



TESIS DOCTORAL

EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
SOBRE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA Y VALORACIÓN
DE FACTORES ASOCIADOS: DISEÑO DE CASO

Yanire Suárez Pilo

Programa de Doctorado en Psicología

2021



TESIS DOCTORAL

EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
SOBRE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA Y VALORACIÓN
DE FACTORES ASOCIADOS: DISEÑO DE CASO

Yanire Suárez Pilo

Programa de Doctorado en Psicología

Conformidad de la Directora

Dra. Isabel Cuadrado Gordillo

2021

AGRADECIMIENTOS

La experiencia de realizar una tesis doctoral es tan dura como satisfactoria. Todo aquel que haya vivido este proceso conoce las dos caras de realizar una investigación, sin embargo cuando te encuentras casi al final del camino todo lo que parecía negativo se convierte en un gran aprendizaje y todo lo positivo hace que te sientas aún más realizada. De ésta parte de realizar una tesis doctoral destaco la cantidad de personas que sin darte cuenta han formado parte de este camino, las cuales te sujetan cuando te tropiezas, las que te dan la mano cuando te caes, y sobre todo las que te recuerdan que a pesar del duro trayecto, los tropiezos, las caídas y la meta, al final, son igualmente importantes.

Me gustaría agradecer, en primer lugar, el apoyo y confianza de mi Directora Isabel Cuadrado Gordillo, que a pesar de no tener un conocimiento profundo de mi persona y mis conocimientos me incentivó a formar parte de este proceso tan importante. Gracias por tu paciencia, ayuda y consejos.

Igualmente estoy agradecida con los centros educativos que me permitieron, sin conocerme, llevar a cabo mi investigación. Gracias por abrirme las puertas de vuestros colegios, poner a mi disposición todos los recursos que estuviesen en vuestras manos, colaborar en todo lo que necesitase, pero sobre todo, por confiar en mí.

En segundo lugar, agradecer a mi familia, a mis padres y hermana, por su constante apoyo, ánimo y motivación, sobre todo en los momentos que más lo necesitaba. A mi madre, que nunca deja de mencionarme que no debo rendirme, recordándome que, a pesar de las trabas que me encuentro en el camino, siempre consigo lo que me propongo. Gracias por enseñarme que de la mezcla de ilusión, constancia y esfuerzo consigues resultados increíbles.

Y por último, pero no menos importante, gracias Laura, tal es el agradecimiento que tengo con mi mejor amiga, mi confidente, que no encuentro las palabras más adecuadas para expresarlo. Gracias por todo el tiempo que te he robado, y que algún día espero compensártelo, por las horas y horas escuchando todo aquello que me hacía ilusión pero también aquello que me hacía llorar y querer rendirme. Gracias por el enorme apoyo que me has ofrecido, por confiar en mí más que yo misma, y hacer que me valore algo más.

ÍNDICE

	PÁG
PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	15
Resumen	17
Introducción	19
PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	25
Capítulo 1. La lectura. Concepto y etapas	27
Capítulo 2. Factores psicológicos de la lectura	35
2.1 Procesos psicológicos que intervienen en la lectura	37
2.1.1 Procesos perceptivos	37
2.1.2 Procesos léxicos	39
2.1.3 Procesos sintácticos	42
2.1.4 Procesos semánticos	43
2.2 Investigaciones y modelos explicativos	44
Capítulo 3. Trastornos de la lectura: la dislexia	53
3.1 Aproximación conceptual de la dislexia	55
3.1.1 Teorías explicativas	56
3.1.2 Síntomas de la dislexia	61
3.2 Clasificación tipológica	64
3.2.1 Vía fonológica	69
3.3 Neuropsicología de la dislexia	71
Capítulo 4. Diagnóstico de la Dislexia	79
4.1 Sistemas de clasificación: DSM-5 y CIE-10	81
4.2 Pruebas estandarizadas de evaluación	85
4.2.1 Pruebas para la detección de problemas en la lectura	86
4.2.2 Pruebas para la evaluación de la Conciencia Fonológica	94
Capítulo 5. Programas específicos de intervención	99
Capítulo 6. Factores socio-familiares en el rendimiento lector	111
6.1 Factores socio-familiares en el rendimiento el lector	113

PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO	125
Capítulo 7. Planteamiento del estudio	127
7.1 Objetivos del trabajo de investigación	129
7.2 Hipótesis de la investigación	130
Capítulo 8. Diseño de la investigación	133
8.1 Diseño del estudio	135
8.2 Muestreo	136
8.3 Variables del estudio	142
8.4 Instrumentos de captación de datos	144
8.5 Categorización	153
8.6 Procedimiento de recogida de datos	154
Capítulo 9. Análisis de datos y resultados	165
Introducción	167
Capítulo 10. Conclusiones	257
10.1 Conclusiones	259
10.2 Implicaciones prácticas educativas	263
10.3 Limitaciones del estudio	264
10.4 Líneas futuras de investigación	264
PARTE III. REFERENCIAS	265
Referencias bibliográficas	267
PARTE IV. ANEXOS	281
Anexo I: Entrevistas participante 1	283
Anexo II: Entrevistas participante 2	297
Anexo III: Entrevista participante 3	311
Anexo IV. Programa de intervención para la mejora de la Conciencia Fonológica	325

INDICE DE TABLAS

	PAG
Tabla 1. Síntomas generales de la dislexia: el habla, el aprendizaje y la lectura	61
Tabla 2. Revisión de Hipótesis	63
Tabla 3. Subtipos de dislexia desde el enfoque comportamental y neurológico	64
Tabla 4. Principales hitos científicos de la neuropsicología de la dislexia	76
Tabla 5. Criterios diagnósticos de la dislexia en el DSM.IV TR y DSM-5	84
Tabla 6. Criterios diagnósticos del Trastorno Específico de la Lectura. CIE-10	85
Tabla 7. Pruebas de diagnóstico de los procesos perceptivos	88
Tabla 8. Pruebas de diagnóstico de los procesos léxicos	89
Tabla 9. Pruebas de diagnóstico de los procesos sintácticos	89
Tabla 10. Pruebas de diagnóstico de los procesos semánticos	90
Tabla 11. Pruebas del Test de detección para la Dislexia en niños (DST-J)	94
Tabla 12. Estudios sobre la influencia del ambiente socio-familiar en el rendimiento académico	115
Tabla 13. Descripción de la distribución de la muestra	146
Tabla 14. Baremos PECO	147
Tabla 15. Medias y Desviaciones típicas para la variable números de aciertos según la prueba y curso	149
Tabla 16. Medias y Desviaciones típicas para la variable tiempo (en segundos) según la prueba y curso	149
Tabla 17. Puntuaciones de la PECO. Participante 1	169
Tabla 18. Puntuaciones del PROLEC-R. Participante 1	169
Tabla 19. Porcentaje de cambio pre-postest en la PECO. Participante (1)	174

Tabla 20. Porcentaje de cambio pre-postes en la PROLEC-R.

Participante (1)	175
Tabla 21. Índices principales PROLEC-R. Participante 1	176
Tabla 22. Baremos. Índices principales (2° de primaria)	176
Tabla 23. Índices secundarios. PROLEC-R. Participante 1	177
Tabla 24. Baremos. Índices secundarios por curso. PRECISIÓN	177
Tabla 25. Baremos. Índices secundarios por curso. VELOCIDAD	178
Tabla 26. Puntuaciones de la PECO. Participante (2)	200
Tabla 27. Puntuaciones de la PROLEC-R. Participante (2)	200
Tabla 28. Porcentaje de cambio pre-postest en la PECO. Participante (2)	204
Tabla 29. Porcentaje de cambio pre-postest en PROLEC-R. Participante (2)	205
Tabla 30. Índices principales PROLEC-R. Participante (2)	206
Tabla 31. Baremos Índices principales. (2° de primaria)	206
Tabla 32. Índices secundarios. PROLEC-R. Participante (2)	207
Tabla 33. Baremos. Índices secundarios por curso. PRECISIÓN	208
Tabla 34. Baremos. Índices secundarios por curso. VELOCIDAD	208
Tabla 35. Puntuación de la PECO. Participante (3)	227
Tabla 36. Puntuación de la PROLEC-R. Participante (3)	227
Tabla 37. Porcentaje de cambio pre-postest en la PECO. Participante (3)	232
Tabla 38. Porcentaje de cambio pre-postest en la PROLEC-R. Participante (3)	233
Tabla 39. Índices principales PROLEC-R. Participante (3)	234
Tabla 40. Baremos. Índices principales (5° de primaria)	234
Tabla 41. Índices secundarios. PROLEC-R. Participante (3)	235
Tabla 42. Baremos. Índices secundarios por curso. PRECISIÓN.	235
Tabla 43. Baremos. Índices secundarios por curso. VELOCIDAD	236

INDICE DE FIGURAS

	PÁG
Figura 1. Proceso de la ruta léxica	41
Figura 2. Proceso de la ruta fonológica	42
Figura 3. Reconocimiento de palabras de Morton	46
Figura 4. Búsqueda de una palabra en el lexicón según el modelo logogen	47
Figura 5. Representación gráfica del modelo dual según la versión de Jorn y Share	49
Figura 6. Representación gráfica del modelo dual según la versión de Jorn y Share	51
Figura 7. Representación gráfica del modelo dual según la versión de Jorn y Share	51
Figura 8. Etiología de la dislexia	60
Figura 9. Clasificación tipológica de la dislexia	69
Figura 10. Pasos de una intervención para la mejora de la Conciencia Fonológica.	102
Figura 11. Diagrama de línea en la puntuación total de la PECO. Participante (1)	170
Figura 12. Diagrama de barras desglosado por dimensiones de la PECO. Participante (1)	171
Figura 13. Diagrama de líneas en la puntuación total de la PROLEC-R. Participante (1) (Precisión y tiempo)	172
Figura 14. Diagrama de barras desglosado por dimensiones de la PROLEC-R (Precisión). Participante (1)	173
Figura 15. Diagrama de barras desglosado por dimensiones de la PROLEC-R (Tiempo). Participante (1)	173
Figura 16. Diagrama de líneas en la puntuación total de la PECO. Participante (2)	201
Figura 17. Diagrama de barras desglosado por dimensiones de la PECO. Participante (2)	202

Figura 18. Diagrama de líneas en la puntuación total de la PROLEC-R. (Precisión y tiempo). Participante (2)	202
Figura 19. Diagrama de barras desglosado por dimensiones del PROLEC-R (Precisión). Participante (2)	203
Figura 20. Diagrama de barras desglosado por dimensiones del PROLEC-R (Tiempo). Participante (2)	204
Figura 21. Diagrama de líneas en la puntuación total de la PECO. Participante (3)	228
Figura 22. Diagrama de barras desglosado por dimensiones de la PECO. Participante (3)	229
Figura 23. Diagrama de líneas en la puntuación total de la PROLEC-R (Precisión y tiempo). Participante (3)	230
Figura 24. Diagrama de barras desglosado por dimensiones del PROLEC-R (Precisión). Participante (3)	230
Figura 25. Diagrama de barras desglosado por dimensiones del PROLEC-R (Tiempo). Participante (3)	231

INDICE DE IMÁGENES

	PÁG
Imagen 1. Ectopias en el cerebro de una persona con dislexia	72
Imagen 2. Falta de asimetría en el Plano Temporal	72
Imagen 3. Lateralización izquierda y mayor actuación en el hemisferio derecho	73
Imagen 4. Cuerpo caloso en la rodilla	74
Imagen 5. Componentes del programa “Adición de Fonos”	104

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Resumen

Introducción

Resumen

La dislexia es uno de los trastornos del aprendizaje más prevalentes en Educación Primaria. Según el Ministerio de Educación, basándose en diferentes estudios, la presencia de trastornos de aprendizaje en los alumnos oscila entre 2% y 3,2%. Por otra parte, la lectura es el proceso más importante y competencia básica para el aprendizaje (Sánchez, 1998). En 2014, la Asociación Catalana de Dislexia aportaba datos muy relevantes, afirmando que 1 de cada 10 alumnos presentan Dislexia.

Por ello, en la presente Tesis Doctoral, se llevará a cabo una investigación sobre las habilidades de Conciencia Fonológica en tres participantes escolarizados en la etapa de Educación Primaria, con diagnóstico de dislexia fonológica y/o con dificultades en la lectura por déficits en la conciencia fonológica.

El objetivo principal es aplicar un programa de intervención para que mejore las habilidades fonológicas, y, por consiguiente, la lectura, de los participantes que proceden de entornos socio-familiares distintos, y, por tanto, escolarizados en centros educativos con diferencias sociales.

Se utilizará un diseño transversal, con evaluación de la Conciencia Fonológica. Además, se evaluará el ámbito familiar de cada uno de los participantes de la muestra, centrándonos en conocer las relaciones familiares, los hábitos de estudio y lectura y el nivel socio-cultural de los padres..., en cada caso. Otras variables relevantes, y que se han analizado, es el entorno escolar y personal de cada Participante.

La intervención ha consistido en la aplicación de un programa, diseñado específicamente para este estudio, para la mejora del conocimiento fonológico, el cual consta de 10 sesiones, en las cuales se plantea la realización de actividades que potencian aquellos aspectos más alterados en los niños con dislexia y/o alteraciones en la conciencia fonológica.

En cuanto a los instrumentos de medida, para medir la capacidad lectora, se ha decantado por la utilización de dos pruebas: la Prueba de Evaluación de la Conciencia

Fonológica (PECO) y el PROLEC-R, aplicadas antes y después de la intervención. En cuanto a los aspectos referidos al entorno sociofamiliar, se han llevado a cabo entrevistas semi-estructurada para conocer de manera cualitativa aspectos relevantes de dicho entorno.

Posterior al análisis de datos se obtiene resultados positivos, pudiendo afirmar que el programa ha sido eficaz, existiendo una clara mejora en el rendimiento lector de los participantes de la muestra.

Referente al entorno socio-familiar, tras el análisis cualitativo de las entrevistas, la observación directa y la literatura expuesta a lo largo de la tesis, también se permite concluir que el entorno socio-familiar influye en el rendimiento lector de los niños.

Palabras claves: problemas de aprendizaje, Lectura, Conciencia Fonológica, Vía Fonológica, Alteraciones Lectoras, Dislexia, Intervención, ambiente socio-familiar, procesos cognitivos.

Introducción

Centrándose en el tipo de investigación que se llevará a cabo se considera que en educación es importante investigar cuantitativa y cualitativamente. Es necesario desarrollar estudios de caso único para servir de base a estudios con muestras grandes. Cada sujeto es una realidad única y como tal hay que conocerla, por eso estudiaremos a fondo una problemática concreta y podremos ajustar nuestra intervención de una manera más acertada, en lugar de aplicar un tratamiento estandarizado.

Situándose en el tema general del presente estudio es importante estudiar la Conciencia Fonológica ya que es uno de los procesos necesarios para la lectura. Y la lectura es un proceso fundamental no sólo para el buen rendimiento académico sino para el desarrollo global del ser humano. De ahí la importancia de investigar acerca de la lectura y los procesos cognitivos subyacentes alterados en ella. Si nos remitimos a los datos, los problemas de lectura tienen una prevalencia en torno al 20% en la población, que tal y como dice la Asociación Madrid con la Dislexia en 2014 uno de cada cinco españoles presenta dificultades lectoras.

Como ya se ha señalado, Sánchez (1988), en concordancia con numerosos especialistas, afirma que la lectura y la escritura son las habilidades más importantes que los niños deben desarrollar durante los primeros años de escolaridad. Estas habilidades son herramientas imprescindibles para el aprendizaje, para la adquisición de nuevos conocimientos, así como para construir nuevos pensamientos. Viero (2003) destaca a la lectura como una actividad instrumental básica e imprescindible para las personas llevan a cabo un aprendizaje a través del formato escrito.

Siendo la Conciencia Fonológica objeto de estudio, en sus inicios, el estudio de esta cursaba con 3 grandes controversias. La primera de ellas hace referencia a si la Conciencia Fonológica es una habilidad metalingüística sin un sistema biológico

concreto para su adquisición (es por tanto, una habilidad aprendida por influencia cultural) o si es el mismo sistema biológico que se encarga del aprendizaje del habla. La segunda gran controversia ha versado sobre la causalidad, relación o interacción entre la Conciencia Fonológica y el aprendizaje lector. Hay numerosos estudios que han encontrado causa, relación e interacción. Y, la tercera controversia, relacionada con la anterior, es acerca de si la Conciencia Fonológica es un fenómeno unitario o más un conjunto de habilidades con diversos niveles o subtipos, los cuales influyen en momentos diferentes del aprendiz. La evidencia indica que hay varios niveles (Signorini, 1998). Numerosos estudios (Castles y Coltheart, 2004; Fowler, Brady y Shankweiler, 1991; Lonigan, Burgess, Anthony y Barker, 1998) han encontrado que la Conciencia Fonológica predice el rendimiento lector, por tanto, que es una condición necesaria para el aprendizaje correcto de la lectura, no obstante existen también otras investigaciones que han puesto de manifiesto la existencia de una correlación entre ambas (Alegría, 2006; Brady y Shankweiler, 1991; Defior 1994), además otras investigaciones han encontrado la existencia de interacción entre conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura (Wise, Pae, Wolfe, Sevcik, Morris, Lovett y Wolf, 2008; Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh y Shanahan, 2001). Así pues, a partir de estos hallazgos es cuando se empiezan a estudiar los subtipos de la Conciencia Fonológica. Por ejemplo, Defior (1996) distingue hasta 15 procesos diferentes de la Conciencia Fonológica, que van desde reconocer cuál palabra es más larga, hasta invertir sílabas o inventar escritura. Otra investigación (Høien, Lundberg, Stanovich y Bjaalid, 1995) comprobó 3 factores: un factor fonema, un factor sílaba y un factor ritmo; el que tuvo mayor peso fue el factor fonema. Otros autores (Carrillo, 1994) agrupan dos componentes principales: la sensibilidad a las semejanzas fonológicas (rimas) y la conciencia segmental. La primera es anterior al aprendizaje de la lectura, la segunda es concomitante. Habría pues, dos formas de conciencia: holística (la tienen los niños antes de aprender a leer) y analítica (la adquieren con el aprendizaje de la lectura). Según Morais, Alegría y Content (1987) la conciencia segmental tendría dos componentes: la descentración y el pensamiento analítico.

En relación al sustrato neurobiológico, Etchepareborda y Habib (2001), en su revisión, aportan numerosos hallazgos sobre las bases neurológicas de la dislexia, como por ejemplo, algunas malformaciones corticales como ectopias en regiones frontales y en áreas del lenguaje, principalmente del hemisferio izquierdo, displasia en regiones

corticales, microgiria o micropoligiria en la corteza temporal izquierda, ausencia de asimetría en el plano temporal, ausencia de asimetría en el opérculo parietal, ausencia de asimetría del giro frontal inferior o déficit interhemisférico. También destacan que en los cerebros de personas con dislexia hay menor sustrato neuronal en áreas implicadas en el procesamiento del lenguaje y menor activación (menor irrigación sanguínea) en dichas áreas, por ejemplo, a menor activación en la región temporal anterior aparece una mayor actividad del área posterior, lo que sugiere el sobreesfuerzo que hacen en leer de manera “visual” y no tan “auditiva”.

En cuanto a la capacidad para mejorar la Conciencia Fonológica, muchas investigaciones (Valenzuela, Ruiz y Ríos, 2011; Favila y Seda, 2010; Cuadro y Trías, 2008; Defior, 2008; Herrera, Defior y Lorenzo, 2007) han aplicado con éxito intervenciones para facilitar la adquisición de las habilidades fonológicas mejorando así el aprendizaje lector.

La influencia del ambiente, es algo que, también se ha tenido en cuenta en el aprendizaje de la lectura y, en concreto, en el desarrollo de la Conciencia Fonológica. Por ejemplo, Frith (1977) supone que el ambiente puede tener un efecto transversal que influye tanto en lo genético como en lo cognitivo-conductual, así que algunas interacciones entre ambiente y genética pueden tener efectos perjudiciales en el cerebro y afectar al rendimiento lector. En la misma línea, Simos, Breier, Fletcher, Foorman, Castillo y Papanicolaou (2002) sostienen también que el ambiente influye de manera indirecta en el rendimiento lector por medio de la imagen que el niño/a tiene sobre su propio rendimiento, así como las actitudes hacia éste. En general, la mayoría de los estudios (Senechal y Cornell, 1993; Bus, Van Ijzendoorn y Pellegrini, 1995; Foy y Mann, 2003; Molfese, Modjin y Molfese, 2003) coinciden en señalar que leer en casa mejora el rendimiento lector de los niños. Un hecho sorprendente, relacionado con el ambiente, es el nivel educativo de uno de los progenitores, en concreto de la madre, se ha comprobado (Aram y Levin, 2001; Rauh, Parker, Garfinkel, Perry y Andrews, 2003; Jiménez y Rodríguez, 2008) que a menor nivel educativo de la madre peor rendimiento lector. Evan, Shaw y Bell (2000) han encontrado que cuando los padres centran su enseñanza en casa en actividades de tipo general para la lectura consiguen aumentar el vocabulario de los/as hijos/as pero cuando se centran en actividades de enseñanza de letra y sonido, mejoran tanto el vocabulario como la Conciencia Fonológica.

Estructura de la Tesis Doctoral

La presente Tesis doctoral está distribuida en cuatro bloques, de los cuales destacan tres. El primer bloque (parte I) consiste en la recogida de aportaciones teóricas acerca del tema clave de la investigación. En un segundo bloque (parte II), se expone el estudio empírico realizado. El tercer y último bloque (parte IV) recoge el programa diseñado para esta Tesis.

La fundamentación teórica (bloque I, parte I) recoge 6 capítulos que teóricamente fundamentan nuestro estudio empírico. **En el primer capítulo**, se hace una breve aproximación conceptual acerca de la lectura, con el objetivo de adelantarnos al concepto de dicho proceso, de tal manera, que al abordar otros capítulos ya exista una base teórica, además nos permite conocer un avance de los conceptos más relevantes que se estudiarán a lo largo del presente estudio.

El **segundo capítulo** se centra en explicar la Psicología de la lectura, esto es, qué procesos psicológicos intervienen en la adquisición de la habilidad lectora. Además de la explicación detallada de cada uno de los procesos, se dedica un apartado a investigaciones y modelos que explican cómo se lleva a cabo el reconocimiento de palabras, es decir, como las personas son capaces de leer.

Referente al **tercer capítulo**, se considera uno de los más relevantes de la Tesis, pues se dedica una fundamentación teórica acerca de la Dislexia (conceptualización, tipología, teorías, etc), incidiendo en la explicación más detallada de la Dislexia fonológica, que es objeto de estudio. Además, se ofrece un apartado novedoso, o algo desconocido, relacionado con la neuropsicología de la Dislexia.

En un **cuarto capítulo** se ofrece conocimientos sobre el diagnóstico de la Dislexia, teniendo en cuenta el Manual Diagnóstico (DSM-5), así como la enumeración de pruebas estandarizadas útiles para diagnosticar dicha alteración lectora.

Teniendo un diagnóstico claro, o simplemente existiendo una clara alteración de la lectura, la conciencia fonológica, etc. es necesario un tratamiento precoz, es por ello, que el **quinto capítulo** se dedica a la exposición y selección de los tratamientos más eficaces para niños con Dislexia.

Por último, y para finalizar la parte de fundamentación teórica, **el capítulo seis** se dedica a explicar factores influyentes en el rendimiento lector de los niños, y más concretamente el factor socio-familiar.

En cuanto al segundo gran bloque, parte II: estudio empírico, consta de cuatro capítulos (7, 8, 9 y 10). En el **capítulo siete**, se realiza un planteamiento del estudio. En el **capítulo ocho**, se expone el método de la investigación, donde se recogen los objetivos, se explica la metodología y diseño utilizados, se describe la muestra y el instrumento de medida, y se plantean las variables e hipótesis.

Dentro del **noveno capítulo** se presenta la recogida de datos y sus respectivos análisis, para la obtención de los resultados. Por último, en el **capítulo décimo**, se discute y concluye acerca de los resultados obtenidos, teniendo en cuenta las hipótesis planteadas y los estudios destacados en el marco teórico.

Para finalizar, el tercer bloque (parte IV) recoge el programa diseñado para la mejora de la conciencia fonológica de los participantes de la muestra.

PARTE I FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo 1. La lectura. Concepto y etapas

Capítulo 2. Psicología de la Lectura

Capítulo 3. Trastornos de la Lectura (Dislexia)

Capítulo 4. Diagnóstico de la Dislexia

Capítulo 5. Tratamiento de la Dislexia

Capítulo 6. La influencia del ambiente socio-familiar y educativo

Capítulo 1
La lectura. Concepto y etapas

Para la realización de este apartado, se ha estudiado brevemente algunas de las diferentes definiciones de la lectura aportadas por distintos autores. A continuación se hará mención a los procesos que implica la capacidad de leer, los procesos cognitivos implicados en la lectura. Una vez claro el concepto de lectura, se hace referencia por último a dos modelos explicativos del reconocimiento de las palabras en la lectura de las mismas: el modelo logogen y la teoría de la doble vía.

Partiendo de la pregunta ¿qué es la lectura?, varios autores dan respuesta a esta, Artigas (2000) sostiene que “la lectura es el procedimiento de la interpretar las palabras que se presentan de manera escrita”.

Cuetos (1990), por su parte, hablaba de reconocimiento de palabras como un proceso clave en el aprendizaje de la lectura. A dicho reconocimiento lo considera como el más largo y complejo a la hora de ser adquirido y en el cual se producen los principales trastornos de la lectura, en el caso de que dicho proceso no fluya de manera correcta.

Este autor hace referencia a la adquisición de la lectura, de cómo los niños van asimilando la conversión grafema-fonema, de cuando comienzan a hacer uso de la ruta fonológica, para la lectura de pseudopalabras, y de la ruta léxica, para la lectura de palabras almacenadas. Más adelante se irá afianzando la velocidad, comprensión, etc.

Sin embargo, Colomer y Camps (1996) sostenían que la lectura no se basa simplemente en la adquisición de códigos gráficos, va más allá de la simple conversión grafema-fonema, se trata de que el lector sea capaz de razonar ante una construcción activa y consciente de un mensaje escrito.

En este proceso, que se explicará de manera más detallada en apartados posteriores, los lectores pasan por una serie de etapas, hasta considerarse lectores

hábiles. De hecho, Defoir (2014) habla de modelos que explican la adquisición de la lectura, modelos tradicionales, que actualmente se siguen teniendo en cuenta, y modelos continuos, que son los que predominan hoy día. Los modelos tradicionales consideran que el lector pasa por una serie de fases hasta poseer una capacidad lectora adecuada, de estos modelos, el más conocido es el de Uta Frith (1985). Para esta autora, existen tres etapas claves por las que pasa un lector, estas son:

- **Etapla logográfica**

En esta etapa, el niño es capaz de reconocer un conjunto de palabras, signos gráficos, a los cuales, aún, no le atribuye un significado. Dicho de otra manera, la palabra sería como un dibujo para el lector que se encuentra en esta fase, una imagen mental de la palabra, y la cual podrá leer gracias al contexto en el que se encuentra en el momento. De este modo, reconocer las palabras teniendo en cuenta su forma, tamaño, longitud, color... , y como se ha mencionado, el contexto, al que le atribuye dicho signo.

La autora utiliza el ejemplo de la “coca-cola”, la mayoría de los niños, a muy temprana edad, en su etapa verbal, es capaz de leer lo que pone en todas las botellas de “Coca-Cola”, y cada vez que ve una palabra en una botella, con el color de la “Coca-Cola”, con letras blancas sobre una banda roja, sabe que pone esa palabra. Sin embargo, si esa palabra se traspa a un papel, con distinto formato, color... el niño no será capaz de identificarla.

La repetición de la lectura de ese tipo de palabras hará que el niño incremente el conocimiento sobre los principales rasgos, y su lectura cada vez sea más exacta, aunque existirá una fácil confusión entre elementos fonémicos parecidos (p-b-d).

Esta etapa finalizará cuando los niños comiencen a conocer las letras que componen las palabras.

- **Etapla alfabética**

El proceso clave en esta etapa es la enseñanza de las reglas de conversión fonema-grafema. Los niños deben ser capaces de segmentar la palabra en las letras, y a estas letras atribuirle su sonido correspondiente.

Para Uta Frith (1985) la etapa alfabética es de las más complicada, pues se debe entender que, aunque existan palabras que estén compuestas por los mismos fonemas y sus correspondientes grafemas (pato, topa, tapo), los sonidos siguen un determinado orden en la palabra, dependiendo del orden de los fonemas, y que por tanto, la pronunciación de la palabra será distinto en cada caso.

La lectura en la presente fase suele ser silábica, esto es, al comienzo de la lectura, los niños unen grafema-fonema, formando sílabas, por tanto, cuando leen una palabra, la segmentan en sílabas hasta que al leerlas de manera continuada identifican la palabra que está leyendo.

La superación de la etapa alfabética no es nada sencilla, pues, la autora citada, explica que el proceso de asociar signos abstractos con sonidos que parecen no tener relación, es bastante complejo. De hecho, Defior (2014) destaca que es en esta etapa en la cual comienzan a manifestarse alteraciones en el aprendizaje de la lectura, tales como la dislexia y disgrafía.

- **Etapa ortográfica**

Tras superar la anterior etapa, se considera que el niño ya se considera como lector, pero no aún un lector hábil, ya que sería necesario superar esta etapa, la cual consiste en la capacidad de reconocer inmediatamente un número considerable de palabras sin tener ir traduciendo cada uno de los grafemas que compone la palabra en fonemas.

Esta etapa se irá adquiriendo y perfeccionando con un hábito lector continuo, lectura de palabras una y otra vez usando la vía fonológica, las cuales pasarán a ser almacenadas para ser leídas por la vía léxica. Será sobre los 7 u 8 años cuando los niños aumentarán su capacidad ortográfica.

En controversia con los modelos tradicionales, existen los modelos continuos, teorías actuales que niegan rotundamente que el proceso lector pase por una serie pasos secuenciales (fases), sino que se da un proceso continuo. Esto es, según Defior (2014) el desarrollo continuo de una serie de procesos psicológicos implicados en la lectura (detallados en el siguiente apartado) y necesarios para la adquisición de esta.

De manera más específica a Artigas, Sánchez y Torres (1998) citado en Coppola (2011), definen que la lectura es una actividad muy compleja, donde además de procesos cognitivos intervienen otros: procesos léxicos, sintácticos y semánticos, según estos autores, la implicación de tantos procesos es el motivo de que algunos alumnos presenten dificultades a la hora de adquirir la capacidad lectora, y por consiguiente, dominarla. Muy de acuerdo con los últimos autores mencionados, Viero (2003) considera que la lectura, además de considerarse una actividad básica e imprescindible para la adquisición de nuevos conocimientos y destrezas, precisa del desarrollo los esos cuatros procesos principales implicados, todo esto, junto a su compleja naturaleza, hacen que la lectura sea una tarea muy complicada.

Según Dioses (2009), citado en Chocano y Cols. (2010), la lectura es un proceso complejo, el cual precisa de una construcción mental del significado del texto, sin limitarse a la simple percepción de grafías, ya que su naturaleza supone la transformación de símbolos lingüísticos en significad, mediante el proceso que pasa del lenguaje al pensamiento.

Otra de las definiciones destacadas es la de Isabel Solé (1992), la cual considera la lectura como una herramienta necesaria para la adquisición de nuevos aprendizajes y conocimientos, entiende que es un proceso de relación entre el lector y el texto, con el cual, aparte de satisfacer sus propósitos, se comprende el lenguaje escrito.

Esta misma autora considera que se da un paso relevante entre el aprendizaje inicial de la lectura y el uso de ésta como instrumento para el aprendizaje, donde en el aprendizaje inicial se considera como el paso de aprender a leer y el uso de la lectura como instrumento de aprendizaje se considera leer para aprender.

Por su parte, Viero (2003) habla de la importancia de una lectura comprensiva la cual hace imprescindible el aprendizaje de técnicas de decodificación e interpretación de los textos, además de adecuarlos a los conocimientos que el lector ya posee. De hecho, este autor, basándose en los estudios de Cain y Cols. (2000) hace referencia a la existencia de unos *“prerrequisitos para el aprendizaje de la lectura como proceso de decodificación”*. Según este, para que exista un buen aprendizaje lector, el niño debe desarrollar aspectos fonológicos, lingüísticos y cognitivos, y tras esta habilidad, entrenarlos. Además, el aprendizaje de la lectura supone:

- *Desarrollo de la conciencia fonológica*: conversión grafema-fonema.
- *Desarrollo de representaciones léxicas adecuadas*: utilización de vía léxica para palabras familiares y vía fonológica para pseudopalabras.
- *Rima y aliteración*: capacidad de relacionar palabras que terminan o empiezan por el mismo sonido.
- *Disposición de una memoria semántica*: almacenamiento de un número considerable de palabras y sus significados.
- *Disposición de una memoria operativa*: mantener activas palabras y sus significados en el almacenamiento.

Teniendo en cuenta las definiciones de los autores destacados, la definición de la lectura en su totalidad se puede entender como una interpretación de palabras escritas, que implica una actividad cognitiva compleja, en la cual intervienen procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos. Supone también una representación mental del texto. Esta interpretación y procesos se llevan a cabo, en primer lugar, con la finalidad de aprender a leer, la cual, con la práctica lectora, trascenderá en un leer para aprender.

Capítulo 2

Factores psicológicos de la lectura

Siguiendo los estudios y aportaciones de múltiples autores, referenciados a continuación, podemos resumir que leer implica un conjunto de procesos cognitivos/psicológicos, los cuales son:

2.1 Procesos psicológicos que intervienen en la lectura

2.1.1 Procesos perceptivos

Como cualquier otra habilidad, la lectura implica ciertos procesos cognitivos que se organizan por niveles, Canales (2008) los clasifica en procesos de bajo nivel, de nivel medio y superiores. Los procesos de bajo nivel incluirían los movimientos sacádicos para leer, gracias a los cuales los lectores pueden identificar los rasgos de las letras, así como las letras.

Iglesias y Veiga (2004), destacan en el proceso perceptivo de la lectura, el movimiento ocular y el análisis visual, considerando la primera operación la de dirigir nuestra mirada hacia las palabras impresas, con la finalidad de extraer información del texto leído. A la hora de registrar y analizar dichos los movimientos oculares, se pueden observar las regresiones (movimientos oculares hacia atrás) y las fijaciones (tiempo empleado en la fijación de una palabra), Viero (2003).

Los movimientos oculares, o sacádicos, según estos últimos autores, permiten al lector desplazarse de un lado a otro en el texto con periodos de fijación. Además de los movimientos sacádicos, Iglesias y Viega (2004), destacan otros más, también implicados en el proceso de la lectura:

- *Movimientos de seguimiento o persecución lenta:* movimiento coordinado de los dos ojos, con el fin de perseguir un estímulo, en este caso, los gráficos impresos.
- *Movimientos de vergencia:* los ojos se mueven en dirección contraria con la finalidad de captar más información así como una única imagen fusionada. Este movimiento es más común en aquellos lectores expertos.
- *Movimientos vestibulares:* los ojos rotan el eje de fijación, de tal manera que se compensa los movimientos de la cabeza y el cuerpo.

Por su parte, Jiménez (2011) afirma que el dominio de este proceso supone aprender a discriminar las letras de una palabra, primero, de manera aislada, para, posteriormente, formar dichas palabras. Por ello, a la hora de leer, el niño debe entender la relación entre los símbolos y los sonidos (etapa alfabética: conversión grafema-fonema).

Esta última autora explica cómo se lleva a cabo el reconocimiento de fonema-grafema:

1°. El analizador visual ortográfico percibe y analiza los rasgos gráficos de las letras y posteriormente las identifica.

2°. Este reconocimiento hace que los ojos realicen una serie de movimientos rápidos de izquierda a derecha (movimientos sádicos de 20-40 msg). A través de esos movimientos los lectores extraen toda la información que van leyendo. En el caso de que se presente una lectura compleja, los movimientos serán más lentos, se dará un mayor número de fijaciones y regresiones.

3°. Según Jiménez (2011) toda la información recogida de la lectura realizada se almacena en la llamada “memoria icónica” con una gran capacidad de almacenamiento, pero donde dicho almacenamiento dura muy poco, ya que pasa rápidamente a la memoria visual a corto plazo, permitiendo un almacenamiento con material lingüístico de mayor duración.

4°. Se realiza una comparación para conocer qué información se encuentra en la Memoria a Largo Plazo (MLP) y en la Memoria a Corto Plazo. De esta manera, aquellas que no se encuentren la MLP serán almacenadas desde la MCP.

Así pues, los procesos de bajo nivel son básicamente procesos perceptivos. Para Castillo-Durand (2011) son necesarios para la identificación que se realiza a posteriori de la letra, y considera que el proceso se desarrolla, mediante la recogida de información a través de un análisis visual, la cual queda registrada en la memoria icónica, a continuación, dicha información se deriva a la memoria a corto plazo, donde se activan las operaciones necesarias para reconocer cognitivamente la información recibida. Dicha información dura entre unos 12-20 segundos en la memoria icónica, siendo capaz de almacenar 6 o 7 estímulos visuales. Para darse un reconocimiento lingüístico, el lector debe consultar su almacén de la memoria a largo plazo en el cual se encuentran almacenados todos los grafemas de su idioma.

Conjuntamente con el movimiento ocular durante la lectura, se lleva a cabo un análisis visual, donde se analizan los gráficos impresos que se siguen con la mirada a la hora de leer. En el análisis visual del texto, según Iglesias y Veiga (2004) se identifican las unidades básicas de información, para interpretarlas y proporcionarles un significado.

Los procesos perceptivos se han considerado clásicamente como los responsables de la lectura, o en caso de déficit, de la dislexia. Junto con los procesos lingüísticos podrían entenderse como los claros candidatos explicativos de la dislexia. De hecho, Artigas (2000) refiere que “Los mecanismos cognitivos que pueden valorarse críticamente como candidatos a ocupar el lugar central en la dislexia son: procesos perceptivos (especialmente visuales) y procesos lingüísticos” (Artigas, 2000, p. 119).

