

Raúl Gutiérrez Fresneda<sup>1</sup>

*Importancia de la lectura dialógica en el inicio  
del proceso de alfabetización*

ABSTRACT

El aprendizaje de la lectura es una de las herramientas fundamentales para el éxito escolar y para el desarrollo personal. La lectura dialógica se sitúa dentro de las teorías que destacan las interacciones personales como elementos generadores del aprendizaje. El propósito de este trabajo fue estudiar si mediante la utilización de programas didácticos que integren la lectura dialógica en los programas de enseñanza se adquiere un mejor aprendizaje de esta habilidad lingüística. Se empleó un diseño cuasi-experimental de comparación entre grupos con medidas pretest y posttest en el que participaron 112 alumnos con edades comprendidas entre los 6 y los 7 años. Los resultados apoyan el desarrollo de modelos de enseñanza que integren la lectura dialógica en la práctica del aula.

PALABRAS CLAVE: Diálogo, Lectura, Alfabetización, Interacciones personales

Learning to read is one of the fundamental tools for accessing information and in the school environment for acquiring learning. Dialogic reading is situated within the theories that emphasize personal interactions as generating elements of learning. The purpose of this work was to study whether, through the use of didactic programs that integrate dialogic reading together with the habitual teaching of reading, a better learning of this linguistic ability is acquired in the early ages. A quasi-experimental comparison design between groups with pretest and posttest measures was used. 112 students with ages between 6 and 7 years participated in the study. The results support the development of teaching models that integrate dialogic reading into classroom practice.

KEYWORDS: Dialogue, Reading, Literacy, Personal interactions

---

<sup>1</sup> Universidad de Alicante. E-mail: <raul.gutierrez@ua.es>.

## 1. *Introducción*

Durante los últimos años se ha producido un notable interés por el aprendizaje de la lectura y sobre el modo de facilitar el acceso a esta habilidad lingüística en las primeras edades<sup>2</sup>. La alfabetización no es un proceso que se adquiere de modo natural, a diferencia de lo que sucede con el lenguaje oral requiere de intencionalidad educativa, es decir de intervenciones directas que permitan que el individuo sea un lector competente.

El aprendizaje de la lectura es uno de los instrumentos más importantes del sujeto para el éxito académico puesto que la mayor parte de la enseñanza está basada en el lenguaje escrito, lo que significa que el niño que no domine la lectura tendrá serias complicaciones con la mayoría de las asignaturas escolares.

La lectura es una actividad compleja que resulta imprescindible para el logro de los conocimientos del ámbito escolar y para desarrollarse de forma satisfactoria en la sociedad. La adquisición del lenguaje escrito es posterior al aprendizaje del habla, de donde se destaca la importancia de las habilidades orales y el hecho de que esta destreza haya que trabajarse previamente al inicio del aprendizaje del código escrito.

Dominar la lectura implica desarrollar una serie de estrategias que permitan aplicar los procesos de correspondencia de forma ágil y automática para así acceder a los significados del mensaje escrito de manera comprensiva.

Dada la vinculación entre lenguaje oral y escrito, una de las cuestiones a analizar que se ha planteado durante años era saber si la estructura sonora del lenguaje tendría una influencia en el aprendizaje de la lectura. Numerosos estudios<sup>3</sup> han establecido que para aprender a leer en un sistema de representación alfabético se requiere junto a la automatización de las reglas de correspondencia grafema-fonema, el conocimiento explícito de la estructura sonora del lenguaje, en concreto las unidades mínimas (fonemas) que componen las palabras.

La capacidad para identificar la estructura sonora del lenguaje hablado se conoce como conciencia fonológica. El desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica facilita la asociación entre ambos lenguajes (oral y escrito), lo que evidencia la relación entre el aprendizaje de la lectura y el desarrollo de las habilidades que conducen a la reflexión y al análisis sobre el habla<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> M. AGUSTÍ, M. BALLART, M. GARCÍA, *Aprender a leer con la lectura compartida. Otra lectura es posible*, en «Aula de innovación educativa», n. 43, 2014, pp. 39-43; M.J. GONZÁLEZ, I. MARTÍN, *Effects on Reading of an Early Intervention Program for Children at Risk of Learning Difficulties*, en «Remedial and Special Education», n. 38(2), 2017, pp. 67-75.

