71	.22	.55	.18	.46	.79	.18	.46
PROLEC-R											
L. palabras	2.00	.71	2.07	.75	.39	.17	.30	.10	.23	.23	.04
L. pseudopalabras	1.53	.56	1.56	.64	.32	.75	.39	.91	.08	.21	.51
E. gramaticales	1.31	.53	1.49	.53	.51	.93	.43	.96	.17	.32	.43
C. oraciones	1.59	.46	1.56	.36	.46	.94	.36	.77	.12	.38	.64

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

## 5. Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio era analizar el efecto que la intervención de un programa centrado en el desarrollo de prácticas de lectura compartida junto con el desarrollo fonológico presenta en el aprendizaje lector en las primeras edades. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la instrucción en estas habilidades mejora de manera muy significativa el proceso lector en los primeros niveles de escolarización.

Analizando los datos recogidos hemos comprobado que el grupo experimental ha mejorado de manera significativa respecto al grupo control en la capacidad para reflexionar y tomar conciencia de las unidades mínimas que componen el lenguaje hablado, lo que pone de relieve que el entrenamiento en las habilidades que desarrollan la conciencia fonológica es un aspecto que interviene en la fase inicial del aprendizaje de la lectura facilitando su adquisición, lo que confirmaría los datos encontrados por otros autores sobre la influencia de los procesos fonológicos en la adquisición del aprendizaje lector (Porta, 2012; Feld, 2014). De todos los niveles de los que se compone la conciencia fonológica hemos comprobado que la capacidad para conocer y manejar las unidades fonémicas de las palabras es el aspecto que más vinculación presenta con el aprendizaje de la lectura, hallazgo que es consistente con los resultados obtenidos en otros estudios (Escotto, 2014; Gutiérrez y Díez, 2015), sin embargo, no hemos encontrado una relevancia similar en relación al manejo y toma de conciencia de las unidades silábicas.

También los alumnos del grupo experimental incrementaron de manera muy significativa el componente léxico, lo que indica que la puesta en práctica de dinámicas de lectura compartida a través de situaciones interactivas en las que se fomente el diálogo y la formulación de preguntas contribuye de manera muy significativa al

enriquecimiento de vocabulario y al desarrollo de la capacidad expresiva del lenguaje oral. De donde se interpreta que si el desarrollo lingüístico oral constituye una de las herramientas fundamentales para que los aprendices adquieran el sistema del lenguaje escrito tal y como señalan Núñez y Santamaría (2014), la implementación en la dinámica del aula de medidas que favorezcan el desarrollo de la capacidad comunicativa oral a través de prácticas de lectura dialógica, facilitará el aprendizaje de la lectura desde los primeros momentos en los que los alumnos se inician en el proceso de alfabetización. Pero además, si el desarrollo de vocabulario está relacionado con la mejora de la comprensión lectora y con el rendimiento escolar tal y como se ha puesto de manifiesto en diferentes estudios (Muñoz, Pizarro, Colarte, Saavedra y Olmos, 2008; Graves, 2009) la lectura compartida constituye un recurso de gran valía no solo para facilitar el acceso al aprendizaje de la lectura en las primeras edades sino como medio para mejorar la capacidad comprensiva del alumnado en los niveles posteriores. De igual modo, resulta relevante este hallazgo porque mediante prácticas de lectura dialógica se puede contribuir a compensar las carencias que muchos alumnos presentan ya desde las primeras edades en el desarrollo léxico, situación que se mantiene en el tiempo hasta la educación secundaria tal y como se comprobado en otros estudios anteriores (Beck, McKeown y Kucan, 2002).

Respecto al desarrollo de las habilidades que facilitan el acceso a la lectura se ha comprobado que durante el proceso de adquisición del lenguaje escrito los alumnos del grupo experimental obtuvieron mejores resultados en el reconocimiento de palabras, frases y en el conocimiento alfabético. Se interpreta en consecuencia que la intervención en conciencia fonológica junto con la lectura compartida mejora el aprendizaje de las correspondencias grafema fonema, los procesos decodificadores y el conocimiento ortográfico debido a que al leer una palabra se facilita su representación léxica. De donde se puede deducir que el desarrollo de las habilidades fonológicas junto con prácticas de lectura conjunta en voz alta facilita a los lectores principiantes la mejora de los procesos de acceso al lenguaje escrito y a alcanzar las habilidades ortográficas. En este sentido coincidimos con las afirmaciones de investigaciones anteriores respecto a que la adquisición de la conciencia fonológica se verá incrementada en la medida en que se combinen prácticas de exposición a la lectura junto con otras intervenciones en las que se ejerciten las habilidades orientadas al desarrollo fonológico (Defior, 2014).

