

Estudio longitudinal sobre el aprendizaje lector en las primeras edades¹

Longitudinal study on learning to read in early ages

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-378-360

Raúl Gutiérrez-Fresneda

Antonio Díez Mediavilla

Universidad de Alicante

Elena Jiménez-Pérez

Universidad de Málaga

Resumen

El aprendizaje de la lectura se inicia en las primeras edades y constituye una herramienta imprescindible para el éxito escolar. El lenguaje oral, las habilidades de procesamiento fonológico, la velocidad de denominación y el conocimiento alfabético son considerados en la actualidad precursores importantes del aprendizaje de la lectura en las primeras edades ya que presentan una alta correlación con los procesos de decodificación y con las estrategias de comprensión en el aprendizaje inicial del lenguaje escrito, sin embargo, no se ha establecido cuando se ha iniciar su desarrollo. El propósito de este estudio fue analizar el momento en el que distintas habilidades precursoras de la lectura presentan mayor incidencia en el aprendizaje lector en las primeras edades con la finalidad de clarificar el periodo más idóneo para iniciar su enseñanza. Se llevó a cabo un estudio cuasiexperimental de corte longitudinal donde se observa la evolución de 432 niños desde los 5 hasta los 7 años de edad. El análisis de datos se efectuó mediante un ANOVA mixto de medidas repetidas en el que se incluyeron tres factores: evaluación (6 medidas), grupo y sexo. Los resultados muestran una mejora de los participantes en todas las variables analizadas desde el primer año de intervención que se mantiene durante los dos años siguientes. Los efectos del programa apoyan el desarrollo de modelos de enseñanza que integren estas variables para la mejora del aprendizaje de la lectura, por lo que se sugiere su inclusión en los objetivos curriculares de las primeras edades.

⁽¹⁾ Los autores quieren agradecer la colaboración de los docentes que han participado en este estudio, su ayuda ha sido de gran valía y ha contribuido a mejorar las aportaciones de este trabajo.

Palabras clave: lenguaje hablado, lectura, lenguaje escrito, lectura en voz alta, lectura funcional.

Abstract

Learning to read begins in the early ages and is an essential tool for school success. Oral language, phonological processing skills, naming speed and alphabetic knowledge are now considered to be important precursors to reading learning in the early ages as they have a high correlation with decoding processes and initial learning. Of written language, however, has not been established when it has begun its development. The purpose of this study was to analyze the moment when the precursor reading skills present a higher incidence in reading learning in the early ages in order to clarify the best period to begin teaching. A longitudinal quasi-experimental study was carried out in 432 children from 5 to 7 years of age. Data analysis was performed using a mixed ANOVA of repeated measures, which included three factors: assessment (6 measures), group and sex. The results show an improvement of the participants in all variables analyzed from the first year of intervention that is maintained during the following two years. The effects of the program support the development of teaching models that integrate these variables for the improvement of the learning of the reading, reason why it is suggested its inclusion in the curricular objectives of the first ages.

Keywords: spoken language, reading, written language, reading aloud, functional reading

Introducción

Durante los últimos años son numerosos los trabajos que se han efectuado con la finalidad de conocer las habilidades que en mayor medida favorecen la adquisición de la lectura, sin embargo, no existe en la actualidad acuerdo sobre cuál es el periodo más idóneo para el inicio de la enseñanza de esta habilidad lingüística (Sellés, Martínez y Vidal-Abarca, 2012) cuando constituye una de las cuestiones más frecuentes entre los educadores y los padres de los niños.

Tradicionalmente se han planteado dos corrientes ideológicas contrapuestas respecto al momento más adecuado para el inicio del aprendizaje de la lectura. Por una parte, se encuentran los autores que consideran necesario que los estudiantes adquieran la madurez necesaria para iniciar su aprendizaje ya que se requiere un trabajo conjunto de la

retina y el cerebro para la captación de las imágenes y el posterior procesamiento del significado de las palabras (Mialaret, 1979; Inizan, 1981), mientras que por otro lado, se encuentran los investigadores que defienden una enseñanza más precoz a partir de la estimulación de los factores que favorecen el aprendizaje de la lectura (Gutiérrez y Díez, 2015; Bravo, 2016).

Los trabajos efectuados en los últimos años sobre el proceso lector han permitido identificar las variables que en mayor medida intervienen en la adquisición de la lectura, encontrándose que el lenguaje oral, el conocimiento fonológico, el conocimiento alfabético y la velocidad de denominación se encuentran entre las variables más relevantes para el logro de este aprendizaje (González, López, Vilar y Rodríguez, 2013; Gutiérrez, 2016), siendo de igual modo relevante en el desarrollo de competencia lectora el hecho de que desde las primeras edades los estudiantes ya usan inferencias y son capaces de construir una representación mental de textos verbales, independientemente del dominio de su capacidad de decodificación (Gutiérrez-Braojos, Rodríguez y Salmerón-Vílchez, 2014), por lo que cobra especial atención el desarrollo del lenguaje oral desde las primeras edades.

El dominio del lenguaje hablado es determinante para la adquisición del lenguaje escrito ya que cuando los niños aprenden a hablar desarrollan una red semántica que les permite integrarse en un contexto social de conocimientos, ideas y pensamientos, además de crearse la estructura básica para el establecimiento de las relaciones con el código escrito (Dickinson, 2011; Bravo, 2016).

Mediante el progresivo desarrollo de la capacidad lingüística se va tomando conciencia de las unidades que configuran el lenguaje a través del dominio de los elementos que lo componen: fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático, que son los que permiten al individuo desarrollar su capacidad comunicativa y adquirir las habilidades para separar gradualmente la estructura de la frase de su significado. Ese desplazamiento de la atención desde el contenido hacia la forma del lenguaje oral permite al individuo adquirir las habilidades para el conocimiento de las relaciones entre la lengua oral y escrita (Defior y Serrano, 2011; Gutiérrez y Díez, 2015). Estas habilidades se conocen como habilidades fonológicas y se engloban dentro de un término general conocido como conciencia fonológica.