<sup>3</sup> S. DEFIOR, F. SERRANO, *La conciencia fonémica, aliada de la adquisición lenguaje escrito*, en «Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología», n. 31(1), 2011, pp. 2-13; R. GUTIÉRREZ, *Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en alumnos de 5 y 6 años*, en «Revista Signos», n. 51(96), 2018, pp. 45-60.

<sup>4</sup> A. MORENO, A. AXPE, V. ACOSTA, *Efectos de un programa de intervención en el lenguaje sobre el de-*

La conciencia fonológica es una habilidad lingüística que permite reflexionar sobre el lenguaje hablado y tomar conciencia de los sonidos del lenguaje oral. 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 estos niveles existe acuerdo en que el dominio de las unidades menores de las palabras y conocer 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 mayor facilidad existirá para asociar los sonidos con sus correspondientes grafemas<sup>5</sup>.

La adquisición de este dominio facilita el aprendizaje de la correspondencia grafema/fonema, lo que posibilita que los escolares puedan identificar los sonidos de las letras a partir de su conocimiento. Esto es, en la medida en que el niño sepa que las letras representan los sonidos de su propio lenguaje y que estas se articulan en palabras, estará en condiciones de acceder a su significado a través del proceso decodificador.

El conocimiento alfabético es otra faceta de gran importancia en el aprendizaje del lenguaje escrito<sup>6</sup>, lo cual es bastante lógico debido a que en sistemas alfabéticos existe una elevada relación entre los nombres de las letras y sus correspondientes sonidos, lo que facilita los procesos decodificadores. El conocimiento del nombre de las letras favorece a su vez el desarrollo de habilidades fonológicas al establecerse una relación causal entre el conocimiento del nombre de las letras y el aprendizaje de sus sonidos.

También junto al conocimiento alfabético y la conciencia fonológica se ha comprobado que la rapidez de nominación es otro factor relevante en el aprendizaje lector en cuanto que su ejecución determina la velocidad con la que se recupera una información almacenada en la memoria a largo plazo. Este hecho se ha estudiado en diferentes lenguas observándose que las tareas de velocidad de denominación son predictoras del aprendizaje inicial de la lectura especialmente en ortografías transparentes, aunque en menor proporción en las lenguas opacas<sup>7</sup>.

---

sarrollo del léxico y del procesamiento fonológico en escolares de Educación Infantil con Trastorno Específico del Lenguaje, en «Revista de Investigación Educativa», n. 30(1), 2012, pp. 71-86; M. J. GONZÁLEZ-VALENZUELA, I. MARTÍN-RUIZ, *Efectos en la escritura de la intervención temprana en estudiantes españoles de Educación Infantil con riesgo de dificultades en el aprendizaje*, en «Revista de Educación», n. 388, 2020, pp. 85-107; K. VIBULPATANAVONG, D. EVANS, *Conciencia fonológica y lectura en niños tailandeses*, en «Reading and Writing», n. 32, 2019, pp. 467-491.

<sup>5</sup> M. IBRAHIM, *Explicit versus implicit modes of EFL reading literacy instruction: using phonological awareness with adult arab learners*, en «English Language Teaching», n. 11(9), 2019, pp. 144-155; L. CASTEJÓN, S. GONZÁLEZ, F. CUETOS, *Adquisición de la fluidez en la lectura de palabras en una muestra de niños españoles*, en «Infancia y Aprendizaje», n. 34(1), pp. 19-30.

<sup>6</sup> B. DIUK, M. FERRONI, *Dificultades lectoras en contextos de pobreza: ¿Un caso de Efecto Mateo?*, en «Revista Psicología Escolar e Educativa», n. 16(2), 2012, pp. 209-217.

<sup>7</sup> M.J. RABAZO, M. GARCÍA, S. SÁNCHEZ, *Exploración de la conciencia fonológica y la velocidad de*

Los estudios efectuados en torno al aprendizaje de la lectura se han centrado mayoritariamente en la relación entre el lector y la información escrita como un proceso individual, desde un lector que se enfrenta a un código intentando crear significados a partir de sus esquemas de conocimiento, considerando las acciones estratégicas como objetivos personales sin considerar el valor que puede alcanzarse si el acto lector se realiza con apoyo colectivo. Esta colaboración puede llevarse a cabo en la medida en que la práctica lectora se realice de manera colectiva ya que de este modo se comparten las aportaciones y reflexiones que cada estudiante hace del conocimiento del lenguaje escrito, lo que se encuentra en la base del aprendizaje mutuo.