En relación a los procesos de aprendizaje de la lectura, los datos obtenidos señalan que el programa de intervención sí que contribuyó de manera relevante a la mejora de las distintas variables implicadas en la lectura 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. Este dominio en la automatización de las reglas de correspondencia fonema-grafema puede venir determinado por el desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica así como por la visualización de las palabras que los alumnos van realizando durante las dinámicas de lectura conjunta con el adulto. Lo que pone de manifiesto que la relación entre conocimiento fonológico y lectura no es automática sino que puede haber otros factores que intervengan en esta relación como es el caso del desarrollo del lenguaje oral, la memoria de trabajo o los procesos atencionales y perceptuales (Sellés, 2008).

Respecto a los procesos semánticos, el grupo sometido a los dos programas de aprendizaje implementados también obtiene resultados mejores en la comprensión

de oraciones y estructuras gramaticales. Este patrón de resultados se corresponde con los modelos de lectura que defienden una relación entre los procesos de decodificación y comprensión, señalando la importancia de la decodificación y su necesaria automatización para el logro de una adecuada comprensión. Estos aportes ofrecen una explicación a las limitaciones encontradas por otros autores (Defior y Serrano, 2011) en los programas de intervención basados exclusivamente en la realización de actividades de conciencia fonológica, junto con la enseñanza del código alfabético en los que no se producían mejoras en la comprensión lectora.

En cuanto al género, señalar que no se encontraron diferencias en el aprendizaje lector ni en relación al proceso decodificador, ni en la comprensión de la información escrita, lo que cuestiona la necesidad de desarrollar didácticas diferenciales según el género.

En resumen, este estudio contribuye a la facilitación de los procesos de aprendizaje de la lectura tanto en relación al reconocimiento de las palabras como de la comprensión lectora permitiendo orientar el diseño y la realización de actividades educativas que incidan en las habilidades que se han identificado como relevantes. Además, este estudio adquiere en la actualidad mayor interés puesto que tal y como se ha evidenciado recientemente el profesorado que trabaja con los niños que se están iniciando en el aprendizaje del lenguaje escrito, carece de las herramientas y conocimientos que están en la base del adecuado aprendizaje de la lectura (Guzmán, Correa, Arvelo y Abreu, 2015).

A partir de los resultados de este trabajo y habida cuenta de las repercusiones negativas que los problemas fonológicos y las dificultades de lectura presentan en el aprendizaje escolar, a nivel práctico se sugiere el diseño de programas orientados al desarrollo de los procesos de aprendizaje de la lectura mediante propuestas didácticas basadas en el desarrollo de la conciencia fonológica junto con prácticas de lectura compartida en las que se combine la lectura en voz alta con técnicas interactivas que favorezcan el desarrollo léxico, el análisis reflexivo y el pensamiento conjunto en voz alta, todo ello con la finalidad de facilitar el acceso al sistema de la lectura. Una limitación de este trabajo es que no se realizó un seguimiento para evaluar si los resultados se mantienen en el tiempo, por lo que una cuestión relevante para estudios futuros debería ser incluir medidas de seguimiento que permitan comprobar si los efectos de las intervenciones efectuadas presentan continuidad en los niveles superiores, y en caso afirmativo, en qué medida influyen en los procesos de comprensión e interpretación de textos de mayor complejidad.

## 6. Referencias bibliográficas

- Acosta, V., Moreno, A. Y Axpe, M. (2011). Intervención sobre la conciencia fonológica en sujetos con trastorno específico del lenguaje en contextos inclusivos: posibilidades y limitaciones. *Bordón*, 63(3), 9-22.
- Beck, I. L., Mckeown, M. G., Y Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction. Solving problems in the teaching of literacy*. New York: Guilford Press.
- 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:10.4067/S0718-22282005000100015