Los estudios que analizan la relación predictiva de las habilidades fonológicas en la adquisición de la lectura en niños prelectores han demostrado que aquellos estudiantes que tienen un buen nivel de conciencia fonológica aprenden a leer con mayor facilidad que aquellos otros que presentan niveles más bajos (Defior, 2008; González, Cuetos, Vilar y Uceira, 2015). También se ha comprobado que un mayor grado de conciencia fonológica beneficia a aquellos estudiantes que presentan dificultades lectoras (Defior, 2008; Gutiérrez, 2016).

Junto con la conciencia fonológica otra habilidad que está recibiendo creciente atención por su influencia en la adquisición de la lectura es la denominación rápida y automatizada. Se ha comprobado que los niños disléxicos o con dificultades lectoras manifiestan mayor lentitud que sus iguales en este tipo de tareas (Wolf, 1991; Wolf y Bowers, 2000). También se ha conocido, que los niños prelectores con escasa velocidad de denominación, tienen mayores posibilidades de desarrollar dificultades de lectura (Kirby, Pfeiffer y Parrila, 2003).

El conocimiento alfabético también se ha investigado como un componente importante del proceso temprano de alfabetización, poniéndose de manifiesto que es un factor de gran relevancia en el aprendizaje de la lectura (Diuk y Ferroni, 2012) y que 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 (De Jong y Van der Leij, 1999).

Como se comprueba, los estudios efectuados hasta la fecha evidencian que el lenguaje oral, la conciencia fonológica, la velocidad de denominación y el conocimiento alfabético son variables importantes en el aprendizaje de la lectura (González, López, Vilar y Rodríguez, 2013; González, Cuetos, Vilar y Uceira, 2015; Gutiérrez, 2016), por lo que conocer la edad a la que su desarrollo es más beneficioso constituye un aporte de gran interés para los profesionales que trabajan en el ámbito educativo.

A este respecto, el objetivo del presente trabajo es analizar si mediante la estimulación desde los niveles preescolares de los que han sido considerados los precursores principales del aprendizaje de la lectura: lenguaje oral, conciencia fonológica, velocidad de denominación y conocimiento alfabético se mejora la adquisición de esta habilidad lingüística y así determinar el periodo más idóneo para el inicio de su enseñanza.

Método

Participantes

En el estudio participaron 432 sujetos que cursaban el tercer curso de Educación Infantil. Para la elección de la muestra se eligieron al azar ocho colegios públicos y concertados ubicados en zonas de nivel sociocultural medio de la provincia de Alicante, formándose dos grupos: los que aplicarían voluntariamente el programa de intervención (grupo experimental) y los que no aplicarían el programa (grupo control). La asignación de los centros a los distintos niveles de tratamiento se realizó aleatoriamente antes de evaluar al alumnado, quedando dos colegios públicos y dos concertados en el grupo experimental, lo mismo que en el grupo control. En cada grupo de estudio se eligieron a aquellos sujetos de habla castellana que no presentaban alteraciones físicas, psíquicas o sensoriales y con un nivel intelectual normal. Respecto a la distribución de los participantes, el grupo experimental estuvo formado por 220 estudiantes ($M = 5$ años y 3 meses, $DT = 4.37$) de los cuales un 47.7% eran niños y un 52.3% niñas. Por otra parte, el grupo control lo formaron 212 estudiantes ($M = 5$ años y 4 meses, $DT = 3.64$), el 47.1% eran niños y el 52.9% niñas. Todos los participantes estaban escolarizados en el centro educativo al que asistían desde el inicio del segundo ciclo de Educación Infantil. El análisis de contingencia (chi cuadrado de Pearson) entre condición y sexo no evidenció diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2=0.63$, $p>.05$).

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 de lenguaje oral de Navarra-revisada* (PLON-R) (Aguinaga, Armentia, Fraile, Olangua y Uriz, 2005). Se trata de una prueba estandarizada que permite valorar los distintos componentes del lenguaje: forma (fonología, morfología y sintaxis), contenido (semántica) y uso (pragmática). Las puntuaciones directas de cada

una de las dimensiones se transforman en puntuaciones típicas organizadas en 3 categorías: «retraso», «necesita mejorar» y «normal» para cada edad. La prueba permite, además, obtener una puntuación total acerca del desarrollo del lenguaje. Esta prueba presenta un coeficiente de fiabilidad de Cronbach de 0.80.

- *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. 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)* (Wolf y Denckla, 2003). El test RAN es una prueba de aplicación individual. 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 nombrarlos. Con estos dos datos se realiza un índice de eficiencia por cada uno de los 4 tipos de subtests presentados, según el procedimiento utilizado por Compton (2003) que consiste en convertir 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 (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007). Se emplearon las pruebas de nombre o sonido de las letras, lectura de palabras y lectura de pseudopalabras que permiten valorar los procesos léxicos y los subtest de estructuras gramaticales y comprensión de oraciones que evalúan los procesos semánticos. La puntuación total en cada una de estas cinco 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.

Diseño y Procedimiento

De acuerdo a los objetivos del estudio se comparó el proceso de aprendizaje de la lectura en dos grupos de alumnos desde el inicio del tercer nivel de Educación Infantil (5 años) hasta final del segundo curso de Educación Primaria, uno que recibe instrucción sobre los que son considerados precursores principales del aprendizaje lector y otro que sigue el programa curricular establecido en la normativa oficial. Nuestra hipótesis es que los alumnos que participan en el programa de intervención mejorarán en mayor medida que sus compañeros el nivel de aprendizaje de la lectura. Para ello, se realizó un diseño cuasi-experimental y longitudinal con medidas pretest-postests (seis mediciones) y fases de intervención (tres períodos) con un grupo experimental (al que se le aplica el programa de intervención) y un grupo control (que sigue el currículo oficial establecido en el currículum del segundo ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria de la Comunidad Valenciana). Para el análisis de los datos se empleó el programa estadístico SPSS Statistics 20.0. En un primer momento se obtuvieron estadísticos de tipo descriptivo con el propósito de analizar las puntuaciones medias y desviaciones típicas de los sujetos en cada una de las variables medidas. Posteriormente, los análisis principales del estudio se llevaron a cabo a través de un ANOVA mixto de medidas repetidas $6 \times (2 \times 2)$. Los factores que se incluyeron en el modelo fueron el periodo de cada evaluación (pretest-postest: $E_1, E_2, E_3, E_4, E_5, E_6$), el grupo (experimental-control) y el sexo (niño-niña). Se obtuvieron los estadísticos F pertinentes, de acuerdo con el cumplimiento del supuesto de esfericidad calculado a través de la prueba de Mauchly (1940). De igual modo, se realizaron pruebas post hoc de Bonferroni para determinar los niveles de las variables que eran significativos. Por otro lado, para obtener datos a nivel intragrupal se llevó a cabo tanto en el grupo experimental como en el control, un ANOVA unifactorial de medidas repetidas, incluyendo como factor las evaluaciones efectuadas ($E_1, E_2, E_3, E_4, E_5, E_6$). Finalmente, se estimó el tamaño del efecto (índice d) propuesto por Cohen (1988) que permite cuantificar la magnitud de las diferencias encontradas entre los grupos a lo largo del tiempo. Se establecen efectos bajos ($.20 \leq d \leq .49$), moderados ($.50 \leq d \leq .79$) y altos ($d \geq .80$).