Los estudios pioneros de los beneficios de la lectura compartida se iniciaron hace algunas décadas estableciendo relaciones entre las prácticas lectoras con el desarrollo de las destrezas de lenguaje oral<sup>8</sup>. La finalidad era analizar las estrategias que en mayor medida favorecían el desarrollo lingüístico de los niños<sup>9</sup>.

Posteriormente se han realizado otros trabajos que han constatado las aportaciones de la lectura dialógica en el desarrollo del lenguaje<sup>10</sup>.

La lectura dialógica al ser una de las actividades más importantes en el desarrollo del lenguaje hablado, puede también contribuir a la adquisición de la lectura puesto que este dominio está relacionado directamente con el lenguaje escrito, en concreto con la sensibilidad fonológica en las primeras edades, por lo que este tipo de prácticas pueden resultar de gran utilidad para favorecer el acceso al aprendizaje de la lectura.

Sin embargo, son escasos los trabajos encontrados orientados a estudiar la influencia que las habilidades prelectoras junto con lectura compartida ejercitados de manera conjunta pueden contribuir al aprendizaje de la lectura en las primeras edades. De aquí la realización de este estudio que tiene como objetivo analizar el efecto que la intervención de un programa centrado en el desarrollo de prácticas de lectura dialógica junto con las habilidades que se han considerado como favorecedoras de la lectura en las primeras edades tiene en el aprendizaje lector. Para ello, se compara el grado de adquisición de la lectura en dos muestras de alumnos de entre 6 y 7 años, uno que recibe intervención mediante la instrucción en las habilidades prelectoras junto con prácticas de lectura dialógica y otro que sigue el mismo modelo de enseñanza, pero únicamente a partir del trabajo personal. La hipótesis que se plantea es que el

---

*nombrado en alumnos de 3º Educación Infantil y 1º de Educación Primaria y su relación con el aprendizaje de la lectoescritura*, en «Revista de Psicología», n. 1(1), 2016, pp. 83-94; P. SUÁREZ-COALLA, M. GARCÍA DE CASTRO, F. CUETOS, *Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano*, en «Infancia y aprendizaje», n. 36(1), 2013, pp. 77-89.

<sup>8</sup> C. CHOMSKY, *Stages in language development and reading exposure*, en «Harvard Educational Review», n. 42, 1972, pp. 1-33.

<sup>9</sup> A. NINIO, *Joint book reading as a multiple vocabulary acquisition device*, en «Developmental Psychology», n. 19, 1983, pp. 445-451.

<sup>10</sup> A.M. BORZONE, *La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas*, en «Psyche», n. 14, 2005, pp. 192-209.

alumnado perteneciente al grupo que recibe instrucción a partir de la lectura dialógica junto con las habilidades favorecedoras de la lectura obtendrá un mejor rendimiento en el aprendizaje lector.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

En el estudio participaron 112 alumnos con edades comprendidas entre los 6 y los 7 años ( $M = 6.37$ ;  $DT = 0.47$ ), de los cuales el 48.3% eran niños y el 51.7% niñas. Estos alumnos pertenecían a dos centros educativos de la provincia de Alicante, que compartían la característica de estar ubicados en un contexto sociocultural de nivel medio. De los 62 participantes experimentales, el 45.6% son varones y el 54.4% mujeres, mientras que de los 60 participantes del grupo control, el 46.8% son varones y el 53.2% son mujeres. El análisis de contingencia (chi cuadrado de Pearson) entre condición y sexo no evidenció diferencias estadísticamente significativas ( $X^2=0.63$ ,  $p > .05$ ). 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)<sup>11</sup>. 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.
- Velocidad de nombrado. The Rapid Automatized Naming Test (RAN)<sup>12</sup>. El objetivo de la tarea es nombrar 200 estímulos lo más rápido posible, agrupados en cuatro subtests: dígitos, letras, colores y dibujos. En el registro de la tarea RAN se anota el tiempo que se tarda en nombrar los estímulos de cada cartulina y el número de errores que se cometen al

<sup>11</sup> J.L. RAMOS, I. CUADRADO, *Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico. PECO*, EOS, Madrid, 2006.

<sup>12</sup> M. WOLF, M. DENCKLA, *Rapid automatized naming tests*, Super Duper, Greenville, 2003.

nombrarlos. Con estos dos datos se realiza un índice de eficiencia por cada uno de los 4 tipos de subtests presentados, convirtiendo las puntuaciones en dígitos por segundo, letras por segundo, colores por segundo y dibujos por segundo. Esta prueba presenta un coeficiente de fiabilidad de Cronbach de 0.80.