2.1.2 Procesos léxicos

Una vez el lector ha llevado a cabo los primeros procesos cognitivos, estos son, los procesos perceptivos mencionados anteriormente, se lleva a cabo el procesamiento léxico, para obtener una representación léxica en la memoria (Iglesias y Veiga, 2004). Cuando el reconocimiento de las palabras es automático e instantáneo, el lector está utilizando el proceso léxico en la lectura. Esta capacidad se debe a que las palabras son “familiares”, esto es, han sido leídas con anterioridad, con lo cual este proceso será más fácil y no requiere esfuerzo. Además el lector experto será capaz de leer multitud de palabras sin haberlas visto con anterioridad, ya que este es capaz de asociar las letras con su correspondiente sonido, las enlaza y forma la correcta pronunciación de la palabra. El procesamiento léxico se incluiría, según Canales (2008), en los procesos de

nivel medio para la lectura y se puede definir como el reconocimiento de la palabra en cuestión.

Siguiendo nuevamente a Castillo-Durand (2011) una vez se ha completado el análisis visual detallado anteriormente con el resultado de reconocer la palabra se continuará a la identificación de su significado, siguiendo dos vías diferentes: la ruta visual y la ruta fonológica. Según este autor, la existencia de estas dos rutas fue comprobadas en estudios con pacientes normales y también en pacientes con lesión cerebral.

De acuerdo con los autores mencionados, Jiménez (2011) explica que el proceso léxico se trata de un conjunto de procesos que el lector realiza para detectar qué conocimiento tiene sobre las palabras que está leyendo en ese momento, es decir, accede a su sistema cognitivo (léxico interno o lexicón) para conocer si existe almacenamiento de la información que lee y así le permite reconocer dichas palabras.

Ahora bien, a la pregunta cómo se accede al significado tenemos dos posibilidades, dos rutas o dos vías para alcanzar el objetivo. Según el Modelo de la doble vía los lectores tenemos dos rutas para dar con el significado del estímulo que estamos leyendo. Estas dos vías o rutas son: la ruta léxica o visual y la ruta fonológica. Dada la importancia de las mismas para nuestro estudio, consideramos pertinente ofrecer una breve descripción de las mismas.

1. Ruta visual o léxica (directa):

“Consiste en comparar el estímulo visual (forma ortográfica de la palabra leída) con las representaciones almacenadas en la memoria léxica visual, que es donde se encuentran representadas ortográficamente todas las palabras que el sujeto ha leído, más no su significado (...) la forma de la palabra, activará la identificación de su significado” (Castillo-Durand, 2011, p.17).

Se denomina ruta rápida o directa porque el lector inmediatamente después del reconocimiento visual accede al significado, sin detenerse a leer cada grafema.

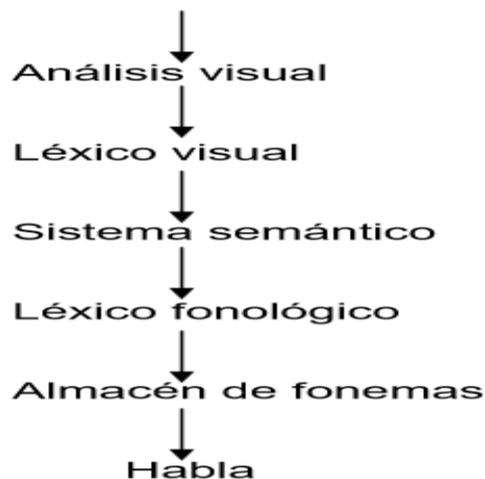


Figura 1: Proceso de la ruta léxica (Jiménez, 2011, p.4).

2. Ruta fonológica (indirecta):

Esta ruta, según Iglesias y Veiga (2004), es la concordancia entre el análisis visual y el significado léxico. Para estos, el uso de esa vía se basa la recuperación de los sonidos correspondientes a las letras de cada palabra, llevando a cabo una conversión grafema-fonema, para así, recuperar su pronunciación. Coltheart (1978), citado en Iglesias y Viega (2004), considera que el uso de vía fonológica requiere de cuatro subprocesos, estos son:

- El análisis grafémico.
- La asignación de fonemas.
- El ensamblaje.
- Activación del significado.

De acuerdo con los últimos autores, Castillo- Durand, (2001), considera que, mediante la utilización de la ruta fonológica, se realiza un emparejamiento entre la representación interna de la palabra con la reconversión oral de la misma, de tal manera que se analizan los grafemas y se le asigna un sonido (valor fonológico), dando lugar a las reglas de conversión grafema-fonema, nombradas anteriormente.

Como leemos, la ruta fonológica tiene un paso más –recodificación fonológica- que la ruta léxica, por eso se la considera ruta indirecta o lenta.

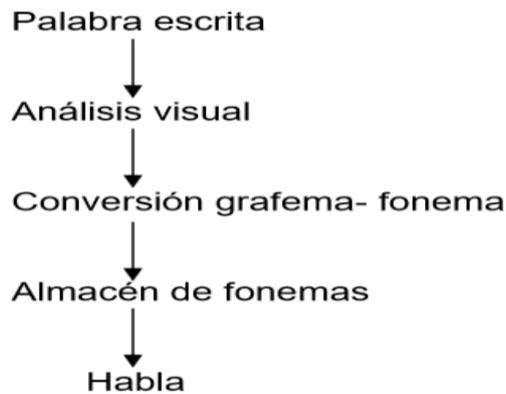


Figura 2: Proceso de la ruta fonológica (Jiménez, 2011, p .4).

Si bien, los buenos lectores utilizan complementa e indistintamente las dos rutas, podemos decir que cada una está “especializada” en un tipo de palabras, por ejemplo según Domínguez (1992) la ruta fonológica se utilizará para el reconocimiento de palabras conocidas y además para la lectura de pseudopalabras.

Nos hemos detenido a explicar de manera más detallada el procesamiento perceptivo como el léxico, porque son los procesos cognitivos que más importancia tienen para nuestro estudio.

2.1.3 Procesos sintácticos

El siguiente proceso que se lleva a cabo es el procesamiento sintáctico. Este procesamiento forma parte de los procesos de lectura de alto nivel. Según Castillo-Durand (2011) el procesamiento sintáctico es la técnica o habilidad mediante el cual el lector identifica la relación que existe entre las palabras de una oración. Iglesias y Veiga (2004) y Jiménez (2011), consideran que además de descubrir esta relación, se debe “asignar una estructura gramatical a la secuencia de palabras en la oración”. Para todo esto, el lector debe, según Belinchón y cols (1992), en estos últimos autores:

- *Segmentar*: fraccionar el léxico en constituyentes oracionales más generales, como las oraciones y los sintagmas.
- *Asignar un papel estructural o etiqueta sintáctica*: etiquetar sintácticamente los constituyentes lingüísticos de las oraciones.
- *Establecer relaciones sintagmáticas entre los constituyentes etiquetados*: delimitar la relación sintagmática d esos constituyentes lingüísticos.

Este mismo autor, considera que lo primero que se realiza en este procesamiento es desglosar cada oración en los componentes que la forman, seguido de una asignación de cada componente a un determinado rol sintáctico y finalmente dar significado global a la oración. Es decir, el lector debe decidir qué rol sintáctico tiene la palabra que lee y cómo se compagina con el resto de la oración.

Cuetos (2010) sostiene que los lectores con dislexia reconocen adecuadamente las palabras de una frase, la dificultad aparece cuando debe asignar a las palabras su correspondiente papel gramatical.

El procesamiento sintáctico es tan importante para la lectura como los descritos anteriormente, de hecho, tal y como afirman Jiménez, Rodríguez, Guzmán y García (2010) “para el desarrollo de la fluidez en la lectura, también el procesamiento sintáctico es fundamental para la lectura eficaz del texto”. (Jiménez, Rodríguez, Guzmán y García, 2010, p. 364).

No obstante, los procesos descritos son dependientes unos de otros, por ejemplo, según Jiménez, Rodríguez, Guzmán y García (2010), “Si el alumno no es capaz de desarrollar habilidades fonológicas ello podría repercutir en el desarrollo de las habilidades sintácticas en la lectura”. (Jiménez, Rodríguez, Guzmán y García, 2010, p. 364).

2.1.4 Procesos semánticos

Tanto los procedimientos semánticos como los sintácticos son considerados procesamientos de alto nivel. Según Canales (2008) después de haberse llevado a cabo los procesos perceptivos, léxicos y sintácticos es el momento de los semánticos. El procesamiento semántico es aquel que permite al lector comprender el significado de la palabra que lee. Para dar una definición exacta, hacemos referencia de nuevo a Castillo-Durand (2011) quien sostiene que el procesamiento semántico “Es el último proceso que interviene en la lectura, consiste en extraer e integrar el significado de lo leído con los conocimientos previos al lector” (Castillo-Durand, 2011, p. 20).

Para Iglesias y Veiga (2004), en este procesamiento se lleva a cabo una interpretación semántica de la oración, la cual, a su vez, formará a estructura semántica de esta. Pero para la comprensión completa del texto, no basta con la comprensión de las oraciones, sino que se necesita establecer relaciones entre estas estructuras, como

estos últimos autores destacan, es necesario una yuxtaposición de todas ellas para interpretar de manera profunda el texto. Según Kintsch, 1998, en Iglesias y Veiga (2004), para el proceso de comprensión del texto es necesario llevar a cabo dos operaciones:

- La extracción del significado literal, proporcionar una idea coherente al texto, mediante la relación de las estructuras sintagmáticas.
- La integración del significado extraído en los conocimientos previos en la memoria, establecer relaciones entre lo nuevo y lo ya conocido por el lector.

Lo último que hacemos cuando leemos es acceder a nuestro particular almacén semántico de todas aquellas palabras que conocemos. El procesamiento semántico también incluye varios procesos, pero la descripción de los mismos escapa a los objetivos de nuestro trabajo.

La descripción de los procesos de alto nivel pretendía dar coherencia al proceso lector, no obstante, éstos no son de especial interés en nuestra investigación, de ahí la brevedad de su explicación.

2.2 Investigaciones y modelos explicativos

Por último, en este segundo capítulo, se quiere mencionar que la investigación de la lectura se divide por un lado en el reconocimiento de palabras- aislador y por otro lado en la comprensión de un texto. Esta distinción no escapa de la aleatoriedad, sino que deriva de unas investigaciones de Fuentes y Torruella quien en su libro “Xarxes de computadors III”, las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura, y de acuerdo con Siegel y Ryan (1989) detallas que han encontrado dos tipos de lectores deficientes, bien como deficiente en el reconocimiento de palabras, bien como con pobre capacidad de comprensión, lo cual conduce a conclusiones distintas sobre la naturaleza de sus problemas.

Este trabajo se centrará en la investigación de uno de los tipos de lectores que Fuentes y Torruella (2002) destacan: el reconocimiento de palabras. Por ello, a continuación, se presentan los modelos explicativos de reconocimiento de palabras, el

modelo Logogen (Morton, 1969), y el modelo de la doble vía, que explica conjuntamente la lectura de palabras conocidas y desconocidas (Coltheart, 1978).

A. MODELO LOGOGEN

La lectura de palabras familiares ha sido explicada por medio del clásico modelo Logogen de Morton (1969). Según Guzmán Rosquete (1997) a través de este modelo se accede directamente al léxico, rechazando la existencia de distintos procesos en etapas independientes, considerando que contexto extraléxico, es decir, el sintáctico y semántico, puede interferir en los procesos de reconocimiento.

Para Rueda (2003), para entender este modelo, es imprescindible definir el “lexicón interno” y el “logogen”. Treisman (1960), referenciado por Rueda, definió lexicón interno como

“un almacén o diccionario interno en el cual se encuentra situado el conocimiento que el sujeto tiene sobre las palabras. El lexicón se forma a través de un proceso en el que las huellas de los estímulos que recibe el lector se convierten en código lexical. Las huellas y organización de la información dentro de este lexicón se explican por medio de unos mecanismos que se denominan logogenes” (Rueda, 2003, p.22).

El modelo Logogen, según Rueda (2003) hace referencia a “el patrón de activación o representación léxica de cada palabra”, mientras que lexicón es “el almacén del léxico interno” (p.22).

De esta misma manera, Treisman (1960) define logogen como “un dispositivo, o patrón de reconocimiento de palabras” que almacena la información acústica, visual, contextual, etc. que detecta. El logogen tiene la función de recoger la información que le facilite reconocer la palabra.

Conforme el logogen recibe la información, su umbral de activación aumenta. Cada uno de los logogenes presenta un umbral determinado y específico para su activación, de tal manera que cuando la palabra es reconocida es por la activación del umbral de logogen. El conjunto de todos los logogenes se denominan Sistema Logogen (Rueda, 2003, p.22-23).

Posteriormente, Guzmán Rosquete (1997), propone un esquema representando el modelo de reconocimiento de palabras, según Morton.

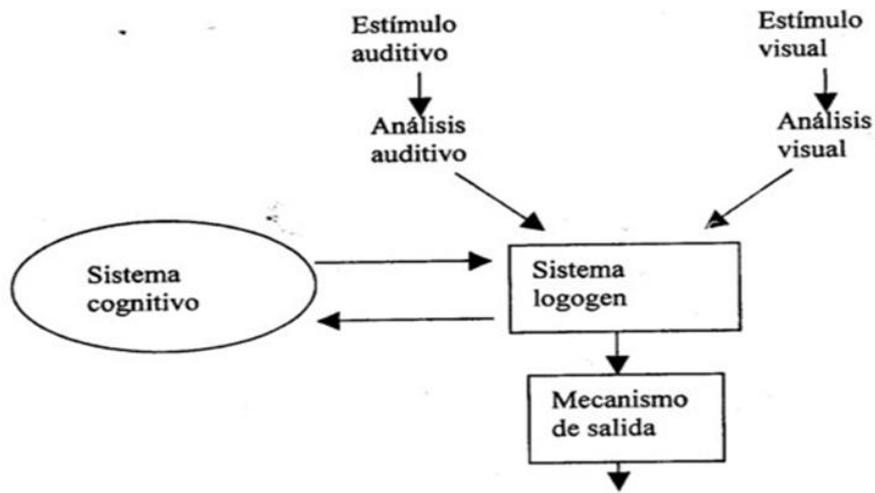


Figura 3: Modelo de reconocimiento de palabras. Tomado de Morton, (Guzmán Rosquete, 1997, p.28)

Rueda (2003) presenta una figura donde se ejemplifica la búsqueda de una palabra en el lexicon según el modelo logogen. Esta autora adapta la representación figurativa de Ellis y Miles (1981).

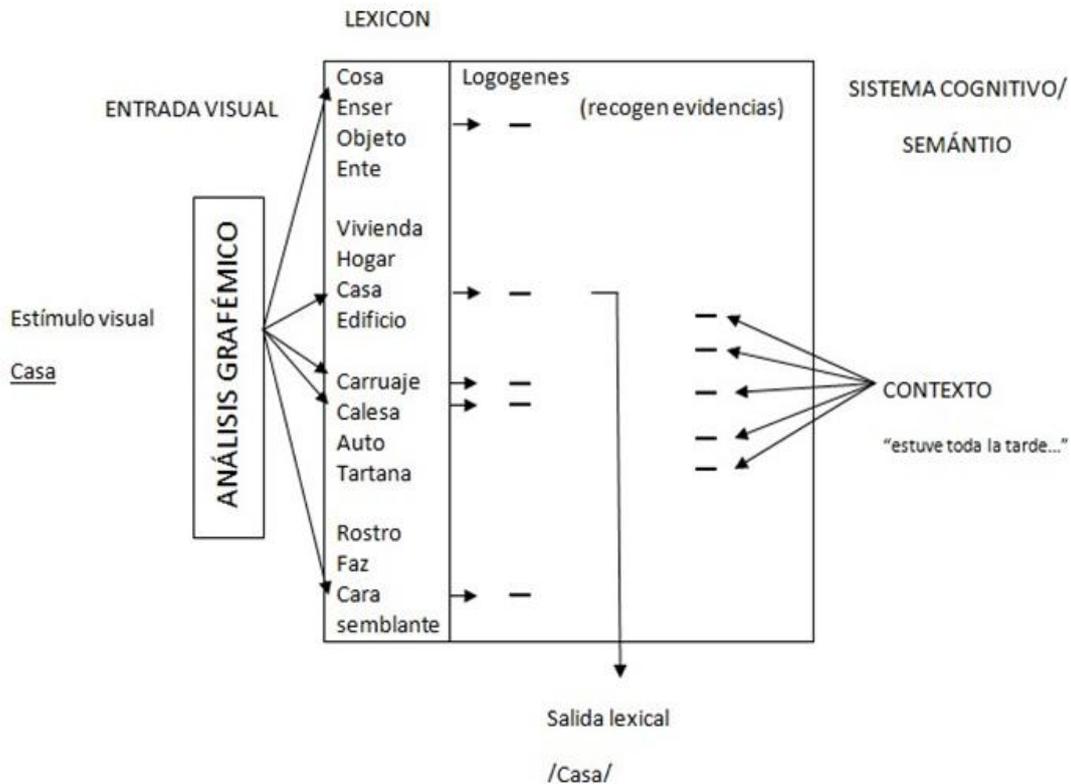


Figura 4: Búsqueda de una palabra en el léxico según el modelo logogen. Adaptado de Ellis y Miles (1981). (Rueda (2003, p.21).

Tomando el ejemplo, según el modelo Logogen, cuando tenemos como estímulo para leer una palabra, por ejemplo, casa, se realiza un análisis gráfico, que consiste en activar aquellas palabras que tenemos almacenadas (léxico) que sean similares gráficamente (no semánticamente). En nuestro léxico se activarán otras palabras como: cosa, casa, carruaje, cara y también se activará la propia palabra, que es la que más se parece gráficamente y por tanto es la que se utilizará para leer el estímulo, se analizan las palabras que se han activado, y aquella que más se parece, es cómo se lee. En ese momento la información visual, acústica y semántica de la palabra es percibida por los logogenes activados (mecanismo específico de activación), identificando los rasgos comunes entre los logogenes y la palabra, dándose así la identificación de dicha palabra.

Para finalizar este apartado, e insistiendo en las aportaciones de Rueda (2003), esta hace referencia al modelo priming de repetición, este concepto alude al efecto de facilitación que las experiencias visuales o auditivas previas del sujeto tienen en el subsiguiente reconocimiento visual o auditivo de un estímulo.

Se puede entender por ello que Morton (1969) comenzó postulando la existencia de un único almacén o logogen, sin embargo, tuvo que reformular este supuesto tras la evidencia del efecto de preparación o priming, considerando la existencia de varios almacenes o logogenes. Para ser más exactos, Morton consideró 2 logogenes, uno para la información de la entrada visual y otro para la información de la salida auditiva. El sistema de salida está a su vez compuesto por: 1) la articulación, y 2) la respuesta escrita. Cada sistema logogen se relaciona con un almacén de información y recoge la información que le pertenece.

Se ha comprobado que el efecto de preparación o priming auditivo y visual son independientes, pues si el estímulo preparador es visual sólo facilitará el posterior reconocimiento visual, pero no el auditivo y viceversa. Cada sistema logogen es independiente y deriva a un lexicón particular y propio.

No obstante, este modelo solo explica el proceso de lectura de palabras familiares, es decir, palabras que hemos visto una gran cantidad de veces.

A continuación, vemos como este modelo se integra en los “modelos duales”.

B. MODELOS DUALES O TEORÍA DE LA DOBLE VÍA

El modelo o teoría de la doble vía (Colfheart, 1978) es aquella que sostiene que existen dos vías diferentes, aunque complementarias de acceder al significado de las palabras: vía léxica, también referida como vía directa por otros autores, y la vía fonológica o indirecta.

Según los autores ya destacados, Fuentes y Torruella (2002), la teoría de la doble vía consiste en dos operaciones distintas, donde, principalmente accedemos a los sonidos de las palabras, y después, detectados estos sonidos, comprendemos”

Rueda (2003), en su libro *“La lectura. Adquisición, dificultades e intervención”*, sostiene que, por un lado, accedemos al léxico interno a través de la vía léxica, en la cual se une la forma visual y el significado de la palabra en la memoria léxica. Esa unión, como se ha destacado anteriormente, es directa, y se da con una lectura repetida de las palabras. Por otro lado, se accede al significado de la palabra por la ruta fonológica, donde se da una “recodificación fonológica”, estableciéndose un conjunto de reglas de la transformación letra-sonido.

- *Vía léxica (directa)*

Se entiende por el uso de la vía léxica, y teniendo en cuenta las aportaciones de los autores anteriores, un reconocimiento inmediato de la palabra escrita. Se dice de inmediato porque ante palabras como, por ejemplo, mesa, casa, lápiz, etc. no se necesita reconstruir la fonología. Es, por ende, una vía mucho más rápida que la fonológica. Se sobreentiende que la vía léxica requiere que el lector haya sido capaz de memorizar patrones de letras que distinguen unas palabras de otras, algo que el fruto de la experiencia con esas palabras escritas.

Siguiendo el estudio de Guzmán Rosquete (1997), hay muchos logogenes (explicados en apartados anteriores), que son los que detectan las entradas estímulares léxicas, estos actúan en simultáneo y se encuentran en el lexicón interno.

Esta vía se emplea ante palabras conocidas o familiares. También cabe añadir cierto tipo de palabras de “ortografía arbitraria” o “palabras irregulares” que requieren de manera obligada este mecanismo de reconocimiento.

A continuación, se destaca la representación gráfica del proceso que se da en la ruta léxica, realizando alguna adaptación y utilizando un ejemplo. Se trata de un proceso sencillo, dónde se percibe la palabra escrita, se codifica visualmente, se accede al lexicón, dónde se activaría el logogen correspondiente si la palabra es conocida.

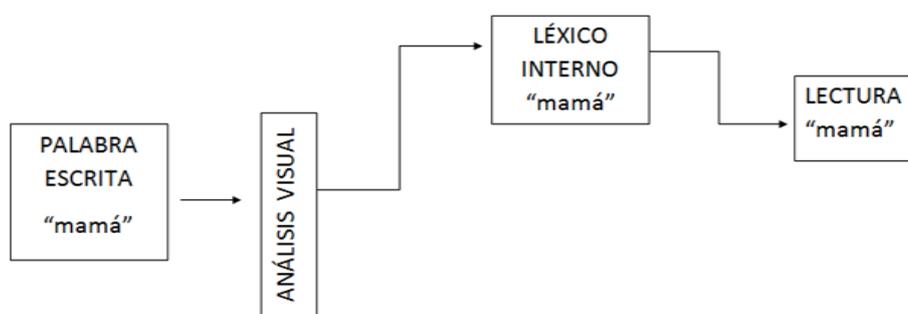


Figura 5: Representación gráfica del modelo dual según la versión de Jorm y Share (Adaptado de Rueda, 2003,p.25).

- *Vía fonológica (indirecta)*

Esta vía consiste en la capacidad que tiene una persona para leer palabras desconocidas, las que, por tanto, no se encuentran almacenadas en el lexicón interno de la persona, y en el proceso de lectura de dicha palabra, no se activa ningún logogen.

Como Rueda (2003) destaca, leer utilizando la vía fonológica supone transformar los símbolos gráficos de las palabras escritas en fonemas (procesos de conversión grafema-fonema), para poder acceder al significado de las mismas. Es, por ende, una vía más lenta. Para utilizar esta vía es necesario que seamos capaces de analizar el lenguaje oral de los elementos que lo constituyen: los sonidos. Leeríamos, pues, por el oído, ya que en nuestro alfabeto a cada grafema le corresponde un fonema, y viceversa, de esta manera y ante cualquier palabra, operaríamos traduciendo cada uno de los grafemas en su fonema correspondiente hasta conformar la secuencia de fonemas y leer dicha palabra. Una vez hecho esto, podemos acceder al significado. La utilización de la vía fonológica supone tener la capacidad de leer una palabra escrita sin tener un logogen, como se ha estudiado anteriormente, de dicha palabra, lo que se entiende por una palabra no familiar, desconocida.

Para la lectura estas palabras desconocidas, Coltheart (1978), propone tres maneras de llevar a cabo este proceso:

- Proceso de correspondencia letra-sonido
- Análisis de palabras mediante las sílabas, sílaba-sonido
- Dos almacenes lexicales: fonémico y silábico

Para la nombrada conversión grafema-fonema, Rueda (2003) propone dos fases: *análisis grafémico*, donde se determinan qué letras se corresponden con un fonema; y *asignación de fonemas*, consiste en asignar, como su propio nombre indica, cada fonema a su propia grafía.

Esta vía es mucho más lenta debido a todo el proceso que se acaba de explicar, y se utiliza para leer palabras que no nos resultan familiares, palabras desconocidas y “regulares” que se escriben como suenan. Las palabras no familiares son aquellas con las que no hemos tenido experiencia, no las hemos visto escritas o las hemos visto muy pocas veces.

Son Baron y Strawson (1976) los que defienden la existencia de un segundo almacén aparte del almacén léxico: el almacén fonológico, donde “la palabra sería buscada en el lexicón fonológico y, una vez que se obtiene su representación fonológica, se accederá al lexicón semántico consiguiendo su significado”.

A continuación, como en el caso anterior, se destaca la representación gráfica

del proceso que se da en la ruta fonológica, realizando alguna adaptación de Rueda (2003) y utilizando un ejemplo.

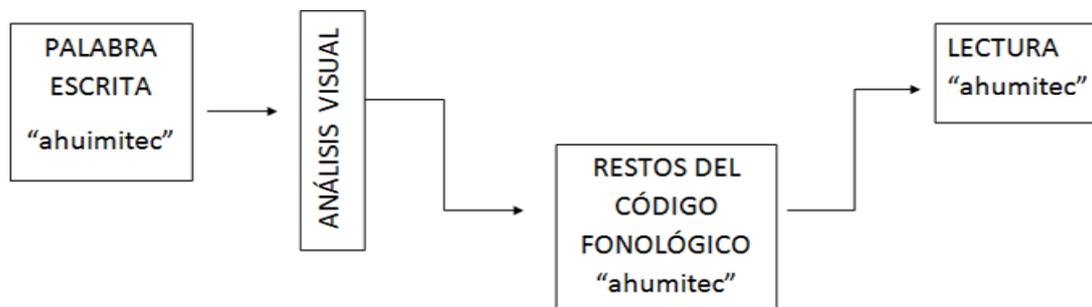


Figura 6: Representación gráfica del modelo dual de Jorm y Share (Adaptado de Rueda, 2003, p.25).

Para leer se cuenta con dos vías o mecanismos que conducen ambos a un mismo lugar: nuestros significados lexicales. Véase la representación gráfica completa de este modelo.

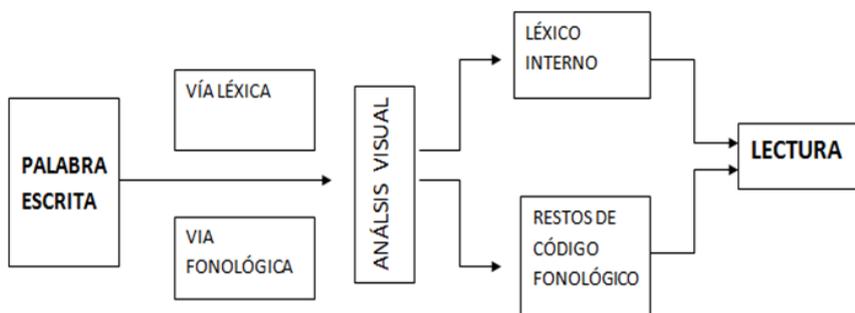


Figura 7: Representación gráfica del modelo dual de Jorm y Share (Adaptado de Rueda, 2003, p.25).

Se debe aclarar y tener en cuenta que las dos vías deben ser operativas para que un lector pueda considerarse competente: las dos se activan a la vez, aunque una sea más rápida, y las dos deben adquirirse en los procesos de aprendizaje.

A modo de resumen, los modelos duales presuponen los siguientes postulados:

1. Independencia de las dos vías.
2. Al inicio del aprendizaje siempre necesitan la fonológica para leer.
3. Los expertos en la lectura no requieren de la utilidad de la fonológica para leer palabras familiares.
4. En la lectura de palabras no familiares intervienen las reglas.

Para finalizar, cabe mencionar que este modelo ha recibido numerosas críticas y se han postulado modelos alternativos, no obstante es un modelo que sigue siendo investigado y nosotros queremos aportar conocimientos al respecto.

Capítulo 3

Trastornos de la lectura: la dislexia

3.1 Aproximación conceptual de la dislexia

Una vez estudiado las definiciones de lectura aportadas por numerosos autores y los procesos que implica el saber leer, el presente capítulo se centrará en el estudio de las alteraciones en el aprendizaje de la lectura, la dislexia, los procesos cognitivos alterados, y de manera más específica, en la alteración vía fonológica, que será la base de este estudio.

Branchetiere (2004), referenciando a Critchley (1970) define la dislexia de desarrollo “como una dificultad significativa y específica para aprender a leer, que no se explica por un déficit en la inteligencia general, falta de oportunidades educativas, problemas motivacionales o dificultades sensoriales”. Por su parte, Ajuriaguerra (1977) explican la dislexia como una “disarmonía” en la maduración funcional de los niños.

Otros autores, como Mucchielli (1988) hacen referencia a una alteración genética. Así, Castelló (1994) se refiere a dicho trastorno como un “síndrome neurpsicológico”, explicando que la aparición de la dislexia se debe a una disfunción entre determinadas áreas del cerebro, posiblemente debido a una inmadurez, un trastorno en la neurotransmisión, alteraciones estructurales del cerebro.

Para la Federación Mundial de Neurología, en Rueda (2003), la dislexia es un trastorno debido a la dificultad en el aprendizaje de la lectura aun recibiendo una instrucción normal y adecuada, teniendo una inteligencia normal con respecto a la media y buenas oportunidades socioculturales. Esta definición coincide en muchos aspectos con la propuesta por Eisenberg (1978).

De nuevo, Branchetiere (2004) explica que en el proceso de lectura, el aprendizaje de este proceso, el lector precisa del funcionamiento apropiado de su sistema sensorial y motor básico así como la totalidad adquisición de los componentes

ortográficos, fonológicos y semánticos, donde el funcionamiento conjunto de todos ellos permite obtener significados a partir de la escritura.

Esto quiere decir, que cualquier alteración en el procesamiento de los componentes cognitivos que nos permiten leer supondrá un déficit en el rendimiento lector, o lo que es lo mismo, supondrá la aparición de dislexia. Tal como existen diversos procesos que nos permiten leer, el mal rendimiento de uno o varios nos impide la lectura, por eso se suele hablar de varios tipos de dislexia.

Aun así, García Mediavilla, Martínez y Díaz (2000) sostienen que para ofrecer una definición sobre la Dislexia es necesario tener en cuenta numerosos síntomas, causas, aspectos educacionales... por ello, sigue existiendo investigadores que la estudian desde una perspectiva de carácter neurológico, asociadas a lesiones cerebrales (dislexia adquirida), mientras se centran en el estudio de alteraciones madurativas (dislexia evolutiva). No obstante, posteriormente se presenta un apartado que intenta explicar, desde una perspectiva neuropsicológica, alteraciones en aquellas personas que no padecen una dislexia adquirida.

Referente a la etiología de la dislexia, García Mediavilla et al (2000) ofrecen una serie de teorías que explican el origen de esta alteración, desde diferentes perspectivas, estas son:

3.1.1 Teorías explicativas

a) Teorías neurológicas

La visión etiológica que defiende esta teoría es que “la dislexia es producida por una disfunción cerebral mínima, por lesiones cerebrales, por retraso madurativo en el desarrollo funcional o por déficit del funcionamiento del hemisferio cerebral derecho” (García Mediavilla et al, 2000, p.129). Esta perspectiva estudia si existe relación entre los errores en la lectura de los niños con dislexia, la dominancia cerebral y la lateralidad.

Estos autores señalan que la falta de estudios longitudinales debilita la teoría, no obstante, los resultados obtenidos de los estudios llevados a cabo permiten recoger una serie de conclusiones características de la “teoría neurológica”. El origen de la dislexia se debe a:

- Deficiencias en la dominancia hemisférica y organización cerebral.
- Un retraso madurativo en el desarrollo cerebral, basados en la técnica “escucha dicótica”, esto es, la dislexia se origina por la presencia de problemas perceptivo-motrices, que se asocian a dificultades auditivo-lingüísticas.
- Un déficit en el hemisferio cerebral izquierdo. Sin embargo, en los estudios basados en la estimulación táctil dicotómica, se detecta un deficiente funcionamiento del hemisferio derecho.

b) Teorías genetistas

Otros estudios, más actuales, hablan de un origen genético, la presencia de familiares disléxicos, existiendo “un gen específico localizado a nivel de cromosoma 1,2 y 6” (García Mediavilla, 2000, p.130).

Esta teoría, y más concretamente, Nieto Herrera, en García Mediavilla (2000), defiende que la dislexia es producida por una alteración química molecular.

c) Teorías centradas en la personalidad

Lobrot (1980), en García Mediavilla et al (2000) considera que la dislexia se origina debido a la presencia de un trastorno específico de la personalidad, sobre todo afectivos, en aquellas personas que lo padecen. Según los estudios, esto se debe a la existencia conjunta de bloqueos afectivos y la inhibición intelectual.

En esta teoría se hace referencia al ámbito socio-familiar, considerando que los factores que ocasionan la dislexia son: sentimientos de carencia afectiva, escasa comunicación entre hijos y padres en los primeros años de vida, situaciones familiares y/o escolares desfavorables que puedan ocasionar malestar en el niño, baja autoestima y autoconcepto inadecuado, entre otros.

d) Teorías cognitivas

En este caso, la aparición de la dislexia tiene su etiología en la presencia de alteraciones en el desarrollo de las aptitudes mentales, destacando problemas en el factor verbal, la memoria, la orientación espacio-temporal y la atención.

Según García Mediavilla et al (2000), las teorías cognitivas defienden que existe, además de una falta de correlación en la lectura e inteligencia general (debido a la escasa madurez de factores necesarios en la lectura, como es el esquema corporal, la

orientación, la simbolización, entre otras), “una lectura deficiente y la dificultad para organizar el campo perceptivo” (García Mediavilla et al, 2000,p. 131).

Artiagas-Pallarés y Narbona (2011) también defienden la perspectiva cognitiva. De esta, se destacan una serie de teorías cognitivas, estas son: a) Teoría del procesamiento auditivo rápido (déficit en el procesamiento auditivo); b) Teoría cerebral (aprendizaje grafema-morfema, baja capacidad de automatización); c) Teoría visual (problemas en el procesamiento visual de letras y palabras escritas); d) Teoría fonológica (alteración en la asociación grafema-morfema).

e) Teorías madurativas

Desde perspectivas madurativas, la dislexia es causada por déficit neuropsicológicos. Como factores que ocasionan dicho trastorno destacan alteraciones en la lateralización, esquema corporal y en funciones perceptivas y motrices.

Tras numerosos estudios, se puede afirmar que existe un gran número de personas disléxicas que presentan problemas de lateralidad. En muchas ocasiones, también se ha relacionado con la zurdera, pero los resultados de los trabajos realizados no permiten aceptar con certeza dicha teoría.

En conclusión, estas teorías defienden la presencia de irregularidades en la evolución de la lateralidad, que normalmente se le asocian otros trastornos, perceptivos, visoespaciales y lingüísticos.

García Mediavilla et al (2000) explican que los niños con dislexia muestran una gran dificultad a la hora de situar las partes del cuerpo y relacionar las mismas, así como en el aprendizaje de nociones como arriba, abajo, delante, detrás... ante las que muestran confusión. Esto, suele provocar síntomas característicos de los niños disléxicos: inversión, disociación entre imagen y pensamiento intuitivo... además, apoyan esta teoría en la existencia de una relación entre el funcionamiento del esquema corporal, el desarrollo espacio-temporal, la psicomotricidad, etc. y las alteraciones en el lenguaje, en este caso, la lectura.

f) Teorías pedagógicas

La dislexia, según estas teorías, tiene su origen en el proceso de enseñanza que se utiliza. Esto es, factores personales, escolares, metodologías pedagógicas, etc que se utilizan para el aprendizaje-enseñanza de la lectura.

Se destacan como las causas más relevantes, según García Mediavilla et al (2000):

- *Escases de profesionales especializados en la enseñanza de la lectura y las dificultades del lenguaje:* la existencia de docentes especialistas en dislexia es escasa, además de la gran carencia de estudios que faciliten la detección precoz y la intervención temprana, independientemente de si es o no especialista. La disponibilidad de programas de intervención es altamente necesario para este ámbito.

- *Actitudes de pesimismo o pasotismo en los maestros:* ya que la mayoría de los docentes le atribuyen a la dislexia un origen neurológico, y por tanto, consideran que no es de su competencia, por simple pasotismo y falta de interés en el tema.

- *Carencia de diagnóstico precoz y de seguimiento individualizado y personalizado:* un diagnóstico tardío es causante de una intervención a destiempo, y con ello un perjuicio para el niño con dislexia. Además, cada caso es diferente, por ello, la atención a cada niño debe ser individualizada y adaptada a sus características personales.

- *Exigencia académica excesiva a los alumnos:* a la hora de exigirles los deberes a los alumnos con dislexia, muchas veces no se tiene en cuenta su problema y lo que esto ocasiona, entre otros, mucha frustración, desmotivación, baja autoestima... ocasionando un empeoramiento de estos, de su estado emocional.

- *Metodología inadecuada:* la falta de experiencia, desconocimiento,... en los docentes puede provocar la utilización de una metodología inadecuada para trabajar las carencias de los niños con dislexia. Muchas veces provocan situaciones en las que más que ayudar al niño lo frustran y estresan, por ejemplo: leer en voz alta delante de compañeros, estar continuamente corrigiendo sus errores ante los demás. Otros factores perjudiciales en la metodología es la carencia de recursos materiales y humanos necesarios, utilizar las mismas estrategias de evaluación que para los demás, etc.

- *Personalidad del maestro:* algunas actitudes perjudiciales para el niño por parte del maestro son: agresividad, despotismo, rechazo, proteccionismo, etc.

g) Teoría holística

Esta teoría fue defendida por Tomatis (1983), y como el propio nombre indica, se trata de una perspectiva holística, donde se afirma que la dislexia tiene como origen todas las causas expuestas anteriormente.

Finalmente, teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, son muchas las vertientes que explican la etiología de la dislexia, las cuales no permiten ni rechazar ni aceptar como únicas, pues todas tienen fundamentos en los que basarse.

A modo de resumen, se muestra a continuación un esquema que recoge las causas de la dislexia.



Figura 8: Etiología de la dislexia. (Elaboración propia basado en García Mediavilla et al (2000).

Para una clara y/o completa definición, como señalaban algunos de los autores destacados (García Mediavilla (2000), Artigas-Pallarés y Narbona (2011), entre otros), además de estudiar la etiología de la dislexia, es esencial, para su estudio, el conocimiento de los síntomas característicos de este trastorno.

3.1.2 Síntomas de la Dislexia

Al igual que existe multitud de causas que explican el origen de la dislexia, se pueden encontrar múltiples síntomas de este trastorno.