El procedimiento llevado a cabo se desarrolló en distintos periodos de evaluación e intervención. Las fases de evaluación fueron seis, al inicio y

a la finalización de cada nivel escolar (tercer curso de Educación Infantil, primero y segundo de Educación Primaria).

Las evaluaciones se realizaron siempre con las mismas pruebas y a cada sujeto se le valoró individualmente de forma ciega, en horario lectivo y en un aula acondicionada para tal fin, estas evaluaciones fueron realizadas por profesionales de la educación (docentes especialistas en audición y lenguaje y psicopedagogos) previamente entrenados por el responsable del estudio con varios alumnos que no participaban en la investigación, lo que facilitó la homogeneidad en la recogida de los datos. 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).

Programa de intervención

En la fase de intervención, a los sujetos del grupo control se les impartió la enseñanza establecida en los objetivos curriculares oficiales elaborados por la Consejería de Educación y Cultura (Decreto 38/2008 y 108/2014 del segundo ciclo de Educación Infantil y de Educación Primaria respectivamente) de la Comunidad Valenciana. Los contenidos de Educación Infantil se centran en la aproximación al lenguaje escrito junto con el fomento del lenguaje oral y en Educación Primaria al desarrollo sistemático de la lectura a través del dominio de las unidades lingüísticas elementales de nuestro código mediante el desarrollo de los procesos léxico, semántico y morfosintáctico. Por otro lado, a los sujetos del grupo experimental se les aplicó el programa de intervención diseñado, el cual se compone de 60 sesiones de 45 minutos para cada uno de los cursos, centrado en el desarrollo de los que son considerados en la actualidad como los principales precursores del aprendizaje de la lectura: lenguaje oral, conocimiento fonológico, velocidad de denominación y conocimiento alfabético (González, López, Vilar y Rodríguez, 2013; González, Cuetos, Vilar y Uceira, 2015; Gutiérrez, y Díez, 2016), los cuales se ejercitaron de manera combinada y junto con los contenidos de las nueve unidades didácticas (con una duración de tres semanas cada una) a lo largo de que se trabajaron en cada uno de los tres niveles escolares,

de manera progresiva en cuanto al grado de complejidad y siguiendo el orden establecido en la Tabla 1. Al inicio de cada nueva unidad se repasaban los contenidos anteriores y se añadían otros nuevos hasta que se adquiría el dominio de todos los reseñados en dicha tabla.

Para el desarrollo del lenguaje oral se realizaron actividades orientadas a la ejercitación de los diferentes componentes del lenguaje oral: forma, contenido y uso. El componente fonológico, morfológico y sintáctico (forma) se trabajó mediante ejercicios de onomatopeyas, construir oraciones mediante una serie de imágenes, invención de títulos de cuentos y creación conjunta de pequeños textos narrativos. El desarrollo semántico (contenido) que tenía como propósito potenciar el ámbito léxico se ejercitó mediante tareas de reconocimiento de elementos en láminas, fotografías y dibujos, elaboración de listados de objetos por campos semánticos, identificación de palabras intrusas en oraciones y búsquedas de sinónimos y antónimos. La capacidad comunicativa (uso) se desarrolló mediante tareas de expresión de opiniones, ideas, sentimientos y vivencias personales, explicación de acontecimientos cotidianos, situaciones comunicativas de role playing y exposiciones grupales en torno a determinados centros de interés.

La conciencia fonológica se trabajó con diferentes tareas de conciencia silábica y conciencia fonémica mediante propuestas de carácter lúdico extraídas de los materiales *Avanza* (Espejo, Gutiérrez, Llambés y Vallejo, 2008) y *Avanzados* (Espejo, Gutiérrez, Llambés y Vallejo, 2015) a través de actividades de: identificación, comparación, clasificación, sustitución y omisión de sílabas y fonemas.

La velocidad de denominación se ejercitó mediante plantillas de diferentes imágenes: objetos, números, colores y letras que se presentaban en la pizarra digital para ser evocadas con agilidad por los alumnos tanto de manera individual, en pequeño grupo, como de manera colectiva.

El conocimiento alfabético se centró en la enseñanza del nombre de las letras mediante métodos mixtos de base fonética mediante distintas palabras del entorno del alumnado, tales como: nombres de los compañeros de clase, vocabulario del entorno cotidiano, títulos y personajes de cuentos clásicos infantiles,... A partir de los cuentos que se leían conjuntamente mediante la técnica de la lectura dialógica (Gutiérrez, 2016) se presentaban diversas actividades, las cuales se detallan a continuación.

Todos estos contenidos se secuenciaron según criterios evolutivos, de menor a mayor complejidad (Tabla 1).