- Evaluación de los procesos de lectura. Para la evaluación de la lectura se han utilizado cuatro subtest del test PROLEC-R<sup>13</sup>. 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 en cada subtest. Esta prueba presenta un coeficiente de fiabilidad de Cronbach de 0.79.

### 2.3. *Diseño y procedimiento*

El trabajo utilizó un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas pretest-postest con grupo control. El análisis de la potencia estadística permite la selección de un tamaño muestral que garantice el éxito de la investigación<sup>14</sup>, presentando la muestra en este estudio un valor de 0.936.

Antes y después de implementar el plan de intervención se aplicaron tres 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, el aprendizaje de la lectura. La aplicación de las pruebas antes y después de implementar el programa se llevó a cabo por profesionales de la educación (maestros especialistas en audición y lenguaje y psicopedagogos) previamente entrenados, 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 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 junto con las habilidades favorecedoras de la lectura. Una vez concluida la aplicación del 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

---

<sup>13</sup> F. CUETOS, B. RODRÍGUEZ, E. RUANO, D. ARRIBAS, *Prolec-R, Bateria de evaluación de los procesos lectores*, Revisada, TEA, Madrid, 2007.

<sup>14</sup> A. DAVEY, J. SAVLA, *Estimating statistical power with incomplete data*, en «Organizational Research Methods», n. 12(2), 2009. pp. 320-346.

discriminación, gratuidad y tener la posibilidad de abandonar el programa en cualquiera de sus fases).

#### 2.4. 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, la velocidad de denominación a partir de situaciones de lectura dialógica.

Los estudiantes del grupo experimental recibieron instrucción sistemática del desarrollo de la lectura a través del programa de intervención diseñado al efecto consistente en llevar a cabo situaciones de lectura compartida a través de textos narrativos que eran presentados en la pizarra digital. A partir de cada cuento se llevó a cabo un proceso de lectura dialógica caracterizado por simultanear la lectura en voz alta con dinámicas interactivas de diálogo y formulación de preguntas orientando la acción lectora al empleo de diferentes estrategias, tales como: hacer preguntas abiertas, formular nuevas preguntas sobre las aportaciones dadas, ampliar el contenido a partir de las opiniones ofrecidas, mostrar modelos de respuesta indicando lo que es correcto, realizando predicciones e hipótesis sobre la lectura... con el propósito de fomentar la participación y el desarrollo lingüístico del niño.

A partir del contenido trabajado en esta situación de lectura compartida se ejercitaban las habilidades prelectoras relacionando el contenido trabajado con las distintas tareas que se iban llevando a cabo.

La exactitud lectora se abordó a través de actividades de articulación fonémica y discriminación de las grafías del alfabeto (desarrollo fonológico), llevando a cabo acciones de identificación de rimas, conteo, adición, omisión y sustitución de sílabas y fonemas, asociación de imágenes y palabras, búsqueda de antónimos y sinónimos, categorización de conceptos, ordenamiento de imágenes y palabras para construir oraciones a nivel verbal de diferentes longitudes, lectura de letras, palabras y pequeños textos.

La velocidad de nominación se ejercitó mediante plantillas con imágenes relacionadas con la temática de los cuentos trabajados, se presentaban en la pizarra digital al finalizar la lectura de cada cuento. 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 trabajó las mismas habilidades prelectoras: conciencia fonológica, velocidad de denominación y conocimiento alfabético, pero de manera descontextualizada y sin llevar a cabo acciones de lectura dialógica. La dinámica de trabajo se centraba en la explicación del profesor, realización de las actividades por parte de los estudiantes y corrección individualizada del docente.