Alvarado, Damians, Gómez, Martorell, Salas, Sancho (2007) realizan una clasificación de la sintomatología de la dislexia teniendo en cuenta el nivel de desarrollo del niño y las características. De esta manera, los síntomas de la dislexia según los autores mencionados son:

Tabla 1

Síntomas generales de la dislexia: el habla, el aprendizaje y la lectura.

NIVEL EVOLUTIVO	SÍNTOMAS
Primer nivel evolutivo (3-6 años)	<ul style="list-style-type: none"> • En el habla y en el lenguaje Presenta problemas de expresión, articulación, pobre vocabulario, expresión verbal baja, confusión de palabras similares.... • En el aprendizaje Dificultades para identificar sonidos y asociarles un fonema; problemas para reconocer su nombre escrito, problemas para aprender colores, formas, tamaños., dificultad en la orientación espacio-temporal; dificultad de concentración y atención, etc.
Segundo nivel evolutivo (6-9 años)	<ul style="list-style-type: none"> • En el habla y en el lenguaje Alteraciones articulatorias; dificultad a la hora de acceder al léxico; pobre expresión verbal; problemas para explicar sucesos con coherencia... • En el aprendizaje Dificultades en el aprendizaje de las tablas de multiplicar; en la integración de secuencias; problemas para la concentración y mantener la atención; nociones espacio-temporales pobres... • En la lectura Omisiones, adiciones, inversiones, vacilaciones y/o repeticiones en la lectura; dificultad de decodificación; malestar a la hora de leer en voz alta; dificultad para la lectura de pseudopalabras.
Tercer nivel evolutivo (9-12 años)	<ul style="list-style-type: none"> • En el habla y en el lenguaje Problemas a la hora de formar frases; alteraciones cuando se accede al léxico; dificultad del uso de tiempos verbales; baja comprensión verbal;... • En el aprendizaje Dificultad atencional; problemas de concentración; dificultades de orientación espacio-temporal; problema para organizar tareas. • En la lectura Lectura vacilante, mecánica y arrítmica. Dificultades en la comprensión del texto.
En el cuarto nivel evolutivo (12-16 años) persisten los problemas del nivel anteriores.	

Fuente: Elaboración propia, basado en Alvarado et al (2007).

Otros síntomas son los destacados por García Mediavilla et al (2000), hablan de síntomas conductuales y síntomas escolares. Referente a los primeros, síntomas conductuales, Thomson (1992) considera que los niños disléxicos presentan estados de ansiedad, siendo comportamientos más característicos: terquedad, inseguridad, baja autoestima, problemas del sueño, dificultades digestivas, alergias, agresividad, desajuste emocional, fatiga, entre otros.

En cuanto a los síntomas escolares, se refieren a aquellos que tiene que ver con la lectura y con la escritura. Dado que el objeto de estudio es las alteraciones de la lectura, se señalan aquellos síntomas en la lectura estos son:

- *Lectura taquiléxica*: el niño inventa las palabras debido a una excesiva rapidez en la lectura.
- *Lectura bradiléxica*: se da una lectura tan lenta que tiene a perder el hilo de la lectura y por tanto no hay una buena comprensión de texto.
- *Lectura disrítmica*: combinación de una lectura taquiléxica y bradiléxica.
- *Lectura mnésica o pseudopalabra*: en este tipo de lectura, el niño no lee sino que reproduce lo que ya tiene almacenado en la memoria.
- *Lectura silábica*: junto a pérdida de significado, sustituciones, omisiones...
- *Sustituciones semánticas*: sustitución de vocablos por sinónimos o del mismo campo semántico.

De cualquier manera, y bajo la abundancia de definiciones sobre a dislexia, de las diferentes causas, síntomas, etc., no existe un claro consenso, Cervel (2008) afirma que “ni en el campo de la profesionalización ni en el de la investigación han encontrado identidad a la hora de conceptualizarlo. Así, la diversidad de teorías y definiciones asociadas al término dislexia dificulta unificar su conceptualización” (Cervel, 2008, p.105). Esta misma autora, ofrece su propia definición y, de acuerdo con la mayoría de las definiciones expuestas, sostiene que la dislexia es una dificultad grave que se manifiesta en los procesos utilizados en la adquisición, desarrollo y aplicación de la capacidad lectora, y en todo tipo de actividades relacionados con la lectura.

Además, gran parte de la investigación sobre la dislexia ha tratado de corroborar la existencia de varios tipos de dislexia o, de manera contraria la existencia de un solo trastorno. Tal como sugieren Hynd y Cohen (1987), en Banchetiere (2004), “Una de las

características de la investigación en la dislexia de desarrollo ha sido la discusión entre la existencia de una entidad etiológica única y una entidad etiológica heterogénea” (Banchetiere, 2004, p. 5).

La dislexia si bien es un tema bastante investigado, contiene aún dudas por resolver, siguiendo a este último autor:

- ¿Es la dislexia de desarrollo un déficit específico en la representación de los sonidos del lenguaje?
- ¿Es una disfunción en el procesamiento visual?
- ¿Pueden estar ambos déficits presentes?
- ¿Serán los déficits observados el resultado de dificultades perceptivas auditivas y/o visuales más básicas?
- ¿Es una disfunción sensoriomotora más general?

Banchetiere (2004) plantea las principales hipótesis sobre la dislexia:

Tabla 2
Revisión de Hipótesis.

Déficit en procesos periféricos e iniciales del procesamiento de la información	Déficit en procesos intermedios y centrales
Dominancia cerebral y lateralidad	Déficit fonológicos
Déficit en el procesamiento visual	Déficit en la velocidad de denominación
Déficit en el procesamiento auditivo	Dificultades en la memoria de trabaja
Déficit en la automatización	
Déficit sensoriomotor general	

Fuente: Banchetiere, 2004, p.13.

El presente trabajo se desarrolla de acuerdo con las hipótesis fonológicas.

De acuerdo con autores anteriores, Preilowski y Matute (2011) consideran la dislexia como un trastorno complejo, el cual se ha originado debido a múltiples factores, provocando una serie de problemas o inconvenientes, y entre las que predominan las dificultades fonológicas”.

Actualmente, hay autores (Rodríguez, González y Díaz, 2018) capaces de afirmar que, a pesar la infinidad de estudios que existen acerca de la dislexia, hoy en día

este trastorno es desconocido, sobre todo en el ámbito escolar, a pesar de que 1 de cada 10 alumnos padecen este problema.

Pues como se ha dicho, existen investigadores que han tratado de descubrir las diferentes dislexias, puesto que creen que no existe como tal un trastorno único de aprendizaje de la lectura, sino que en función de los procesos afectados podremos hablar de una dislexia o de otra. En los siguientes apartados se trata de ofrecer una visión general de los diferentes subtipos de dislexia, así como el mecanismo implicado en cada una.

3.2 Clasificación Tipológica de la Dislexia

La dislexia ha sido estudiada desde muchos modelos, por tanto, podemos encontrar clasificaciones de este trastorno de acuerdo con cada modelo, por ejemplo, desde el modelo neuropsicológico Rosselli y Villaseñor (2005) hablan de varias clasificaciones de la dislexia:

Tabla 3
Subtipos de dislexia desde el enfoque comportamental o neurológico.

Clasificación con base de perfil comportamental o neuropsicológico	
Jonhson, Myklebust, 1971	Dificultades en el procesamiento visual (visuo-espacial)
	Dificultades en el procesamiento auditivo (audio-fónica)
Bakker, 1979	Dislexia tipo P (perceptual)
	Dislexia tipo L (lingüístico)
Quirós, 1964	Dislexia por defectos en el procesamiento central auditivo
	Dislexia visuo-perceptual
Pirozzolo, 1979	Subtipo auditivo-lingüístico
	Subtipo visoespacial

Fuente: Rosselli y Villaseñor (2005, p. 17).

Border (1973), citado en Gabriel (2013), distingue varios tipos de dislexia: “disléticos disfonéticos, diseidéticos y mixtos”. Por su parte, Castles y Coltheart (1993), “plantearon la existencia de dos tipos: la dislexia superficial, en donde las fallas del sujeto se dan cuando trata de leer por la ruta léxica-visual, y la dislética fonológica, cuando lo que falla precisamente es la ruta fonológica” (Gabriel, 2013, p. 132).

- **Dislexia fonológica:** como su propio nombre indica, la padecen aquellos niños que no son capaces de usar correctamente la ruta fonológica para leer, usando únicamente la ruta léxica para dicha acción. Las características más relevantes de este tipo de dislexia son: *errores en la lexicalización* (leen una palabra desconocida como una que ya conocen y tiene almacenada. Por ejemplo: al leer la pseudopalabra “diedo” la sustituyen por la palabra familiar “miedo”); *errores de conversión grafema-fonema* (esto hace que no sean capaces de leer de manera correcta palabras desconocidas, sin poder atribuir el grafema correcto al fonema correspondiente): *errores fonológicos* (a la hora de leer cae en el error de sustituir un fonema por otro que presenta rasgos fonológicos similares: “d” y “b”); *errores morfológicos* (adición, omisión, sustitución, inversión, modificación de tiempos verbales... en letras, sílabas y palabras); *errores en la lectura de palabras largas*.

- **Dislexia superficial:** la alteración, en este caso, se encuentra en la ruta léxica, ruta visual), por lo que los niños con dislexia superficial leen únicamente a través de la ruta fonológica. Las características más comunes en este tipo de dislexia son: *errores en la conciencia de la palabra* (hace que el niño realice divisiones dentro de una misma palabra, uniones entre sílabas de palabras diferentes...); *errores fonológicos* (debido al incorrecto aprendizaje de las reglas de acentuación); *regularización*; *errores en la identificación* (problemas para diferenciar grafemas con rasgos similares); *repeticiones, rectificaciones, vacilaciones, silabeo...*

Y existen más clasificaciones de la dislexia, no obstante parece haber cierta similitud de base a pesar de las distintas denominaciones que hace cada autor según el paradigma a partir del cual estudie este trastorno. Así pues todas las clasificaciones hablan de una dislexia visual o léxica y otra auditiva o fonológica, es decir, podemos encontrar ciertas similitudes con el modelo de la doble ruta (Coltheart, 1978, 1980) y las dos rutas con las que se han estudiado.

Ellis (1993) también clasificó los tipos de dislexia en dislexia de superficie y fonológica. Siguiendo a Carrillo y Alegría (2009), hablamos de “la dislexia llamada de superficie”, la cual se caracteriza por la presencia de deficiencias graves en el mecanismo de acceso directo, es decir, problemas en el léxico ortográfico, y de “la dislexia fonológica” la que el problema altera el mecanismo grafo-fonológico de ensamblado.

También, este último autor, hace referencia a una denominada dislexia profunda en la que “El problema de ensamblaje en las personas con dislexia fonológica hace que en los casos de disléxicos profundos provoque errores de lectura llamados “paralexia semánticas”.

Álvarez-Duque, Vega y Alvarez (2003), definen la dislexia profunda como una dificultad en la lectura de palabra familiares como en la lectura de pseudopalabras, debido a errores semánticos. En estos últimos autores Coltheart (1980) afirma que “Se dan también errores visuales y derivativos, y en general, los errores afectan más a palabras concretas que abstractas y más a verbos y palabras funcionales, que a sustantivos y adjetivos” (p. 240). Se refieren a la dislexia profunda como una alteración severa en la ruta subléxica y del daño de la ruta léxica, lo cual provoca que la persona que lo padece sea incapaz de leer por dicha ruta subléxica, llevando a cabo la lectura por una ruta léxica dañada.

Por su parte, Viero (2003) reconoce la existencia de varias tipologías de dislexia, y de acuerdo con los destacados anteriormente, realiza una clasificación en la que organiza dos principales tipos de dislexia y los subtipos de estas. Así pues, la dislexia puede ser:

1. Dislexia evolutiva: se entiende que un niño presenta una dislexia evolutiva cuando ha presentado dificultades en la lectura siempre, además esta alteración no puede ser explicada con ningún otro trastorno o diagnóstico.

Las características principales de este tipo de dislexia son: normalmente las dificultades aparecen en el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria; los errores más comunes suelen ser omisiones, distorsiones y sustituciones a la hora de trabajar con letras, sílabas y palabras; este problema provoca complicaciones en el aprendizaje de otras áreas con las que media la lectura.

- *Etiología:* aunque ya se ha estudiado la etiología de la dislexia en general, se destaca el origen de la dislexia evolutiva que Miranda y cols. (2000) exponen: factores genéticos, neurológicos, visoperceptivos, verbales, temporales y déficit en el procesamiento automático.
- *Subtipos:* Viero (2003) señala subtipos de dislexia evolutiva, estos son los destacados, y ya mencionados, por Border (1973): a) Dislexia disfonética (mal uso de la ruta fonológica al leer); b) Dislexia diseidética (mal uso de la

ruta visual al leer); c) Dislexia aléxica (dificultad a la hora de realizar el análisis fonológico de palabras nuevas).

2. Dislexia profunda: la presentan aquellos niños que, al inicio de su proceso lector, no presentaban problema ninguno para aprender a leer. Sin embargo, la aparición posterior de un daño cerebral provoca alteraciones en la capacidad lectora que tenía adquirida.

- *Subtipos:* a) Dislexia adquirida profunda (este tipo de dislexia profunda la presentan aquellos niños que son incapaces de llevar a cabo un análisis fonético, por lo que le impide entender palabras sin sentidos, pseudopalabras para ellos. En este tipo de dislexia, se suele sustituir unas palabras por otras de su mismo campo semántico. Por ejemplo: naranja por manzana); b) Dislexia adquirida fonológica (mal uso de la ruta fonológica. Dificultad a la hora de llevar a cabo una adecuada conversión grafema-fonema, ocasionado, al igual que el tipo anterior, muchos inconvenientes para leer palabras no familiares para el lector); c) Dislexia adquirida superficial (en este caso, la vía fonológica se usa correctamente, pero se dan errores relacionados con los grafemas. Presentan mayor dificultad a la hora de discriminar letras homófonas).

Recientemente, Cuadro y Marín (2007) han demostrado con una muestra de niños españoles

“los subtipos de lectores retrasados en función de considerar la relación entre el procesamiento fonológico y ortográfico; los resultados de los mismos confirman, en un número importante, la existencia de subtipos de lectores retrasados del tipo fonológico y superficial”. (Cuadro y Marín, 2007, p. 143).

Estos autores también comentan los resultados de los niños evaluados según varias pruebas de lecto-escritura, donde concluían que los superficiales logran resultados más positivos en las tareas de lectura de pseudopalabras que en las de discriminación ortográfica y los fonológicos al contrario.

Lozano (1990) comenta que la dislexia superficial fue descrita por Marshall y Newcombe (1973) y que se caracteriza por una mejor capacidad de lectura en las palabras regulares que en las irregulares. Esto es debido a que la aplicación correcta o incorrecta de la correspondencia grafema-fonema para una palabra en excepción,

atribuyéndole a la palabra u significado por la pronunciación y no por la ortografía. Además, sostienen que la persona con dislexia superficial lee mejor las palabras cortas que las largas (p. 112).

Estos mismos autores destacan en su estudio las dificultades de los sujetos con dislexia superficial se pueden deber a que no son capaces de lograr una representación léxica de las palabras por medio de la ruta visual, lo que les lleva a la necesidad de utilizar la vía fonológica. Los inconvenientes en el procedimiento léxico de las personas con dislexia superficial son de tres tipos según, Marshall y Newcombe: dentro del acceso ortográfico; en el acceso al sistema semántico del Reconocimiento de la palabra; en el acceso léxico a la fonología (Lozano, 1990, pp. 112-113).

Según Lozano (1990) la denominada dislexia fonológica fue denominada por Beauvois y Derousné (1979) y se caracteriza por:

- “Lectura pobre de pseudopalabras frente a una lectura relativamente buena de palabras.
- Sustituciones u omisiones de palabras función.
- Errores derivacionales o visuales, pero no semánticos” (Lozano, 1990, p. 113).

Por ello, Lozano (1990) considera que el problema en este tipo de dislexia es una alteración de la ruta fonológica por la incapacidad de ejecutar de manera correcta la traducción de grafema-a-fonema. Para la mejora de esta alteración Valle y col. (1988), en Lozano (1990) proponen que para evaluar esta dislexia sería oportuno la lectura de palabras y pseudopalabras, de diferente complejidad en las correspondencias grafema – a- fonema.

A modo resumen, teniendo en cuenta los numerosos subtipos aceptados de la dislexia, se presenta a continuación un esquema que plasma la tipología del trastorno objeto de estudio, así como los subtipos, ya definidos.

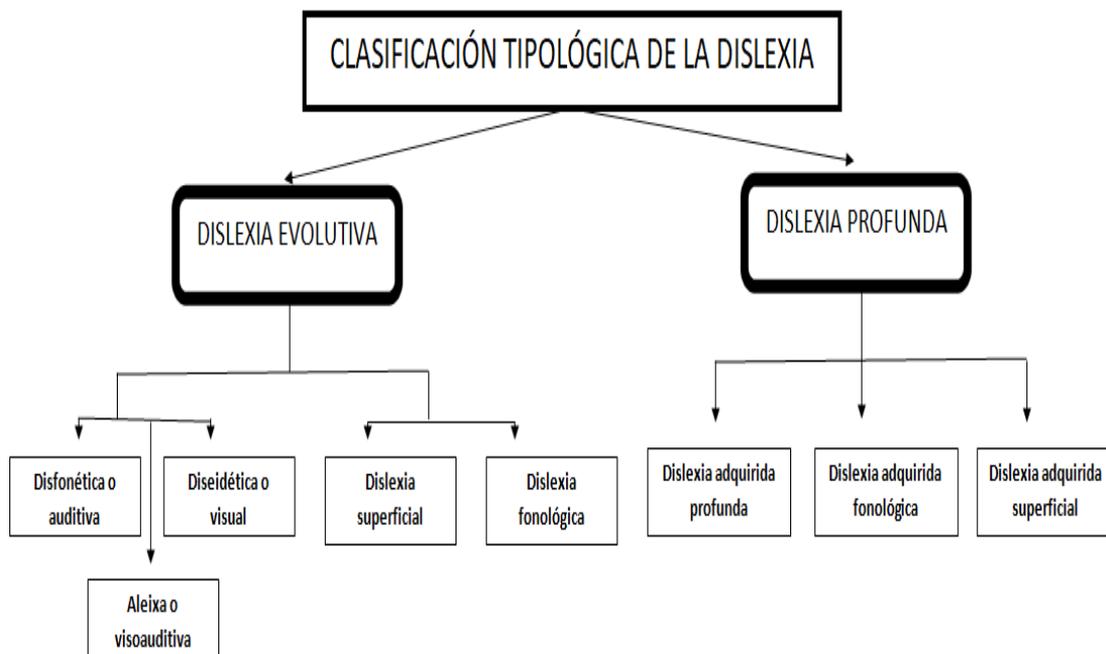


Figura 9: Clasificación tipológica de la Dislexia. (Elaboración propia).

3.2.1 Vía Fonológica

Siendo la alteración fonológica la base de nuestro estudio, a continuación se hace referencia a definiciones de dislexia fonológica.

Álvarez-Duque, Vega y Alvarez (2003) definen dislexia fonológica como

alteración de las palabras poco frecuentes y las pseudopalabras son leídas incorrectamente, mientras que las de cierta frecuencia (bien sean regulares o irregulares) son leídas sin problemas. En esta alteración la variable fundamental es la frecuencia en la lectura de palabras, las palabras de mayor frecuencia son leídas sin problemas incrementándose los errores a mitad que disminuye la frecuencia. (Álvarez-Duque, Vega y Alvarez, 2003, p. 239).

Quiere decirse, que cuando el lector no puede utilizar para leer la ruta fonológica, utiliza la léxica por lo que leerá mejor cuanto más conocida sea la palabra.

Para este último autor, la dislexia fonológica es un problema que afecta a los procesos de “segmentación, conversión, ensamblaje”, siendo la más frecuente la del proceso de conversión.

Para Etchepareborda (2003) es necesario que los lectores desarrollen el conocimiento fonológico y las reglas de conversión grafema-fonema. Este mismo autor, considera que el conocimiento del código fonológico evoluciona de manera semejante a la adquisición del lenguaje, al desarrollo semántico, léxico y morfosintáctico.

Otros autores, destacados por Etchepareborda, Cervera y Ygual (2001), sostienen que la adquisición del conocimiento fonológico permite percibir de manera correcta los fonemas de su lengua y por tanto pronunciarlos adecuadamente, de las palabras que conoce. Cuando esto no se conoce aflora este subtipo de dislexia.

Siguiendo con las aportaciones de otros autores, Coltheart (1987), en Domínguez y Vega (1992), habla de los subprocesos, ya mencionados anteriormente, dentro de la utilización de la vía fonológica: el análisis grafémico (segmentación de los grafemas de una palabra); asignación de fonemas (atribución de un sonido a cada grafema) y la unión de fonemas (consiste en unir los grafemas para producir la pronunciación de la palabra).

Cualquier problema en uno o varios de los procesos mencionados conllevará un uso incorrecto de la vía fonológica, resaltando la dificultad de la utilización de esta vía, considerando que el procedimiento fonológico requiere un mayor nivel de abstracción, conllevando a un aprendizaje más difícil. Es decir, mientras la ruta léxica trabaja con las palabras (unidades significativas), la fonológica utiliza materiales sin sentido para sus transformaciones: grafemas, fonemas, sílabas, etc.

Probablemente suponemos que es por ello que se ha encontrado mayor validez predictiva de la dislexia con la vía fonológica que con la léxica, y probablemente también suponemos que es por ello que hay más casos de dislexia con afectación en la vía fonológica. Ahora bien, no podemos hablar de la vía fonológica sin mencionar uno de los componentes más en boga de la misma, esto es la conciencia fonológica.

El aprendizaje por la vía fonológica, Según Torgesen y Wagner (1992), en Banchetiere (2004) nos permite la realizar una transformación desde el lenguaje oral al lenguaje escrito. Una vez adquirida la vía fonológica somos capaces de darnos cuenta, pensar o manipular los sonidos del lenguaje.

Maltingly (1972), en Citoler y Serrano (2011) define la conciencia fonológica – de una manera muy simple- como “el conocimiento de cada persona sobre los sonidos de su propia lengua” (p.81).

Una definición más estricta es la ofrecida por Defior y Serrano (2011), en Citoler y Serrano (2011) como “la habilidad para identificar y segmentar o combinar, de forma intencional, las unidades subléxicas de las palabras, es decir, las sílabas, las unidades intersilábicas y los fonemas”. (p. 81)

Eslava y Cobos (2008) definen la conciencia fonológica “como la habilidad para analizar y sintetizar de manera consciente los segmentos sonoros de la lengua”. (p. 2) Estos autores afirman que la conciencia fonológica es el mejor predictor de aprendizaje considerado en las últimas décadas.

La conciencia fonológica es, por tanto, un proceso fundamental en el desarrollo de la lectura. De hecho, Eslava y Cobos (2008) sugieren que debido a la importancia que tiene la capacidad de utilizar la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y del lenguaje, la evaluación de ésta y su entrenamiento deben considerarse esencial en el trabajo de los profesionales que se ocupan del área de aprendizaje escolar.

Es por esta, entre otras razones que hemos querido desarrollar el presente trabajo.

3.3 Neuropsicología de la Dislexia

La Neuropsicología es la ciencia que pretende establecer relaciones asociativas o causales entre procesos cognitivos y regiones cerebrales, así pues, la Neuropsicología también se encarga de comprender, desde un punto de vista neuronal, las bases cerebrales de los trastornos en la lectura (Galaburda y Camposano, 2006)

Cada vez hay más evidencia de que los problemas en el procesamiento perceptivo, cognitivo y conductual durante el proceso de leer podrían empezar en un defecto genético que desembocaría en un problema en la migración de neuronas -y células gliales- subcorticales hacia zonas corticales, con las subsiguientes consecuencias. (Galaburda y Camposano, 2006).

Los primeros estudios (Galaburda, Sherman, Rosen, Aboitiz y Geschwind, 1985; Livingstone, Rosen, Drislane, y Galaburda, 1991; Galaburda, Menard, y Rosen, 1994)

sobre cerebros de pacientes diagnosticados de dislexia (dislexia evolutiva) empezaron a evidenciar anomalías en diferentes regiones corticales y subcorticales comparados con cerebros “normolectores”. Los cerebros de pacientes disléxicos mostraban presencia de ectopias y displasia arquitectónicas localizadas en regiones perisilvianas principalmente izquierdas (del hemisferio izquierdo) así como la evidencia de falta de asimetría cerebral (siendo ésta el patrón normal) caracterizada por la presencia de simetría en el plano temporal. Según Galaburda y Habib (1987) todos los cerebros de sujetos con dislexia presentan un aspecto simétrico en el plano temporal, sin embargo, un tercio de los cerebros de personas normolectoras también. Por lo que la simetría del plano temporal es condición necesaria pero no suficiente para delimitar el cerebro de una persona con dislexia.

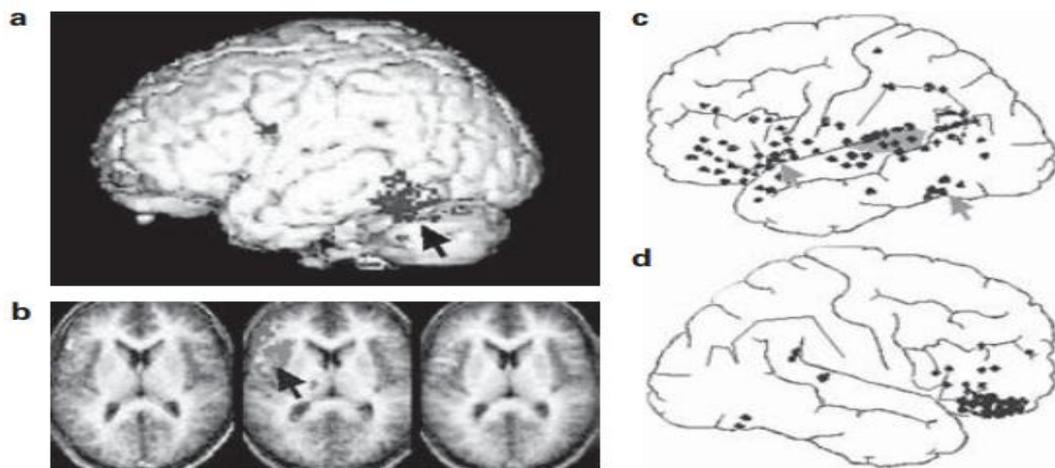


Imagen 1: Ectopias en el cerebro disléxico. (Brunswick et al, 1999; Georgiewa et al, 2002).

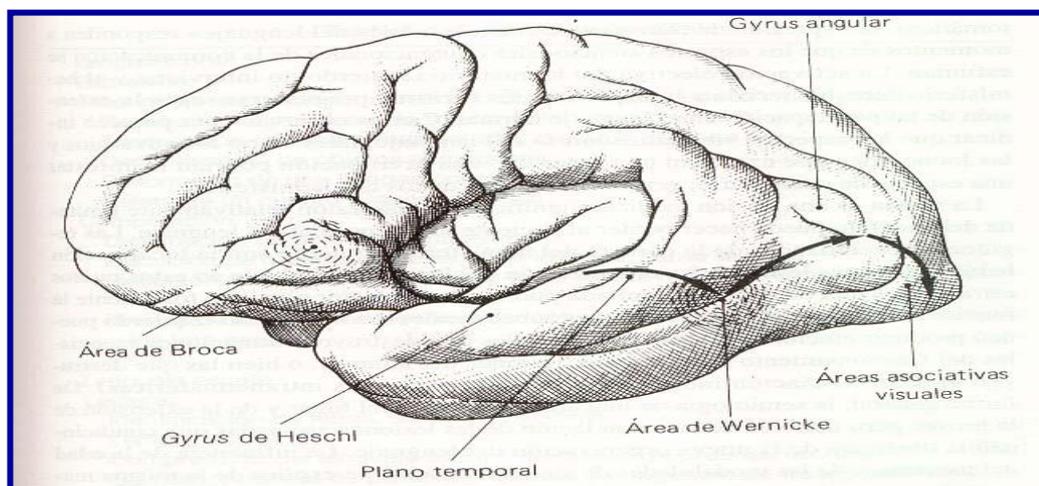


Imagen 2: Falta de asimetría en el plano Temporal (Triviño, 2009).

Robichon y Habib (1998) comprobaron que existe menos asimetría en el opérculo parietal en un grupo de personas diagnosticadas con dislexia en comparación con el grupo control. Y además evidenciaron una relación proporcional entre el grado de asimetría y la producción fonológica.

En cuanto a las regiones frontales implicadas en el output lingüístico, algunos estudios (Galaburda et al (1985); Hynd et al (1990); Jerningan et al (1991) han encontrado diferencias entre cerebros disléxicos y cerebros normolectores, como por ejemplo ectopias y displasias en el giro frontal inferior de cerebros disléxicos, simetría macroscópica en la región anterior de la producción lingüística, y diferencias significativas en la región frontal inferior entre ambos grupos.

Por otro lado, el núcleo geniculado lateral (visual) del tálamo que contiene capas magnocelulares -importantes para el procesamiento perceptivo visual- presentaba una reducción del 30% y el núcleo geniculado medial (auditivo) del tálamo, contenía una mayor cantidad de neuronas pequeñas, en comparación con cerebros de pacientes no diagnosticados de dislexia.

De acuerdo con Lozano, Ramírez y Ostrosky-Solís (2003), las malformaciones cerebrales de sujetos con dislexia se han localizado en regiones izquierdas (del hemisferio izquierdo).

Molfese et al (2006) estudiaron a participantes con un rendimiento superior promedio e inferior en tareas lectoras mediante potenciales evocados. Encontraron evidencias que los participantes con un rendimiento superior y promedio presentaban respuestas lateralizadas del hemisferio izquierdo, en mayor medida que el grupo cuyo rendimiento era inferior. Además, el grupo superior presentó menor activación del hemisferio derecho, en comparación con el grupo promedio e inferior.

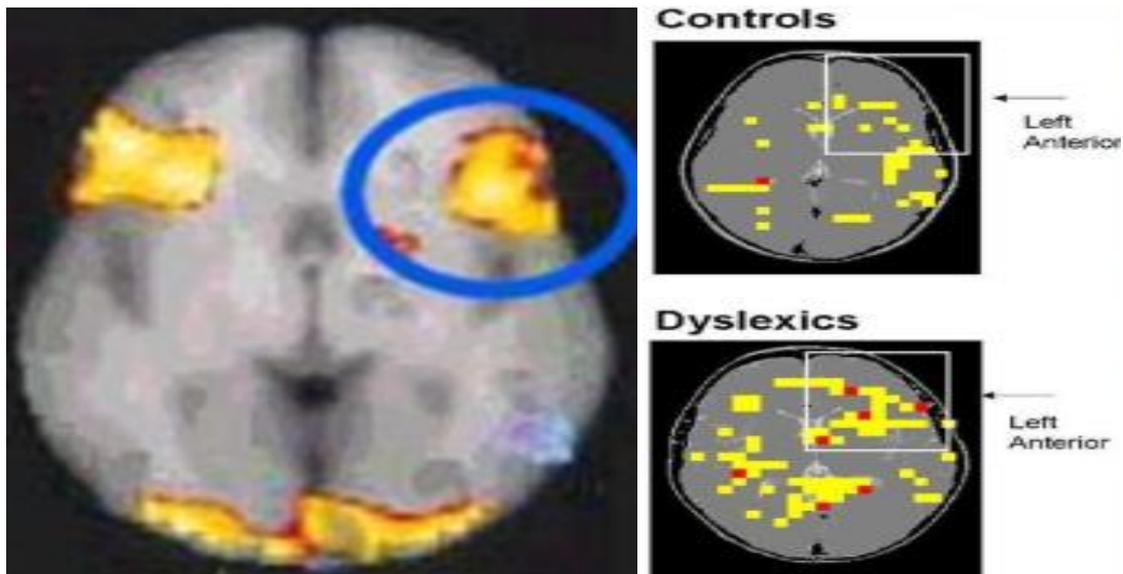


Imagen 3: Lateralización izquierda y mayor activación en el hemisferio derecho.

(Triviño, 2009).

Además de las evidencias encontradas hasta el momento, en relación a los problemas cerebrales de las personas con dislexia: problema en la migración neuronal, presencia de ectopias y displasias, falta de evidencia de asimetría en regiones temporales, parietales y frontales, y ausencia de la lateralización izquierda, se ha postulado un déficit interhemisférico. Según esta postura existiría una comunicación deficitaria entre ambos hemisferios. Para validar dicho postulado, se han llevado a cabo una serie de estudios (Duara, 1991, y Larsen, 1992) los cuales no han podido aportar pruebas para respaldar el déficit interhemisférico. Tan solo, algunos estudios, Hynd et al (1995) y Rumsey et al (1996) encontraron diferencias significativas en la región anterior del cuerpo caloso, concretamente en la zona de la rodilla (genu) la cual era menor en pacientes con dislexia y diferencias significativas en el tercio posterior del cuerpo caloso a favor de los sujetos con dislexia.

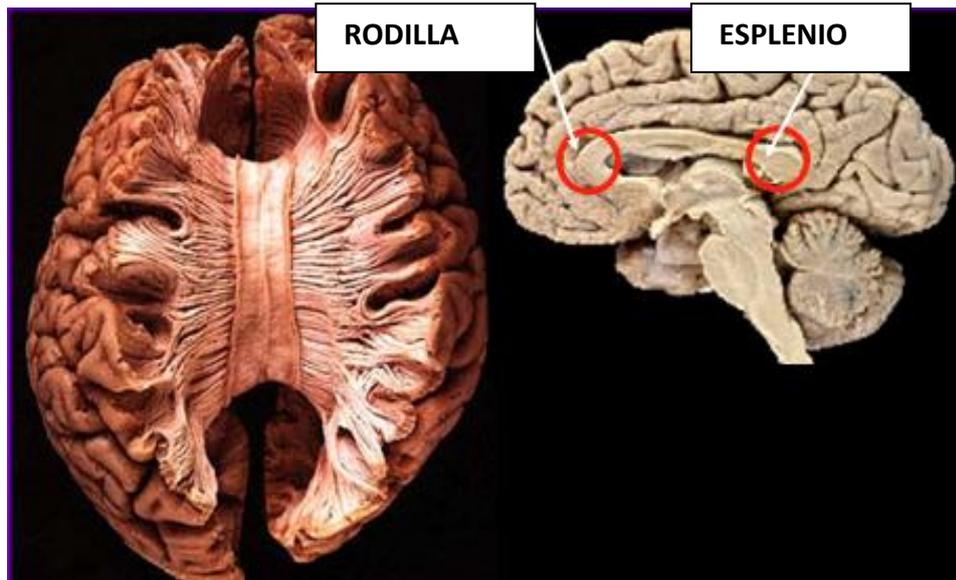


Imagen 4: Cuerpo calloso en la rodilla. (Triviño, 2009).

Por su parte, Schlaug et al (1995) demostraron que el tamaño del cuerpo calloso podría cambiar con la aplicación de intervenciones intensivas terapéuticas.

Por último, con respecto a la implicación de la implicación del cerebelo en procesos lectores, se ha demostrado, Fawcett y Nicolson (1992), (1994) y nicolson et al (1999), que los niños con dislexia tienen dificultades en la realización de tareas en las que el cerebelo tiene un papel fundamental, como por ejemplo: reproducción de secuencias rítmicas, automatización de tareas motoras, velocidad de denominación, o equilibrio motor. Y además, existe un metabolismo anormal en el cerebelo derecho de los sujetos con dislexia.

A continuación se presenta un cuadro resumen elaborado a partir de la síntesis del artículo de Puente, Jiménez y Ardila (2009) con los principales descubrimientos en el campo de la neuropsicología de los trastornos en la lectura.

Tabla 4

Principales hitos científicos neuropsicología de la dislexia.

Principales hitos	Autores
Los sujetos disléxicos son ambidiestros, presentan lateralización anómala, escritura en espejo y errores de inversión derecha/izquierda.	Hinshelwood, 1917; Orton, 1937
Confirmación asimetrías cerebrales en regiones del lenguaje.	Geschwind y Levitsky (1968)
Lateralización cerebral anómala en sujetos con dislexia.	(Geschwind y Galaburda, 1987)
Estudios post mortem sobre cerebros disléxicos confirmaron que estos presentaban un hemisferio derecho mayor.	Rosen, Sherman y Galaburda (1991)
Actividad reducida de la corteza temporal y parietal izquierda podría afectar al procesamiento fonológico.	Paulesu et al (2001); Shaywitz et al. (1998)
Diferencia en el tamaño del plano temporal en sujetos disléxicos.	Barta et al., (1995); Shapleske, Rossell, Woodruff & David,(1999); Zetzsche, Meisenzahl, Preuss & Holder, (2001)
Desarrollo anormal en tareas de coordinación de los hemisferios cerebrales.	Coslett & Monsul, (1994); Witelson, (1985)
El cerebelo de los disléxicos tiene menor actividad que el cerebelo de sujetos lectores normales en la realización de ciertas tareas motoras y cognitivas.	Nicolson et al.(1999)
Se ha establecido una relación entre el grado de asimetría de los sujetos disléxicos y la decodificación fonológica.	Rae et al. (2002)
La involucración del hemisferio derecho también se ha relacionado con la dislexia en numerosos estudios.	Hynd et al. (1987); Zadina et al. (2006)

Fuente: Elaboración propia extraído de Puente, Jiménez y Ardila (2009).

Los estudios citados en los párrafos anteriores se han llevado a cabo con sujetos que presentan problemas de dislexia evolutiva en general. Puesto que la presente investigación se ha centrado en la dislexia evolutiva fonológica, se presenta en las siguientes líneas algunos estudios neuropsicológicos en sujetos con dislexia fonológica y estudios en los que se ha medido concretamente procesos fonológicos.

- **Neuropsicología de la dislexia fonológica**

Los estudios sobre el sustrato neurológico de la dislexia fonológica arrojan resultados igualmente interesantes que han de tenerse en cuenta tanto en la comprensión de dicho trastorno como en el tratamiento del mismo.

La dislexia fonológica parece fraguarse desde antes de nacer, pues según Galaburda y Cestnick (2003) gracias a estudios con lactantes (por ejemplo, Daigneault y Braun, 2002) se sabe que los sistemas neuronales implicados en el procesamiento tanto lingüístico como no lingüístico funcionan en el momento del nacimiento.