TABLA I. Contenidos del programa de intervención

3º Educación Infantil	1º Educación Primaria	2º Educación Primaria
<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de atención y discriminación auditiva mediante la repetición de sonidos corporales, musicales y onomatopéyicos. • Ejercicios de motricidad bucofacial: respiración, soplo, praxias linguales, labiales y palatales. • Discriminación y evocación de los fonemas trabajados agrupados por similitud perceptiva y auditiva. • Repetición de onomatopeyas y palabras con los fonemas trabajados. • Articulación de palabras con los fonemas trabajados en distintas posiciones (inicial, medial y final). • Juego del veo-veo. • Actividades de evocación de contrarios con palabras y oraciones sencillas. • Formación de oraciones con las palabras dadas. • Terminar oraciones incompletas* • Desarrollo de la agilidad ocular a través de la denominación rápida de elementos no lingüísticos. • Desarrollo de la agilidad ocular a través de la denominación rápida de objetos cotidianos. • Desarrollo de la agilidad ocular a través de la denominación rápida de colores. • Desarrollo de la agilidad ocular a través de la denominación rápida de números. • Identificar rimas. • Reconponer oralmente palabras bisílabas a partir de sílabas directas e inversas. • Reconponer oralmente palabras trisílabas a partir de sílabas mixtas. • Aislar sílabas directas en posición inicial y final en las palabras. • Omitir la sílaba final e inicial en distintas palabras. • Reconponer palabras monosílabas y bisílabas a partir de sus componentes fonémicos. • Aislar sonidos vocálicos en posición inicial y final en las palabras. • Omitir fonemas vocálicos y consonánticos en posición final en sílabas directas. • Añadir fonemas consonánticos para formar otras palabras. • Sustituir un fonema inicial por otro para elaborar nuevas palabras. • Ordenar imágenes para construir oraciones sencillas. • Ordenar dibujos para elaborar una historia. • Lectura compartida de cuentos infantiles. • Formulación de preguntas abiertas a partir de la lectura conjunta de historias narrativas* • Lectura de palabras construidas a partir de la manipulación de letras móviles. • Lectura de oraciones con elementos icónicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Denominación de palabras a través de dibujos e imágenes. • Articulación de logotomas de dificultad creciente. • Emisión de pares de palabras de similitud auditiva. • Juegos de encadenamiento de palabras por sílabas y fonemas. • Elaboración de palabras a partir de una sílaba o fonema dados. • Búsqueda de contrarios de palabras y oraciones. • Ordenación de palabras para formar oraciones. • Ampliar el número de palabras de títulos y enunciados. • Concordancia de palabras y oraciones. • Descripción de láminas de manera ordenada. • Memorización y evocación de adivinanzas y poesías* • Asociación por campos semánticos. • Desarrollo de la agilidad ocular a través de la búsqueda rápida de letras. • Denominación rápida de objetos escolares. • Denominación rápida de colores primarios. • Desarrollo de la agilidad ocular a través de la búsqueda y denominación rápida de palabras monosílabas. • Contar sílabas de palabras polisílabas y monosílabas. • Reconponer palabras bisílabas y trisílabas a partir de sílabas trabadas. • Reconponer palabras polisílabas a partir de sílabas directas e inversas. • Aislar sílabas mixtas en posición final e inicial de las palabras. • Aislar sílabas trabadas en posición inicial en las palabras. • Omitir la sílaba final, inicial y medial en distintas palabras. • Aislar sonidos de consonantes que ocupen posición inicial y final. • Cambiar un fonema final por otro dando lugar a palabras diferentes. • Sustituir fonemas iniciales para formar nuevas palabras. • Recuento de fonemas en palabras monosílabas, bisílabas y trisílabas. • Ordenar imágenes para construir oraciones y pequeñas historias. • Lectura compartida de historias y cuentos infantiles. • Lectura de palabras elaboradas a partir de la manipulación de letras móviles. • Lectura de oraciones de manera individual y colectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construir oraciones a partir de una serie de palabras dadas. • Elaboración de respuestas ante preguntas abiertas. • Asociación gramatical. • Inventar títulos a pequeños textos narrativos. • Resumir pequeñas historias y sucesos cotidianos. • Reducir y ampliar el número de palabras de diferentes oraciones dadas. • Transformar oraciones afirmativas en negativas e interrogativas. • Retahílas, adivinanzas, poesías y acertijos. • Descripción de historias a través de viñetas ordenadas. • Relato de sencillas historias a partir de ilustraciones. • Desarrollo de la agilidad ocular a través de la denominación rápida de números. • Desarrollo de la agilidad ocular a través de la búsqueda y denominación rápida de elementos lingüísticos: sílabas directas. • Desarrollo de la agilidad ocular a través de la búsqueda y denominación rápida de elementos lingüísticos: sílabas directas, inversas, y mixtas. • Desarrollo de la agilidad ocular a través de la búsqueda y denominación rápida de palabras. • Añadir, omitir y sustituir fonemas en las palabras para elaborar otras nuevas. • Deletrear palabras en orden directo e inverso. • Formar numerosas palabras a partir de una serie de letras dadas. • Búsqueda de sinónimos y antónimos. • Identificar absurdos en oraciones. • Elaboración de nuevas oraciones a partir de otras construidas inadecuadamente. • Resolución de crucigramas. • Transformar oraciones afirmativas en interrogativas y negativas. • Lectura de poesías, adivinanzas y trabalenguas. • Ampliar oraciones breves. • Reducir párrafos a sencillas oraciones. • Inventar títulos en pequeñas historias narrativas. • Crear finales alternativos a cuentos infantiles. • Lectura compartida de historias y cuentos infantiles. • Lectura de pequeños textos de manera individual y colectiva. • Respuesta a preguntas literales e inferenciales sobre historias narrativas.

Resultados

En la Tabla 2 se muestran los estadísticos descriptivos de las variables lenguaje oral, conocimiento fonológico, velocidad de denominación y procesos de la lectura, incluyendo las puntuaciones medias y desviaciones típicas del grupo experimental y del grupo control en los seis periodos de evaluación. Como se puede observar, en la misma tabla se incluyen los estadísticos F obtenidos del ANOVA mixto de medidas repetidas en el factor evaluación, grupo y la interacción de evaluación-grupo. Por otra parte, en la Tabla 3 se presentan las medidas y desviaciones típicas de cada una de las variables analizadas, en función del sexo de los participantes. De igual modo, se incluyen en la tabla los estadísticos F de los factores sexo, evaluación-sexo, y grupo-sexo. Los datos del estudio longitudinal obtenidos mediante el ANOVA mixto de medidas repetidas $6 \times 2 \times 2$ y del ANOVA intragrupo realizados con cada variable se exponen a continuación.