### 3. Resultados

En las Tablas 1, 2 y 3 se muestran los datos obtenidos por el grupo control y experimental en el pretest en las pruebas PECO, RAN y PROLEC-R en cada uno de los niveles que intervienen en el proceso lector, de igual modo en las Tablas 4, 5 y 6 se presentan los resultados obtenidos en esas mismas pruebas en el postest.

|                    | C. Silábica | C. Fonémica |
|--------------------|-------------|-------------|
| Grupo Control      | .362        | .338        |
| Grupo Experimental | .357        | .341        |

Tabla 1. Resultados obtenidos por el grupo control y experimental en el pretest en la prueba PECO  
Nota. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

|                    | Colores | Dibujos | Letras |
|--------------------|---------|---------|--------|
| Grupo Control      | .441    | .427    | .312   |
| Grupo Experimental | .438    | .429    | .311   |

Tabla 2. Resultados obtenidos por el grupo control y experimental en el pretest en la prueba de velocidad de denominación  
Nota. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

|                    | Lectura de palabras | Lectura de pseudopalabras | Estructuras gramaticales | Comprensión de oraciones |
|--------------------|---------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Grupo Control      | .318                | .283                      | .218                     | .186                     |
| Grupo Experimental | .314                | .278                      | .216                     | .182                     |

Tabla 3. Resultados obtenidos por el grupo control y experimental en el pretest en la prueba PROLEC-R  
Nota. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

|                    | C. Silábica | C. Fonémica |
|--------------------|-------------|-------------|
| Grupo Control      | .412        | .387        |
| Grupo Experimental | .448**      | .436***     |

Tabla 4. Resultados obtenidos por el grupo control y experimental en el postest en la prueba PECO.  
Nota. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

|                    | Colores | Dibujos | Letras  |
|--------------------|---------|---------|---------|
| Grupo Control      | .511    | .468    | .372    |
| Grupo Experimental | .539*   | .483*   | .416*** |

Tabla 5. Resultados obtenidos por el grupo control y experimental en el postest en la prueba de velocidad de denominación

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

|                    | Lectura de palabras | Lectura de pseudopalabras | Estructuras gramaticales | Comprensión de oraciones |
|--------------------|---------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Grupo Control      | .338                | .314                      | .248                     | .204                     |
| Grupo Experimental | .396***             | .376***                   | .296***                  | .253***                  |

Tabla 6. Resultados obtenidos por el grupo control y experimental en el postest en la prueba PROLEC-R

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

Como se puede observar en las Tablas 1, 2 y 3 no existen diferencias significativas entre los grupos control y experimental antes de iniciar el programa de intervención en ninguna de las variables analizadas. Sin embargo, sí que se observan diferencias en las variables de conciencia silábica, conciencia fonémica, lectura de palabras, pseudopalabras, estructuras gramaticales y comprensión de oraciones, así como en la velocidad de denominación tanto con colores, dibujos y letras a favor del grupo que ha participado en el programa de intervención.

#### 4. Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo era analizar el efecto que la intervención de un programa centrado en el desarrollo de prácticas de lectura dialógica junto con el desarrollo de las habilidades que han sido consideradas como favorecedoras del aprendizaje lector en las primeras edades presenta en la adquisición de la lectura.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la instrucción conjunta en estas habilidades a partir de las prácticas de lectura compartida mejora el acceso al proceso de alfabetización de manera significativa en los primeros niveles de escolarización.

En línea con otros trabajos anteriores los datos obtenidos señalan que los estudiantes pueden experimentar una mejora en el uso de estrategias lectoras

desde las primeras edades si se implementan experiencias de aprendizaje adecuadas<sup>15</sup>.

Respecto a la conciencia fonológica analizando los datos recogidos se observa que el grupo experimental ha mejorado de manera significativa respecto al grupo control en el manejo y la toma de conciencia de las unidades del lenguaje oral, lo que constata que el desarrollo de las habilidades fonológicas interviene y favorece el aprendizaje inicial de la lectura, lo que confirma las aportaciones encontradas en otros estudios sobre la influencia que los procesos fonológicos presentan en el aprendizaje lector<sup>16</sup>.

En cuanto a la rapidez de nominación se comprueba que los escolares del grupo experimental mejoran en esta habilidad en mayor medida que los estudiantes del grupo control. Este progreso se observa en todos los tipos de tareas, es decir, en la capacidad para denominar tanto colores, dibujos como letras, pero es de destacar que es en esta última tarea en la que los estudiantes participantes en el programa de intervención obtienen mejores resultados. Estos datos se encuentran en consonancia con los aportes de otros trabajos en los que se evidencia que la rapidez de denominación constituye una habilidad destacada del proceso alfabetización en las primeras edades, además de ser una destreza que contribuye a predecir la adquisición de la lectura en los cursos posteriores.

De aquí la importancia de favorecer el desarrollo de estrategias orientadas a la mejora de la rapidez de evocación a través de situaciones lúdicas al observarse que esta medida puede ser muy eficaz para la mejora del rendimiento lector, puesto que incrementa las interacciones alrededor de las dinámicas de lectura.