Se ha demostrado (Cohen, Dehaene, Naccache, Lehéricy, Dehaene-Lambertz, Hénaff y Michel, 2000; Hillis y Caramazza, 1995; Coltheart y Leahy, 1996) que algunas áreas relacionadas con el procesamiento fonológico como el área denominada “*área visual de la forma de la palabra*”, están alteradas en los cerebros de pacientes diagnosticados de dislexia.

Shywitz et al. (1998) realizaron un estudio con personas con dislexia y normolectores, en el que se aplicaron tareas para medir el procesamiento visoespacial, procesamiento ortográfico, análisis fonológico simple, análisis fonológico complejo y juicio léxico semántico, a través de una resonancia magnética funcional (RMf). Los autores mencionados, detectaron que las mayores diferencias se encontraron en tareas fonológicas, concretamente en lectura de pseudopalabra o palabras sin sentido. A nivel neuroradiológico las mayores diferencias se detectaron en el giro temporal superior posterior o zona de Wernicke, el giro angular o región parieto-temporo-occipital, la corteza estriada y el giro frontal inferior. Los participantes con dislexia reflejaron fallos en la activación durante las tareas de las zonas posteriores, como la zona de Wernicke, giro angular y la corteza extraestriada. Por otro lado, las regiones anteriores de los participantes con dislexia mostraban un patrón de sobreactivación incluso en tareas

fonológicas simples. Así pues, Shywitz et al (1998) postularon el “síndrome de desconexión” para la dislexia evolutiva.

Más tarde, Temple et al. (2001) aportaron nuevas evidencias del “síndrome de desconexión”. A través de estudios de Resonancias Magnéticas Funcional (RMf) demostraron que el nivel de activación de regiones frontales izquierdas era adecuado tanto en controles como en participantes con dislexia. Sin embargo, en las regiones occipito-parietales los controles mostraban una buena actividad mientras que los participantes con dislexia presentaron menor activación en la corteza extraestriada.

Además, Temple et al (2003) pudieron demostrar que tras una intervención medioambiental aumentaban la actividad de aquellas regiones pobremente activadas en los sujetos con dislexia.

En líneas generales y, gracias a estudios anatómicos, fisiológicos, conductuales y de modelos de animales, se puede asumir que los cerebros de pacientes con trastornos en la lectura presentan algunas anomalías cerebrales que explican diferencias significativas en el rendimiento lector en comparación con cerebros de pacientes “normolectores”. La principal anomalía se concentra en el desarrollo cortical produciendo problemas focales en la migración celular lo que desencadena algunos efectos patológicos conexionales y fisiopatológicos, así como problemas en la plasticidad del tálamo. (Galaburda y Cestnick, 2003).

Finalmente, teniendo en cuenta las aportaciones de los autores destacados, y resumiendo lo expuesto en líneas anteriores, un cerebro disléxico se caracteriza por:

1. Problemas en la migración de neuronas.
2. Presencia de ectopias y displasias en el hemisferio izquierdo y Ectopias y displasias (giro frontal inferior).
3. Simetría en el plano temporal, opérculo-parietal y en la región frontal.
4. Reducción del NGL.
5. Aumento neuronal (pequeñas) en el NGM.
6. Menor lateralización izquierda y mayor activación en el hemisferio derecho.
7. Diferente cuerpo calloso (menor tamaño en la rodilla y mayor tamaño en el tercio posterior).
8. Metabolismo anormal del cerebelo derecho.

Capítulo 4

Diagnóstico de la Dislexia

Estudiado hasta el momento las características principales de la dislexia, como son las teorías sobre esta dificultad, los síntomas, algunas clasificaciones y la neuropsicología de este trastorno, es importante destacar que para el diagnóstico del trastorno de aprendizaje con dificultad en la lectura se deben considerar, obligatoriamente, los criterios recogidos en los compendios internacionales como son el DSM-5 y la CIE-10. Por ese motivo, a continuación se exponen algunas aclaraciones del DSM-IV y DSM-5, y los criterios recogidos por estos y la CIE-10.

4.1 Sistemas de clasificación DSM-5 y CIE-10

El diagnóstico de los problemas que suponen cierto grado de patología se puede hacer desde varias perspectivas, sin embargo, en este apartado se va a hacer referencia a los criterios diagnósticos de la dislexia, o actual trastorno específico del aprendizaje, según el conocido Manual de Diagnóstico y Estadístico, por ser éste uno, sino el más, de los manuales de diagnóstico más conocidos y utilizados globalmente.

En primer lugar, vamos a destacar los criterios del Manual de Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales, versión IV, texto revisado (DSM IV-TR, en adelante) y posteriormente haremos mención a los cambios realizados en el Manual de Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales, versión 5 (DSM 5, en adelante).

El DSM IV-TR incluye en los Trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia, los Trastornos de Aprendizaje, dentro de los cuales, encontramos los siguientes trastornos: Trastorno de la lectura, Trastorno del cálculo y el Trastorno de la escritura.

El que interesa al respecto es el Trastorno de la lectura, por ello vamos a resumir los criterios de dicho trastorno:

A. Rendimiento en la lectura sustancialmente inferior a lo esperado para la edad, la inteligencia y la escolaridad.

B. La alteración interfiere significativamente en el rendimiento académico o las actividades de la vida cotidiana en las que se utilizaría la lectura.

C. Los problemas de lectura no se deben a otras alteraciones, y de existir (por ejemplo, déficit sensorial) los problemas en la lectura son sustancialmente mayores de lo que cabría esperar.

El DSM 5 ha modificado el antiguo nombre de Trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia por Trastornos del desarrollo neurológico, entre los cuales se incluye el denominado Trastorno específico del aprendizaje. En el DSM 5 no existe como tal un Trastorno de la Lectura, como existía en el DSM IVTR, sino que existe dicho Trastorno específico del aprendizaje el cual permite especificar si:

- Con dificultad en la lectura
- Con dificultad en la expresión escrita,
- Con dificultad matemática.

Además, es necesario especificar la gravedad actual del trastorno en: leve, moderado o grave.

Se va a resumir los criterios diagnósticos del Trastorno específico del aprendizaje:

A. Dificultad en el aprendizaje y en alguna de las siguientes aptitudes académicas que se evidencia por la presencia de al menos uno de los siguientes síntomas durante un periodo de 6 meses:

1. Lectura imprecisa o lenta y con esfuerzo.
2. Dificultad para comprender el significado de lo que se lee.
3. Dificultades ortográficas.
4. Dificultades con la expresión escrita.
5. Dificultades para dominar el sentido numérico, los datos numéricos o el cálculo.
6. Dificultades en el razonamiento matemático.

B. Las aptitudes afectadas están sustancialmente y en grado cuantificable por debajo de lo esperado según la edad e interfieren significativamente en el rendimiento académico o laboral y en las actividades académicas

C. Las dificultades de aprendizaje comienzan en la edad escolar, pero pueden emerger cuando las demandas superen las capacidades deterioradas de los individuos.

D. Dichas dificultades no se deben a la presencia de: discapacidad intelectual, trastornos visuales o auditivos no tratados, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio en el lenguaje de instrucción académica o directrices educativas inadecuadas.

Centrándose en los aspectos relacionados con la dificultad en la lectura, teniendo en cuenta el objeto de estudio, y dentro de los trastornos específicos de aprendizaje, el DMS 5 recomienda especificar las siguientes situaciones:

Con dificultades en la lectura: incluye: precisión en la lectura de palabras, velocidad o fluidez de la lectura o comprensión de la lectura.

Se recoge una nota que dice literalmente:

Nota: La dislexia es un término alternativo utilizado para referirse a un patrón de dificultades del aprendizaje que se caracteriza por problemas con el reconocimiento de palabras en forma precisa o fluida, deletrear mal y poca capacidad ortográfica. Si se utiliza dislexia para especificar este patrón particular de dificultades, también es importante especificar cualquier dificultad adicional presente, como dificultades de la lectura o del razonamiento matemático (American Psychiatric Association, 2014, pp. 39-40).

Para finalizar este apartado, el análisis del DSM- IV y el DSM V, a modo resumen se presenta una tabla comparativa de los aspectos más relevantes sobre los criterios de diagnóstico de la dislexia que proponen estos dos manuales.

Tabla 5
 Criterios de diagnóstico de la dislexia en el DMS IV-TR y el DMS 5.

CRITERIOS DIAGNOSTICOS	
DSM IV-TR	DSM 5
Trastornos de inicio en la infancia, niñez o adolescencia.	Trastornos del desarrollo neurológico.
Trastorno de la lectura:	Trastorno específico del aprendizaje, con dificultades en la lectura:
A. Rendimiento inferior en la lectura B. Interferencia vida académica y cotidiana C. Se excluyen otras patologías.	A. Dificultad en el aprendizaje de al menos una de las siguientes, durante 6 meses: lectura, comprensión del significado, ortografía, escritura, sentido numérico, razonamiento matemático. B. Rendimiento inferior. C. Inicio edad escolar. D. Se descartan otras patologías.

Fuente: Elaboración propia, basado en el DMS IV-TR y el DSM 5.

Por otra parte, la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10), muy similar al DSM-5 incluye, dentro de los Trastornos del desarrollo psicológico, trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar, dentro del cual clasifica al *Trastorno Específico de la Lectura*. Este es definido como alteración en el desarrollo de la capacidad de leer. Dicho problema no se explica por la presencia de un CI bajo, aparición de problemas de agudeza visual, escolarización anormal, etc. entre los criterios diagnósticos que han de estar presente para considerar la existencia de un Trastorno Específico de la Lectura, se recoge:

Tabla 6

Criterios diagnósticos del Trastorno Específico de la Lectura. CIE-10

TRASTORNO ESPECÍFICO LECTURA
<p>A. Presencia de uno de los siguientes criterios:</p> <p>1) Rendimiento en las pruebas de precisión o comprensión de por lo menos dos desviaciones típicas por debajo del nivel esperable en función de la edad cronológica del niño y su nivel de inteligencia. Tanto la capacidad para la lectura como el CI deben ser evaluados mediante una prueba individual estandarizada para la cultura y el sistema educativo del niño.</p> <p>2) Antecedentes de graves dificultades para la lectura, o bien de puntuaciones bajas en las pruebas a que se refiere el criterio A) a una edad más temprana, y además una puntuación en las pruebas de ortografía por lo menos dos desviaciones típicas por debajo del nivel esperable de acuerdo a edad cronológica y los conocimientos generales del niño.</p>
<p>B. La alteración del criterio A interfiere significativamente con los resultados académicos y con las actividades diarias que requieren de la lectura.</p>
<p>C. El trastorno no es debido directamente a un defecto visual o auditivo o a un trastorno neurológico.</p>
<p>D. Escolarización y educación han sido normales.</p>
<p>E. Criterio de exclusión frecuente: CI por debajo de 70 en una prueba estandarizada.</p>

Fuente. Elaboración propia, basado en el CIE- 10.

4.2 Pruebas estandarizadas de evaluación

En el presente apartado, se destacan las pruebas más utilizadas para la detección de problemas en la lectura, de la dislexia, y se clasificaran dependiendo de su finalidad, en pruebas generales para evaluar problemas en la lectura, y en pruebas específicas para evaluar la conciencia fonológica y detectar posibles problemas en esta vía.

Para la evaluación de la dislexia, en un primer lugar, se sugiere llevar a cabo una entrevista personal con la familia; un estudio para descartar problemas auditivos y visuales, y por último una prueba para la obtención del CI de la persona como “la escala de Inteligencia Wechsler o WISC-IV” de 6 años a 16’11 años, o “La escala infantil Wechsler, WPPSI-III”, de 2’6 a 7’3 años.

Del Campo Adrián y García (1990) sostienen que para llevar a cabo una evaluación sobre el aprendizaje lector de un niño es esencial descartar factores internos de este, como son las alteraciones sensoriales o problemas de inteligencia en él, y tener en cuenta los factores externos como el entorno socio familiar. Una vez evaluado estos

aspectos, ya se procedería a aplicarles pruebas específicas para la detección de problemas para la lectura, a continuación, destacamos algunas de ellas.

4.2.1 Pruebas para la detección de problemas en la Lectura

1. TALE: Test de Análisis de la Lectura (Toro y Cervera, 1980)

- a) Idioma: español.
- b) Aplicación: individual.
- c) Duración: sin límite.
- d) Rango de aplicación: 6-10 años

Constituido por varias pruebas de lectura y escritura que permiten valorar rápidamente el nivel general del sujeto en estas tareas. Se divide en dos pruebas: lectura y escritura. Las pruebas de lectura de las que se compone este test son:

- Lectura de letras (minúsculas y mayúsculas).
- Lectura de sílabas.
- Lectura de palabras.
- Lectura de textos (en este caso se entregan textos adaptados al nivel de primaria correspondiente).
- Comprensión lectora.

Las pruebas de lectura se basan en copiado, dictado y escritura espontánea. Algunas conductas del lector que se pueden cuantificar con esta prueba son la lectura, repetición, sustitución, rotación, inversión, no respeto de las normas de puntuación y pausas, señalar con el dedo, errores fonéticos, acentuación, etc

2. COLE: Test de Comprensión Lectora (Riart y Soler, 1984)

- a) Idioma: catalán.
- b) Aplicación: Individual, o en pequeño grupo.
- c) Duración: 30 minutos.
- d) Rango de aplicación: 5-7 años.

Esta prueba es más específica de la capacidad de comprensión lectora, conteniendo vocabulario con formas simétricas, psicomotriz, matemático, lógico...

El COLE consiste en la realización de una prueba dividida en tres apartados:

1. Comprensión de palabras: Discriminación de significados diferentes expresados con sonidos o grafías similares; Discriminación de significados parecidos expresados con sonidos o grafías diferentes; y Comprensión de palabras abstractas

2. Lógica comprensiva: Relacionar un nombre con 1 de entre 3 verbos; Relacionar un verbo con 1 de entre 3 nombres; Relacionar un nombre con 1 de entre 3 frases; y Relacionar una frase con 1 de entre 3 nombres

3. Comprensión de órdenes escritas, las cuales: precisan de una atención (visual o lectora); una comprensión de conceptos del campo matemático; y comprensión de conceptos del motriz-espacial

3. LA BATERIA PREDICTIVA INIZAN (Inizan, 1989)

- a) Idioma: español.
- b) Aplicación: individual.
- c) Duración: 60 minutos.
- d) Rango de aplicación: 5- 7 años.

Esta prueba evalúa la capacidad de aprendizaje para la lectura. Determina además el momento óptimo para ese aprendizaje y el tiempo que el niño requerirá para la adquisición de dicho aprendizaje. Se divide en dos partes:

- *Batería predictiva:* batería de aptitud para la lectura: se compone de actividades implicadas en la lectura que no requieren el dominio de la misma. Evalúa aspectos sobre la organización del espacio, el lenguaje y organización temporal.
- *Materia de lectura:* test de evaluación escolar. Consta de pruebas para la lectura y dictado de palabras familiares, lectura de palabras extrañas y comprensión de la lectura silenciosa.

4. PRUEBAS DE DIAGNÓSTICO DE LOS PROCESOS PERCEPTIVOS (Cuetos,1990)

Cuetos (1990) no ofrece una prueba como tal, un test, batería, etc. que evalúe la dificultad lectora que presenta el niño. Sin embargo, propone una serie de actividades o pruebas para, a través de ellas, detectar dichas alteraciones lectoras. A continuación, se

exponen brevemente los tipos de actividades más adecuadas, según Cuetos (1990), dependiendo del proceso lector que se quiera evaluar. Este autor, las denomina pruebas de diagnóstico de los procesos perceptivos:

Tabla 7

Pruebas de diagnóstico de los procesos perceptivos

PROCESO	PRUEBAS/ ACTIVIDADES
PROCESO PERCEPTIVO	<p>- MOVIMIENTOS OCULARES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proponer lecturas para que la siga las líneas textuales con el dedo de izquierda a derecha. • Indicar con qué palabra empieza una línea del texto y con cual finaliza. <p>- ANÁLISIS VISUAL</p> <p><i>1. Pruebas con signos gráficos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Emparejamiento de signos gráficos (emparejar fonemas similares) • Discriminación de signos gráficos (buscar un fonema elegido entre multitud de fonemas expuestos) • Igual-diferente: detectar fonemas iguales y fonemas diferentes. <p><i>2. Pruebas con letras-palabras</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Emparejamiento de palabras (emparejar palabras similares) • Discriminación de palabras (buscar una palabra elegida entre multitud de palabras expuestas) • Igual-diferente: detectar qué palabras son iguales y cuáles diferentes. <p><i>3. Pruebas en las que las letras actúan como unidades lingüísticas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Nombrar letras escritas en mayúsculas y minúsculas. • Igual-diferente: presentar letras en mayúscula y minúsculas, diferentes físicamente, y detectar si es el mismo fonema o no. (ej. Aa; aA; BB; ab..) • Deletreo otra • Prueba baremada: TALE.

Fuente: Elaboración propia, basado en Cuetos, 1990, p. 78-80.

Tabla 8

Pruebas de diagnóstico de los procesos léxicos

PROCESO	PRUEBAS/ ACTIVIDADES
PROCESO LÉXICO	<p>- RUTA VISUAL</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Comprensión de homófonas</i> <ul style="list-style-type: none"> • Indicar el significado de palabras homófonas (vaca-baca). 2. <i>Decisión léxica con pseudopalabras</i> <ul style="list-style-type: none"> • Se le presentan pseudopalabras idénticas a palabras del idioma (harvol,kavaña,..) y debe indicar si se trata de una palabra castellana o no. 3. <i>Lectura de palabras de distinta categoría</i> <ul style="list-style-type: none"> • Palabras de contenido vs palabras funcionales: lectura de un texto con ambos tipos de palabras. (se suelen dar más errores en la lectura de palabras funcionales) • Palabras concretas vs palabras abstractas: lectura de un texto con ambos tipos de palabras. (se suelen dar más errores en la lectura de palabras concretas, porque son más fáciles de imaginar). 4. <i>Lectura de palabras largas vs palabras cortas; equiparadas en frecuencia de uso, concreción y categoría gramatical:</i> al aumentar la longitud aumenta el número de conversiones grafema-fonema. <p>- RUTA FONOLÓGICA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Lectura de pseudopalabras</i> 2. <i>Lectura de palabras de alta frecuencia vs frecuencia baja</i> (si el sujeto usa la Ruta Fonológica no se detectarán diferencias en la lectura de ambos tipos de palabras).

Fuente: Elaboración propia, basado en Cuetos, 1990, p.80-83.

Tabla 9

Pruebas de diagnóstico de los procesos sintácticos

PROCESO	PRUEBAS/ ACTIVIDADES
PROCESO SINTÁCTICO	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Capacidad de la memoria a corto plazo</i> <ul style="list-style-type: none"> • Pruebas de repetición de dígitos (WISC-WAIS). • Pruebas de repetición de palabras. 2. <i>Funcionamiento de las claves sintácticas</i> <ul style="list-style-type: none"> • Emparejamiento dibujo-oración. • Ordenar palabras a través de la visualización de un dibujo: se presenta oraciones con las palabras en distinto orden (pero gramaticalmente bien construidas), y el sujeto debe ordenarlas basándose en lo que observa. • Juicios de gramaticalidad: presentación de una lista de oraciones gramaticalmente mal construida y otras correctas. El niño debe indicar qué oraciones están correctamente y cuáles no. 3. <i>Capacidad de segmentar las oraciones en constituyentes</i> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura en voz alta de textos sencillos correctamente puntuados, para que el niño haga adecuadamente las pausas y las entonaciones.

Fuente: Elaboración propia, basado en Cuetos, 1990, p.83-84.

Tabla 10

Pruebas de diagnóstico de los procesos semánticos

PROCESO	PRUEBAS/ACTIVIDADES
PROCESO SEMÁNTICO	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Extracción del significado</i> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de textos; Extracción de ideas principales: Dibujo sobre el texto leído. • Predecir el final de un texto, leyendo parte de él. • Elegir la frase correspondiente al dibujo presentado. (“Marcos es alto”// “Carlos es bajo”: mostrar dos dibujos de un niño alto y otro bajo, y emparejarlos con la oración correspondiente). • Ordenar varias oraciones para construir una pequeña narración. 2. <i>Integración del significado en sus conocimientos</i> <ul style="list-style-type: none"> • Tras la lectura de un texto, presentar una serie de oraciones, entre las cuales debe elegir aquellas que puedan formar parte del texto. • Realización de inferencia: realizar preguntas acerca de información que no leen en las líneas del texto, pero que tras una comprensión textual, se interpreta. 3. <i>Reconocimiento del lector</i> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntar acerca de contenidos sobre textos que normalmente leen los niños (describir una escena de futbol, contar un cuento o noticia...). • Prueba de conocimientos generales (WISC y WAIS). • Prueba de vocabulario (WISC y WAIS).

Fuente: Elaboración propia, basado en Cuetos, 1990, p.84-85.

4. EDIL: Exploración de las Dificultades Individuales de Lectura (González Portal,1992)

- Idioma: español.
- Aplicación: individual.
- Duración: tiempo libre, excepto la prueba de velocidad, de 2 minutos de duración.
- Rango de aplicación:

Prueba de lectura donde se evalúa la exactitud, la comprensión y la velocidad. Dentro de la prueba de exactitud cuenta con actividades dedicadas a la discriminación de letras aisladas y de letras dentro de palabras, ejercicios de construcción de sílabas y discriminación de sonidos. En cuanto a la comprensión lectora trabajan la asociación imagen- palabra, la comprensión de órdenes escritas, comprensión de fases y comprensión de un texto. Y la prueba de velocidad que es de 2 minuto de lectura. Esta prueba se centra en conocer en qué elementos ha fallado el niño y qué tipos de errores se dan con mayor reiteración.

5. BADICMALE: Batería Diagnóstica de la Competencia Básica para el aprendizaje de la lectura (Molina, 1992)

- Idioma: Español
- Aplicación: Individual.
- Duración: 30 minutos (en la versión reducida) 60 minutos en la versión completa.
- Rango de aplicación: entre 4 y 6 años.

Esta prueba evalúa el conocimiento fonológico previo a la lectura. Contiene 13 subpruebas: Coordinación visoespacial; Reconocimiento de diferencias espaciales; Cierre visual; Cierre auditivo; Cierre gramatical; Concreción-abstracción lexical; Consciencia silábica; Consciencia grafo-fonemática; Memoria de fonemas; Lateralización; Orientación derecha-izquierda; Estrategias usadas en el proceso lector; y articulación fonética.

6. ECL-1 Y 2. Evaluación de la Comprensión Lectora (de la Cruz, 1999)

- Idioma: Castellano y Euskera.
- Aplicación: Individual y colectiva.
- Duración: 30 minutos (ECL-1) y 60 minutos (ECL-2).
- Rango de aplicación: de 6 a 8 años (ECL-1) y de 9 a 10 años (ECL-2).

La finalidad de este instrumento es evaluar el nivel de comprensión lectora. De esa manera, evalúa el conocimiento que tiene el sujeto acerca del significado de las palabras. Se trabaja con sinónimos, antónimos, comprensión del significado de oraciones, así como la capacidad de introducir ciertas oraciones en textos. .

El ECL-1 contienen 17 ejercicios, entre los cuales se encuentra 5 textos sencillos para trabajar la comprensión lectora, sobre el cual se presentan una serie de preguntas, y varias opciones de respuestas, de las cuales, el sujeto evaluado, debe elegir una. En el ECL-2 los textos que se presentan son de mayor dificultad, para poder evaluar, como ya se ha mencionado, sinónimos, antónimos, significados de palabras, de frases sencillas, oraciones en sentido figurado, etc. Las pruebas que integra cada nivel son:

ECL-1:

- Parte 1: Vocabulario en dibujos (el evaluador dice una palabra y el evaluado debe señalar el dibujo que corresponde a dicha palabra); vocabulario escrito (identificar las palabras que se le leen).
- Parte 2: vocabulario en dibujos y vocabulario escrito.
- Parte 3: identificar letras y palabras iguales a la que el evaluador le presenta principalmente (con tipografía diferente).

ECL-2:

- Parte 1: Identificar palabras escritas que se le leen; identificar palabras escritas que se corresponden con las características que el examinador le describe.
- Parte 2: buscar palabras que sean adecuadas para completar una frase que se le presenta; Ejercicios de comprensión lectora: responder preguntas acerca del texto.
- Parte 3: Discriminar palabras con igual significado pero escritas con diferente tipografía.

7. PROLEC-SE: Evaluación de los Procesos lectores (Cuetos, Ramos, Ruano 2002)

- Idioma: español.
- Aplicación: individual (y colectiva en 3 de las 6 tareas).
- Duración: 60 minutos.
- Rango de aplicación: de 10 a 16 años (de 5ª de primaria a 4º de ESO).

Test de lectura que evalúa la capacidad lectora global y los procesos cognitivos implicados y las estrategias utilizadas. Esta prueba consta de 6 actividades agrupadas en 3 bloques basados en los principales procesos de la lectura: Léxico, Sintáctico y Semántico. Las tareas son:

- Emparejamiento dibujo- oración (colectiva).
- Comprensión de textos (colectiva).
- Estructura de un texto (colectiva).
- Lectura de palabras (individual).
- Lectura de pseudopalabras (individual).
- Signos de puntuación (individual).

8. PROLEC-R: Evaluación de los Procesos Lectores (Cuetos, Rodríguez y Ruano,2007)

- Idioma: español.
- Aplicación: individual.
- Duración: 20 minutos (alumnos de 5º y 6º de primaria) 40 minutos (1º de primaria).
- Rango de aplicación: 6-12 años.

Test utilizado de 1º a 6º de primaria para evaluar los procesos lectores, es decir, la capacidad lectora y las estrategias que sigue el sujeto para leer, por lo que también se pueden observar que mecanismos están alterados. Para la evaluación de esos procesos cuenta con 9 índices principales, 10 índices secundarios y 5 de habilidad normal. Evalúa además los procesos implicados para determinar en cuáles de ellos existen dificultades por parte del niño. Las tareas de las cuales se compone el PROLEC se basan en los procesos implicados en la lectura, estas son:

- Procesos semánticos: comprensión oral, de textos y de oraciones.
- Procesos gramaticales: estructuras gramaticales y signos de puntuación.
- Procesos léxicos: lecturas de palabras y pseudopalabras.
- Identificación de letras: nombres o sonidos de letras. Igual y diferente.

9. DST-J: Test para la detección de la Dislexia en niños (Fawcett y Nicholson, 2011)

- Idioma: español (2010).
- Aplicación: individual.
- Duración: 25- 45 minutos.
- Rango de aplicación: 6-11 años.

Es una batería breve de screening o detección rápida de la dislexia para su aplicación en ámbitos escolares. Está destinado a profesionales de la educación más que a psicólogos clínicos. Está compuesto de doce pruebas, que destacamos a continuación.

Tabla 11

Pruebas del Test de detección para la dislexia en niños (DST-J).

	Prueba	Materiales necesarios	Tiempo estimado
Prueba 1	N.Nombres	Lámina de nombres (N)	3 minutos
Prueba 2	Cd. Coordinación	Cuentas y cordón	2 minutos
Prueba 2	L. Lectura	Láminas de lectura A y B (L-A y L-B)	2 minutos
Prueba 4	E. Estabilidad postural	Antifaz	2 minutos
Prueba 5	S. Segmentación Fonémica		4 minutos
Prueba 5b	R. Rimas (optativa)		
Prueba 6	D. Dictado	Lámina de Dictado (D), cuadernillo de trabajo para el niño	3 minutos
Prueba 7	Dl. Dígitos inversos	CD de Dígitos inversos	4 minutos
Prueba 8	LS. Lectura sin sentido	Láminas de lectura sin sentido 1 2 (LS-1 y LS-2)	4 minutos
Prueba 9	C. Copia	Láminas de Copia 1 y2 (C-1 y C-2), cuadernillo de trabajo para el niño	2 minutos
Prueba 10	FV. Fluidez Verbal		2 minutos
Prueba 11	FS. Fluidez Semántica		2 minutos
Prueba 12	V. Vocabulario	Lámina de Vocabulario, cuadernillo de trabajo para el niño	3 minutos

Fuente: Fawcett y Nicholson, 2011.

4.2.2 Pruebas para la evaluación de la Conciencia Fonológica

Siendo objeto de estudio, conocemos a continuación algunas aportaciones sobre técnicas e instrumentos para la evaluación de la conciencia fonológica, entre las cuales, se encuentra una de las pruebas elegida para la presente investigación, P.E.C.O.

Según Márquez y Osa Fuentes (2003), Lewkowicz (1980) propuso una serie de tareas que implican conciencia fonológica, se trata de emparejar sonidos palabras, emparejamiento de palabras, reconocimiento y producción de rimas, pronunciación de un sonido aislado de la palabra, producción en orden de los sonidos correspondientes a los sonidos de la palabra, contar fonemas, combinación, supresión de fonemas en las palabras, especificar que fonema ha sido suprimido y sustitución de fonemas.

De acuerdo con la propuesta de este tipo de tareas para la evaluación e intervención de la conciencia fonológica Pérez y González (2004), entre otros, proponen

la siguientes tareas como las más utilizadas: detección de rimas; aislar fonemas en posición inicial, medial o fina; segmentar las palabras en sílabas o fonemas; omitir fonemas en palabras; invertir los fonemas que contiene una palabra; recomponer palabras a partir de fonemas o sílabas aisladas y omitir sílabas o fonemas que se han especificado previamente.

No obstante, también se dispone de una serie de pruebas específicas para la evaluación de la Conciencia Fonológica. Se destacan las siguientes:

1. Prueba Destinada para Evaluar Habilidades Metalingüísticas de Tipo Fonológico (Yacuba, 1999).

- Idioma: español.
- Aplicación: Individual o colectiva.
- Duración: 45 minutos aproximadamente.
- Rango de aplicación: 4 años y 9 meses a 6 años y dos meses.

Se trata de una prueba para la evaluación de las habilidades metalingüísticas de tipo fonológicas. Este instrumento de evaluación consta de 6 subpruebas (de 8 ítems), las cuales están ordenadas de menor a mayor dificultad.

Tirapegui, Bravoy de Barbieri (2007) explican que las primeras cuatro subpruebas evalúan la *conciencia de la sílaba* (se basan en la identificación de rima, identificación de la sílaba inicial, análisis de la palabra en sílabas e inversión de las sílabas), la quinta está dirigida evaluar la *representación fonema-grafema* (considera los fonemas: /t/, /l/, /p/, /x/, /m/, /k/, /f/, /s/) y la última aborda la *conciencia del fonema* (utiliza palabras conformadas por dos sílabas libres). Según Beltrán, Godoy, Guerra, Riquelme y Sánchez (2012) las dos última subpruebas se centran en la decodificación y reconocimiento de secuencias fonémica.

2. ECOFON: Evaluación de la Conciencia Fonológica (Matute, Montiel, Hernández y Bugarin, 2006).

- Idioma: español.
- Aplicación: individual.
- Duración: 60 minutos.
- Rango de aplicación: 7 a 11 años.

Cárdenas & cols., (2004), citados en Beltrán et al (2012) exponen que esta

prueba está diseñada para niños de 7 a 11 años de edad, y evalúa de manera cuantitativa y cualitativa el nivel de desarrollo de la conciencia fonológica en niños con dificultades en la adquisición de la lectura o de la escritura. Este instrumento de valuación consta de 10 actividades, dividida en los tres niveles de la conciencia fonológica:

- i. *Nivel silábico*: actividades de segmentación silábica y conteo de sílabas.
- ii. *Nivel intrasilábico*: tareas de detección de la rima y del fonema inicial.
- iii. *Nivel fonémico*: tareas de supresión, decodificación fonémica en palabras y en no palabras, sustitución y mezcla de fonemas en palabras y no palabras.

3. PECO: Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico. (Ramos y Cuadrado, 2006).

- Idioma: español.
- Aplicación: individual.
- Duración: 20 minutos aproximadamente.
- Rango de aplicación: 5 -6 años.

Es una prueba para la evaluación de la conciencia fonológica, su aplicación está dirigida a niños de 5-6 años en adelante, y se divide en 6 actividades.

1. Identificación de sílabas.
2. Identificación de fonemas.
3. Adición de sílabas.
4. Adición de fonemas.
5. Omisión de sílabas.
6. Omisión de fonemas.

Teniendo en cuenta que el PECO es uno de los instrumentos de medida utilizados en la presente investigación, se expone de manera más detallada en el Capítulo 9.

4. TOPPS, Test of Phonological Processing in Spanish (August, Kenyon, Malabonga, Caglarcan, Louguit, Francis y Carlo, M. , 2001)

- Idioma: inglés y español.
- Aplicación: individual.

- Duración: 40-45 minutos.
- Rango de aplicación: niños de infantil hasta adultos.

Este test evalúa la Conciencia Fonológica a través de 9 subpruebas: comparar palabras por sonido inicial o final, denominación rápida de letras, combinar sonidos para formar palabras y pseudopalabras, nombrar la palabra que queda al quitarle una parte, memoria de dígitos, segmentar palabras y pseudopalabras, repetición de no palabras.

5. BNTAL: Batería Neuropsicológica para la Evaluación de Niños con Trastornos del Aprendizaje de la Lectura (Rueda, Bernal, Yañez, Fernández, Guerrero, Ortega, y Hernández, 2010)

- Idioma: español.
- Aplicación: individual.
- Duración: 60 a 90 minutos.
- Rango de aplicación: 5,5 años a 7,5 años.

Esta prueba evalúa la sensibilidad de la Conciencia fonológica a través de tareas como: Sensibilidad fonológica; Tareas de denominación serial rápida de dígitos, letras, colores y figuras.

Capítulo 5
Programas específicos de intervención

Proponer una intervención eficaz dirigida a los niños con dislexia para la mejora de la conciencia fonológica y, por tanto, para la recuperación en su nivel de desempeño lector resultaría esencial para la vida de estos niños. Por ello, a continuación se destaca una serie de pasos esenciales a seguir en un proceso de intervención dirigida a la mejora de la lectura y del conocimiento fonémico de los niños con dislexia.

Etchepareborda (2003) destaca algunos objetivos y/o técnicas esenciales de una intervención dirigida a la mejora de la lectura, estos son:

- *Ejercicios grafoléxicos*: consiste en implantar “automatismos correctos” a la hora de la lectoescritura de los grafemas, de tal manera que se sustituyan los procesos incorrectos.
- *Reconocimiento auditivo*: este proceso se basa en que el instructor se tape la boca al hablar, para que el niño no vea el movimiento de los labios y relacione el sonido emitido con su grafía.
- *Lectura labial*: pronunciar el fonema sin sonido para que el niño lea los labios y sea capaz de señalar la grafía correspondiente.
- *Lectura oral*: elegir una letra entre otras y pedir al niño que la lea.
- *Reconocimiento de la letra por el tacto*: el niño, con los ojos cerrados, debe detectar y adivinar la letra que está tocando. El material debe ser de diferentes texturas y tamaños.
- *Reconocimiento de la letra por sensibilidad corporal profunda*: el niño debe ser capaz de reconocer las letras trazadas en distintas partes del cuerpo (espalda, mano, brazo, cara...).
- *Dictado de la letra*.
- *Abstracción de la letra*: pedir al niño que diga una palabra que empiece o termine por una letra determinada, elegida por el instructor.
- *Rompecabezas de letras y ejercicios de complementación visual de letras y palabras*.

- *Método de Madame Borel*: consiste en utilizar métodos fónicos y audiovisuales, mediante símbolos gestuales asociados a cada letra o grafema.

Según Etchepareborda (2003) estos símbolos ayudan a la evocación, al esquematismo y al reconocimiento activo por asimilación del valor general y abstracto de los signos.

Rueda (2003), por su parte, se centra más en la intervención para la mejora de la conciencia fonológica, destacando algunos pasos esenciales en dicha intervención. Estos son:

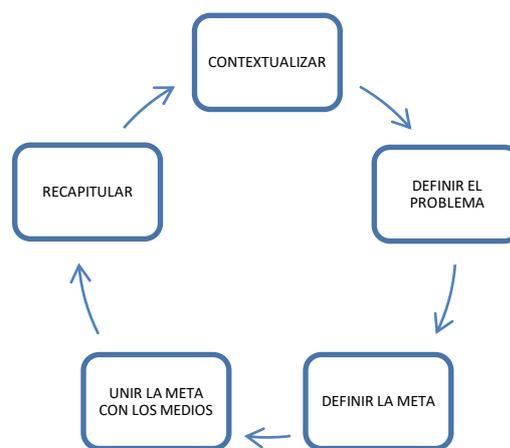


Figura 10: Pasos de una intervención para la mejora de la Conciencia Fonológica. (Elaboración propia, basado en Rueda, 2003).

A continuación, se expone una explicación de cada uno de los pasos destacados en la figura anterior (figura 10).

A. *Contextualizar*

Esta primera sesión debe ir dirigida a conocer la opinión del niño, de obtener información sobre qué piensa acerca de recibir una intervención individualizada. También se tiene como finalidad percibir el conocimiento que el propio niño tiene de su dificultad, si la acepta y si muestra motivación por eliminar dichas dificultades.

B. *Definir el problema*

Como destaca Rueda (2003), definir el problema es un punto fundamental para el instructor, y para ello, éste debe conseguir que el niño evaluado colabore para la

definición de problema que se pretende abordar durante la intervención, y con ello, eliminar.

Esta autora tacha como no conveniente ni operativo que el alumno deba decir para reconocer su problema “no sé leer”, por ello, el instructor debe encargarse de hacer preguntas adecuadas, como por ejemplo ¿qué palabras te cuesta más leer, las palabras largas o las cortas?, y de esta manera también se precisará mejor el problema para su definición.

C. Definir la meta

La meta principal de la intervención debe ser mejorar la lectura del niño, reducir las alteraciones de su conciencia fonológica, de manera que aprenda a leer correctamente. Para la definición de esa meta es esencial que el propio niño se proponga la misma meta que el instructor, de modo que el alumno participe en la intervención y facilite la consecución del objetivo final.

Rueda (2003) destaca dos atributos de la definición de las metas: la especificidad y la dificultad. Locke, Shaw, Saari y Lathman (1981) sostienen que cuanto más específica es la meta mejores resultados se obtendrán, y cuanto mayor nivel de dificultad tiene las pruebas de la intervención el niño presentará un mayor rendimiento.

D. Unir la meta con los medios

En el momento en el que tanto el instructor como el niño tienen clara la meta: aprender a leer correctamente, el instructor diseñará programas de instrucción, actividades donde se trabajen las alteraciones de la conciencia fonológica. Rueda (2003) destaca, entre otros: adición de fonos, el programa de escribir una palabra y el programa de lectura. Vemos en la siguiente imagen un ejemplo del programa de adición de fonos.