Lenguaje Oral

El ANOVA mixto de medidas repetidas indica un efecto principal significativo del factor evaluación ($F(1,63) = 48.32, p < .001$) ya que los participantes mejoraron los resultados a lo largo de los tres años de intervención. Dentro del grupo experimental el ANOVA intragrupal señala un efecto principal del factor evaluación ($F(1,34) = 53.62, p < .001$). Las pruebas *post hoc* indican diferencias significativas de E1 a E2 ($p < .001$), de E3 a E4 ($p < .001$) y de E5 a E6 ($p < .01$). No se encontraron diferencias significativas de E2 a E3 ($p < .068$) y de E4 a E5 ($p < .078$). En el grupo control, también hubo un efecto principal de los periodos de evaluación ($F(1,34) = 14.37, p < .001$), en este caso las pruebas *post hoc* indicaron diferencias significativas de E₁ a E₂ ($p < .01$), de E₃ a E₄ ($p < .001$) y de E₅ a E₆ ($p < .01$). El cambio global de las puntuaciones de T1 a T6 fue significativo en el grupo experimental ($p < .001$) y en el grupo control ($p < .001$). También se encontró un efecto principal del factor grupo ($F(1,63) = 12.54, p < .01$), que muestra diferencias entre los grupos experimental y control a lo largo del tiempo, siendo el grupo experimental el que obtiene puntuaciones más elevadas. Además, se encontraron efectos de interacción significativos entre los factores evaluación-grupo ($F(1,63) =$

9.83, $p < .01$), que junto con la prueba *post hoc* de *Bonferroni*, indica la existencia de diferencias significativas en favor del grupo experimental en E2, E4 y E6. La magnitud de las diferencias entre los grupos de E1 a E6 fue moderada según indica el estimador del tamaño del efecto ($d = 0.64$). En cuanto al sexo, no hubo efectos en este factor ($F_{(1,63)} = 6.43$, $p = .062$). Tampoco hubo efecto de interacción grupo*sexo ($F_{(1,63)} = 5.58$, $p = .064$). La comparación evaluación*grupo*sexo no fue significativa ($F_{(1,63)} = 4.23$, $p = .137$).

Conocimiento fonológico

En esta variable el análisis del ANOVA mixto realizado evidencia la existencia de efectos principales del factor evaluación ($F_{(1,63)} = 83.41$, $p < .001$). El análisis intragrupal también señala un efecto principal de este factor en el grupo experimental ($F_{(1,34)} = 28.14$, $p < .001$), con diferencias significativas de E₁ a E₂ ($p < .001$), de E₃ a E₄ ($p < .001$) y de E₅ a E₆ ($p < .001$). No hubo diferencias de E₂ a E₃ ($p = .123$) ni de E₄ a E₅ ($p = 1.42$). En el grupo control también hubo efecto de la evaluación ($F_{(1,34)} = 6.37$, $p < .01$) con diferencias significativas de E₃ a E₄ ($p < .01$) y de E₅ a E₆ ($p < .01$). El cambio global de E₁ a E₆ fue significativo en ambos grupos en un nivel $p < .001$. En cuanto al factor grupo, el análisis señala un efecto principal ($F_{(1,63)} = 63.84$, $p < .001$). Los participantes en ambos grupos mejoraron sus puntuaciones en conocimiento fonológico, aunque los sujetos del grupo experimental obtuvieron puntuaciones más elevadas, pues se obtuvo un efecto de interacción evaluación*grupo ($F_{(1,63)} = 24.63$, $p < .001$). Las pruebas *post hoc* evidenciaron la existencia de diferencias significativas en favor del grupo experimental en E₂, E₄ y E₆. El tamaño del efecto al comparar los grupos fue moderado ($d = 0.68$). En cuanto al sexo, no hubo efectos en este factor ($F_{(1,63)} = 7.51$, $p = .052$). Tampoco hubo efecto de interacción grupo*sexo ($F_{(1,63)} = 6.52$, $p = .061$). La comparación evaluación*grupo*sexo no fue significativa ($F_{(1,63)} = 3.56$, $p = .241$).

Velocidad de denominación

El ANOVA mixto de medidas repetidas indica un efecto principal significativo del factor evaluación ($F_{(1,63)} = 35.24$, $p < .001$) lo que indica

que los participantes mejoraron sus resultados a lo largo de la intervención. Dentro del grupo experimental el ANOVA intragrupal señala un efecto principal del factor evaluación ($F(1,34) = 47.21, p < .001$). Las pruebas *post hoc* indican diferencias significativas de E1 a E2 ($p < .001$), de E3 a E4 ($p < .001$) y de E5 a E6 ($p < .01$). No se encontraron diferencias significativas de E2 a E3 ($p < .052$) ni de E4 a E5 ($p < .061$). En el grupo control, también hubo un efecto principal de los periodos de evaluación ($F(1,34) = 15.41, p < .001$), en este caso las pruebas *post hoc* indicaron diferencias significativas de E₁ a E₂ ($p < .05$), de E₃ a E₄ ($p < .001$) y de E₅ a E₆ ($p < .01$). El cambio global de las puntuaciones de T1 a T6 fue significativo en el grupo experimental ($p < .001$) y en el grupo control ($p < .001$). También se encontró un efecto principal del factor grupo ($F(1,63) = 16.43, p < .01$), que muestra diferencias entre los grupos experimental y control a lo largo del tiempo, siendo el grupo experimental el que obtiene puntuaciones superiores. Además, se encontraron efectos de interacción significativos entre los factores evaluación-grupo ($F(1,63) = 12.84, p < .01$), que junto con la prueba *post hoc* de *Bonferroni*, indica la existencia de diferencias significativas en favor del grupo experimental en E2, E4 y E6. La magnitud de las diferencias entre los grupos de E1 a E6 fue moderada según indica el estimador del tamaño del efecto ($d = 0.57$). En cuanto al sexo, no hubo efectos en este factor ($F_{(1,63)} = 14.21, p = .053$). Tampoco hubo efecto de interacción grupo*sexo ($F_{(1,63)} = 11.14, p = .061$). La comparación evaluación*grupo*sexo no fue significativa ($F_{(1,63)} = 3.53, p = .326$).