- Bravo, L., Villalón, M., Y Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento de primer a tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(1), 9-20.
- Castejón, L., González, S. Y Cuetos, F. (2011). Adquisición de la fluidez en la lectura de palabras en una muestra de niños españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 34(1), 19-30. doi:10.1174/021037011794390139
- Chomsky, C. (1972). Stages in language development and reading exposure. *Harvard Educational Review*, 42, 1-33.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2007). *Prolec-R, Bateria de evaluación de los procesos lectores, Revisada*. Madrid: TEA.
- Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Aula*, 20, 25-44.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 31(1), 2-13. doi: 10.1016/s0214-4603(11)70165-6
- De Jong, P. F., Y Van der Leij, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6, 51-77. doi: 10.1207/s1532799xssr0601\_03
- Diuk, B. y Ferroni, M. (2012). Dificultades lectoras en contextos de pobreza: ¿Un caso de Efecto Mateo? *Revista Psicología Escolar e Educacional*, 16(2), 209-217. doi: 10.1590/s1413-85572012000200003
- Escotto, E. A. (2014). Intervención de la lectoescritura en una niña con dislexia. *Pensamiento Psicológico*, 12(1), 55-69. doi: 10.11144/javerianacali.ppsi12-1.ilen
- Feld, V. (2014). Las habilidades fonológicas, su organización neurofisiológica y su aplicación en la educación. *Pensamiento Psicológico*, 12(1), 71-82. doi: 10.11144/javerianacali.ppsi12-1.hfon
- Goikoetxea, E., Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XXI*, 18(1), 303-324. doi: 10.5944/educXXI.18.1.12334
- González, R.M., López, S., Vilar J., Y Rodríguez, A. (2013). Estudio de los predictores de la lectura. *Revista de investigación en educación*, 11(2), 98-110.
- Graves, M. F. (2009). *Teaching individual words: One size does not fit all*. New York: Teachers College Press and International Reading Association.
- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2015). Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades. *Bordón*, 67(4), 43-59. doi: 10.13042/bordon.2015.67405
- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2016). Habilidades que favorecen el aprendizaje de la escritura según la edad y el género del alumnado. En R. Serrano, M. Gómez y C. Huertas (Ed.), *La educación sí importa en el siglo XXI* (pp. 55-64). Madrid: Síntesis.
- Guzmán, R., Correa, A. D., Arvelo, C. N., y Abreu, B. (2015). Conocimiento del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 289-302. doi: 10.6018/rie.33.2.211101
- Herrera, L. y Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: Conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psykhé*, 14(2), 81-95. doi: 10.4067/s0718-22282005000200007
- López-Escribano, C. y 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. doi: 10.1017/s1138741600001505
- Molero, M.I., Marín, M.O. y Ríos, P. (2009). *Prueba de vocabulario expresivo en Educación Infantil*. Granada: GEU.

- Moreno, A., Axpe, A., y Acosta, V. (2012). Efectos de un programa de intervención en el lenguaje sobre el desarrollo del léxico y del procesamiento fonológico en escolares de Educación Infantil con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 71-86. doi: 10.6018/rie.30.1.113861
- Muñoz, M., Pizarro, R., Colarte, P., Saavedra, S. y Olmos, J. (2008). Legibilidad de las producciones escritas: Relación entre vocabulario y comprensión en 4º básico. *Boletín de Investigación Educativa, Pontificia Universidad Católica de Chile*, 23(2), 39-56.
- Ninio, A. (1980). Picture book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*, 51, 587-590. doi:10.2307/1129299
- Ninio, A. (1983). Joint book reading as a multiple vocabulary acquisition device. *Developmental Psychology*, 19, 445-451. doi:10.1037/0012-1649.19.3.445
- Ninio, A. y Bruner, J. S. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15. doi:10.1017/S0305000900001896
- Núñez, M.P. y Santamaría, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y habla*, 18, 72-92.
- Penno, J. F., Wilkinson, I. G. y 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: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 Educativa*, 50, 93-111.
- Ramos, J.L. y Cuadrado, I. (2006). *Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico. PECO*. Madrid: EOS.
- Sellés, P. y Martínez, T. (2008). Evaluación de los predictores y facilitadores de la lectura: análisis y comparación de pruebas en español y en inglés. *Bordón*, 60(3), 113-129.
- Sellés, P., Martínez, T., Vidal-Abarca, E., y Gilabert, R. (2008). *BIL 3-6. Bateria de Inicio a la lectura*. Madrid: ICCE, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Silva, M. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación Educativa*, 14(64), 47-56.
- Storch, S. A. y Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947. doi:10.1037/0012-1649.38.6.934
- Suárez-Coalla, P., García de Castro, M y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y aprendizaje*, 36(1), 77-89. doi: 10.1174/021037013804826537
- Tunmer, W., Y Greaney, K. (2010). Defining dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(3), 229-243. doi: 10.1002/9780470745502.ch1
- Wheeler, M. P. (1983). Context-related age changes in mothers' speech: Joint book reading. *Journal of Child Language*, 10, 259-263. doi:10.1017/S0305000900005304