COMPONENTES DEL PROGRAMA «ADICION DE FONOS»

Situación

El instructor propone al niño convertir una palabra (ALA) en otra palabra (GALA).

Actividades

- 1.º Escucha las palabras:
GALA ALA
El instructor elige: Niño:
ALA GALA
 - 2.º Rompe las palabras en golpes de voz:
Instructor: Niño:
/A/ /LA/ /GA/ /LA/
 - 3.º Cuenta el número de golpes de voz:
Instructor: Niño:
dos dos
 - 4.º Dibuja tantos cuadrados como golpes de voz:
Instructor: Niño:
■ □ ■ □
A LA GA LA
 - 5.º Instructor y niño comparan las primeras y segundas sílabas (apoyándose en la estructura gráfica).
Instructor: Niño:
■ ■ □ □
/A/ /GA/ /LA/ LA
 - 6.º El niño indica dónde no son iguales:
■ ■
/A/ /GA/
 - 7.º El niño articula con claridad cada sílaba:
/aaaaaaaa/ /gggggaaaaaa/
 - 8.º El niño indica qué sonido se añade en el primer ■ para que la palabra del instructor sea igual a la suya.
-

Imagen 5: componentes del programa “adición de fonos”. (Sánchez, Rueda y Orrantía, 1989).

E. Recapitular

Para la recapitulación de los aspectos de la intervención que se ha llevado a cabo, es necesario tener claro qué contenidos se han trabajado. Rueda (2003) sostiene que durante la instrucción el instructor puede centrarse en aspectos muy concretos desviándose a veces del sentido global, de esta forma, propone la “recapitulación” la cual sirve para dar a la instrucción ese sentido global y unidad a todo proceso. Además, en la recapitulación se detallarán los aspectos más relevantes que debe adquirir el niño y los objetivos de la sesión posterior.

Tras un diagnóstico claro, o al menos una detección de los problemas que presenta el sujeto con dislexia, que permita saber cuál o cuáles son los procesos o

mecanismos alterados, y que provocan dichas alteraciones. Viero (2003) asegura que para la reeducación de la dislexia es imprescindible conocer tanto las características evolutivas del niño con dislexia como los síntomas concretos dicha alteración. Además, señala que hay que tener en cuenta que cada niño es diferente, con sus características personales e individuales. Por ello, a la hora de programar y llevar a cabo una intervención hay que considerar diversos aspectos de la vida del sujeto.

No obstante, Viero (2003) acepta la existencia de tres niveles de reeducación de la dislexia, estos son:

- 1. Nivel preventivo o de iniciación:** correspondientes a la etapa de Educación Infantil. En esta etapa, debe haber una constante prevención a la aparición de síntomas característicos de la dislexia para que, posteriormente, los niños no tengan dificultades a la hora de adquirir la capacidad lectora. En este caso se trabajan: “habilidades cognitivas básicas (atención, percepción, memoria, resolución de problemas discriminación...), esquema corporal, lateralidad, psicomotricidad, orientación espacio temporal, grafomotricidad y lenguaje, tareas prelectura y preescritura” (Viero, 2003, p. 160).
- 2. Nivel reeducativo:** correspondiente a sujetos de alrededor de los 9 años. Este nivel se encarga de intervenir de manera precoz en aquellas dificultades que ya hayan sido detectadas con respecto a la adquisición de la lectura. además, de manera general, también se interviene en distintas áreas: cognitivas, perceptivo-motrices, orientación espacio-temporal, en el lenguaje y en la lectura y escritura. Algunas actividades utilizadas en este nivel son: completar figuras repetición de series numerales o de letras; continuar series; diferenciar objetos y dibujos; detectar diferencias; encontrar relaciones; etc.
- 3. Nivel de afianzamiento:** en este nivel se pretende que las destrezas adquiridas y trabajadas en los niveles en anteriores se afiancen, sean más estables, para permitir un mejor aprendizaje e interviniendo en las dificultades detectadas.

Este último autor, además de los niveles reeducativos, propone que es imprescindible intervenir en las destrezas básicas mencionadas. De la misma manera, Cuetos (2010) propone la construcción de programas dirigidos a recuperar el proceso y/o mecanismo alterado. Se tratan de programas de tratamiento que serán diferentes dependiendo del déficit detectado. Por esta razón, Cuetos (2010) propone una serie de

tareas claves para el tratamiento de la dislexia, agrupándolas en cada uno de los procesos intervinientes de la lectura, ya estudiados.

En el caso de que se tratase de una persona con una dislexia adquirida, para programar el tratamiento, sería necesario conocer qué habilidades se mantienen intactas, para a través de ellas se puedan trabajar aquellas que se han perdido o han sido afectadas (Cuetos, 2010).

- **Tratamiento de los procesos perceptivos**

Cuetos (2010) afirma que, normalmente, aquellos sujetos que presentan problemas en la adquisición de la lectura no muestran alteraciones en los procesos perceptivos, al menos la mayoría. No obstante, existen actividades para el tratamiento del mal funcionamiento de los procesos perceptivos.

Estos ejercicios deben diseñarse para ser capaces de mejorar las capacidades perceptivas. Algunas actividades propuestas son:

- Discriminación de dibujos y letras.
- Búsqueda de estímulos.
- Comenzar a través de una lectura progresiva, esto es, a través de materiales no verbales (figuras, signos, números,...) para pasar a materiales verbales (letras, sílabas, palabras escritas con diferentes formatos).

- **Tratamiento de los procesos léxicos**

Como se ha estudiado, este proceso es el encargado del funcionamiento de las dos rutas: ruta visual y ruta léxica. Aunque no hay ningún proceso más importante que otro, en la presente investigación, es el tratamiento que más interesa, pues es el objeto de estudio, concretamente, la ruta fonológica.

Cuando se trata de una alteración en la vía léxica, las actividades más recomendadas, y más eficaces, son las de asociación signo gráfico-significado. Es decir, ejercicios a través de los cuales se presente, repetidamente, la palabra escrita, junto a su pronunciación y significado. Una recomendación es utilizar claves auxiliares que faciliten el recuerdo, esto es, presentar palabras junto a su dibujo: por ejemplo:

mesa, y a su lado el dibujo de la mesa. Otra estrategia sería la de usar mímica conforme lee las palabras.

Como se ha estudiado, siguiendo a Cuetos (2010) la mayoría de los fracasos en la adquisición de la lectura se debe a alteraciones en la conciencia fonológica, es decir, la incapacidad de utilizar la vía fonológica para leer. Una de las estrategias que este autor explica, basándose en numerosas aportaciones por parte de especialistas, entre ellos, Bradley (1980), es la utilización de letras hechas de material sólido (plástico, madera, etc.): letras “script”. La utilización de este tipo de letras tiene como ventajas que te permiten manipularlas, además son más motivadores para los niños, facilitándole su memorización y a las reglas de asociación. Estas letras, también estimulan los demás sentidos, permitiéndole obtener más información sobre la letra que está trabajando.

La actividad más general que se realiza con las letras script es la formación de palabras. En caso de que el niño necesite ayuda porque no sabe que letra necesita para la composición correcta de la palabra hay que ayudarlo, a continuación, permitirle que vuelva a formar la palabra solo. A raíz de la formación de una palabra se desprenden otras actividades para trabajar la conciencia fonológica. Una vez que ya ha construido la palabra, trabajar con ella:

- Identificar letras, asociar sonidos a cada letra.
- Pedirle que digan palabras con sonidos similares
- Formar otra palabra con algunas de las letras utilizadas.
- Formar palabras más largas o más corta añadiendo u omitiendo letras.

En el caso de que la dislexia sea adquirida, también existen estrategias para la mejora de la lectura. Como se ha mencionado en apartados anteriores, en casos donde la dislexia sea adquirida es importante tener en cuenta qué habilidades/capacidades tiene intactas para utilizarlas y, a través de ella, conseguir la finalidad propuesta. Cuetos (2010) menciona el estudio llevado a cabo por Partz (1986) el cual trabajó con un paciente de dislexia adquirida, donde el mayor problema lo presentaba en la conversión grafema-fonema. Pues bien, este utilizó la ruta visual para trabajar la ruta fonológica. Aprovechando que la ruta visual la tenía intacta, asociando letras con palabras familiares, tal que cuando veía la letra “M”, la asociaba con la palabra “mamá”, de esta manera el paciente fue capaz de incrementar las asociaciones, consiguiendo asociar una letra a palabras familiares para él.

Cuando el paciente consiguió leer adecuadamente los grafemas simples, comenzó a mostrarle grafemas compuestos por dos fonemas, para ello, también utilizó las palabras almacenadas y familiares del paciente, así, a los grafemas compuestos por más de un fonema le atribuía una palabra familiar que contuviese esos mismos grafemas juntos.

- **Tratamiento de los procesos sintácticos**

En este caso, la dificultad aparece a la hora de asignar el papel gramatical a las palabras de una oración.

Una de las estrategias de gran utilidad es hacer uso de los métodos utilizados en etapas iniciales, esto es, trabajar a través de dibujos, colores, señales, etc. ayudas para que realice adecuadamente la tarea.

Bryng y Coltheart (1986), citado en Cuetos (2010), realizaron un tratamiento de este tipo:

Presentaban oraciones reversibles acompañadas de dos dibujos: un dibujo representaba correctamente la oración y otro dibujo en el que el sujeto y el objeto estaban intercambiados. Por ejemplo, la oración podía ser: “El cajón está dentro del saco”, y los dibujos de un cajón dentro de un saco y de un saco dentro de un cajón.

La tarea del paciente era seleccionar el dibujo correcto. [...] Una de las claves eran diagramas dibujados en las tarjetas que representaban las relaciones entre los sintagmas nominales de la oración. Así el significado de la relación “en” se indicaba mediante un dibujo en el que aparecía una figura dentro de la otra: ejemplo:

El número 1 se refiere siempre al primer nombre y e 2 a segundo, de manera que este diagrama, por estar el 1 dentro de 2, indica que el primer nombre que aparece en la oración está dentro del segundo. (Cuetos, 2010, p. 91).

1

Referente al aprendizaje de los signos de puntuación, se utilizan claves visuales, subrayados de los signos de puntuación para que el niño, cuando llegue a dicho signo haga la pausa o entonación correspondiente. Otra estrategia es el uso de golpes sobre la mesa, gestos, etc.

- **Tratamiento de los procesos semánticos**

Cuetos (2010) considera que el principal problema en este caso está en que el sujeto con dislexia no es capaz de detectar las ideas/palabras relevantes de las secundarias. Es por eso, que el tratamiento debe estar dirigido a mejorar la capacidad de extraer las ideas principales de una oración o texto de las secundarias. De las estrategias más utilizadas se destaca:

- Subrayado de los conceptos.
- Dibujos, resúmenes diagramas sobre el texto.
- Preguntas adjuntas sobre las ideas claves del texto durante la lectura, es decir, el sujeto debe contestar las preguntas conforme va leyendo el texto, de manera que se vea obligado a hacer pausas más largas y recapacitar sobre lo leído hasta el momento.
- Lectura de textos sencillos, para empezar, con vocabulario conocido por el niño (preguntas previas, análisis socio-familiar, etc.), e ir aumentando la complejidad.

Además de estar de acuerdo con las aportaciones recogidas de los autores anteriores, como Cuetos (2010), Rodríguez (2012), también destaca como aspecto fundamental en la intervención el trabajo coordinado con la familia, dicho de otra manera, defiende como necesaria una intervención a los familiares del niño, en este caso, con dislexia.

Para ello, Watts y Mcleod (2009) proponen 4 modelos de intervención, 3 de los cuales están relacionados con la colaboración de la familia:

- *Prácticas centradas en el logopeda:* los profesionales asumen toda la responsabilidad en cuanto a la planificación y toma de decisiones de la intervención. En este caso los padres no son parte de la solución.
- *Los padres como coterapeutas:* los padres colaboran con el logopeda realizando actividades complementarias en el entorno familiar. En este caso, los padres son un pilar fundamental en la intervención del niño.
- *Prácticas centradas en la familia:* la intervención está centrada en la familia. Se trata de una intervención temprana apoyando y fortaleciendo el entorno familiar. En este caso, los padres si participan de manera activa en la toma de decisiones.

- *La familia como colaboradores:* los familiares colaboran con el/la logopeda pero bajo las indicaciones de este/a. este modelo se centra sobre todo en que los familiares realicen con el niño una serie de actividades y procedimientos dirigido a la mejora, en este caso, de la conciencia fonológica, indicados por el profesional.

Capítulo 6
Factores socio-familiares en
el rendimiento lector

6.1. Factores socio-familiares en el rendimiento lector

Además de la propia alteración, ya sea en los procesos perceptivos, léxicos, sintácticos o semánticos intervinientes en la lectura, que provoca una dificultad en el rendimiento lector, la dislexia, existen otros factores, que no son los causantes principales de este problema pero sí influyen de manera positiva o negativa en este. Estos son los factores ambientes, el ambiente socio-familiar y social donde crece el niño, y cómo este puede, depende de sus características, influir en el desarrollo del niño, llegando incluso a agravar el problema que ya padece el sujeto con dislexia.

Fith (1977) ya habló de la influencia ambiental, considerando que puede influir tanto en lo genético como en aspectos cognitivos conductuales, afirmando que la relación entre el sujeto y su ambiente puede tener efectos negativos en el cerebro, y por tanto, afectar a su rendimiento lector.

Otros autores, hablan de manera específica sobre el rendimiento lector, y afirman que el entorno influye en los lectores de manera indirecta a través de la propia imagen que el niño tiene acerca de su rendimiento, así como las actitudes hacia dicha tarea. Así, son múltiples los estudios que defienden que leer en casa mejora el rendimiento lector de los niños (Senechal y Cornell, 1993; Bus, Van Ijzendoorn y Pellegrini, 1995; Foy y Mann, 2003; Molfese, Modgin y Molfese, 2003). Además, el nivel educativo de los progenitores también influye. Estos estudios comprobaron que a menor nivel educativo peor rendimiento (Aram y Levin, 2001; Rauh, Parker, Garfinkel, Perry y Andrews, 2003; Jiménez y Rodríguez, 2008).

Crear hábitos adecuados de lectura en casa aumenta el vocabulario de los hijos, pero cuando se centran en actividades de enseñanza de letra y sonido, mejoran tanto el vocabulario como la conciencia fonológica (Evan, Shaw y Bell, 2000).

La familia es el agente de socialización más importante para los niños, y por tanto el que más influye en el desarrollo de estos. Sánchez (2001) sostiene que las

primeras normas, valores, hábitos, etcétera, las adopta el ser humano en su contexto familiar, creando una personalidad, conductas, actitudes, comportamientos que adoptará debido al intercambio de experiencias con la familia, y la sociedad en la que se desarrolla. La familia, a través de mecanismos de castigos y recompensas intentan que se mantengan esos hábitos, comportamientos, rutinas, actitudes, pensamientos,... que ellos mismo defienden como los apropiados.

Ruiz (2001) defiende la necesidad de realizar un análisis tras detectar un bajo rendimiento, de los factores que pueden afectar directamente al niño, esto son:

- **Factores personales:** inteligencia, motivación, personalidad, intereses, autoestima y autoconcepto, etc.
- **Factores sociales:** características del entorno social en el que vive.
- **Factores familiares:** nivel socio-económico, nivel educativo de los padres, estructura familiar, relaciones entre hijos y padres, clima...
- **Factores educativos:** contenidos, metodologías pedagógicas, clima del aula, respuestas ante las necesidades de los alumnos, relaciones docentes-estudiantes...

Según Coleman (1996), citado en Ruíz (2001), el entorno socio-familiar contribuye a la formación del autoconcepto, motivación, etcétera, mientras que el entorno educativo ofrece oportunidades para reforzar esas características. No obstante, los factores personales también inciden. Por todo ello, es imprescindible tener en cuenta los tres factores mencionados a la hora de analizar el rendimiento académico de los niños, y por tanto su rendimiento lector.

De los factores destacados, Ruíz (2001) destaca el papel de la familia como protagonista en el rendimiento escolar, dejando a la propia escuela en un segundo plano. Esta última, destaca diversos estudios acerca de la influencia familiar en el rendimiento escolar, recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 12

Estudios sobre la influencia del ambiente socio-familiar en el rendimiento académico

INVESTIGADORES	CONCLUSIONES
Coleman (1966); Plowden (1966); Husen (1967); Jencks et al (1972); Comber y Keeves(1973)	La familia es el principal factor que influye en el rendimiento educativo de sus hijos, por encima del contexto escolar.
Dave (1963); Wolf (1964); Brembreck (1975).	Existe una relación entre un ambiente familiar favorable y resultados académicos positivos.
Cuadrado Gordillo (1986)	El alumno que procede de un entorno familiar carencial presenta muchas más posibilidades de obtener un bajo rendimiento académico.
García Bacete (1998)	Existe una correlación entre las variables familiares y el éxito o fracaso escolar. Además, el fracaso escolar se da en aquellas familias con un clima desfavorable, en cuanto a los procesos de enseñanza, relaciones intrafamiliares, disposición de materiales, estructura familiar interna...
Fernández y Salvador (1994)	El bajo rendimiento, no solo se debe al ambiente familiar, sino al conjunto de factores sociales, familiares y personales.
Gómez del Castillo (2000)	Un entorno emocional equilibrado contribuye a un mejor rendimiento académico
Beltrán y Pérez (2000)	La familia influye en el desarrollo de un tipo de pensamiento, intereses, autoconcepto el lenguaje, afectos, adaptación, etc... y esto también incide en el rendimiento académico.

Fuente: Elaboración propia, basado en Ruíz (2001).

Los factores familiares que presentan una serie de características que contribuye la aparición de un rendimiento educativo inadecuado son:

1. Características familiares estructurales

- **Nivel socio-económico**

En la década de los 80, ya se llevaron a cabo estudios sobre la influencia del entorno socioeconómico en el rendimiento académico de los niños, así Cuadrado (1986) afirmaba que el bajo rendimiento afectaba a unos niños más que a otros dependiendo del estrato social, y es que, los alumnos que pertenecían a familias más desfavorecidas en

cuanto a su nivel económico presentaban capacidades intelectuales inferiores a los que pertenecían a un mejor entorno económico. Algunas de las características que se observaban en esos niños con entorno socioeconómico desfavorecido y por tanto, con capacidades intelectuales más bajas son: trabajo más lento a la hora de realizar tareas, problemas de concentración, entre otros. Según los estudios realizados, aquellas familias que presentaban un ingreso económico bajo valoraban mucho menos el éxito escolar.

El nivel socio-cultural de las familias también incide de manera considerable, según el estudio de Ruíz (1992) los alumnos con una bajo nivel económico, social y cultural presentan muchas más posibilidades de un rendimiento escolar no adecuado. Además, se afirma que a menor nivel económico más probabilidad hay de que se creen relaciones inestables en las casas, donde se muestra escaso interés por las tareas escolares de los hijos, e infravaloren las actividades culturales.

De manera más concreta, estudios recientes sobre la influencia del nivel socio-económico y la lectura, y de manera específica, la dislexia, Andrés, Urquijo, Navarro y García (2010) revelaron que existe una gran relación entre el nivel de ingresos familiar, el nivel educativo de los padres y el nivel tanto educativo como profesional que llegaban a lograr los niños con dislexia, cuando alcanzaban la edad adulta.

- **Nivel educativo de los padres**

El nivel educativo de los padres también estará relacionado con su estatus económico y cultural, por lo que a mayor nivel económico de los padres mayor nivel educativo y cultural de estos. Por consiguiente, el nivel educativo y cultural de los padres influye en el proceso educativo de los hijos, pues los padres con un mayor nivel educativo muestran más interés a la hora de ayudar a realizar las tareas escolares, se preocupan por ofrecerle un mejor clima donde crezca el niño, etc. consiguiendo así un rendimiento académico por parte del niño más adecuado.

Para Sánchez (2001) cuanto mayor nivel educativo posean los padres más protagonistas se sienten del desarrollo de su hijo, presentando unas expectativas de sus hijos mucho más altas. Así, se preocupan en mayor medida por la educación de sus hijos, favoreciendo la motivación, autoestima, autoconcepto del niño y potenciando un mejor rendimiento escolar.

Los códigos lingüísticos, temas de interés dentro del entorno familiar, vocabulario, relaciones... depende también del nivel educativo de los padres, un nivel educativo medio-alto potenciará estas características dentro del círculo familiar, de modo que estos factores son beneficiosos para el rendimiento del niño.

Referente a los niños con dislexia, Jiménez y Rodríguez (2008) realizaron un estudio que les permitió asegurar que los hijos de adre con un menor nivel académico poseían un déficit en el procesamiento ortográfico y fonológico. De la misma manera, Andrés, Urquijo, Navarro y García-Sedeño (2010) también demostraron que la ocupación profesional de los padres influía en el rendimiento lector de los niños con dislexia.

- **Recursos culturales**

El nivel cultural de la familia influye en las decisiones que estos llevan a cabo a la hora de tomar decisiones sobre la educación de los niños. Así, los alumnos cuyo ambiente cultura es medio bajo suelen cursar la Educación Secundaria Obligatoria, superior, incluso llegar a la universidad. Sin embargo, aquellos con un entorno cultura desfavorable raramente terminan la ESO, y llegan a cursar muy rara vez un FP.

Además, en relación con el nivel socio-económico y educativo, una buena situación económica y un buen nivel educativo provoca en los padres el interés por ofrecerles a sus hijos recursos culturales que pueden beneficiar su rendimiento académico, como son libros, enciclopedias, periódicos, etc.

Por otro lado, Ruíz (2001) hace referencia a la posición social, también influyente en el desarrollo intelectual y el rendimiento educativo. Se destaca que aquellas familias que viven en ambientes marginados tiene muy poco contacto con el “mundo externo”, tienen carencia comunicativa, falta de información, escasos conocimientos culturales, pocas oportunidades de divertirse y aprender, escasa existencia de recursos materiales educativos (libros, ordenadores,...), inadecuada socialización, etc. aspectos que, junto a la influencia familiar, son determinantes en el desarrollo de la personalidad del niño, y por tanto en su rendimiento que, en estos casos, mayormente, es muy bajo.

Otro factor determinante, dentro del entorno familiar, es propia de la vivienda donde se desarrolla el niño, es decir, si hay o no estímulos motivantes para este a la hora de estudiar, leer, etc. pues también influirá en el desarrollo del niño (Sánchez, 2001).

La tarea de leer es un proceso bastante complejo, por ello, además de aspectos cognitivos y lingüísticos, también intervendrán aspectos ambientales como el escolar, familiar y social.

- **Estructura familiar**

El número de miembros en la familia también afecta al aprendizaje en el colegio. Según Ladrón de Guevara (2000) a mayor número de miembros en la familia mayor posibilidad de que descienda el nivel del rendimiento académico. También se ha señalado, que incluso el orden de nacimiento influye tanto en los logros escolares, como en la motivación y expectativas. Teniendo en cuenta los estudios destacados por estos autores, los hijos mayores suelen presentar peor rendimiento que los medianos, siendo los menores considerados como los más favorecidos. Esto, puede ser debido a que los padres tienen una mayor experiencia con respecto a la educación de sus hijos.

A estos factores se le suma la incidencia que tiene la modificación de la estructura familiar “tradicional” esto es, padres solteros, divorciados... aunque hay estudios que han demostrado que no siempre esta situación perjudica en el rendimiento de los niños, otros muchos afirman esa crisis sí afecta al niño en muchos aspectos, anímicamente, y por supuesto, en su rendimiento (Dornsbusch, 1985). Además, estos niños suelen presentar aspiraciones más bajas que aquellos que crecen en un ambiente familiar favorecido (Entwisle y Alexander, 1995).

2. Clima familiar

El clima familiar creado por los padres es muy determinante en el desarrollo de sus hijos, y en los factores que intervienen en él. Un clima afectivo, actitudes, expectativas, valores... son desencadenantes, para el rendimiento académico.

Por el contrario, un clima tenso y desequilibrado, afecta al proceso de aprendizaje de los hijos, además disminuye la motivación de logro del niño, problemas a la hora de asimilar normas conductuales, lenguaje defectuoso, falta de autocontrol, etc. Un clima educativo estable y estimulante para el niño favorece el desarrollo educativo.

- **Ambiente cultural familiar**

Un ambiente familiar culturalmente favorable es aquel que presume de buenas interacciones lingüísticas y comunicativas entre padre e hijos, promueven hábitos lectores en casa, buena estructura familiar, valoran la asistencia al colegio, preocupación e interés por parte de los padres sobre los intereses, expectativas, aspiraciones de sus hijos (Paulson, 1994).

La información transmitida por parte de los padres a sus hijos también es relevante, cuanta más información acerca del mundo en el que vive, y más estímulos le pongan a su disposición, más fácil será, para el niño, la asimilación de contenidos en la escuela.

Referente a la lectura, como ya se ha estudiado, es una actividad determinante para la realización de las demás tareas escolares, por ello, una motivación, por parte de los padres, hacia sus hijos hace que la formación cultural sea mayor.

- **Relaciones padres e hijos**

Un buen rendimiento académico viene influenciado por el clima afectivo, emocional, relaciones entre padres e hijos, sin embargo, un desarrollo escolar desfavorable podría incidir negativamente en las relaciones filio-parentales, creando estados de tensión en el entorno familiar, conflictos, etc. Así lo defendió Ruíz (2001) “El rendimiento viene condicionado por el equilibrio afectivo y emocional del alumno, muy influenciado a su vez por las relaciones que mantiene con los miembros de su familia” (p.96).

Otro de los problemas más habituales que causan problemas de rendimiento escolar es la presión por parte de los padres hacia los hijos a la hora de obtener buenas calificaciones. Esta obsesión provoca en los niños temor al fracaso y una actitud de rechazo a los estudios.

Referente a la relación entre padres e hijos y la influencia en el desarrollo posterior del niño, Sánchez (2001) afirma que dicha influencia no sólo estará presente en la actualidad sino que también en aprendizajes posteriores. De hecho destaca tres aspectos claves: 1) la manera en que los adultos enseñan a los niños condicionará a estos últimos a elegir lo que quieren o no aprender; 2) los padres, como educadores,

deben desear enseñar al niño, tener motivación por este proceso de enseñanza; y 3) el niño debe sentirse querido, valorado por sus educadores, en este caso, los padres.

Estas relaciones, según Sánchez (2001), van a repercutir en el estado cognitivo, emocional y en el desarrollo social. De hecho, Coleman (1996) afirmó que los hábitos de estudio en el entorno escolar, y más concretamente, el compartir tiempo de lectura con los hijos afianzaba la relación entre padres e hijos.

- **Estilo educativo de los padres**

Existen diversas clasificaciones de estilos educativos parentales, entre ellos podemos señalar, los estilos autoritarios, restrictivos, permisivos y democráticos, de los cuales ninguno es lo bastante correcto. Los tres estilos educativos que aseguran un gran fracaso son, según Ríos González (1973),: estilo punitivo (provoca ansiedad y falta de interés por los estudios), estilo sobreprotector (la tensión y los estados de angustia que llevan a los progenitores a sobreproteger a sus hijos pueden provocar en los niños sentimientos de culpabilidad ante situaciones de fracaso, infantilismo, timidez, retraso escolar...) y estilo inhibicionista (aquellos padres que piensan que los niños son capaces de alcanzar grandes metas sin ayuda de un adulto).

Grolnick y Ryan (1989), citados en Ruíz (2001) proponen también una clasificación de estilos educativos y sostienen que es necesario tener en cuenta una serie de variables para dicha clasificación, estas son: *sopORTE parental de la autonomía del alumno* (ser capaz de resolver problemas de manera autónoma, participación por parte de los padres a la hora de tomar decisiones, control de conductas mediante estrategias disciplinarias, refuerzos, recompensas o castigos) *la estructura variable* (grado en el que los padres dejan claras las normas y dan indicaciones de comportamiento) e *implicación* (interés por parte de los padres en las actividades escolares de su hijo, preocupación y participación a la hora de ayudar a resolver los problemas de sus hijos). En la misma línea, Kellerhalls y Montandon (1997) realizaron una clasificación de los estilos educativos en las familias, siendo estos: *estilo contractualista* (los padres valoran en gran medida la autorregulación, la autonomía, así como la imaginación y la creatividad. Escasas pautas de obligación o control sobre los niños pues ponen el énfasis en la motivación, incitación o estímulo), *estilo estatuario* (se le da más importancia al control que a la motivación de los niños. Esto suele provocar distanciamiento entre padres e hijos, con escasa comunicación entre ellos y poco tiempo para compartir

actividades) y *estilo maternalista* (se preocupan más por la obediencia y conformidad que por la autonomía o disciplina. Las relaciones entre padres e hijos suelen ser estrecha e íntima, organizan muchas actividades en común). López, Calvo y Menéndez (2008), basándose en diversos estudios (Rendina-Gobioff y Gadd, 2000; Belsky, Sligo, Jaffee, Woodward y Silva, 2005; Banham, Hanson, Higgins y Jarrett, 2000; García, Pelegrina y Lendínez, 2002; Mansager y Volk, 2004; Gfroerer, Kern y Curlette, 2004; Winsler, Madigan y Aquilino, 2005; entre otros), destacan como estilos educativos de los padres: *padres autoritarios* (valoran la obediencia, dedicación por las tareas, defienden el castigo o la fuerza ante la desobediencia. Constantemente intentan influir, controlar y valorar el comportamiento y actitudes de sus hijos. En muchas ocasiones rechazan a sus hijos como castigo y no favorecen el diálogo. Suelen generar niños descontentos, desmotivados y con baja autoestima), *padres permisivos* (permiten una gran autonomía a los hijos. Su finalidad es evitar el control y la autoridad sobre sus hijos, así como el uso de restricciones o castigos. Esta permisividad en muchas ocasiones causa la incapacidad de saber marcar unos límites, ocasionando, en ciertos momentos, problemas conductuales. Los niños con este tipo de padres suelen ser alegres y vitales pero con conductas antisociales y bajos niveles de madurez) y *padres autoritarios democráticos* (su método es dirigir al niño a través de roles y conductas maduras utilizando la negociación y razonamiento y no el control y la obligación. Valoran en gran medida los derechos y deberes de los niños, defendiendo la reciprocidad jerárquica. La comunicación es bidireccional y se comparten responsabilidades. Se valora la autonomía y la independencia).

Estas prácticas educativas por parte de los padres, según Sánchez (2001), estarán condicionada por factores como es la edad de los padres, el sexo de los hijos, orden de nacimiento, características de la personalidad, y el nivel educativo de los padres.

- **Uso del tiempo libre**

Este aspecto, al igual que la mayoría de los anteriores, está muy relacionado con el nivel de estudios de los padres. Unos padres con un nivel educativo medio alto ofrecerá tareas beneficiarias para el niño: lectura, juegos educativos, etc.

De esta manera, aquellos niños motivados por los padres a realizar actividades educativas (lectura, juegos educativos, tareas escolares, etc.) presentarán un mejor rendimiento escolar que aquellos niños que dedican su tiempo libre a ver la TV,

videojuegos, entre otros. Así, Foy y Mann (2003), entre otros, afirman que un ambiente familiar en el que el niño es motivado por sus padres para realizar tareas educativas, u observa que sus padres dedican tiempo a la lectura en sus tiempo libre, favorecerá, además del rendimiento académico del niño, a la adquisición de habilidades del lenguaje, las cuales son esenciales para conseguir un nivel educativo en la lectura.

- **Demandas, expectativas, aspiraciones**

Las expectativas que los padres tienen sobre sus hijos inciden de manera directa en las propias expectativas del niño. Estas aspiraciones (educativas y culturales) van a depender de los estímulos que los padres le ofrezcan a lo largo de su proceso de aprendizaje.

Una situación de indiferencia por los hijos, sus expectativas, intereses, etc puede provocaren el niño un estado psicológico de inseguridad, baja autoestima y autoconcepto negativo.

A pesar de la gran influencia que tiene el entorno familiar, Sánchez (2001) entre otros, defienden que cuando los niños van creciendo, y comienza a interactuar en otros ambientes o con otros factores de socialización (amigos) comienzan a afianzar sus pensamientos, valores, hábitos, conforme ellos se sientan más cómodos, y la influencia familiar ya no es la tan exclusiva.

Este misma autora, también afirma que el aprendizaje en la vida del niño se va a producir de una forma u otra, independientemente de la existencia de factores ambientales positivos y negativos, y que la repercusión de estos va a depender en gran medida de las característica individuales, las cuales, si hacemos un repaso se crean a partir de la interacción del niño con los entornos en los que se desarrolla (familiar, social y escolar), por lo que se puede considerar que nos encontramos ante una relación circular, de influencia recíproca.

Centrándose en el aprendizaje de la lectura, este proceso no es automático, esto es, precisa de una estimulación ambiental, la cual no debe sólo estar disponible, sino que además, debe adaptarse a las características individuales del niño, a sus intereses, motivaciones, habilidades y capacidades... de ahí será mucho más corto el camino para crear un gusto por la lectura. Esto, debe sumarse a todo lo expuesto anteriormente, y

colaborar para que el ambiente familiar sea lo más correcto posible, dentro de las posibilidades, y alcanzar el mejor desarrollo del niño.

De nuevo, Gil Flores (2009) hace referencia a la influencia del entorno familiar en los hábitos y capacidades lectoras de los hijos. La rutina lectura depende de actitudes y valores que le aporta la familia, por ello, la calidad de enseñanza dentro del entorno familia, así como el propio ambiente serán detonantes en la habilidad lectora de los niños.

Una estrategia clave es la imitación, como se sabe, los niños desde muy pequeños imitan a sus adultos, por ello, si estos últimos actúan de modelo lector, los niños adquirirán esas costumbre, y un padre o madre que lea habitualmente creará en sus hijos un gusto por la lectura, además de facilitar el rendimiento académico.

Otro aspecto a tener en cuenta es la motivación, los padres deben motivar a los hijos a leer, para ello, es muy importante contarles cuentos desde pequeños, mostrarle lo positivo de la lectura, que sienta ese placer por leer. Sin embargo, si se utilizan actitudes recriminatoras como “antes leías más”, “dedicas demasiado tiempo a ver la TV en vez de leer”... provocarán, muchas veces una desmotivación y desinterés.

De acuerdo con esta afirmación, Fletcher, Foorman, Boudousquie, Barnes, Schatschneider, y Francis (2002) consideraba que el ambiente donde se desarrolla el niño (familiar, social y escolar) influye indirectamente en la actitud lectora de estos, a través de la imagen que los lectores tiene sobre su propio rendimiento lector.

A modo de resumen, se recogen algunos aspectos claves a tener en cuenta en el entorno socio-familiar, y así participar activa y adecuadamente en el aprendizaje de los niños:

- En cuanto a nivel **socio-económico**, se ha estudiado que influye considerablemente. No obstante, no es una excusa para no poder crear hábitos lectores en los niños, pues existen diversas oportunidades gratuitas para el fomento de la lectura, como el uso de bibliotecas públicas, entre otras.
- El **nivel de estudios de los padres**: los padres, independientemente de su nivel de estudios, debe motivar a su hijo a aprender, potenciar situaciones en las que el niño se desarrolle adecuadamente y adquiera

nuevos conocimientos. Además, en este proceso de aprendizaje, los padres deben considerar en todo momento los intereses del niño, pues contribuirá a una mejor autoestima y autoconcepto.

- **Recursos culturales**, aunque este aspecto está relacionado con el nivel socio-económico de la familia (a mayor nivel económico mayor acceso a un mayor número de recursos culturales) , no es un impedimento para que el desarrollo educativo del niño sea mejor, pues existen multitud de recursos educativos gratuitos a disposición de los ciudadanos, sobre todo, cada vez existen más espacios dedicados a actividades extraescolares de índole educativo para todos los niños.
- La **estructura familiar**, no es algo que deba afectar en el aprendizaje del niño y en su gusto por la lectura. Sin embargo, cuando se desestructura una familia (divorcios, por ejemplo) el estado anímico y psicológico del niño suele verse afectado, mostrando incluso episodios de ansiedad, rebeldía y abandono de sus deberes. Por ello, los progenitores deben colaborar conjuntamente para que el niño, no abandone su rutina, y/o una vez aceptada la situación, retome sus obligaciones.
- Los hijos, deben detectar afecto por parte de sus padres, donde estos creen un clima afectivo y emocional en el hogar. Deben mostrar interés por las tareas de sus hijos, desear participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, enseñarles ellos mismos, motivarles a aprender, etc.
- El mejor **estilo educativo** de los padres es que sean capaces de influir de manera positiva en sus hijos. Esto es, educarlos en valores y actitudes positivas hacia el aprendizaje, implicarse en su desarrollo, recompensarlos de manera controlada cuando estos cumplan con algunas de sus obligaciones. No es adecuado recompensarlos constantemente, pues estudiar, leer, etc. son sus obligaciones, pero es beneficioso mostrar orgullo cuando se comporta de manera adecuada.
- Referente al **tiempo libre**, es muy importante que desde bien pequeños, los niños conozcan los beneficios de la lectura y se cree un hábito lector en el ambiente familiar, donde se comparta tiempo para dedicarlo al aprendizaje y a la lectura, y a la vez pase tiempo con su familia. Compartir intereses, hobbies, etc.

PARTE II

ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 7. Planteamiento del Estudio

Capítulo 8. Método

Capítulo 9. Análisis de datos y resultados

Capítulo 10. Diseño y conclusiones

Capítulo 7
Planteamiento del estudio

7.1 Objetivos del trabajo de investigación

De acuerdo con lo expuesto en el marco teórico, el objetivo principal de la investigación es *aplicar un programa de intervención que mejore las habilidades fonológicas, y, por consiguiente, la lectura, de tres participantes con afectación de la conciencia fonológica que provienen de tres ambientes socioculturales distintos*. Para ello, se han propuesto una serie de objetivos más específicos con la finalidad de alcanzar la meta principal de esta investigación.

Antes de presentar los objetivos específicos de la investigación, se propusieron una serie de interrogantes, a nivel teórico, necesarios para la realización de la parte empírica, estos son:

1. Conocer a nivel teórico aspectos conceptuales sobre el tema objeto de estudio.
2. Ampliar conocimientos sobre la conciencia fonológica y su relevancia para la lectura.
3. Indagar sobre los posibles instrumentos de medición de la lectura y de la conciencia fonológica.
4. Detectar las estrategias más eficaces para la mejora del rendimiento lector, y de manera más concreta, para la mejora de la conciencia fonológica.
5. Estudiar los factores socio-familiares que influyen en el rendimiento lector de las personas.