Procesos lectores

En esta variable el ANOVA mixto realizado evidencia la existencia de efectos principales en el factor evaluación ($F(1,63) = 63.78, p < .001$) lo que señala que los participantes mejoraron sus resultados durante los tres años de intervención. Dentro del grupo experimental el ANOVA intragrupal señala un efecto principal del factor evaluación ($F(1,34) = 57.23, p < .001$). Las pruebas *post hoc* indican diferencias significativas de E1 a E2 ($p < .001$), de E3 a E4 ($p < .001$) y de E5 a E6 ($p < .001$). No se encontraron diferencias significativas de E2 a E3 ($p < .423$) y de E4 a E5 ($p < .146$). En el grupo control, también hubo un efecto principal de los periodos de evaluación ($F(1,34) = 26.51, p < .001$), en este caso las

pruebas *post hoc* indicaron diferencias significativas de E₁ a E₂ ($p < .05$), de E₃ a E₄ ($p < .01$) y de E₅ a E₆ ($p < .001$). El cambio global de las puntuaciones de T1 a T6 fue significativo en el grupo experimental ($p < .001$) y en el grupo control ($p < .001$). También se encontró un efecto principal del factor grupo ($F(1,63) = 68.42, p < .001$), que muestra diferencias entre los grupos experimental y control a lo largo del tiempo, siendo el grupo experimental el que obtiene puntuaciones más elevadas. Además, se encontraron efectos de interacción significativos entre los factores evaluación*grupo ($F(1,63) = 47.52, p < .001$), que junto con la prueba *post hoc* de *Bonferroni*, indica la existencia de diferencias significativas en favor del grupo experimental en E2, E4 y E6. La magnitud de las diferencias entre los grupos de E1 a E6 fue alta según indica el estimador del tamaño del efecto ($d = 0.83$). En cuanto al sexo, no hubo efectos en este factor ($F_{(1,63)} = 5.04, p = .072$). Tampoco hubo efecto de interacción grupo*sexo ($F_{(1,63)} = 4.32, p = .053$). La comparación evaluación*grupo*sexo no fue significativa ($F_{(1,63)} = 4.12, p = .421$).

TABLA 2. Estadísticos descriptivos y ANOVA mixto de medidas repetidas de las comparaciones evaluaciones y grupo

		Experimental		Control		Comparación fases F (1,63)		
		M	DT	M	DT	Evaluación	Grupo	Evaluación*grupo
Lenguaje Oral	E ₁	2.18	0.21	2.21	0.41			
	E ₂	2.65	0.34	2.37	0.26			
	E ₃	2.57	0.14	2.35	0.28	48.32***	12.54**	9.83**
	E ₄	2.84	0.26	2.61	0.52			
	E ₅	2.81	0.52	2.57	0.27			
	E ₆	2.94	0.34	2.72	0.36			
Conocimiento Fonológico	E ₁	1.12	0.51	1.14	0.24			
	E ₂	1.56	0.35	1.20	0.41			
	E ₃	1.51	0.23	1.19	0.25	83.41***	63.84***	74.63***
	E ₄	1.86	0.42	1.35	0.46			
	E ₅	1.84	0.32	1.33	0.62			
	E ₆	1.97	0.16	1.49	0.58			
Velocidad de denominación	E ₁	2.02	0.42	2.06	0.23			
	E ₂	2.31	0.67	2.14	0.57			
	E ₃	2.25	0.31	2.12	0.49	35.24***	16.43**	12.84**
	E ₄	2.56	0.49	2.43	0.32			
	E ₅	2.52	0.32	2.41	0.45			
	E ₆	2.78	0.45	2.57	0.37			
Procesos Lectores	E ₁	1.10	0.52	1.14	0.32			
	E ₂	1.32	0.14	1.20	0.25			
	E ₃	1.28	0.35	1.16	0.57	63.78***	68.42***	47.52***
	E ₄	1.56	0.14	1.32	0.43			
	E ₅	1.55	0.21	1.30	0.35			
	E ₆	2.10	0.16	1.67	0.58			

Nota. *p < .05. **p < .01. ***p < .001.

TABLA 3. Estadísticos descriptivos en función del sexo y ANOVA mixto de medidas repetidas de las comparaciones evaluaciones, grupo y sexo.

	Experimental		Control		Comparación fases			
	Niño	Niña	Niño	Niña	Sexo	Evaluación*sexo	Grupo*sexo	
	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)	F (1,63)	F (1,63)	F (1,63)	
Lenguaje oral	E ₁	2.15 (0.23)	2.20 (0.32)	2.19 (0.31)	2.23 (0.42)			
	E ₂	2.60 (0.37)	2.70 (0.52)	2.31 (0.62)	2.45 (0.31)			
	E ₃	2.51 (0.21)	2.63 (0.35)	2.48 (0.46)	2.57 (0.52)			
	E ₄	2.78 (0.41)	2.80 (0.39)	2.50 (0.52)	2.68 (0.23)	6.43	7.53	5.58
	E ₅	2.83 (0.31)	2.82 (0.43)	2.58 (0.63)	2.57 (0.51)			
	E ₆	2.95 (0.25)	2.93 (0.65)	2.71 (0.14)	2.73 (0.16)			
Conocimiento fonológico	E ₁	1.10 (0.43)	1.14 (0.25)	1.13 (0.24)	1.15 (0.32)			
	E ₂	1.52 (0.21)	1.64 (0.46)	1.19 (0.36)	1.26 (0.51)			
	E ₃	1.48 (0.12)	1.54 (0.21)	1.17 (0.24)	1.21 (0.45)			
	E ₄	1.78 (0.42)	1.92 (0.27)	1.31 (0.31)	1.37 (0.41)	7.51	5.32	6.52
	E ₅	1.82 (0.38)	1.88 (0.45)	1.40 (0.62)	1.30 (0.36)			
	E ₆	2.03 (0.14)	1.94 (0.23)	1.55 (0.52)	1.62 (0.47)			
Velocidad de denominación	E ₁	2.04 (0.34)	2.06 (0.25)	2.05 (0.47)	2.07 (0.31)			
	E ₂	2.33 (0.31)	2.29 (0.25)	2.16 (0.31)	2.12 (0.56)			
	E ₃	2.28 (0.27)	2.24 (0.42)	2.10 (0.54)	2.14 (0.26)			
	E ₄	2.51 (0.26)	2.59 (0.19)	2.45 (0.33)	2.41 (0.47)	14.21	9.84	11.14
	E ₅	2.56 (0.48)	2.49 (0.57)	2.39 (0.64)	2.43 (0.21)			
	E ₆	2.77 (0.36)	2.79 (0.26)	2.56 (0.39)	2.58 (0.52)			
Procesos Lectores	E ₁	1.08 (0.32)	1.12 (0.64)	2.03 (0.31)	2.09 (0.54)			
	E ₂	1.29 (0.27)	1.38 (0.25)	1.19 (0.64)	1.21 (0.51)			
	E ₃	1.25 (0.23)	1.33 (0.62)	1.12 (0.71)	1.19 (0.62)			
	E ₄	1.50 (0.41)	1.52 (0.39)	1.29 (0.62)	1.34 (0.42)	5.04	8.52	4.32
	E ₅	1.63 (0.31)	1.59 (0.47)	1.31 (0.14)	1.29 (0.34)			
	E ₆	2.08 (0.23)	2.12 (0.45)	1.73 (0.67)	1.72 (0.43)			