Respecto a las habilidades lectoras se ha puesto de manifiesto que los estudiantes del grupo experimental obtienen resultados mejores en el reconocimiento de palabras, pseudopalabras y oraciones. De donde se deduce que la intervención directa de las habilidades fonológicas, junto con dinámicas centradas en la rapidez de nominación junto a las prácticas de lectura dialógica mejoran el aprendizaje de los procesos decodificadores, lo que evidencia el progreso en el procesamiento fonológico y en el acceso a la representación de las palabras de forma rápida y precisa.

Como se observa en el presente trabajo un factor relevante que puede favorecer el proceso de alfabetización es el fomento de las situaciones de verbalización conjunta en cuanto que permiten intensificar el desarrollo de los

---

<sup>15</sup> R. GUTIÉRREZ, A. DÍEZ, *Efectos de un programa de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura*, en «Revista Española de Orientación y Psicopedagogía», n. 2, 2017, pp. 30-45.

<sup>16</sup> V. FELD, *Las habilidades fonológicas, su organización neurofisiológica y su aplicación en la educación*, en «Pensamiento Psicológico», n. 12(1), 2014, pp. 71-82; A. REZAEI, E. MOUSANEZHAD, *Las contribuciones de los componentes de control atencional, la conciencia fonológica y la memoria de trabajo para la capacidad de lectura*, en «Revista de Investigación Psicolingüística», n. 49, 2020, pp. 31-40.

distintos componentes del lenguaje hablado<sup>17</sup>. En este sentido, las prácticas de lectura compartida constituyen un recurso pedagógico de gran interés en la práctica del aula puesto que posibilitan intensificar el proceso de aprendizaje mediante las interacciones que se establecen entre los estudiantes del grupo clase. Es de destacar que las dinámicas comunicativas compartidas favorecen el desarrollo lingüístico y pueden ser un recurso de interés para reducir las carencias expresivas que algunos escolares presentan en las primeras edades.

Los resultados señalan que este tipo de instrucción resulta eficaz para favorecer el aprendizaje lector y constituye una estrategia eficaz para la mejora educativa, por lo que la interacción dialógica, la participación conjunta, la ayuda mutua y la reflexión compartida que se produce entre los distintos compañeros a través de las prácticas de lectura dialógica constituyen una medida muy eficaz para el acceso al aprendizaje de la lectura.

En definitiva, a nivel práctico se sugiere el diseño de programas orientados al desarrollo de las habilidades lectoras en las primeras edades mediante propuestas didácticas en las que los estudiantes participen de manera activa a través de dinámicas conjuntas de lectura compartida ya que de este modo se fomenta el desarrollo lingüístico, la comunicación dialógica, la reflexión personal y colectiva, el aprendizaje mutuo mediante la valoración de las aportaciones personales, ya que se ha comprobado que este es un medio eficaz para el acceso al proceso de alfabetización infantil. Una limitación de este trabajo es que no se efectuó un seguimiento para evaluar si los resultados se mantienen en el tiempo, de aquí que una propuesta de interés para futuros estudios podría ser analizar si los efectos de las intervenciones efectuadas presentan continuidad en los niveles superiores.

### Referencias

- AGUSTÍ, M., BALLART, M., GARCÍA M., *Aprender a leer con la lectura compartida. Otra lectura es posible*, en «Aula de innovación educativa», n. 43, 2014, pp. 39-43.
- AZPILLAGA, V., INTXAUSTI, N., JOARISTI, L., *Implicación de las familias en los centros escolares de alta eficacia en la Comunidad Autónoma Vasca*, en «Bordón», n. 66(3), 2014, pp. 27-37.
- BORZONE, A.M., *La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas*, en «Psykhé», n. 14, 2005, pp. 192-209.

---

<sup>17</sup> C. ZHANG, G.E. BINGHAM, M.F. QUINN, *The associations among preschool children's growth in early reading, executive function, and invented spelling skills*, en «Reading and Writing», n. 30(8), 2017, pp. 1705-1728; V. AZPILLAGA, N. INTXAUSTI, L. JOARISTI, *Implicación de las familias en los centros escolares de alta eficacia en la Comunidad Autónoma Vasca*, en «Bordón», n. 66(3), 2014, pp. 27-37.