Una vez aclarados los objetivos pertenecientes al marco teórico, los objetivos específicos de esta investigación son:

1. Detectar/evaluar problemas en el rendimiento lector de los participantes, y más concretamente, en su ruta fonológica, independientemente de sus contextos sociofamiliares y económicos.

2. Examinar (describir) los factores ambientales (socio-económicos, familiares y escolares) de cada participante y contrastar, con la literatura científica, si dichos entornos afectan sobre la habilidad lectora en general y sobre la conciencia fonológica en particular.
3. Diseñar y aplicar un programa de intervención basado en estrategias u otras intervenciones psicopedagógicas empíricamente validadas que mejoren las habilidades fonológicas (conciencia fonológica) y el rendimiento lector en los participantes.
4. Establecer la relación existente entre el programa de intervención en habilidades fonológicas y la mejora en la lectura fonológica.
5. Comparar el rendimiento lector entre participantes en función del entorno sociofamiliar.
6. Estudiar la eficacia de la intervención aplicada.

7.2 Hipótesis de la investigación

De acuerdo con los objetivos específicos expuestos anteriormente, y con la finalidad de aclarar la influencia tanto de los entornos en los que se desarrolla un niño, así como una intervención por parte de profesionales, en el rendimiento lector de este, se han establecido las siguientes hipótesis.

- H_{1.}: Como resultado de la aplicación de la intervención y de las pruebas de evaluación de rendimiento lector se espera que los tres participantes presenten un aumento en la dirección deseada en las puntuaciones entre el pre-tratamiento y post-tratamiento en las variables relacionadas con el rendimiento lector (precisión y velocidad).
 - H_{1.1.}: Se espera que los/las participantes de la muestra presenten una mayor puntuación en la prueba PECO después de la intervención, esto es, habrá una diferencia entre el pretest y el posttest en beneficio del rendimiento del/la alumno/a en esta última medición.
 - H_{1.2.}: Se espera que los/las participantes de la muestra presenten una mayor puntuación en la prueba PROLEC-R después de la intervención, esto es, habrá una diferencia entre el pretest y el posttest en beneficio del rendimiento del/la alumno/a en esta última medición.

- H₂: Se espera conocer si existe influencia de los diferentes ambientes (personal, escolar, familiar y socioeconómico) sobre el rendimiento lector de los participantes.

Capítulo 8

Diseño de la investigación

8.1 Diseño del estudio

El presente trabajo ha empleado un diseño de estudio de caso único. Los experimentos de caso único son aquellos en los que el participante de la investigación es su propio control (Montero y León, 2002).

González (2007) afirma que los estudios de caso tienen por objeto analizar o estudiar una realidad única y singular y, además, se pueden hacer sobre un sujeto grupo de sujetos, un aula, una familia o una comunidad. En los estudios de caso, podemos conocer información pertinente del sujeto o sujetos, de tal forma que este abordaje es mucho más práctico y real. Nuestro diseño es un diseño de $N=3$ en el que se estudia a tres participantes que presentan una problemática determinada en diferentes contextos socio-familiares, educativos y económicos.

Ato y Vallejo (2007), citados por Núñez (2011), definen los diseños de caso único o “ $N=1$ ” como aquellos diseños experimentales en los que se mide más de una vez a lo largo del tiempo el efecto de alguna variable independiente en un caso. Para el propio Núñez (2011) estos estudios recogen medidas de la variable respuesta en dos fases: una fase de control y otra experimental. Para Kazdin (2001), en Núñez (2011), los diseños de caso único contienen la lógica de los diseños de grupo, solo que, en estos casos, se compara el efecto de una variable independiente sobre un mismo sujeto a lo largo del tiempo.

Dentro de los estudios de caso único, existen muchas vertientes, de acuerdo con Núñez (2011), la vertiente más simple para un diseño $N=1$ es la de A-B, en la que existe una fase en la que no hay efecto de la variable independiente o fase control (A) y fase B en la que a continuación se incluye una variable independiente o tratamiento, lo que se conoce como fase experimental. En el presente estudio, se mide la variable de respuesta o variable dependiente en dos fases A-B: fase sin tratamiento o pre-tratamiento (A) y fase con tratamiento o post-tratamiento (B).

Algunas de las características básicas de los diseños experimentales de caso único según Kazdin (2001), en Roussos (2007), son:

- 1) Control de la intervención (condiciones de línea de base, manipulación de variables independientes a través del retiro y presencia de la intervención),
- 2) Evaluación del rendimiento a lo largo del tiempo y en las distintas condiciones y
- 3) Búsqueda de configuraciones intra caso con el fin de obtener predicciones acerca del comportamiento (Roussos, 2007, p. 263).

De acuerdo con Franklin, Allison y Gorman (1996), citados en Núñez (2011), la utilidad práctica máxima de este tipo de diseño es su principal ventaja y es que permite comprender si un determinado tratamiento o intervención es eficaz para un paciente concreto.

8.2 Muestreo

El muestreo de la presente investigación ha sido un muestreo no probabilístico, se trata de un muestreo deliberado o intencional, esto es, se ha seleccionado a tres participantes de acuerdo al cumplimiento de una serie de requisitos para participar en esta investigación. De acuerdo con Cerón (2006) las investigaciones que presentan un carácter aplicado, como la presente, suelen recurrir al muestreo no probabilístico en el que el juicio personal es la estrategia básica de selección de las unidades experimentales. Mella (2000) habla de muestras propositivas para referirse al muestreo de tipo intencional, afirmando que, los/as participantes seleccionados deben tener las mismas características que los segmentos de la población que resultan de interés para la investigación.

Los requisitos, características o criterios de inclusión utilizados en este estudio son:

1. Aceptar el consentimiento informado por parte de los/as padres/madres o tutores legales del/a menor.
2. El/la participante debe haberse iniciado en el aprendizaje de la lectura.
3. El/la participante debe tener más de 5 años.

4. El/la participante debe presentar evidencia de problemas en la conciencia fonológica y/o tener diagnóstico de dislexia de desarrollo fonológica.

Así pues, existen también unos criterios de exclusión en esta investigación:

1. Padecer un trastorno del neurodesarrollo comórbido a la dislexia de desarrollo fonológica.
2. Padecer deterioro cognitivo.
3. Padecer enfermedad física grave e incapacitante.

De acuerdo al muestreo utilizado, la validez de la presente investigación es aceptable. A pesar de que la validez externa, nos permite hacer generalizaciones a otros estudios, a la población, o a otras variables, no será adecuada, no es objetivo primordial ser capaces de generalizar nuestros resultados a la población, sino que pretendemos comprender la singularidad de tres casos, estudiarla, valorarla y mejorarla hasta donde sea posible.

Sin embargo, tendremos una validez interna buena, esto es, la validez de nuestras conclusiones, o de que la VD es consecuencia de la VI, dentro de los límites de control de variables contaminadoras que permiten estos diseños experimentales. En esta investigación se van a estudiar tres casos, a través de la evaluación pertinente, dentro del contexto del “caso”, controlando las variables contaminadoras que sean susceptibles de ser controladas para obtener una buena validez interna.

Descripción de participantes

Participante 1

El primer participante de la muestra es un varón de 8 años, está cursando 3º de Primaria, habiendo repetido 2º de Primaria.

Referente al entorno educativo del alumno, destacamos que se encuentra escolarizado en el Colegio Público de Educación Infantil y Primaria, “Pedro Vilallonga Cánovas”, situado en zona rural de la provincia de Badajoz. Este centro se caracteriza por su implicación en todas las actividades y acciones socio-culturales, donde los alumnos aprenden en valores, y trabajan la igualdad, la integración y la inclusión. Además, actualmente, el centro está realizando grandes e importantes reformas,

prácticamente terminadas, que hace que toda la comunidad educativa se beneficie de las instalaciones, materiales y espacios. No obstante, es un centro que siempre se ajusta a las necesidades de los alumnos, académicas y familiares, dando lugar a una continua mejoría. Este colegio es el único de la zona, junto con el Instituto de la localidad, y recibe a multitud de alumnos, contando con suficiente espacio para todos los escolarizados.

El nivel socio-económico de dicha localidad donde se ubica el centro escolar es medio, de acuerdo a varios parámetros como la inversión presupuestaria en personal y servicios para la localidad, la recaudación y el control de la deuda pública (Plantilla presupuestaria Ayuntamiento, 2017).

En cuanto al informe psicopedagógico del alumno, la orientadora destaca que se trata de un niño que le cuesta seguir el ritmo de su grupo-clase debido a un desfase considerable en su rendimiento lector, afectando a las demás áreas. Presenta problemas en la lectura, y más concretamente a la hora de leer a través de la ruta fonológica. Están pendientes de diagnóstico pero todo apunta a que el niño presenta una dislexia fonológica.

Para el apoyo en esta área, el niño acude 3 horas semanales, de 45 minutos cada sesión, a apoyo con la profesional de Audición y Lenguaje, apoyo que se le ofrece fuera de su aula ordinaria junto con otro alumno que presenta problemas similares. En ese tiempo el alumno es reforzado sobre todo con actividades referidas a mejorar la conciencia fonológica, actividades de la materia de lengua y tiempo dedicados a la lectura.

El entorno socio-familiar, es muy favorecedor, el niño vive con sus padres y hermana pequeña. Es una familia muy estructurada, nuclear, donde la familia es constituida por un padre y una madre con hijos a su cargo, de acuerdo a Rodríguez y Sánchez (2006). No obstante, no se trata de una familia tradicional, ya que son ambos padres quienes sustentan el hogar familiar. Conducen un pequeño negocio, y los dos se encargan tanto de trabajar como de hacer las labores de casa. Lo que más destaca de este entorno es por una parte, la preocupación por los padres en el rendimiento escolar del niño, buscando continuamente soluciones, colaborando y participando en lo necesario para la mejora de su hijo. Por otra parte, es el clima emocional positivo característico de su hogar. Se trata de un niño muy querido, no sobreprotegido, el cual

recibe el apoyo y amor incondicional de sus padres, característica muy relevante que pudiese influir en el rendimiento lector del participante.

En el aspecto socio-económico, se considera una familia con un entorno socio-económico medio-alto, teniendo en cuenta el nivel de ingresos y el poder adquisitivo con el que cuenta la familia.

En casa, además de ayudarlo con sus tareas, han buscado a una especialista en Audición y Lenguaje, para que el niño reciba durante dos horas semanales un apoyo en ese aspecto. No obstante, la actitud del niño no es positiva. El participante no muestra gusto por asistir al colegio y mucho menos por leer, no obstante se observa un gran esfuerzo por su parte a la hora de realizar sus deberes.

Participante 2

La segunda participante de la muestra trata de una niña de 7 años, está cursando 2º de Primaria sin haber repetido hasta la actualidad.

Referente al entorno educativo de la alumna, esta se encuentra escolarizada en el Colegio Público de Educación Infantil y Primaria, situado en la ciudad de Badajoz. Este centro, al igual que el anterior, se caracteriza por un aprendizaje en valores, igualdad, integración, inclusión, entre otros. A pesar de ello, no cuenta con las instalaciones necesarias para atender a todos/as los/as alumnos/as escolarizados/as en el centro.

El cuanto a la localización del centro, se encuentra en un entorno socio-cultural medio situado en la barriada de San Fernando, aunque la mayoría de los alumnos provienen de entornos socioculturales medios-bajos. Según la Página Web “Conociendo a Badajoz”, se tratan de barrios humildes y algunos con una tasa de paro muy elevada, lo que lo convierte en zona vulnerable.

En cuanto al informe psicopedagógico de la alumna, la orientadora destaca que se trata de una niña con un rendimiento lector bastante afectado, actualmente se estaba evaluando, y casi se ha asegurado que la niña presenta dislexia. No obstante, tras terminar la intervención aún se desconocía el diagnóstico. La niña, al igual que el participante anterior, presentaba grandes problemas en la lectura, y más concretamente a

la hora de leer a través de la ruta fonológica. Esto está afectando a todo su rendimiento escolar.

Para el apoyo en esta área, la niña acude 3 horas semanales, de 45 minutos cada sesión, a apoyo con la profesional de Audición y Lenguaje, apoyo que se le ofrece fuera de su aula ordinaria, a veces en espacios compartidos con otros profesionales o alumnos, por no disponer en ese momento de aula, junto con un grupo reducido de niños que presenta problemas en su rendimiento educativo. En ese tiempo la alumna es reforzada sobre todo con actividades referidas a mejorar la conciencia fonológica, actividades de la materia de lengua y tiempo dedicados a la lectura.

Respecto a su entorno socio-familiar, tras las entrevistas con sus padres, con la propia participante y con la orientadora, podemos destacar que la niña está en un entorno familiar bueno-normal, donde las relaciones entre padres y participante son buenas pero el tiempo dedicado, por motivos laborales, a la niña no es suficiente. Además tiene un hermano menor que también demanda mucha atención.

En aspectos socio-económico, se considera una familia con un entorno socio-económico medio-bajo, de acuerdo a su nivel de ingresos y el poder adquisitivo que presenta la familia.

En casa, las tareas las hace la niña y demanda ayuda de la madre cuando la necesita. No recibe ningún tipo de apoyo extraescolar para ninguna de las áreas que trabaja en el colegio, ni concretamente para sus problemas con la lectura.

Finalmente, cabe destacar la actitud positiva de la niña, ya que es constante en sus tareas y desea mejorar en todo lo posible, aunque no siente motivación por las tareas relacionadas con la lectura.

Participante 3

El tercer y último participante de la muestra es un varón de 11 años, está cursando 5º de Primaria, y, según informes de la maestra, este año repetirá de curso.

Referente al entorno educativo del alumno, destacamos que se encuentra escolarizado en Colegio Concertado de Educación Infantil y Primaria, en Badajoz.

Podemos considerar que se trata de un centro holístico y pionero, que aborda los aspectos más demandados por la sociedad, donde su misión principal es conseguir una formación integral (académica, profesional, humana y religiosa) de todos sus alumnos independientemente de las características de cada uno, de tal manera que logren formar personas competentes, compasivos y conscientes de sí mismo y de todo lo que le rodea. Este colegio, además, trabaja para la colaboración con las familias, de manera que los padres participen en la educación de sus hijos de aspectos demandados por la sociedad actualmente.

Tanto el entorno como el propio colegio presentan un nivel socio-económico medio-alto. Según el Ministerio de Fomento, aunque la zona tiene inicios humildes, hoy en día se trata de una de las zonas más pobladas de Badajoz, Las viviendas calificadas por el Plan General como edificación densa.

En cuanto al informe psicopedagógico del alumno, la orientadora y tutora señalan que el retraso lector que presenta este participante está perjudicando su rendimiento escolar, es decir, afecta a todas las áreas trabajadas en el centro educativo. Al igual que los anteriores, este alumno también presenta problemas en la lectura, sobre todo a la hora de leer palabras desconocidas.

Para el apoyo en la lectura, el niño acude 3 horas semanales, de 45 minutos cada sesión, a apoyo con la profesional de Audición y Lenguaje, apoyo que se le ofrece fuera de su aula ordinaria, en un espacio dirigido a dicha área. Normalmente suele recibir individualmente apoyo, aunque a veces hacen grupos de pareja o reducidos con otros alumnos con problemas similares. En ese tiempo el alumno es reforzado sobre todo con actividades referidas a mejorar la conciencia fonológica, actividades de la materia de lengua y tiempo dedicados a la lectura.

El entorno socio-familiar, no es del todo favorecedor. Pertenece a una familia desestructurada, con padres separados. Se trata de una familia prácticamente monoparental, puesto que el padre se ha desentendido del niño. Tiene un hermano mayor que ejerce como referente y a su abuela que actúa como figura materna. Con el padre tiene escasa relación y con la madre, debido a temas de trabajo y otros no especificados, pasa escaso tiempo, conviviendo prácticamente con la abuela materna. No obstante, existe algo de preocupación por parte de la madre, y como solución a su rendimiento escolar, asiste todas las tardes, durante 1 hora y media, a clases

particulares, para trabajar todas las áreas, especialmente en aquellas que presenta mayor dificultad.

En aspectos socio-económico, se considera una familia con un entorno socio-económico medio teniendo en cuenta que la única fuente de ingresos procede del trabajo por cuenta propia de la madre.

No obstante, la actitud del niño también influye, y es positiva. El niño muestra interés por aprender, aunque la falta de motivación por parte del entorno familiar no beneficia la permanencia de dicha actitud.

8.3 Variables del estudio

La presente investigación ha cuantificado las siguientes variables:

- *Tiempo*: medida en segundos por el PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007), se trata de una variable cuantitativa continua que pertenece a la escala de razón. Esta variable se calculó para las pruebas de:

1. Identificación de letras: nombre o sonido de las letras e igual-diferente.
2. Procesos léxicos: lectura de palabras y lectura de pseudopalabras.

- *Precisión*: medida en número de aciertos por el PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007), se trata de una variable cuantitativa discreta que pertenece a la escala de razón. Esta variable se calculó para las pruebas de:

1. Identificación de letras: nombre o sonido de las letras e igual-diferente.
2. Procesos léxicos: lectura de palabras y lectura de pseudopalabras.

- *Precisión*: medida en número de aciertos por el PECO (Ramos y Cuadrado, 2005), se trata de una variable cuantitativa discreta que pertenece a la escala de razón. Esta variable se calculó para las pruebas de:

1. Identificación de sílabas.
2. Identificación de fonemas.

3. Adición de sílabas.
4. Adición de fonemas.
5. Omisión de sílabas.
6. Omisión de fonemas.

- *Hábitos lectores (alumno/a)*: medida a través de una Encuesta de hábitos lectores elaborada para tal fin, se trata de una serie de preguntas que recogen información cualitativa, que incluye desde preguntas dicotómicas como ¿Te gusta leer? hasta preguntas abiertas como ¿Tienes libros propios?, ¿cuántos?.

- *Relación con los/as padres/madres (tiempo)*: medida a través de una entrevista semi-estructurada para alumnos/as elaborada para tal fin, se trata de una serie de preguntas abiertas que recogen información cualitativa, como, por ejemplo, ¿Qué soléis hacer juntos? o ¿Qué es lo que más y menos te gusta de papá/mamá?

- *Lectura*: medida a través de una entrevista semi-estructurada para alumnos/as elaborada para tal fin. Incluye preguntas abiertas o con varias opciones que recogen información cualitativa, como, por ejemplo, ¿cómo dirías que eres en cuanto a la lectura: buen lector, lector normal, mal lector? o ¿sueles leer en casa?

- *Autoestima en el ambiente escolar*: medida a través de una entrevista semi-estructurada para alumnos/as elaborada para tal fin. Incluye preguntas abiertas que recogen información cualitativa, como, por ejemplo, ¿cómo es la relación con tus profesores? o ¿sientes que perteneces a tu grupo-clase?

- *Autoestima en el ambiente familiar*: medida a través de una entrevista semi-estructurada para alumnos/as elaborada para tal fin. Incluye preguntas abiertas que recogen información cualitativa, como, por ejemplo, cuando tus padres hablan de ti, ¿qué suelen decir?

- *Estrategias para trabajar la lectura dentro del aula*: medida a través de la Encuesta para maestros y maestras del Proyecto Integral para la Lectura y Escritura (PILE) de la Institución Educativa Técnica Industrial Juan Federico Hollmann. Se Trata de una serie de preguntas abiertas, por lo que la información obtenida es de tipo cualitativa.

- *Estrategias para trabajar ante problemas de lectura dentro del aula*: medida a través de una entrevista semi-estructurada elaborada para tal fin, que incluye una serie de preguntas para maestros/as sobre cómo responden cuando se dan problemas de lectura. La información recogida es de tipo cualitativa.

- *Nivel socio-económico padres/madres*: medida a través de algunos ítems para conocer la profesión y el nivel de ingresos por rango. La información recogida es tanto cualitativa como ordinal.

8.4 Instrumentos de captación de datos

En esta investigación se utilizaron instrumentos estandarizados de evaluación y entrevistas semi-estructuradas.

A. Se evaluó la conciencia fonológica y la ruta fonológica mediante la aplicación de dos pruebas psicométricas: Prueba de Evaluación del Conocimiento Fonológico o P.E.C.O (Ramos y Cuadrado, 2005) y la Batería de Evaluación de Procesos Lectores-revisada o PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007). Se utilizó esta segunda prueba para la evaluación de la Ruta Fonológica puesto que los tres participantes mostraban evidencias (en algunos casos, diagnóstico) de que presentaban dificultades en la lectura, y más concretamente en la ruta fonológica, y sin embargo, tras la aplicación de la PECO, no se detectaban con precisión dichas dificultades, por eso, se decide utilizar PROLEC-R, que mide también la conciencia fonológica, y valorar los resultados de los participantes de la muestra.

A.1. La prueba P.E.C.O

Está compuesta por 30 ítems. Consta de varias actividades que incluyen varias tareas. Las actividades son:

1. Identificación de sílabas.
2. Identificación de fonemas.
3. Adición de sílabas.
4. Adición de fonemas
5. Omisión de sílabas.

6. Omisión de fonemas.

Las tareas tienen que ver con estas actividades, por ejemplo, en el caso de la actividad *Identificación de sílabas*, los autores han elaborado varias tareas: identificación de sílabas en posición inicial (2 ítems), identificación de sílabas en posición medial (1 ítem) e identificación de sílabas en posición final (2 ítems). Y así con el resto de actividades hasta formar los 30 ítems que componen la prueba.

En cuanto al análisis de los ítems, Ramos y Cuadrado (2005) han calculado los índices de dificultad, de homogeneidad y de validez. De los 30 ítems, 5 de ellos presentan un índice de dificultad superior a .80 (ítems muy fáciles); 11 presentan un índice de dificultad entre .60 y .80 (ítems fáciles); 7 de ellos presentan un índice de dificultad entre .40 y .60 (ítems normales); 5 presentan un índice de dificultad entre .39 y .20; y, 1 ítem presenta un índice de dificultad menor de .20 (ítem muy difícil). En cuanto al poder discriminativo, Ramos y Cuadrado (2005) calcularon la media y la varianza de cada ítem, encontrando que 20 ítems tienen un gran poder discriminativo ya que su varianza está por encima de 0.20. Para el cálculo del índice de homogeneidad, los autores mencionados, utilizaron el coeficiente de correlación biserial puntual corregido, en esta prueba todos los ítems, excepto el ítem número 3, tuvieron índices de homogeneidad adecuados. El único ítem que de ser eliminado aumentaría ligeramente el alpha de Cronbach es el ítem 3 cuyo índice de homogeneidad, como se ha dicho fue bajo (exactamente de .190).

Finalmente, para el cálculo de la validez, Ramos y Cuadrado (2005) han utilizado 4 criterios externos, calculando de nuevo una correlación biserial-puntual entre cada ítem y el criterio. Los 4 criterios externos fueron *lectura de 12 palabras*, *escritura de 12 palabras*, *comprensión de estructuras sintácticas y textos* y *escritura de palabras y pseudopalabras*. Según Pérez Juste (1989), citado por Ramos y Cuadrado (2005) se considerará un ítem válido aquel que presente un índice superior a .20; los ítems que no superaron este valor fueron los ítems 3, 4, 5, 11 y 14. Estos ítems no fueron eliminados de la prueba atendiendo a los criterios de fiabilidad, validez y aplicación.

La muestra a quien se le aplicó la prueba está compuesta por 240 alumnos y alumnas. Se incluyó alumnado de centros públicos rurales, públicos urbanos y concertado. Algunos datos de cómo se distribuye la muestra son los que aparecen en la siguiente tabla.

Tabla 13
Descripción de la Distribución de la Muestra PECO

N	240
Media	17,28
Mediana	18
Desviación Típica	6,07
Varianza	38,64
Asimetría	-0,353
Curtosis	-0,385
Prueba bondad de ajuste K-S	p=0,105

Fuente: Elaboración Propia, basado en Ramos y Cuadrado (2005).

La prueba bondad ajuste K-S (Kolmogorov-Smirnov), mide si la distribución dada se ajusta a una distribución normal, como su p valor es superior a .05. Ramos y Cuadrado (2005) asumen que la distribución es una distribución normal.

La fiabilidad de la prueba es elevada, pues el alpha de Cronbach obtenido fue de 0.866. En cuanto a la validez, se aplicaron pruebas de validez concurrente y pruebas de validez predictiva; en ambas pruebas de validez los datos salieron significativos, de esta manera, Ramos y Cuadrado (2005) aceptaron la prueba como fiable y válida.

Para conocer la estructura factorial de la prueba, Ramos y Cuadrado (2005) aplicaron la prueba “*factor analysis*” empleando el paquete estadístico TESTFACT (v.4); la prueba *componentes principales*. Los autores encontraron 3 factores, la varianza explicada por los mismos alcanza el 52,90%.

Estos autores también llevaron a cabo un análisis discriminante que les ha permitido llegar a ciertas conclusiones, por ejemplo, han encontrado que para la lectura la identificación de fonemas permite el mejor pronóstico en comprensión lectora; sin embargo, en el caso de la escritura lo es la prueba denominada omisión de sílabas.

Por último, los autores, Ramos y Cuadrado (2005), presentan los baremos de la prueba. Los presentamos resumidos en la siguiente tabla.

Tabla 14

Baremos P.E.C.O

Interpretación cualitativa	Puntuación en deciles	Puntuación total prueba
Muy alta	9	>24
Alta	7-8	21-24
Media	4-6	16-20
Baja	2-3	12-15
Muy Baja	1	<12

Fuente: Elaboración Propia, basado en Ramos y Cuadrado (2005).

A.2 . La Batería PROLEC-R

Está compuesta por 9 tareas destinadas a evaluar los procesos lectores a todos los niveles, desde los procesos más básicos hasta los procesos más complejos implicados en la lectura. Siendo objeto de estudio únicamente los procesos de identificación y procesos léxicos, se ha limitado a la realización de las actividades que entran en dichos procesos, eliminando del proceso de evaluación los procesos sintácticos y semánticos, pues no eran objeto de estudio. No obstante, a continuación, se explica el PROLEC-R por completo.

Las tareas son:

1. Identificación de letras:

- Nombre o sonido de las letras: se presentan 23 letras (3 de entrenamiento) que deben ser nombradas con su correspondiente sonido.
- Igual-Diferente: se presentan 20 pares de palabras y pseudopalabras que pueden ser iguales o diferentes.

2. Procesos Léxicos:

- Lectura de palabras: se presentan 40 palabras, 20 son palabras altamente frecuentes y las restantes son poco frecuentes. La tarea consiste en leer dichas palabras.
- Lectura de pseudopalabras: se presentan 40 pseudopalabras que deben leerse.

3. Procesos Sintácticos

- Estructuras gramaticales: se presentan 16 ítems (más un ítem de entrenamiento) que deben ser leídos, permitiendo cuantificar la capacidad de procesamiento sintáctico.
- Signos de puntuación: la tarea consiste en leer los diferentes signos de puntuación (puntos, comas, interrogaciones y exclamaciones).

4. Procesos Semánticos

- Comprensión de oraciones: se presentan 16 oraciones que deben ser leídas.
- Comprensión de textos: se presentan 4 textos, dos de tipo narrativo y otros dos de tipo expositivo. La tarea consiste en identificar si se es capaz de extraer el mensaje.
- Comprensión oral: se presentan oralmente 2 textos de tipo expositivo que incluyen una serie de preguntas. La tarea consiste en responder a dichas preguntas.

La fiabilidad del PROLEC-R fue calculada de varias formas. Se encontraron fiabilidades medias-altas en algunas pruebas (alfa de Cronbach desde .48 hasta .79). Otro estadístico de fiabilidad calculado fue el estadístico theta, que mostró que todas las pruebas eran altamente fiables y precisas, excepto la prueba de Comprensión oral.

En cuanto a la validez del PROLEC-R Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas (2007) han calculado la validez de criterio, validez de constructo y validez factorial.

El PROLEC-R mide dos variables: número de aciertos y tiempo de realización de la tarea. Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas (2007) calcularon estadísticos descriptivos para las ambas variables de cada prueba según el curso (véase tabla 15 y tabla 16).

Tabla 15

Medias y desviaciones típicas para la variable número de aciertos según prueba y rso.

	CURSO											
	1° Primaria		2° Primaria		3° Primaria		4° Primaria		5° Primaria		6° Primaria	
	Media	Dt										
Nombre letra	17,98	1,64	18,88	1,33	19,37	1,04	19,45	1,05	19,67	0,80	19,64	0,60
Igual-diferente	17,91	1,70	18,48	2,03	18,91	1,24	18,91	1,19	19,09	1,11	18,95	1,27
L. Palabras	37,30	2,96	38,87	1,59	39,29	0,94	39,45	0,89	39,62	0,70	39,69	0,67
L. Pseudopalabras	34,37	3,88	36,43	2,52	37,02	2,83	37,23	2,64	37,93	2,15	38,03	1,93

Fuente: Adaptada de Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas (2007), p. 31.

Tabla 16

Medias y desviaciones típicas para la variable tiempo (en segundos) según prueba y según curso

	CURSO											
	1° Primaria		2° Primaria		3° Primaria		4° Primaria		5° Primaria		6° Primaria	
	Media	Dt										
Nombre letra	28,39	11,23	23,25	9,14	21,23	8,15	17,99	6,77	15,31	4,97	15,12	5,66
Igual-diferente	129,56	47,47	86,89	30,31	76,57	31,55	62,71	25,87	53,80	19,01	47,58	15,58
L. Palabras	99,33	47,29	56,31	18,08	48,52	17,48	39,57	15,45	33,15	9,62	28,50	7,04
L. Pseudopalabras	115,27	46,32	83,68	24,52	73,61	21,84	65,19	20,89	56,17	14,31	47,92	12,00
S. Puntuación	129,16	60,13	75,18	22,24	62,79	19,57	52,71	16,23	43,13	8,08	39,14	6,11

Fuente: Extraído de Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas (2007), p. 31.

B. Para el conocimiento y el control de aspectos relacionados con los entornos socio-familiares, económicos y escolares de los participantes, se han diseñado entrevistas semiestructuradas para tal fin, las cuales eran de gran utilidad, pues compartían objeto de estudio: hábitos lectores (Véase anexos), estas son:

B.1. Entrevistas para el alumnado

Entrevista semiestructurada para alumnos

Esta encuesta, se ha diseñado para conocer los hábitos lectores de los/as niños/as. Se divide en 2 partes. La primera de ella, recoge 15 preguntas de respuestas

dicotómicas, respuesta afirmativa/negativa. Hace referencia al gusto por la lectura, la importancia de ésta, la disposición de libros o recursos para leer, algunas relacionadas con los hábitos lectores de la familia y en el colegio. A continuación se presenta en esa misma parte, cuatro preguntas, a la que se le añade una opción de respuesta más, “a veces” , y son cuestiones relacionadas con la comprensión lectora, sobre la existencia o no de una dificultad a la hora de aprender a leer, estados que provoca la lectura en público, y la imaginación cuando se narran historias.

A continuación, se ofrecen 11 preguntas, de respuestas policotómicas, donde se ofrecen varias alternativas de respuesta para ajustarse mejor a cada encuestado. Estas cuestiones tratan, sobre todo, del interés por la lectura, siendo algunos ejemplos de preguntas: ¿Qué lees?; ¿Qué tipos de relatos lees?; otras van dirigidas al conocimiento de la disposición de libros, si son o no libros propios, ajustados a su interés... además se indaga sobre qué es lo que motiva al lector, en este caso al encuestado, a la hora de elegir un libro (portada, páginas, letra, ilustraciones, título...), qué siente cuando está leyendo. Se pregunta acerca de la cantidad de libros que leyó el año pasado, etc. Finalmente, se presenta preguntas abiertas sobre los hábitos lectores.

En la segunda parte de esta entrevista semi estructura, se continúa presentando preguntas con respuesta libre con las que se ha pretendido conocer diversos aspectos, que con su desconocimiento, esta investigación contaría con un número considerable de variables extrañas. Las variables que se han tratado en esta segunda parte de la entrevista son:

- Relación con los padres: esta parte consta de 6 preguntas abiertas acerca el tiempo que dedica con sus padres, las actividades que suelen hacer juntos, etc. También se cuestiona sobre cómo es la relación de los padres con sus hermanos, en caso de tenerlos, con el objetivo de detectar si el niño siente diferencias entre ambos, y sea motivo de algún tipo de comportamiento o estado de ánimo, que indirectamente, influya de manera negativa en la lectura.
Por último, se pregunta qué es lo que más y lo que menos le gusta de sus padres, siendo la finalidad de esta pregunta conocer algún detalle relevante que, en la entrevista de los padres, probablemente no se refleje. Dicho detalle, al igual que la pregunta anterior, también puede perjudicar el rendimiento lector del/la niño/a, y se desea controlar.

- Autoestima: este apartado se ha dividido en dos subapartados, analizando por una parte la autoestima del/la niño/a en el ámbito escolar, y por otra, la autoestima en el entorno familiar.

a) *Autoestima en el ámbito escolar*: se indaga acerca de la relación con sus docentes. Además, se habla acerca del gusto por asistir a clase, el porqué de su respuesta, cuáles son sus momentos preferidos en el colegio y cuales son aquellos que no le causan agrado.

Preguntando específicamente por momentos que no le causan buenas sensaciones, que provocan angustia, enfados, estrés, agobio.... Se pretende conocer, a través de algunas cuestiones qué pasa en esos momentos (relacionados y no con la lectura), cómo se siente, si recibe ayuda, etc.

b) *Autoestima en el ámbito familiar*: además de cuestionar acerca de la relación con sus padres y hermanos, como en la parte anterior, también se interesa por conocer sus sentimientos y emociones cuando está con sus padres, qué y cómo se siente. Además, se pretende conocer las ideas que tiene el/la niño/a de lo que sus padres piensan de él/ella, esto es, se exponen preguntas tipo: ¿tus padres valoran tu esfuerzo? ¿te dan ánimos?, cuando hablan con otras personas ¿Qué suelen decir de ti?, entre otras.

Finaliza este apartado con dos preguntas muy personales y concretas, ¿Cómo piensa que eres tú? y ¿Crees que mereces cosas buenas? pidiéndole un dibujo de un autorretrato, con la finalidad de analizarlo, en la medida de lo posible.

B.2. Entrevistas para docentes

B.2.a. Encuesta semiestructurada para docentes

En cuanto a la entrevista semiestructurada para docentes, diseñada concretamente para esta investigación, consta de 12 preguntas abiertas y está dirigida a los docentes. En esta encuesta trata de manera mucho concreta la dificultad lectora.

A parte de algunas cuestiones relacionadas con la metodología o estrategias que usan, entre estas destaca la pregunta acerca de metodologías empleadas en colaboración con los padres.

De manera más específica se pregunta acerca del conocimiento sobre las dificultades lectoras y la conciencia fonológica, la influencia de estas en el desarrollo educativo de sus alumnos, estrategias para identificar alteraciones en la lectura de sus alumnos, etc. Además, se pide, a través de dos preguntas, una valoración sobre el alumno participante, donde se le pregunta como puntuaría su nivel lector, en una escala del 0 al 10, y qué diagnóstico le daría en caso de no existir uno.

Por último, una pregunta relevante es acerca de las expectativas que tiene el/la tutor/a del/la participante, si cree que superara sus dificultades.

B.2.b. Entrevista semi-estructurada para tutor/a orientador/a

Se trata de una breve encuesta que indaga acerca de la metodología, estrategias, etc. pedagógicas que utilizan los docentes en cuanto a la lectura.

Consta de 15 preguntas con respuestas afirmativo/negativa, policotómicas, con varias alternativas a elegir, y otras cuestiones abiertas.

Se pregunta sobre: el tiempo dedicado a la lectura en clase; visión sobre la importancia de la lectura en el aula; percepción de si mismo/a sobre su capacidad para la enseñanza de la lectura (¿Crees que podrías mejorar tu didáctica de la lectura?); materiales utilizados para fomentar la lectura en clase; metodologías pedagógicas para trabajar aspectos específicos de la lectura: técnica lectora, comprensión lectora, animación a lectura...; opinión sobre la importancia de la biblioteca del colegio, utilidad de esta...; consideraciones acerca de si es necesario cursos de formación para trabajar problemas en la lectura.

B.3. Entrevistas para padres

Entrevista semi-estructurada para padres

Finalmente, referente al conocimiento sobre el entorno familiar, se ha diseñado una entrevista para los padres que analiza tanto los hábitos lectores en casa (con 7 preguntas respuestas abiertas), como el clima familiar (10 preguntas con respuestas abiertas). Por ello, esta encuesta se divide en tres partes:

- c) Con respecto al nivel económico del hogar: se presentan un par de cuestiones con la finalidad de conocer el nivel socioeconómico de la

familia, donde se pregunta acerca de sus estudios, profesión y una estimación del nivel de ingresos en el hogar.

- d) Con respecto a su hijo/a (relacionado con el rendimiento escolar y los hábitos lectores en casa): en este apartado, se pregunta acerca de los hábitos de estudio en el hogar, quien/quienes se encargan de ayudar al/la niño/a a la hora de realizar sus tareas y cómo lo hacen y cuánto tiempo invierten en el estudio.

Respecto a la lectura, algunas preguntas son más concretas y preguntan sobre si los padres son conscientes o no del problema lector de su hijo/a, la preocupación por el rendimiento lector del/la niño/a, y qué hacen al respecto.

- e) Con respecto a las relaciones familiares: con la finalidad de conocer el clima emocional en el que se desarrolla el/la participante de la muestra, se presenta cuestiones relacionadas con: el número de miembros en la unidad familiar, las relaciones entre ellos, las actividades que suelen hacer juntos y en su tiempo libre, y cómo calificarían el clima emocional en casa.

8.5 Categorización

Para analizar e interpretar de manera correcta los datos que recabemos, se han establecido unas primeras categorías iniciales que posteriormente, para la interpretación de datos, se irán perfilando.

- ENTREVISTAS PARA EL ALUMNADO

- a) Datos sociodemográficos.
- b) Hábitos lectores.
- c) Preferencia y motivación lectora.
- d) Valoración del rendimiento lector.
- e) Percepción subjetiva del niño sobre sus problemas y estrategias para afrontarlo.
- f) Tiempo familiar compartido.
- g) Valoración subjetiva de las relaciones entre los miembros.

- h)* Valoración subjetiva de cualidades positivas y negativas de los padres.
- i)* Clima emocional en el colegio y relación con profesores y compañeros.
- j)* Autoconcepto en la escuela.
- k)* Autoconcepto general y familiar

- ENTREVISTA PARA DOCENTES

- a)* Datos profesionales y académicos maestros/tutores.
- b)* Valoración de las dificultades lectoras.
- c)* Conocimientos sobre dificultades lectoras
- d)* Conocimientos sobre los procesos de la lectura
- e)* Conocimiento sobre diagnóstico en problemas de lectura.
- f)* Conocimientos acerca de estrategias para abordar los problemas de lectura.
- g)* Percepción subjetiva sobre sus limitaciones en los conocimientos y estrategias.
- h)* Percepción docente sobre el rendimiento.
- i)* Valoración del tiempo invertido en la lectura.
- j)* Percepción y conocimientos sobre las bibliotecas escolares.
- k)* Percepción subjetiva de la importancia de cursos de formación.