Nota. *p < .05. **p < .01. ***p < .001.

Discusión

El objetivo de este estudio era analizar si mediante la estimulación desde los niveles preescolares, de los que han sido considerados los precursores principales del aprendizaje de la lectura: lenguaje oral, conciencia fonológica, velocidad de denominación y conocimiento alfabético, se puede mejorar la adquisición de esta habilidad lingüística y de ese modo puede establecerse un periodo óptimo para su desarrollo.

Los resultados obtenidos señalan diferencias significativas en la interacción grupo-evaluación a favor del grupo que ha recibido la intervención, con un considerado tamaño del efecto en cada una de las variables analizadas, lo que evidencia el impacto positivo del programa.

A lo largo de las diferentes evaluaciones efectuadas se comprueba que tanto los alumnos pertenecientes al grupo control como al experimental han mejorado su nivel lector, aunque si bien, en todas las mediciones realizadas el grupo que recibió el programa de intervención ha alcanzado puntuaciones más elevadas, y además, estas se han mantenido a lo largo de los diferentes periodos de evaluación, lo que significa que mediante el programa curricular actual los estudiantes adquieren el aprendizaje de la lectura. Sin embargo, esta mejora puede ser aun mayor si se implementan programas sistemáticos centrados en el desarrollo de las habilidades prelectoras. Este hallazgo es consistente con los resultados encontrados en otros estudios (González, López, Vilar y Rodríguez, 2013; Gutiérrez y Díez, 2015).

Analizando las diferentes variables que forman parte del programa de intervención, se comprueba que el grupo experimental ha mejorado de manera significativa respecto al control en el desarrollo del lenguaje oral, lo que indica que la puesta en práctica de dinámicas de interacción oral que atiendan a los diferentes componentes lingüísticos (fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático) contribuyen de manera significativa a la mejora de la capacidad comunicativa y al acceso al aprendizaje de la lectura, lo que confirmaría la influencia que el desarrollo del lenguaje oral tiene sobre el proceso de alfabetización inicial, tal y como se ha señalado en trabajos anteriores (Sepúlveda y Teberosky, 2011; Núñez y Santamaría, 2014). Respecto al género, se observa que hasta final del primer curso el desarrollo del lenguaje oral es superior en las niñas, aunque sin que las diferencias sean significativas, momento a partir del cual se iguala.

En relación al conocimiento fonológico, los datos recogidos indican que el grupo experimental mejoró en mayor medida que sus homólogos que siguieron el programa curricular en la capacidad para manejar y tomar conciencia de las unidades del lenguaje hablado. Las aportaciones que hace la conciencia fonológica al acceso de la lectura consisten en que proporciona herramientas para la segmentación del lenguaje oral en subunidades lingüísticas, favorece el deletreo temprano, así como el reconocimiento de las palabras, lo que posibilita la realización de las correspondencias grafema-fonema. Estos datos coinciden con otros trabajos anteriores (Defior y Serrano, 2011; Bravo, 2016) en los que se ponen de manifiesto los beneficios de las habilidades de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura. En cuanto al género, al igual que sucedía en el lenguaje oral, las niñas muestran niveles superiores (sin que estas diferencias sean significativas) al alcanzado por los niños hasta final del primer curso, momento a partir del cual se igualan, situación que coincide con los datos de otros estudios anteriores (Gutiérrez y Díez, 2016).

Respecto a la velocidad de denominación, también el alumnado que participó en el programa de intervención logró resultados superiores en la habilidad para identificar y evocar eficazmente diferentes elementos tanto lingüísticos como no lingüísticos. Estos datos coinciden con las conclusiones presentadas recientemente por López-Escribano, Sánchez-Hípola, Suro y Leal (2014) a partir de una revisión de trabajos realizados sobre la relación de la velocidad de denominación y la adquisición de la lectura, en los que se pone de manifiesto que la denominación rápida de estímulos es un potente indicador tanto para predecir la adquisición posterior de la lectura desde las primeras edades, como para discriminar entre lectores típicos y otros con dificultades.

En cuanto a los aportes que la conciencia fonológica y la velocidad de denominación efectúan al proceso de adquisición de la lectura, al parecer son diferentes, así mientras que el procesamiento fonológico tendría mayor relación con la exactitud lectora, la velocidad de denominación presentaría una influencia más elevada sobre la fluidez lectora (Suárez-Coalla, García de Castro y Cuetos, 2013; González, Cuetos, Vilar y Uceira, 2015). De aquí la importancia de incluir ambos componentes de manera conjunta en los programas educativos de las primeras edades.