- CASTEJÓN, L., GONZÁLEZ, S., CUETOS, F., *Adquisición de la fluidez en la lectura de palabras en una muestra de niños españoles*, en «Infancia y Aprendizaje», n. 34(1), pp. 19-30.
- CHOMSKY, C., *Stages in language development and reading exposure*, en «Harvard Educational Review», n. 42, 1972, pp. 1-33.
- CUETOS, F., RODRÍGUEZ, B., RUANO, E., ARRIBAS, D., *Prolec-R, Batería de evaluación de los procesos lectores*, Revisada, TEA, Madrid, 2007.
- DAVEY, A., SAVLA, J., *Estimating statistical power with incomplete data*, en «Organizational Research Methods», n. 12(2), 2009, pp. 320-346.
- DEFIOR, S., *Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas*, en «Aula», n. 20, 2014, pp. 25-44.
- DEFIOR, S., SERRANO, F., *La conciencia fonémica, aliada de la adquisición lenguaje escrito*, en «Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología», n. 31(1), 2011, pp. 2-13.
- DIUK, B., FERRONI, M., *Dificultades lectoras en contextos de pobreza: ¿Un caso de Efecto Mateo?*, en «Revista Psicología Escolar e Educativa», n. 16(2), 2012, pp. 209-217.
- FELD, V., *Las habilidades fonológicas, su organización neurofisiológica y su aplicación en la educación*, en «Pensamiento Psicológico», n. 12(1), 2014, pp. 71-82.
- GONZÁLEZ, M.J., MARTÍN, I., *Effects on Reading of an Early Intervention Program for Children at Risk of Learning Difficulties*, en «Remedial and Special Education», n. 38(2), 2017, pp. 67-75.
- GONZÁLEZ-VALENZUELA, M.J., MARTÍN-RUIZ, I., *Efectos en la escritura de la intervención temprana en estudiantes españoles de Educación Infantil con riesgo de dificultades en el aprendizaje*, en «Revista de Educación», n. 388, 2020, pp. 85-107.
- GUTIÉRREZ, R., *Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en alumnos de 5 y 6 años*, en «Revista Signos», n. 51(96), 2018, pp. 45-60.
- GUTIÉRREZ, R., DÍEZ, A., *Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades*, en «Bordón», n. 67(4), 2015, pp. 43-59.
- GUTIÉRREZ, R., DÍEZ, A., *Efectos de un programa de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura*, en «Revista Española de Orientación y Psicopedagogía», n. 2, 2017, pp. 30-45.
- IBRAHIM, M., *Explicit versus implicit modes of EFL reading literacy instruction: using phonological awareness with adult arab learners*, en «English Language Teaching», n. 11(9), 2019, pp. 144-155.
- MORENO, A., AXPE, A., ACOSTA, V., *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*, en «Revista de Investigación Educativa», n. 30(1), 2012, pp. 71-86.
- NINIO, A., *Joint book reading as a multiple vocabulary acquisition device*, en «Developmental Psychology», n. 19, 1983, pp. 445-451.

- RABAZO, M.J., GARCÍA, M., SÁNCHEZ, S., *Exploración de la conciencia fonológica y la velocidad de nombrado en alumnos de 3º Educación Infantil y 1º de Educación Primaria y su relación con el aprendizaje de la lectoescritura*, en «Revista de Psicología», n. 1(1), 2016, pp. 83-94.
- RAMOS, J.L., CUADRADO, I., *Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico. PECO*, EOS, Madrid, 2006.
- REZAEI, A., MOUSANEZHAD, E., *Las contribuciones de los componentes de control atencional, la conciencia fonológica y la memoria de trabajo para la capacidad de lectura*, en «Revista de Investigación Psicolingüística», n. 49, 2020, pp. 31-40.
- SUÁREZ-COALLA, P., GARCÍA DE CASTRO, M., CUETOS, F., *Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano*, en «Infancia y aprendizaje», n. 36(1), 2013, pp. 77-89.
- VIBULPATANAVONG, K., EVANS, D., *Conciencia fonológica y lectura en niños tailandeses*, en «Reading and Writing», n. 32, 2019, pp. 467-491.
- WOLF, M., DENCKLA, M., *Rapid automatized naming tests*, Super Duper, Greenville, 2003.
- ZHANG, C., BINGHAM, G.E., QUINN, M.F., *The associations among preschool children's growth in early reading, executive function, and invented spelling skills*, en «Reading and Writing», n. 30(8), 2017, pp. 1705-1728.