- ENTREVISTA PARA PADRES

- a)* Datos sociodemográficos padres.
- b)* Ayuda a realizar las tareas con sus hijos.
- c)* Tiempo familiar compartido en otras actividades.
- d)* Percepción subjetiva de los padres sobre el rendimiento lector.
- e)* Estrategias en el hogar para la mejora del rendimiento lector.
- f)* Estructura y clima familiar.

8.6. Procedimiento de recogida de los datos

El procedimiento que se ha seguido para llevar a cabo la recogida de datos, se ha organizado en tres fases:

- La primera fase tiene que ver con la primera toma de contacto con los tres participantes de la muestra: Participante 1 (Centro Educativo Público de un pueblo de Badajoz), participante 2 (Centro Educativo Público de Badajoz) y participante 3 (Centro Educativo concertado de Badajoz). Tras la presentación, explicación de objetivos y metodología, se pasó a realizar la entrevista semiestructurada para los participantes diseñada para este estudio. A continuación, se realizó una primera evaluación (pretest) con los participantes. Posteriormente, se llevó a cabo la planificación de la intervención (elección de instrumentos de medida, diseño del programa de intervención, temporización, etcétera).
- En una segunda fase, se lleva a cabo la aplicación del programa de intervención ya diseñado en la primera fase, y otras evaluaciones para controlar posibles variables extrañas.
En esta segunda fase también se aplicaron las entrevistas diseñadas a los docentes y a los padres.
- Por último, la tercera fase se encarga de una última evaluación (postest) así como de la recogida de datos.

A. 1º fase. Toma de contacto con los participantes, evaluación (pretest) y planificación de la intervención.

a) Primera toma de contacto

En esta primera fase, el primer paso que se dio para la realización de la presente intervención fue el contacto con los centros educativos.

Para la búsqueda de participantes la investigadora visitó numerosos centros de diferentes entornos socioculturales, colegios conocidos por la propia investigadora y otros elegidos al azar.

En un primer momento, se concertaron reuniones con el equipo directivo de cada centro para exponer los objetivos y procedimiento de la investigación. De algunos no se obtuvo respuesta, y otros accedieron a conocer nuestro estudio y a colaborar en lo necesario. Finalmente, se decantó por la elección de tres centros educativos, como se ha mencionado, de diferentes entornos socioculturales y económicos.

En una primera entrevista con el equipo directivo, se presenta un escrito donde la tutora de la presente Tesis corrobora que la investigadora es alumna del programa de doctorado. Seguidamente, el principal tema a tratar es la existencia de alumnos/as escolarizados que cumplan los criterios de inclusión para ser participante de la muestra, además se tiene muy en cuenta los criterios de exclusión. Junto con la orientadora del centro, que es la figura encargada de la evaluación de los/as estudiantes.

En los tres centros se confirma una multitud de alumnos/as con dificultades en la adquisición de la habilidad lectora, pero en menor cantidad, la presencia de alumnos que presenten concretamente alteraciones en la conciencia fonológica. Tras la detección de los/as alumnos/as que cumplían los criterios de inclusión de la investigación para la participación en este estudio, se realizó un escrito para el consentimiento de los padres, donde se explicaba la finalidad de la investigación, resaltando como objetivo principal “la mejora del rendimiento lector a través de la aplicación de un programa de intervención”.

Una vez aceptada la realización de la intervención con los/as participantes por parte del equipo directivo de cada uno de los centros, la autorización de los padres, se pide una primera toma de contacto con el niño, donde el objetivo no es comenzar la evaluación sino exponerle el objeto del estudio, adecuándonos a la ética de investigación por la cual se favorece la transparencia a las unidades experimentales sobre los objetivos de cualquier investigación. Además, se realizó una serie de preguntas para conocer algunos datos relevantes acerca del niño y su entorno escolar y familiar (entrevista semiestructurada para participantes). Estas entrevistas, dirigidas a los alumnos, se llevaron a cabo en el mismo espacio donde se había trabajado durante todo el proceso de intervención, y en el mismo horario.

b. Evaluación (Pretest)

Tras conocer a cada uno de los participantes de la muestra, aquellos datos de interés proporcionados por el equipo directivo y la orientadora del centro, se programó una primera sesión dedicada a una evaluación inicial. Antes de comenzar la evaluación, se intentó, por parte de la investigadora, crear un clima de confianza, tranquilidad, donde el/la niño/a no se sintiese evaluado/a, si no que lo entendiese como la realización de tareas que lo/la ayudarán a mejorar su rendimiento lector, y en consecuencia, su rendimiento escolar.

Para la aplicación de pretest se llevaron a cabo dos sesiones, una para cada prueba y así evitar el cansancio de los/as niños/as. Estas, se administraron, en el caso de dos de los participantes, en el aula de PT y de manera individual (participante e investigadora), en el caso un tercer participante, la evaluación se llevó a cabo en una zona localizada en el pasillo del colegio que está dedicada al apoyo de los alumnos, siendo inevitable la presencia de variables extrañas, como la distracción, interrupciones y ruidos.

Con la finalidad de asegurar el máximo nivel de atención y rendimiento de los/as participantes, se solicitó sesiones a primeras horas de la mañana, tanto para la evaluación como para la posterior aplicación del programa de intervención.

La temporización de las sesiones de evaluación duró aproximadamente entre 30-45 minutos, contabilizando el tiempo dedicado a las explicaciones, colocación de materiales, etc.

Cada una de las tareas de las pruebas que se aplicaron contaban con ejemplos para una mayor comprensión por parte del/la participante, de manera que la investigadora, mediante la ejecución del ejemplo, se podía asegurar que el/la niño/a había comprendido la actividad.

Puesto que se descartó, en todos los casos, la presencia de problemas de inteligencia en cada uno de los participantes, y se aseguró la existencia de problemas en el rendimiento lector, se optó por pasar directamente a la evaluación de la Conciencia Fonológica, para detectar si exactamente presentaban alteraciones en la lectura por la ruta fonológica o por el contrario, presentaban otro tipo de alteración relacionada con la lectura. Para ello, como primer instrumento de medida se utilizó la PECO (Prueba de Evaluación de la Conciencia Fonológica) explicada anteriormente. Para profundizar en los datos obtenidos también se utilizó el PROLEC-R, en este caso, no se aplicó de manera completa, ya que como se ha expuesto en apartados anteriores, en el PROLEC-R, las tareas se clasifican en tres de los procesos implicados en la lectura: identificación de letras y procesos léxicos, procesos sintácticos y procesos semánticos. Dado que no está dentro de nuestros objetivos el análisis de los procesos sintácticos y léxicos optamos por eliminar las tareas dirigidas a dichos procesos.

Cada una de las tareas (evaluación, diseño y aplicación del programa de intervención, recogida y análisis de los datos obtenidos) han sido llevadas a cabo en todo momento por la investigadora de la presente Tesis.

c. Diseño del programa de intervención

Un primer análisis de la evaluación inicial (Pretest), de la entrevista semiestructurada y aspectos observados directamente, dieron algunas pistas para el diseño del programa de intervención.

Para la elección de las tareas a realizar se tuvieron muy en cuenta las actividades que se presentaban en las pruebas de evaluación utilizadas, a partir de ellas, se propusieron tanto del mismo tipo, como otras que trabajaban los mismos aspectos pero con ejercicios diferentes (explicado en el apartado de instrumentos de medida), con la finalidad de no provocar aburrimiento en el participante, así, cada sesión, aparte de repasar brevemente lo trabajado en sesiones anteriores, se presentaban tareas nuevas.

Cada una de las sesiones del programa cuenta con un tiempo dedicado a una actividad algo más motivadora, lúdica, donde los participantes sepan que jugando también se puede aprender, y por supuesto, para captar más aún su atención.

Finalmente, se propone una tarea dedicada a la lectura, una lectura breve, que tiene como finalidad comenzar a crear hábitos lectores. En este caso, respetando los intereses de los/as participantes, se permite que sean ellos quienes elijan qué leer.

Desarrollo del Programa

Teniendo en cuenta que el principal objetivo de la investigación es “*aplicar un programa de intervención que mejore las habilidades fonológicas, y, por consiguiente, la lectura, de tres participantes con afectación de la conciencia fonológica que provienen de tres ambientes socioculturales distintos*”. Se diseñó un programa de intervención, el cual presenta actividades basadas en la literatura científica, que habla de qué procesos son alterados y cómo se trabajan para mejorar.

La estructura del Programa de Intervención para la Mejora de la Conciencia Fonológica es la siguiente:

1. *Introducción*

Apartado dedicado a una breve explicación de en qué consiste el programa y sus actividades.

2. *Guía didáctica*

a. Estructura del programa:

Recoge el título de cada una de las sesiones. Son 10 sesiones dedicadas a trabajar aspectos claves para la mejora de la conciencia fonológica. Estas sesiones son:

- SESIÓN 1: Trabajamos con sílabas I.
- SESIÓN 2: Trabajamos con sílabas II.
- SESIÓN 3: Trabajamos con fonemas I.
- SESIÓN 4: Trabajamos con fonemas II.
- SESIÓN 5: Sílabas y Fonemas. Repaso.
- SESIÓN 6: Trabajamos con Palabras.
- SESIÓN 7: Trabajamos con sílabas inversas y sílabas trabadas.
- SESIÓN 8: Trabajamos con Pseudopalabras I.
- SESIÓN 9: Trabajamos con Pseudopalabras II.
- SESIÓN 10: Repaso global: La lectura.

b. *Normas de aplicación*

Recoge una serie de pautas relevantes para la aplicación del programa. Teniendo en cuenta que se trata de un programa de fácil aplicación, permite la posibilidad de ser trabajado por otros profesionales o padres, por ello, esta sección dedicada a las recomendaciones se considera de suma importancia.

Las pautas son con respecto a la temporización de cada sesión, estrategias a llevar a cabo en caso de que se detecte aburrimiento u otro tipo de actitud negativa por parte del/la alumno/a, etc.

c. *Instrucciones:*

En este apartado del programa, se explica cada una de las actividades de cada sesión que se recoge en el programa.

d. *Temporización:*

Aunque hay una temporización programada, no se considera fija, esto es, la duración de cada sesión dependerá de cada alumno/a que la trabaje, de sus características individuales, motivación, actitud, interés...

Principalmente, la duración de cada una de las sesiones es de 45-60 minutos, siendo las actividades adecuadas para realizarlas en ese tiempo. No obstante, como se ha mencionado, cabe la posibilidad de realizarla con otra temporización.

3. *Sesiones*

Como se ha expuesto anteriormente, el programa consiste en 10 sesiones, con diferentes actividades. Éstas están basadas en algunas de las tareas de las Pruebas utilizadas (PECO y PROLEC-R), otras en programas ya diseñados para la mejora de la Conciencia Fonológica (Ramos y Cuadrado, 2006), actividades lúdicas tradicionales, etcétera (ver anexo IV).

- **SESIÓN 1: Trabajamos con sílabas I**

En esta sesión, se trabaja con las sílabas, a través de actividades de conteo e identificación de sílabas en palabras.

- **SESIÓN 2: Trabajamos con sílabas II**

Sigue el trabajo con las sílabas, en este caso, se proponen tareas de adición y omisión de sílabas, para formar palabras nuevas.

- **SESIÓN 3: Trabajamos con fonemas I**

En la tercera sesión, se comienza a trabajar con los fonemas. Se proponen el mismo tipo de tareas que se han ejecutado anteriormente con las sílabas. Estas son:

- **SESIÓN 4: Trabajamos con fonemas II**

Del mismo modo, en la sesión número 4, se trabaja la adición y omisión de fonemas en palabras.

- **SESIÓN 5: Sílabas y Fonemas. Repaso.**

Esta sesión es dedicada a un repaso global de lo trabajado hasta el momento. Pero se proponen otro tipo de actividades nuevas.

- **SESIÓN 6: Trabajamos con Palabras**

Comenzamos con otras unidades: las palabras. En esta sesión se realizan tareas como: Asociación dibujo palabra; dictado de palabras, lectura de palabras, detección/diferenciación visual de palabras similares, rastreo de palabras y lectura de palabras familiares.

- **SESIÓN 7:** Trabajamos con sílabas inversas y sílabas trabadas.

Se vuelve a trabajar con las sílabas, en este caso, con las sílabas inversas y trabadas, ya que en la lectura de este tipo de sílabas, los/as niños/as con problemas en la lectura a través de la ruta Fonológica. Las actividades que se proponen son: lectura de sílabas inversas y trabadas.

- **SESIÓN 8:** Trabajamos con Pseudopalabras I

Con la sesión 8 se comienza a trabajar de manera más concreta las pseudopalabras, para ello, se proponen tareas muy parecidas a las anteriores (adición/omisión de sílabas y fonemas) para crear palabras nuevas/inventadas: Adición de sílabas y fonemas. Palabras inventadas, omisión de sílabas y fonemas y palabras inventadas.

- **SESIÓN 9:** Trabajamos con Pseudopalabras II

Se continúa trabajando las pseudopalabras, la dificultad de las tareas aumenta con respecto a la anterior. Los tipos de actividades a realizar son: Búsqueda de pseudopalabras, lectura de pseudopalabras y conciencia fonológica

* Al final de cada sesión de las explicadas hasta el momento, se presentan actividades lúdicas tipo: el ahorcado, Empieza, Comienza, Termina, entre otras. Además de una actividad que propone dedicar algunos minutos a una lectura del interés del participante.

- **SESIÓN 10:** Repaso global: La lectura

Finalmente, en la sesión 10, se repasa todo lo aprendido, los mismos contenidos pero con otro tipo de actividades. Estas son: Adición/omisión de sílabas, adición/omisión de fonema, lectura de sílabas inversas/trabadas, lectura de palabras pseudopalabras y una lectura final (se trata de una lectura con una página de extensión. Un minicuento que tiene una instrucción al final de este: *“Lee varias veces el texto y subraya de rojo las palabras que están mal escritas. A continuación, escríbelas correctamente.”*).

2º fase. Aplicación del programa de intervención y otras evaluaciones

Una segunda fase se basó en la aplicación del programa. Más concretamente y en lo referente a la aplicación del programa diseñado, se dedicaron 10 sesiones a trabajar lo programado. Como se ha mencionado, se presentan actividades con la finalidad de mejorar la Conciencia Fonológica.

Entre las 10 sesiones en las que se estructura el programa, el número de tareas varía en función de si hay o no actividades de repaso. Las sesiones, al igual que las actividades de cada sesión, presentan tareas en orden ascendente de complejidad. De esta manera, se comienza a trabajar en las primeras sesiones con *sílabas* (Conteo, identificación, adición y omisión), y estas mismas tareas se realizan con los *fonemas* en sesiones posteriores. Otro tipo de actividades que trabajan las sílabas y los fonemas son: ordenar, unir y omitir. A continuación, se presenta una sesión dedicada únicamente a lo trabajado, en forma de repaso. Aumentando la complejidad las siguientes sesiones trabajan con las *palabras* (asociación, dictados, lectura, detección de rimas, detección/diferenciación de palabras, rastreo y lectura de palabras familiares); sílabas inversas y trabadas (lectura de sílabas inversas y trabadas, rastreo, localización/identificación, etc) y pseudopalabras (adición y omisión de sílabas y fonemas de palabras inventadas, búsqueda y lectura de pseudopalabras, y actividades para trabajar la Conciencia Fonológica). Finalmente, se presenta una sesión para un repaso global de lo trabajado hasta el momento.

Cada una de las sesiones se llevaron a cabo en un espacio dedicado al apoyo de los/as alumnos/as, como es el aula de PT. En uno de los casos, la aplicación del programa, se realizó en uno de los pasillos del colegio, por no disponer de otros espacios. Un dato relevante a destacar, es que la investigadora llevó a cabo una serie de normas/pautas durante la aplicación del programa de intervención y que ha recogido en el dicho programa (apartado de normas de aplicación), y utilizó refuerzos positivos con los/as participantes para una mayor motivación, además de premiarlos (chocolates, juguetes...), sin que ellos supiesen que lo haría si realizaban bien las tareas. También se dedicaban algunos minutos de la sesión a hablar de sus hobbies, intereses, motivaciones, etcétera, con el objetivo de que el/la participante detectará interés por parte de la investigadora.

Por otra parte, referente a otras evaluaciones, se diseñaron entrevistas semiestructuradas para controlar todos los ámbitos en los que se desarrolla el/la niño/a. De esta manera, se realizaron entrevistas en el entorno socio-familiar (padres), entorno escolar (tutor/a) y a nivel personal (participante), estas últimas aplicadas en la fase 1.

Las entrevistas para padres y tutores fueron diseñadas a la vez que se aplicaba el programa de intervención, ya que contacto directo con los participantes nos ayudaron a elegir qué tipos de preguntas eran las más adecuadas y a través de cuales podríamos conocer datos relevantes y decisivos para la investigación.

Las entrevistas de los tutores, una de ellas se realizó de manera personal, donde la investigadora era la que recogía las respuestas de las maestras. El espacio, fue el aula donde normalmente imparten las clases, y de manera individual. La entrevistas restantes, se realizó vía online por motivos de traslados de las maestras de los participantes, que imposibilitaba en encuentro con la investigadora. No obstante, la participación por parte de estos profesionales ha sido muy positiva, y con muy buena disposición cada vez que se les necesitaba.

Por último, referente a las entrevistas de los padres, debido a la poca disponibilidad, por motivos de trabajo u otras razones, no podían desplazarse al colegio donde están escolarizados sus hijos, por tanto, exceptuando uno de los casos, las entrevistas fueron entregadas a los participantes, para que ellos mismos se la facilitasen a sus padres, así una vez cumplimentadas, devolvérsela a la investigadora. En el caso excepcional, la entrevista a los padres de uno de los participantes se hizo en el lugar de trabajo de estos, ya que la participación, colaboración e interés por estos padres era muy elevada.

Para la recogida de los datos a través de las entrevistas realizadas a la familia y tutores escolares se les concedió de una a dos semanas para que estos cumplimentasen dichas entrevistas. Tras dicho tiempo transcurrido, los padres y docentes las entregaron.

B. 3º fase. Evaluación (postest) y recogida de datos

Tras la aplicación del programa de intervención, se procedió a la evaluación final. Para esta, se utilizaron los mismos instrumentos de medida, con el objetivo de medir las mismas variables y poder realizar comparaciones entre ellas. Por ello, se

utilizaron nuevamente la prueba PECO y PROLEC-R. Esta evaluación fue igual que la inicial, en el mismo espacio, y con el mismo horario.

La recogida de datos, como se ha podido apreciar en el presente apartado, ha sido continua, durante toda la intervención se han ido recogiendo datos necesarios para, finalmente, analizarlos y extraer conclusiones.

Para la comparación entre Pretest y Postest, tanto de la PECO como del PROLEC-R, se aplica la fórmula de “porcentaje de cambio” ($\text{Post-Pre/Pre} * 100$), permitiéndonos conocer qué porcentaje ha cambiado de una evaluación a otra con una intervención de por medio. El porcentaje de cambio permite cuantificar de una forma rápida el cambio en el rendimiento para una variable o conjunto de variables. Se trata de una medida de porcentaje, aunque no ofrece una significación estadística como para concluir si el cambio fue estadísticamente significativo.

Capítulo 9
Análisis de datos y resultados

Introducción

Con el objetivo de comprobar si se ha producido un cambio en las puntuaciones entre el pre-tratamiento y el post-tratamiento, y por consiguiente comprobar que dichas puntuaciones han mejorado tras la aplicación del programa de intervención, se calculó el porcentaje de cambio entre el pretest y el posttest de la prueba PECO y PROLEC-R.

A continuación, se presentan los datos y resultados de cada uno de los participantes.

Como se ha explicado en líneas anteriores, se llevarán a cabo una serie de pruebas, análisis, cálculos, etc para conocer si, tras la intervención, las hipótesis planteadas se cumplen con éxito. Antes de comenzar con dichos análisis, se explica el procedimiento que vamos a seguir.

- *Análisis descriptivos visuales*: se realizan análisis gráficos (de líneas y de barras) de las dos pruebas utilizadas para medir el rendimiento lector de cada participante (PECO y PROLEC-R). Permiten observar si se dan cambio en las puntuaciones de precisión y de tiempo, y si dichos cambios de puntuaciones son positivos o negativos.
- *Análisis descriptivos numéricos: porcentaje de cambio (post-pre/pre*100)*: se calculará el porcentaje de cambio de cada una de las variables de cada prueba (PECO: precisión; PROLEC-R: precisión y tiempo). Este cálculo, como ya se ha explicado, nos permitirá cuantificar el cambio en el rendimiento de una variable.
- *Índices principales PROLEC-R*: Otros de los análisis realizados con el PROLEC-R, aprovechando que nos permitía conocer más datos sobre los participantes, y de la influencia de la intervención, ha sido el cálculo de los índices principales. Esta prueba permite el cálculo de unas puntuaciones transformadas llamadas Índices Principales, siendo la fórmula utilizada ($\text{Índice} = \text{Aciertos} / \text{Tiempo} * 100$). Además, nos permite

conocer, cuantitativamente el cambio entre el Pretest y Posttest, es decir, si existe un cambio con respecto a la clasificación de los niveles de interpretación (Precisión: Dificulta severa, Dificultad Leve, Duda, Normal; Velocidad: Muy lento, Lento, Normal, Rápido, Muy rápido).

- *Índices secundarios PROLEC-R*: permiten interpretar de forma cualitativa, esta vez, las variables de forma independiente, precisión y velocidad, contando con una baremación para cada una de ellas, y que al igual que los índices principales, se calculan por curso escolar. Nos indican si el/la participante mejora, se mantiene, o empeora de categoría.
- *Entrevistas*: Estos instrumentos de recogida de datos nos permitirán conocer, cualitativamente, datos relevantes sobre los alumnos (hábito lector, entorno socio-familiar, estado emocional, entre otros), padres (entorno familiar en el que vive el niño, estilos educativos, nivel socio-económico y el clima emocional) y docentes (conocimientos y estrategias para trabajar las dificultades lectoras), permitiendo así realizar observaciones acerca de la influencia de estos ambientes en el rendimiento lector de los participantes.

ANÁLISIS DE DATOS DEL PARTICIPANTE 1

Para conocer las puntuaciones obtenidas en la prueba PECO, antes y después de la intervención, en la tabla 17 se recogen las puntuaciones del participante 1

Tabla 17

Puntuaciones de PECO participante 1

PECO	Participante 1	
	Pretest	Postest
Aciertos/palabras totales		
1. Identificación de sílabas	3/5	5/5
2. Identificación de fonemas	4/5	5/5
3. Adición de sílabas	3/5	4/5
4. Adición de fonemas	5/5	5/5
5. Omisión de sílabas	3/5	5/5
6. Omisión de fonemas	0/5	3/5

El mismo proceso se lleva a cabo con la segunda prueba para la evaluación del rendimiento lector de los participantes (PROLEC-R) para comprobar si existe un cambio, entre pretest y postest.

Tabla 18

Puntuaciones de PROLEC- R participante 1 (Índices principales y secundarios).

PARTICIPANTE 1	NOMBRE LETRA		IGUAL/ DIFERENTE		LECTURA PALABRAS		LECTURA PSEUDOPALABRAS	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
INDICES PRINCIPALES	48 (Dif. leve)	106 (Normal)	12 (Dif. leve)	17 (Normal)	27 (Dif. leve)	39 (Dif. leve)	16 (Dif. severa)	42 (Normal)
<i>Aciertos/tiempo *100</i>								
INDICES SECUNDARIOS								
PRECISIÓN	15 (Dif. leve)	18 (Duda)	15 (Duda)	17 (Normal)	32 (Dif. severa)	35 Dif. leve)	19 (Dif. severa)	35 (Normal)
TIEMPO	31,07 (Nor- mal)	17,05 (Normal)	120,7 (Lento)	99 (Normal)	120,03 (Muy lento)	90 (Len- to)	121 (Lento)	84 (Normal)

El PROLEC-R permite la realización de cálculos con respecto a los índices principales (nombre de la letra, igual-diferente, lectura de palabras, lectura de pseudopalabras).

A. ANÁLISIS DESCRIPTIVO VISUAL

Una de las formas empleadas para la interpretación estadística de los resultados en un estudio de caso es la inspección visual o análisis visual, presentando en gráficos adecuados la información que resumen los principales resultados. Si bien es una forma muy útil para una primera aproximación al análisis de los resultados, va a ser complementada con otras pruebas estadísticas.

La primera gráfica muestra el ascenso en la puntuación final en la PECO del **participante (1)**. Como se puede observar (Figura 11), la puntuación en la primera medición fue 18; tras la intervención, el alumno ha podido conseguir aumentar su rendimiento hasta obtener una puntuación final, 9 puntos por encima de la inicial, esto es de 27. La siguiente gráfica (Figura 12) muestra las puntuaciones tenidas en cuenta por dimensiones medidas por la P.E.C.O. En la dimensión Identificación el participante 1 obtuvo una puntuación en el pretest de 7 y en el postest de 10; en la dimensión Adición obtuvo una puntuación en el pretest de 8 y en el postest de 9; en la dimensión Omisión obtuvo una puntuación en el pretest de 3 y en el postest de 8; en la dimensión Conocimiento Silábico obtuvo una puntuación de 9 en el pretest y de 14 en el postest; finalmente en la dimensión Conocimiento Fonémico obtuvo una puntuación de 9 en el pretest y de 13 en el postest. El mayor incremento ha sido en omisión, Conocimiento Silábico y Conocimiento Fonémico.

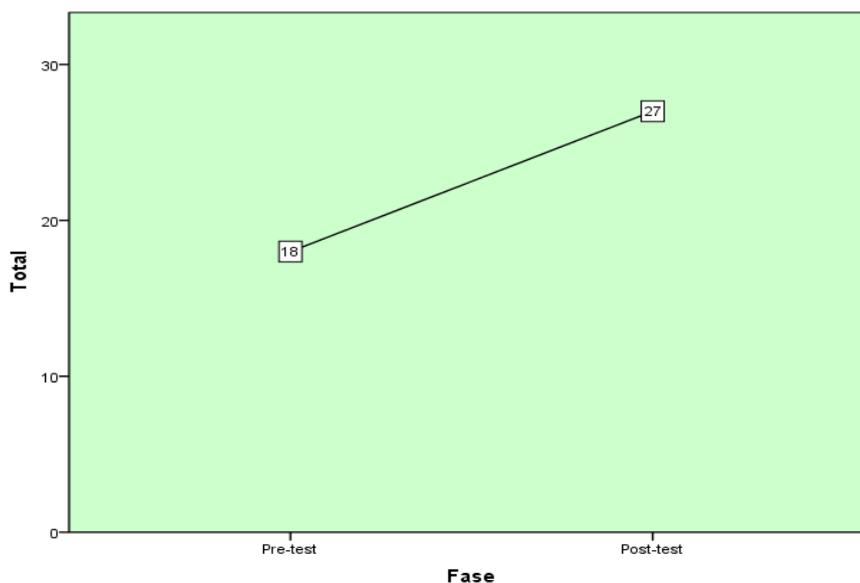


Figura 11: Diagrama de línea en la puntuación total de la PECO. Participante 1.

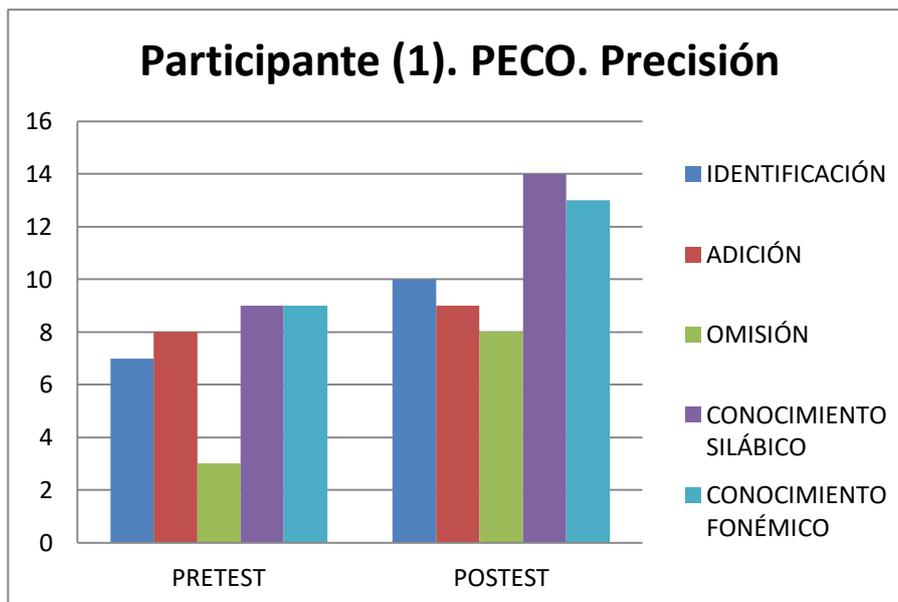


Figura 12: Diagrama de barras desglosado por dimensiones de la PECO. Participante 1.

Consecutivamente, se lleva a cabo el mismo procedimiento. En este caso, los análisis, y gráficas, que se exponen a continuación son referentes al PROLEC-R, del participante 1.

Para la realización de este tipo de gráficas, se ha llevado a cabo una tipificación de variables, ya que varias de ellas no pertenecen a la misma escala. De esta manera, al tipificar todas las variables con sus diferentes rangos (prueba de Nombre de la letra e igual y diferente van de 0 a 20, y la Lectura de palabras y Pseudopalabras van de 0 a 40) se convierten en una escala Z, que se corresponde con una escala tipificada normal, de esta manera, las variables que procedían de distintas escalas están representadas en una misma.

La figura 13 muestra un diagrama de líneas con datos pertenecientes al **participante (1)** en la prueba PROLEC-R. Como se puede observar, y con respecto a la variable precisión, el participante (1) presenta en la primera medición (Pretest) una puntuación de -4,02, existiendo un aumento de puntuación tras la intervención (Postest), obteniendo -2,80, en escalas tipificadas. Con respecto a la segunda variable, tiempo, también se observa una mejoría, en este caso, las puntuaciones disminuyen, puesto que a mayor tiempo invertido peor es el rendimiento lector del participante, por ello se espera una reducción de puntuaciones, significando esto una reducción de tiempo empleado para la lectura. En este caso, se pasa de una puntuación de 7,45 en el Pretest, a una puntuación de 2,03 en el Postest.

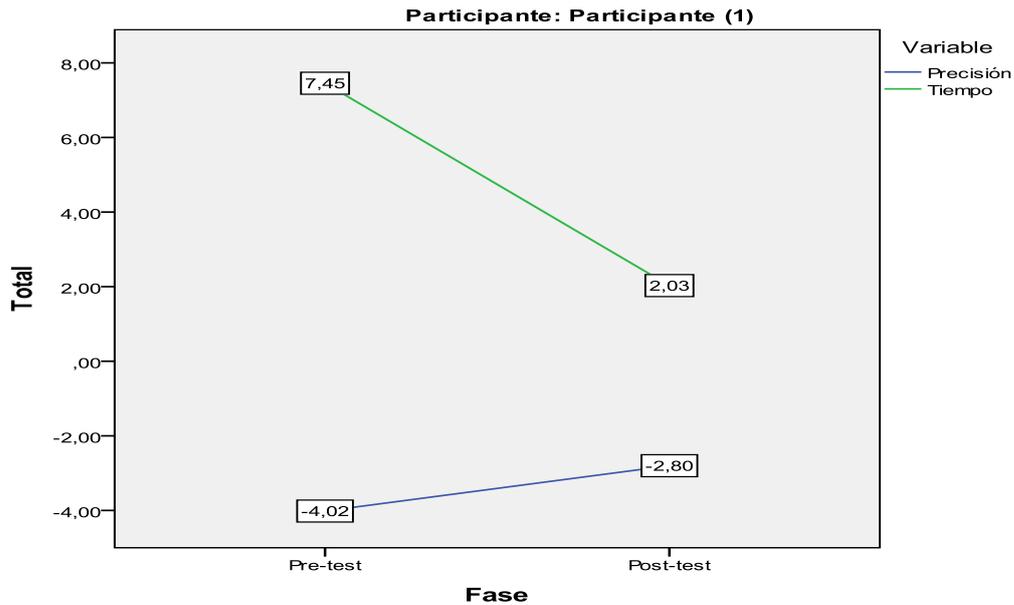


Figura 13: Diagrama de línea en la puntuación total de la PROLEC-R (Precisión y Tiempo). Participante 1.

El siguiente diagrama de barras (Figura 14) se desglosa por dimensiones, además se muestran las puntuaciones en las distintas pruebas, las cuáles también se han separado por variables medidas, esto es, se presenta un diagrama de barras por dimensiones con respecto a la variable precisión y otra gráfica referente a la variable velocidad/tiempo.

En la siguiente gráfica (figura 14), aunque las pruebas son de diferente rango, Nombre letra e Igual o Diferente, por una parte, y Lectura de Palabras y Pseudopalabras por otra, se puede observar, un aumento de aciertos en todas las actividades. En la actividad Nombre letra pasa de un total de 15 aciertos en el Pretest a acertar 18 nombres de letras en el Postest. En Igual o Diferente, el número de aciertos en una primera prueba (Pretest) es de 15 letras, y 17 aciertos en el Postest. En la actividad Lectura de palabras, se aumento 3 aciertos de una prueba a otra, obteniendo 32 aciertos en el Pretest, y 35 en el Postest. Finalmente, la Lectura de Pseudopalabras es una de las actividades en la que más ha mejorado, obteniendo un total de aciertos de 19 en el Pretest, y 35 aciertos en el Postest, aumentando su puntuación en 16 aciertos.

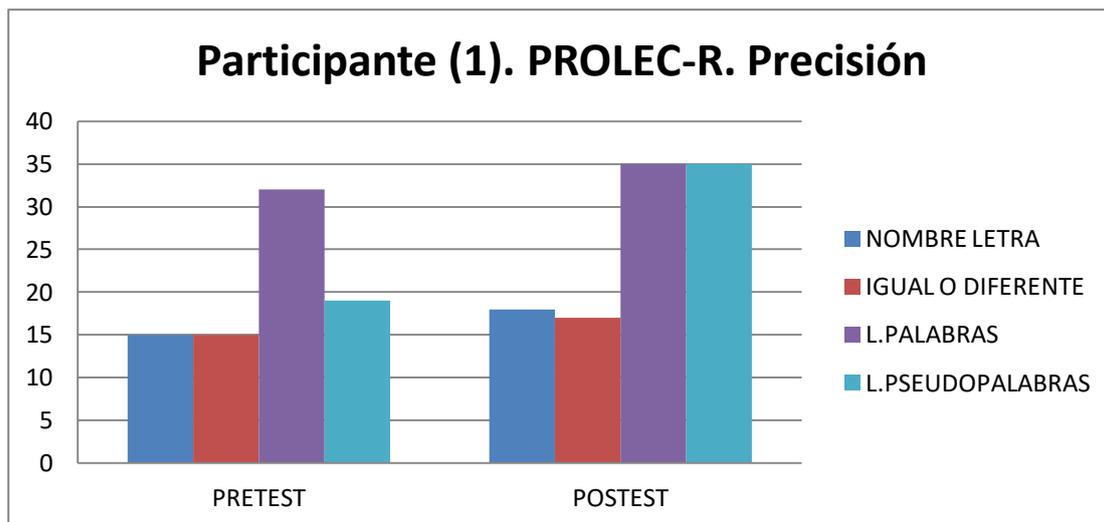


Figura 14: Diagrama de barras desglosado por dimensiones del PROLEC-R (Precisión).
Participante 1.

Con respecto a la variable velocidad/tiempo, se observa en todas las pruebas una reducción de tiempo invertido (Figura 15). Aparentemente, la diferencia del tiempo entre algunas actividades es muy elevada. Dicho esto, se puede apreciar que en las actividades que más ha mejorado ha sido en la Lectura de Palabras, con una mejora de 30 segundos, invirtiendo 120 segundos en el Pretest y 90 segundos en el Posttest. De la misma manera, en la Lectura de Pseudopalabras, pasa de leer las palabras desconocidas en 121 segundos, y tras la intervención, leerlas en 84 segundos. En las otras actividades, la disminución del tiempo está entre 15 y 20 segundos aproximadamente.

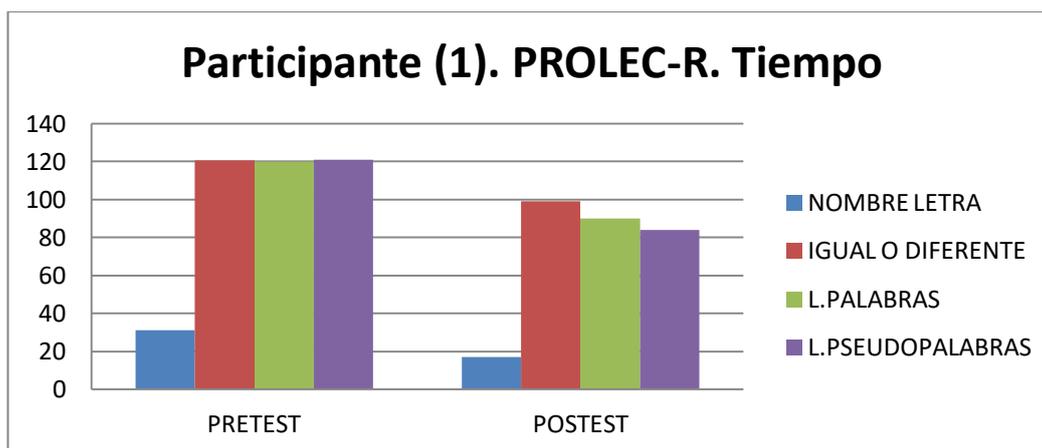


Figura 15: Diagrama de barras desglosado por dimensiones del PROLEC-R (Tiempo).
Participante 1.

B. ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO

Como se comentó en el apartado anterior se hace necesario complementar la información procedente de los gráficos con otras pruebas.

En la siguiente tabla (Tabla 19), referente al Porcentaje de Cambio, se resalta en color verde el Porcentaje de Cambio de las variables medidas para la hipótesis 1.1, “Se espera que los/las participantes de la muestra presenten una mayor puntuación en la prueba PECO después de la intervención, esto es, habrá una diferencia entre el pretest y el postest en beneficio del rendimiento del/la alumno/a en esta última medición”, en las que se esperaba un porcentaje de cambio positivo, puesto que hay un aumento de las puntuaciones en dichas variables.