Respecto al conocimiento alfabético y el aprendizaje de los diferentes procesos que intervienen en la lectura, los datos obtenidos señalan que

el programa de intervención contribuyó a la mejora de la lectura tanto de palabras como de pseudopalabras, lo que evidencia que los alumnos participantes en el programa incrementan el procesamiento fonológico y ortográfico. Este logro en la automatización de las reglas de correspondencia grafema-fonema puede venir determinado por el desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica, así como por una mayor capacidad para visualizar y recuperar de forma rápida y precisa la representación fonológica de las palabras.

En cuanto a las habilidades de comprensión, el grupo experimental también obtiene mejores resultados que sus homólogos incrementando la capacidad comprensiva tanto en oraciones como en estructuras gramaticales. Este hecho puede deberse a la riqueza léxica adquirida a través del programa de intervención, ya que el vocabulario constituye uno de los elementos que más influyen en la comprensión lectora en las primeras edades, tal y como ha sido confirmado en un gran número de estudios longitudinales (National Reading Panel, 2000).

Se ha destacar que las mejoras entre el grupo que ha participado en el programa de intervención respecto al que ha seguido el currículum oficial, han sido especialmente mayores durante el último nivel de Educación Infantil, en prácticamente todas las variables estudiadas, lo que indica que este periodo es el más relevante para el desarrollo de las habilidades prelectoras. Estos aportes ponen de manifiesto la conveniencia de que sea en las edades preescolares cuando se inicie de manera explícita el desarrollo de los precursores de la lectura, lo que coincide con los hallazgos de otros autores (Gutiérrez, 2016; Gutiérrez y Díez, 2016).

En resumen, este trabajo contribuye a la facilitación de los procesos que intervienen en la adquisición de la lectura permitiendo orientar el diseño y la realización de actividades educativas que incidan en las habilidades que se han identificado como relevantes en dicho aprendizaje. Una de las contribuciones que ofrece este estudio es que se puede mejorar el proceso de adquisición de la lectura establecido en los programas curriculares actuales mediante la incorporación de las habilidades prelectoras en las normativas escolares para que se desarrollen de manera sistemática y estructurada desde la etapa de Educación Infantil.

Una limitación de este trabajo y que sería interesante atender en futuros estudios es la consideración de determinadas variables que

también pueden influir en el aprendizaje lector, como es el ambiente de lectura en el ámbito familiar, las prácticas de lectura compartida en el hogar, las funciones ejecutivas, la riqueza léxica, la atención, o la memoria de trabajo, que de igual modo pueden ofrecer aportes interesantes al proceso de adquisición de la lectura. También sería recomendable hacer un seguimiento de la evolución del proceso lector de los estudiantes participantes en el programa en los cursos superiores con la finalidad de comprobar si los efectos del programa se mantienen en el tiempo.

Referencias bibliográficas

- Aguinaga, G., Armentia, M., Fraile, A., Olangua, P., y Úriz, N. (2005). *Prueba de lenguaje oral de Navarra Revisada (PLON)-R*. Madrid: TEA
- Bravo, L. (2016). El aprendizaje del lenguaje escrito y las ciencias de la lectura. Un límite entre la psicología cognitiva, las neurociencias y la educación. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 11(36), 50-59.
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Revista electrónica Estudios Pedagógicos*, 30, 7-19.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2007). *Prolec-R, Bateria de evaluación de los procesos lectores, Revisada*. Madrid: TEA.
- De Jong, P. y Van Der Leij, A. (1999). Specific contributions of phonological Abilities to Early reading acquisition. *Journal of Educational Psychology* 91, 450-476.
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 333-345.
- 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.
- Dickinson, D. (2011). Teachers' Language Practices and Academic Outcomes of Preschool Children. *Science*, 333(6045), 964-967. doi: 10.1126/science.1204526.

- Diuk, B. y Ferroni, M. (2012). Reading difficulties in a poverty context: a case study of the Matthew Effect? *Psicología Escolar e Educativa*, 16(2), 209-217.
- González, R.M., Cuetos, F., Vilar, J. y 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.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.
- Gutiérrez, R. (2016). Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en las primeras edades. En *actas del VIII Congreso Internacional de Psicología y Educación* (pp. 1385-1386). Asociación Científica de Psicología y Educación. Toledo.
- 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.
- Gutiérrez-Braojos, C., Rodríguez, S. y Salmerón-Vilchez, P. (2014). How Can Reading Comprehension Strategies and Recall Be Improved in Elementary School Students? *Estudios sobre Educación*, 26, 9-31.
- IBM Corp. Released 2011. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Inizan, A. (1981). *Cuándo enseñar a leer*. Madrid: Pablo del Río.
- Kirby, J. R., Pfeiffer, S.L., y Parrilla, R.K. (2003). Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology*, 95, 453-464.
- López-Escribano, C., Sánchez-Hípola, P., Suro Sánchez, J. y Leal Carretero, F. (2014). Análisis comparativo de estudios sobre la velocidad de nombrar en español y su relación con la adquisición de la lectura y sus dificultades. *Universitas Psychologica*, 13(2), 757-769.
- Mialaret, G. (1979). *El aprendizaje de la lectura*. Madrid: Alianza.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidencebased assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington DC: National Institute of Child Health and Human Development.

- 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.
- Ramos, J.L. y Cuadrado, I. (2006). *Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO)*. Madrid: EOS.
- Sellés, P., Martínez, T., Vidal-Abarca, E., y Gilabert, R. (2012). Controversia entre madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura. Revisión histórica y propuestas actuales. *Aula Abierta*, 40(3), 3-14.
- Sepúlveda, A. y Teberosky, A. (2011) El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. *Cultura y Educación*, 26(1), 23-42.
- 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
- Wolf, M. (1991). Naming speed and reading: The contribution of the cognitive neurosciences. *Reading Research Quarterly*, 26, 123-141.
- Wolf, M. y Bowers, P.G. (2000). The question of naming-speed deficits in developmental reading disability: An introduction to the Double-Deficit hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 322-324.
- Wolf, M., y Denckla, M. (2003). *Rapid Automated Naming Tests*. Greenville, SC: Super Duper.

Información de contacto: Raúl Gutiérrez Fresneda. Facultad de Educación, Universidad de Alicante. Carretera de San Vicente del Raspeig, s/n, 03690. Alicante. **E-mail:** raul.gutierrez@ua.es