Tabla 19

Porcentaje de Cambio pre-post en la PECO. Participante (1)

NOMBRE DE LA PRUEBA	VARIABLE	pretest	postest	% DE CAMBIO
1. Identificación de sílabas	PRECISIÓN	3	5	66,6 %
2. Identificación de fonemas	PRECISIÓN	4	5	25 %
3. Adición de sílabas	PRECISIÓN	3	4	33 %
4. Adición de fonemas	PRECISIÓN	5	5	0 %
5. Omisión de sílabas	PRECISIÓN	3	5	66,6 %
6. Omisión de fonemas	PRECISIÓN	0	3	0 % = 1

¹El porcentaje de cambio se calculó de acuerdo a la fórmula de $X_{Post}-X_{Pre}/X_{Pre} * 100$.

Como se puede observar en la tabla 19, el participante (1) muestra cambios positivos entre el pretest y postest, es decir, ha aumentado sus puntuaciones en todas las pruebas. En el caso de la prueba “omisión de fonemas”, se muestra un porcentaje de cambio nulo (0%), pues al realizar el cálculo la fórmula obliga a realizar una división entre 0. Para solventar el problema de la fórmula del Porcentaje de Cambio, podríamos sustituir teóricamente, la puntuación de 0 por el siguiente número entero más pequeño, esto es 1, y el Porcentaje de Cambio para dicha prueba sería el más alto.

En la mayoría de las actividades, el porcentaje de cambio es elevado, no obstante, el porcentaje de cambio más elevado se da en las pruebas “identificación de sílabas”, “omisión de sílabas” y “omisión de fonemas”, esto es, actividades que tratan de formar pseudopalabras.

Para la comprobación de la Hipótesis 1.2, “Se espera que los/las participantes de la muestra presenten una mayor puntuación en la prueba PROLEC-R después de la

intervención, esto es, habrá una diferencia entre el pretest y el postest en beneficio del rendimiento del/la alumno/a en esta última medición”, se llevaron a cabo los mismos análisis que para la anterior hipótesis, esta vez del instrumento de medida utilizado, PROLEC-R, y teniendo en cuenta las variables precisión y velocidad.

A continuación, se presenta el Porcentaje de Cambio para el PROLEC-R del participante (1). Puesto que, en este caso, se recogieron las variables tiempo y precisión (número de aciertos), es necesario explicar que, la variable precisión se interpreta como una característica positiva, es decir, se espera un porcentaje de cambio positivo, puesto que se espera que haya aumentado el número de aciertos en el postest en comparación con el pretest. Sin embargo, la variable tiempo es una característica “negativa” o de interpretación inversa, puesto que, a menor tiempo mejor, con lo que se espera un Porcentaje de Cambio negativo.

Tabla 20

Porcentaje de Cambio pre-post en PROLEC-R. Participante (1)

NOMBRE DE LA PRUEBA	VARIABLE	PRETEST	POSTEST	% DE CAMBIO
Nombre o sonido de la letra	TIEMPO (Seg.)	31,07	17,05	- 45,12%
	PRECISIÓN(aciertos)	15	18	20 %
Igual o diferente	TIEMPO (Seg.)	120,07	99	17,55 %
	PRECISIÓN (aciertos)	15	17	13,33 %
Lectura de palabras	TIEMPO (Seg.)	120,03	90	- 25,02 %
	PRECISIÓN (aciertos)	32	35	9,37%
Lectura de pseudopalabras	TIEMPO (Seg.)	121	84	- 30,58 %
	PRECISIÓN (aciertos)	19	35	84,21 %

Como puede observarse en la Tabla 20, en la variable tiempo de las pruebas del PROLEC-R, el participante (1) ha obtenido un Porcentaje de Cambio negativo y alto, es decir, ha mejorado el tiempo, siendo mayor dicho porcentaje en la prueba “nombre o sonido de la letra”. En la variable precisión (número de aciertos), el Porcentaje de Cambio ha sido positivo en todas las pruebas pero bajo, a excepción de la prueba “lectura de pseudopalabras” donde ha obtenido el mayor porcentaje, esto es, ha aumentado el número de aciertos un 84,21%.

Tras la realización del porcentaje de cambio, a continuación, se muestra el cálculo de los Índices Principales, así como los baremos en los que se encuentran cada uno de los participantes, describiendo los cambios.

Tabla 21

Índices principales PROLEC-R participante (1)

PROLEC –R	Nombre/ sonido letra		Igual/diferente		L. Palabra		L. Pseudopalabra	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
ÍNDICES PRINICIPANES	48 DL	106 N	12 DL	17 N	27 DL	39 DL	16 DS	42 N

*PRECISIÓN: DS (Dificultad Severa); DL (Dificultad Leve); ¿? (Duda); N (Normal).

*TIEMPO: ML (Muy Lento); L (Lento); N (Normal).

Fijándose en un primer paso en los índices principales, el participante (1), como en los demás análisis realizados hasta el momento, presenta una mejoría. Una puntuación de los Índices Principales en el Postest más alta que el Pretest supone un cambio positivo en cuanto al rendimiento lector del participante.

Si analizamos los datos cualitativos de los índices principales (dificultad severa, dificultad leve, duda y normal), también se puede observar un cambio de baremo que indica que el rendimiento lector del participante ha mejorado. Para ello, teniendo en cuenta que el Participante (1) se encontraba en 2º de Primaria, se han utilizado a partir de los siguientes baremos.

Tabla 22

Baremos. Índices Principales (2º de Primaria)

	2º de Primaria		
	Dificultad Severa (DS)	Dificultad Leve (D)	Normal (N)
Nombre Letras (NL)	0-27	28-60	61 o más
Igual-Diferente (ID)	0-5	6-14	15 o más
L. Palabras (LP)	0-24	25-50	51 o más
L.Pseudopalabras (LS)	0-17	18-32	33 o más

Fuente: Adaptado de Cuetos et al, 2007, p.50.

En cuanto a la prueba “*nombre letra*” el participante (1) presenta una dificultad leve, que tras la intervención, su rendimiento lector se vuelve normal, pasando de una puntuación de 48 a 106 en los Índices Principales. En la actividad “igual o diferente”, ocurre el mismo cambio, el participante (1) pasa de tener una dificultad leve (Pretest=12) a una lectura Normal (Postest=17). En la lectura de palabras, también se observa un cambio positivo, sin embargo, en las categorías utilizadas, el Participante, cualitativamente no mejora, pues presenta una puntuación de 27 en el Pretest, considerándose un diagnóstico de dificultad leve, y una puntuación de 39 en el Postest,

encontrándose también, según los baremos, en una dificultad leve. No obstante, se puede observar que el cambio de puntuaciones entre el Pretest y Postest es positivo. Por último, la prueba más relevante, teniendo en cuenta el objeto de estudio, es lectura de pseudopalabras, que al menos en este caso, es donde más se observa una mayor mejoría por parte del Participante (1). Este pasa de obtener una puntuación de 16 en el Pretest, significando esto que presenta un diagnóstico de dificultad severa a la hora de leer por la vía fonológica, a obtener una puntuación de 42 en el Postest, considerándose su rendimiento lector a la hora de leer palabras desconocidas como normal.

Referente a los índices secundarios, los baremos se analizan por variable: precisión y velocidad, y a su vez por curso, como en el caso anterior.

Tabla 23
Índices secundarios. PROLEC-R participante (1)

PROLEC –R		Nombre/ sonido letra		Igual/diferente		L. Palabra		L. Pseudopalabra	
		PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
ÍNDICES SECUNDARIOS	PRECISION	15 DL	18 ¿?	15 ¿?	17 N	32 D.S	35 D.L	19 D.S	35 N
	TIEMPO	31,07 N	17,05 N	120,7 L	99 N	120,0 3 ML	90 L	121 L	84 N

- PRECISIÓN

De la misma manera que en los análisis anteriores, y considerando que el participante (1) se encuentra escolarizado en 2º de Primaria, se utilizan los siguientes baremos:

Tabla 24
Baremos. Índices Secundarios por curso. PRECISIÓN

	2º de Primaria			
	Dificultad Severa (DS)	Dificultad Leve (D)	Duda (¿?)	Normal (N)
Nombre Letras (NL)	0-14	15	16-18	19-20
Igual-Diferente (ID)	0-11	12-13	14-16	17-20
L. Palabras (LP)	0-33	34-35	36-37	38-40
L.Pseudopalabras (LS)	0-28	29-30	31-34	35-40

Fuente: Adaptado de Cuetos et al, 2007, p.51.

En esta variable, se añade una categoría con respecto a las que se han presentado en los Índices Principales, esta es la “duda (¿?)”, utilizada para aquellas puntuaciones que se sitúan entre la normalidad y la dificultad, siendo la variabilidad muy pequeña.

Analizando los datos obtenidos en la tabla 23, para la precisión, también se observan cambios considerables, pues en todas las pruebas llevadas a cabo, el Participante (1) ha obtenido mejor puntuación en el Postest que en el Pretest, cambiando de una categoría a otra más positiva. Esto es, en la actividad “nombre de letra” pasa de un diagnóstico en dificultad leve a duda, aunque en el postest no quede claro si se encuentran más cerca de lo normal que de la dificultad, se puede afirmar la existencia de una mejora. Referente a la segunda actividad “igual o diferente” se pasa de la categoría duda a la categoría normal, entendiéndose que con respecto al rendimiento lector del Participante (1) había duda en si existía o no dificultad lectora, y tras la intervención se observa que está dentro de la categoría de normalidad.

Con respecto a la “lectura de palabras” el participante mencionado pasa de un diagnóstico de Dificultad Severa a la hora de leer palabras familiares, a una dificultad leve, obteniendo 32 acierto en el Pretest y 35 en el Postest. Por último, con respecto a la “Lectura de Pseudopalabras” se puede afirmar que es en la actividad donde más mejora se observa, pues pasa de 19 aciertos en el Prestes, dificultad severa, a leer correctamente 35 palabras, categorizándolo como lector normal.

- VELOCIDAD

Para analizar la velocidad, se utilizan otros baremos, recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 25
Baremos. Índices Secundarios por curso. VELOCIDAD

	2º de Primaria				
	Muy Lento (ML)	Lento (L)	Normal (N)	Rápido (R)	Muy Rápido (MR)
Nombre Letras (NL)	42 o más	32-41	14-31	5-13	0-4
Igual-Diferente (ID)	148 o más	117-147	57-116	26-56	0-25
L. Palabras (LP)	92 o más	74-91	38-73	20-37	0-19
L.Pseudopalabras (LS)	133 o más	108-132	59-107	35-58	0-34

Fuente: Adaptado de Cuetos el al, 2007, p.52.

Finalmente, con respecto a la variable velocidad, se consideran 5 categorías para el diagnóstico. En una primera actividad “nombre de letra”, aunque hay una mejora, es decir, una reducción en el tiempo invertido a la hora de leer las letras que se le presentan, (Pretest=31,07 seg// Postest= 17,05 seg) el participante (1) tanto antes como después de la intervención se encuentra dentro de la categoría normal. En la siguiente actividad “igual o diferente”, se pasa de considerar que se encuentra en la categoría duda, a tras la intervención, encontrarse dentro de la normalidad. En la actividad “lectura de palabras” es en la que mayor dificultad presenta, pues invierte 120,03 segundos en la lectura de palabras familiares, considerándose una lectura muy lenta. No obstante, en el Postest pasa a una categoría superior, aceptándose una lectura Lenta. Por último, en la “lectura de pseudopalabras” invierte 121 segundos en dicha lectura, situándose en la categoría “lento”, tras la aplicación del programa, el Participante (1) consigue realizar la lectura de palabras desconocidas en 84 segundos, diagnosticándose como lector normal.

C. ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS OBTENIDOS A TRAVÉS DE LAS ENTREVISTAS

Una vez analizados los datos que arrojan las pruebas de los diferentes tests se pretende conocer, cualitativamente, si existe influencia de los diferentes ambientes (personal, socioeconómico, familiar y escolar) sobre el rendimiento lector del participante. Para ello se analizan a continuación, se exponen las respuestas y los datos obtenidos en las entrevistas relacionadas con el participante 1.

- ENTREVISTAS DEL PARTICIPANTE 1

- *Entrevista n° 1: Entrevista semiestructurada para alumnos*

a) CATEGORIA: Datos sociodemográficos.

Con respecto al participante 1 se trata de un varón que responde lo siguiente ante las preguntas sobre datos sociodemográficos.

“Edad: 8 años”.

“Curso: 3° de primaria” (Anexo 1- E 1- pág 283).

El participante 1 repitió el año pasado 2° de primaria.

A continuación, se hace referencia al gusto por la lectura y los hábitos lectores de este participante.

b) CATEGORIA: Hábitos lectores.

Referente a las preguntas de la encuesta sobre hábitos lectores el niño responde afirmativo a las siguientes preguntas:

E. ¿Te gusta que te lean?; ¿Cuándo aún no sabías leer, te gustaba que te leyeran?; ¿Te gusta leer solo, en silencio?; ¿Crees que es importante leer?; ¿Dispones de un horario definido para leer?; ¿En tu casa tienes un espacio especial para leer?; ¿Tienes libros o revistas u otros, para leer?; ¿En tu casa te motivan a leer?; ¿Dispones de un horario definido para leer?; ¿En el colegio te hacen leer?; ¿Tu colegio dispone de biblioteca?

A. *“sí” (Anexo I – E 1 – pág 283).*

El niño explica que no le gusta leer, pero sí que le lean. Además, cuando éste lee, dice que prefiere hacerlo solo y en silencio.

E: Sin embargo, cuando se le pregunta por si le gusta leer, aunque la respuesta es negativa, el niño duda al contestarla. Asimismo, cuando se le pregunta si le gusta ir a la biblioteca o que siente cuando va, su respuesta es:

A: *“No, no me gusta” “no sé qué siento” (Anexo I – E 1 – pág 283).*

Según la figura materna, al niño no le gusta ir al colegio ni leer, sin embargo, se esfuerza por trabajar los deberes que le demandan en el colegio, e incluso a veces, le pide a la madre que lean juntos, pues cuando los libros le interesan, a veces le apetece leer.

El hecho de que no le guste leer, ni sienta mucho interés por esta tarea puede hacer que el rendimiento del niño empeore aún más, no obstante, el esfuerzo de este por intentar hacerlo lo mejor posible influye positivamente.

E: Respecto a la comprensión lectora, cuando se le pregunta si comprende lo que lee, el participante responde

A: “*a veces*” (Anexo I – E 1 – pág 284).

Según el participante 1 y su madre, el niño tuvo problemas para aprender a leer. Le cuesta comprender aquello que lee de los libros que no le gustan, sin embargo, cuando hace referencia a algunos libros que se ha leído hace tiempo recuerda detalles importantes que hacen valorar positivamente la comprensión lectora de este. Esto demuestra que la motivación y el tener en cuenta los intereses de un niño a la hora de leer, como destacan Foy y Mann (2003), influyen en el rendimiento lector.

E: También se le pregunta por el tipo de libro que le gusta leer, y aunque la lectura no es su actividad preferida, cuando tiene que elegir libros de lectura prefiere:

A: “*Cómics y fantasía*” (Anexo I – E 1 – pág 284).

Durante la entrevista, cuando se hace alusión a los libros que se ha leído, como se ha explicado, el niño muestra entusiasmo al contar de qué trataban algunos de sus libros preferidos. Estos detalles hacen dudar si verdaderamente no le gusta leer, o si son los propios problemas, que presenta a la hora de leer, los que hacen que el niño rechace la lectura. Además, el niño cuenta con un gran repertorio de libros de lectura para él, considerando la profesión de los padres y la motivación de estos a la hora de despertar el gusto del hijo por la lectura. De esta manera, el participante 1 afirma que tiene en casa tiene:

A: “*Muchísimos libros, más de diez*” (Anexo I – E 1 – pág 284).

E: Y cuando se hace referencia a los libros propios, entusiasmado responde:

A: “*si, muchos*” (Anexo I – E 1 – pág 284).

Aunque no le gusta leer, responde que en casa

A: “*Mis padres me motivan a leer*” (Anexo I – E 1 – pág 284).

Además de mostrar interés por algunos libros que ha leído, también inicia conversación y habla de algunos libros que se ha leído y que le han gustado, dejando ver

que la estrategia de permitirle elegir libro que desea leer ayuda a despertar el interés y el gusto por ella.

E: A la hora de leer, aunque insiste en que no le atrae, intenta

A: *“Aprender de la historia y doy vuelo a mi imaginación”* (Anexo I – E 1 – pág 285).

El participante 1 deja ver que no le gusta la escuela, así como lo ha explicado su madre, sin embargo, es un niño que se esfuerza por llevar al día sus tareas. Mucho menos le gusta la lectura, como se puede observar en sus preguntas, sin embargo, cuentan, él y la madre, que a veces, cuando un libro le gusta mucho pide dedicar tiempo a la lectura, aunque no ocurre muy a menudo. En este caso se demuestra que crear un hábito en el hogar también contribuye de forma positiva a que el niño sienta ganas de leer, y compartir tiempo con su familia realizando esta actividad.

c) CATEGORIA: Preferencia y motivación lectora.

E: Siguiendo en la línea del gusto por la lectura, al preguntarle si le gusta o le apetece leer el niño responde:

A: *“A veces, unas veces me apetece y otras no”*, (Anexo I – E 1 – pág 285).

E: seguido de la pregunta *¿qué tipo de libros te gusta leer?*

A: *“Sí, bueno... (duda). Los cómics me gustan”* (Anexo I – E 1 – pág 285).

El hecho de que a veces le apetezca leer es un aspecto muy relevante, pues demuestra que encuentra sensaciones agradables a la hora de leer. Que el niño sea capaz de destacar aspectos positivos de la lectura es un gran paso para despertar el gusto por esta, y por consiguiente, practicarla aún más y así mejorar su rendimiento lector.

Estamos ante un niño que a pesar de su rechazo a la lectura y sus problemas con esta, tiene una buena actitud para disminuir sus dificultades lectoras.

d) CATEGORIA: Valoración del rendimiento lector.

E: Se le pregunta al participante sobre cómo considera que es su rendimiento lector, cómo se le da leer, a lo que responde:

A: *“Leer se me da regular”, suelo leer normal, cometiendo algunos fallos* (Anexo I – E 1 – pág 285).

E: El niño reconoce sus dificultades ante la lectura, y quizás esto le provoque rechazo, no obstante también se observa un gran esfuerzo por parte de este para mejorar su rendimiento lector. Además del entusiasmo mostrado cuando recuerda alguno de los libros leídos, durante la aplicación del programa también se veía realmente entusiasmado con los períodos de lectura que se realizaban. Si el niño notaba que leía bien y además se enteraba del texto leído mostraba mucha alegría, además, cuando le resultaba interesante la lectura, se quería anticipar pasando páginas para ver si las ilustraciones le daban pistas de lo que sucedería.

Que el niño sienta que le gusta lo que está leyendo es un punto relevante a favor, pero lo más importante es que cuando siente que mejora en la lectura y que lee bien se motiva mucho más por dicha tarea, por lo que la autoestima del niño con respecto a la lectura influye en la práctica y mejora de esta. Como señalaba Ruíz (2001) la baja autoestima en niños con dificultades lectoras puede ocasionar grandes problemas en su rendimiento académico, y por tanto lector. Sin embargo, no se observan aspectos de una autoestima baja, él sabe hasta dónde es capaz de llegar y lo acepta, esforzándose mucho para conseguir estar a nivel de sus compañeros. Además se considera un lector “normal”.

e) CATEGORIA: Percepción subjetiva del niño sobre sus problemas y estrategias para afrontarlo.

E: El participante reconoce que tiene un problema a la hora de leer y que eso le preocupa, expresándolo de la siguiente manera,

A: *“Si, si me preocupa, porque algunas veces me lío con las letras y otras veces no se por donde voy y me pierdo”* (Anexo I – E 1 – pág 285).

Queda claro que al niño le preocupa su dificultad a la hora de leer, de hecho, como ya se ha comentado, destaca el esfuerzo que hace, aún no atrayéndole la tarea de leer. Esto demuestra su preocupación por mejorar en aquello en lo que tiene dificultades. Sus padres han creado un hábito lector en el hogar, no les importa la cantidad de libros que lea, si no de que lo haga al menos durante un tiempo a diario, y él ya lo considera una rutina, una tarea importante que debe hacer como cualquier otra. Ladrón de Guevara (2000), Ruíz (2001), Foy y Mann (2003), entre otros, destacaron la gran influencia positiva, para mejorar el rendimiento lector, que tiene el hecho de que

los padres se interesasen por crear un hábito lector con sus hijos y lo motivasen continuamente.

A la hora de afrontar dichos problemas el niño explica las estrategias que utiliza:

A: *“Mi madre me ayuda a leer. Cuando necesito ayuda se la pido a mis compañero”* (Anexo I – E 1 – pág 286).

Los padres también son conscientes del problema de lectura de su hijo, y se esfuerzan mucho por trabajarlo, así se observa que el participante tiene un hábito lector diseñado por los padres, todos los días, antes de acostarse lee al menos dos páginas de un libro elegido por él mismo, no obstante, si el niño se siente cansado, o ese día no le apetece leer, sus padres no le obligan a hacerlo (explica la madre). Esto es un gran factor a la hora de despertar el gusto por la lectura, es importante no obligar a los niños a leer constantemente, mejor convencerlos de que puede ser algo divertido, de lo contrario, el hecho de obligarlo podría ocasionar mucho más rechazo a la lectura.

El Participante (1) cuenta con un lugar destinado a sus libros, que son muchos, para elegir el que desee leer cuando le apetezca.

f) CATEGORIA: Tiempo familiar compartido.

Con respecto al entorno familiar, y concretamente al tiempo que pasa con los padres, y su relación con estos, el Participante (1) responde que

A: *“El tiempo que paso con ellos es normal. Si me gustaría pasar más tiempo con ellos, pero trabajan mucho”* (Anexo I – E 1 – pág 286).

Sin embargo, cuando pasan tiempo juntos, el niño dice

A: *“Si, hacemos muchas actividades juntos: deberes, leer, dibujar, ver la TV, salir de paseo...”* (Anexo I – E 1 – pág 286).

Como se observará en la entrevista de los padres, el niño siempre está con uno de los dos progenitores, mientras uno lo cuida el otro se hacer cargo del negocio, y viceversa. Los fines de semana los pasan siempre juntos.

El Participante (1) tiene una hermana pequeña a la que cuida y juega con ella, además destaca

A: *“Mis padres son con ella igual que conmigo, buenos y cariñosos”* (Anexo I – E 1 – pág 286).

Los padres educan de la misma manera a ambos hijos, el participante (1) no observa que se hagan diferencias entre ellos.

g) CATEGORIA: Valoración subjetiva de las relaciones entre los miembros.

Cuando se le pregunta por la relación con sus padres, el niño responde que dicha relación es:

A: *“Muy buena”* (Anexo I – E 1 – pág 287).

E: Haciendo referencia a la relación con la hermana, este también responde:

A: *“Es buena, aunque a veces discutimos”* (Anexo I – E 1 – pág 287).

Cuando describe la situación en casa parece ser muy buena, todos tiene muy buena relación, y este tipo de entorno socio-familiar beneficia el rendimiento académico del niño.

El clima familiar del niño es muy importante, un clima tenso, desequilibrado y poco estimulante empeoraría el rendimiento lector del participante, sin embargo nos encontramos ante una situación completamente diferente. Se trata de un hogar equilibrado, muy estimulante.

h) CATEGORIA: Valoración subjetiva de cualidades positivas y negativas de los padres.

E: A la pregunta qué es lo que menos y lo que más le gusta de papá y mamá, referente al padre, el niño señala

A: *“De papá lo que más me gusta es pasar mucho tiempo con él en el campo, lo que menos me gusta es que me obliga a estudiar”* (Anexo I – E 1 – pág 286).

Con respecto a la madre

A: *“De mamá lo que más me gusta es pasar tiempo con ella, y lo que menos me gusta es que me obliga a estudiar”* (Anexo I – E 1 – pág 286).

Aunque el participante (1) cataloga como negativo que los padres lo obliguen a estudiar es un dato relevante y positivo, el hecho de que los padres se involucren en la educación de sus hijos es muy beneficioso para su rendimiento. Además se podrá

observan como las repuestas tanto del niño como de los padres coincide, permitiendo observar una preocupación de los padres sobre la educación de su hijo.

Las respuestas del niño hacen ver a la investigadora que se trata de un ambiente estructurado, con un clima familiar muy agradable. El niño señala que la relación con sus padres es muy buena, al igual que con su hermana menor, son muy cariñosos con ellos. Le encanta pasar tiempo con sus padres, porque hacen multitud de actividades juntos, como montar en bici, ir al campo, correr, salir de paseo, entre otras; actividades que el Participante (1) destaca como divertidas. Se observa que los padres del Participante mencionado comparten muchas aficiones con su hijo. A la hora de destacar aspectos positivos de los padres, lo que más le gusta es pasar tiempo con ellos, aspecto muy normal en niños de su edad. Sin embargo, los aspectos negativos, para él, son que lo obligan a estudiar, y se reitera, aspectos negativos para él, ya que, si lo analizamos, es un dato muy relevante que informa de que los padres realmente se preocupan por la educación de su hijo, y saben cuáles son sus deberes, por lo que se podría considerar un aspecto muy positivo

i) CATEGORIA: Clima emocional en el colegio y relación con profesores y compañeros.

Referente al clima emocional en el ámbito escolar, el niño explica que la relación con los maestros es regular, pues sostiene que su relación es,

A: *“Medio, medio.... A veces me gritan”*. (Anexo I – E 1 – pág 287).

Esto puede considerarse como una respuesta “normal”, pues muchos profesores cuando pierden la paciencia suelen gritar, sin embargo esto no significa que sean peores profesores.

No le gusta ir a clase porque

A: *“no me gusta estudiar”*, (Anexo I – E 1 – pág 287).

destacando que sus momentos preferidos son

A: *“cuando estoy en el recreo y en Educación Física, y los momentos que menos me gustan son cuando estoy en lengua o matemáticas”* (Anexo I – E 1 – pág 287).

En todo momento el niño, coincidiendo con los padres, destaca que no le gusta estudiar, que odia el colegio, y que prefiere ir al campo con su abuelo y su padre. Sin

embargo, como ya se ha explicado, el niño se esfuerza por llevar sus tareas al día, hacer sus deberes y practicar la lectura.

j) CATEGORIA: Autoconcepto en la escuela.

E: Cuando se habla de cómo se siente cuando está en la escuela el niño parece sentirse bien, aunque no integrado, pues cuando se le pregunta por ello sostiene que,

A: *“No (siento que pertenezco a mi grupo-clase), porque estoy con compañeros de otro curso, porque repetí. Aunque me llevo bien estoy mejor con mis otros compañeros”* (Anexo I – E 1 – pág 287).

E: Sin embargo, dice que sus compañeros no se ríen de él, ni cuando lee mal delante de ellos,

A: *“No. Nunca se han reído de mí”* (Anexo I – E 1 – pág 287).

En el ámbito escolar se siente parte de su grupo-clase, aunque se observa que le cuesta relacionarse con sus compañeros, ya que es repetidor, y pese a que señala que no tiene problemas con sus compañeros, que se siente aceptado, prefiere jugar con sus antiguos compañeros. La relación en el aula-clase, o recreo, es muy buena con sus compañeros, y buena con sus maestros/as.

k) CATEGORIA: Autoconcepto general y familiar

En el ambiente familiar, la relación con sus padres es muy buena según el niño, y con su hermana, aunque a veces discuten.

A: La relación con mis padres *“es muy buena”* (Anexo I – E 1 – pág 287).

A: la relación con mi hermana *“es muy buena, aunque a veces discutimos”* (Anexo I – E 1 – pág 287).

Con respecto al tiempo que pasa con sus padres, el niño dice,

A: *“Me siento feliz, aunque a veces me aburro cuando salimos. No necesito pasar más tiempo con ellos para ser feliz. Siempre estamos juntos”* (Anexo I – E 1 – pág 287).

A: *“Sí, me dan muchos abrazos”* (Anexo I – E 1 – pág 288).

A: *“Cuando hablan de mí dicen cosas buenas”* (Anexo I – E 1 – pág 288).

Además, se considera,

A: *“Travieso y curioso. No soy triste ni enfadón. A veces soy asustadizo”*, (Anexo I – E 1 – pág 288).

También cree que merece cosas buenas, aunque duda en su respuesta:

A: *“No sé..... regulín/regular.... Sí, creo que sí”* (Anexo I – E 1 – pág 288).

La autoestima en el ámbito familiar aumenta, pues el niño, durante toda la entrevista se muestra muy feliz cuando habla de su familia, ya que la relación entre todos los miembros es muy buena, sabe que sus padres se sienten orgulloso de él, porque se lo hacen ver, con halagos, ánimos, cariño, y refuerzos positivos, hablando bien de él con otras personas.

Se considera un niño travieso y curioso, sobre todo con el tema de los animales. Finalmente, se destaca que duda cuando se le pregunta si merece cosas buenas o malas, no obstante, cuando se le explica mejor al pregunta, afirma que sí merece que le pasen cosas buenas, aunque a veces es travieso.

ENTREVISTA PARA DOCENTES (Participante 1)

- *Entrevista n° 2 y n° 3: Entrevista semiestructurada para maestros/tutores*
 - a) CATEGORIA: Datos profesionales y académicos maestros/tutores.

Según los datos recogidos en la entrevista, la tutora del participante 1,

D1: *“Curso: 2º primaria.*

D1: *Años de experiencia laboral: 35 años de experiencia.*

D1: *Formación académico: (Titulación, cursos, máster, etc.): multitud de cursos relacionados con la docencia, entre ellos, varios de atención a la diversidad” (Anexo I – E 2 – pág 289).*

La formación en cursos relacionados con la atención a la diversidad es un factor relevante a la hora de atender a alumnos con dificultades de aprendizaje, y más concretamente del participante (1) con dificultades en la conciencia fonológica.

- b) CATEGORIA: Valoración de las dificultades lectoras.

E: Con respecto a las dificultades lectoras que el docente destaca de su alumno, sostiene que el participante:

D1: *“Presenta problemas sobre todo de omisión y adición y lectura de pseudopalabras. Además, cuando lee invierte mucho las sílabas. Presenta muchos problemas en la lectura de sílabas inversas y trabadas, además de tener mala comprensión lectora” (Anexo I – E 2 – pág 289).*

Además,

D1: *“No comprende lo que lee y eso le repercute en las demás asignaturas” (Anexo I – E 2- pág 289).*

E: Si tuviese que puntuar el rendimiento lector de su alumno sería con un nota de

D1: *“5” (Anexo I – E 2 – pág 289).*

Se muestra bastante clara y precisa a la hora de clasificar las dificultades que presenta su alumno, por lo que esto servirá para que la elección de estrategias específicas para cada dificultad destacada.

- c) CATEGORIA: Conocimientos sobre dificultades lectoras

E: Sobre los conocimientos que posee acerca de las dificultades lectoras, así como de la ruta fonológica en particular, y estrategias para abordar dichas dificultades, la docente explica lo siguiente:

D1: *“No he recibido formación específica sobre las dificultades lectoras, sin embargo, mis numerosos años de experiencia me han enseñado a detectar cuando un alumno tiene alguna dificultad, así como muchas estrategias, que he aprendido por mi cuenta, para ayudarlos con sus problemas de lectura”* (Anexo I – E 2 – pág 289).

Explica que cursos específicos sobre las dificultades lectoras no ha recibido, sin embargo, considerando sus años de experiencia, y una formación constante la docente se ve capaz de ayudar a superar este tipo de problemas. Así lo explica en la siguiente categoría.

d) CATEGORIA: Conocimientos sobre los procesos de la lectura

D1: *“A pesar de no haber recibido ninguna formación específica, conozco bastante acerca de la Ruta fonológica, pues he tenido muchos años de experiencia en enseñar a leer por haber sido maestra del 1º de primaria durante mucho tiempo”* (Anexo I – E 2 – pág 289).

e) CATEGORIA: Conocimiento sobre diagnóstico en problemas de lectura.

E: A la hora de ofrecer un diagnóstico de su alumno, teniendo en cuenta el rendimiento de este, destaca el niño presenta:

D1: *“Problema de comprensión por alteración en la lectura (omisión, inversión, dificultad de lectura de palabras desconocidas, etc.)”* (Anexo I – E 2 – pág 289).

Ruíz (2001) sostenía que existen factores educativo, como los contenidos y la metodología utilizada por los docentes que influían en el rendimiento lector de los alumnos, sobre todo de aquellos que presentaban dificultades lectoras.

f) CATEGORIA: Conocimientos acerca de estrategias para abordar los problemas de lectura.

E: Con respecto a la autovaloración que realiza la docente cuando se le hace referencia a su capacidad para afrontar las dificultades lectoras de su alumno, considera que:

D1: *“Si, me veo capaz, aunque siempre con asesoramiento y ayuda de profesionales en este tipo de dificultades”* (Anexo I – E 2 – pág 290).

D1: *“Considero que la mejor manera de trabajar dichas dificultades es de manera individualizada con el alumno. Cada niño es diferentes y algunas estrategias no servirían para todos”* (Anexo I – E 2 – pág 290).

E: Otro aspecto relevante que destaca a la hora de afrontar las dificultades lectoras con el alumno es el trabajo coordinado con profesionales especialistas, así como con los padres, que en este caso es un factor muy positivo, expresando

D1: *“Sí. En su casa trabaja bastante, se continúa trabajando de la misma manera que en el cole y siempre con asesoramiento a los padres por parte de profesionales”* (Anexo I – E 2 – pág 290).

Una actitud positiva por parte de los docentes a la hora de trabajar con alumnos con dificultades lectoras es esencial, pues esto implica una autoformación continua y ganas de seguir aprendiendo, con el objetivo de considerarse preparado/a para afrontar cualquier dificultad por parte de los alumnos.

La docente utiliza diversos recursos y estrategias, coincidentes con las estrategias pedagógicas validadas para estos casos, y explicadas en el marco teórico, ella destaca que además utiliza:

D1: *“Todo tipo de libro, siempre tiene en cuenta el nivel de lectura de cada niño y sus intereses”* (Anexo I – E 2 – pág 291).

Algunas estrategias que utiliza para trabajar la velocidad son:

D1: *“A través de actividades de pausas y ritmos de distintas duraciones”* (Anexo I – E 3 – pág 291).

En el caso de trabajar la comprensión lectora lo hace

D1: *“Con la lectura de textos cortos, ampliando su extensión conforme vayan adquiriendo habilidades”* (Anexo I – E 3 – pág 292).

Para trabajar la animación lectora lo hace

D1: *“Mediante el “Proyecto lector”, un proyecto diseñado en el centro en el que realizan actividades para el fomento de la lectura, actividades lúdicas y divertida que hacen que los alumnos muestren interés por participar y por la lectura. Además visitando la biblioteca regularmente para que los alumnos elijan los libros que desean leer.* (Anexo I – E 3 – pág 292).

Se detecta que la docente conoce estrategias adecuadas para mejorar las dificultades del niño, aún así demanda asesoramiento continuo por parte de los especialistas del centro, con la finalidad de brindan una atención adecuada a las necesidades de sus alumnos, y más concretamente del Participante (1). Además, Ruíz (2011) también señalaba con factor beneficioso, para la mejora del rendimiento lector, la variedad de estrategias, materiales y metodologías educativas.

g) CATEGORIA: Percepción subjetiva sobre sus limitaciones en los conocimientos y estrategias.

E: Referente a los aspectos más difíciles de trabajar para mejorar la lectura y trabajar las dificultades en esta, la docente sostiene que es la comprensión:

D1: *“Porque cualquier dificultad en la lectura (saltos de línea inversión, omisión, adicción, dificultad en la lectura de pseudopalabras) interfiere en la comprensión del texto. Además, al ser una habilidad complicada, las estrategias para ella también lo son”* (Anexo I – E 3 – pág 291).

La comprensión lectora es tan difícil de enseñar como importante, pues los problemas en la comprensión lectora repercutirán no sólo en el área de lengua sino también las demás áreas. En este caso, explica que el participante (1) a veces muestra problemas para comprender textos pero por el hecho de su dificultad lectora a la hora de leer palabras desconocidas.

h) CATEGORIA: Percepción docente sobre el rendimiento.

E: Con respecto a las expectativas de que la docente tiene sobre si el alumno superará o no sus dificultades, señala que

D1: *“Sí, me gustaría que superase las dificultades con una orientación más específica, puesto que los resultados son muy lentos”* (Anexo I – E 3 – pág 290).

D1: *“Esperamos que sí, pero reitero que a largo plazo”* (Anexo I – E 3 – pág 290).

Finalmente, le gustaría añadir:

D1: *“Para la superación de esta dificultad considero que es muy importante la comunicación entre docentes, padres y profesionales de dificultades en la lectura, y en este caso es un factor que está ayudando mucho a que el alumno supere sus dificultades”* (Anexo I – E 2 – pág 290).

Considera especial importancia, en el rendimiento lector del niño, los hábitos lectores creados en casa, por ello, coopera, colabora con los padres, y los asesora sobre estrategias de enseñanza aprendizaje que ella considera oportunas. No obstante, cada vez que tiene oportunidad, se reúne con el equipo de orientación, especialistas de PT y AL, y padres, para una puesta en común y facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje a través de una enseñanza cooperativa.

i) CATEGORIA: Valoración del tiempo invertido en la lectura.

E: El tiempo que le dedica a la lectura es relativo, pues en todas las asignaturas trabajan la lectura, sin embargo, específicamente a esta, la docente señala,

D1: *“3 horas semanales”* (Anexo I – E 3 – pág 291).

Considerando que además de esas 3 horas semanales dedicadas específicamente a la lectura, el que trabaje la lectura de forma transversal en otras asignaturas es

importante, y más aún que lo tenga en cuenta, como estrategia para la mejora de la capacidad lectora y lo que esto implica.

Así, afirma que el trabajo que ella misma hace de lectura es eficaz, pues considera que

D1: *“Sí, muy positivo. Pues observo como mis alumnos van superando sus dificultades en la lectura y mejorando en todas las áreas”* (Anexo I – E 3 – pág 291).

Aunque puntualiza lo siguiente:

D1: *“Me gustaría poder trabajar la lectura en grupos más reducidos”* (Anexo I – E 3 – pág 291).

Sigue destacando la actitud de esta docente para trabajar, así como las ganas de innovar, utilizar otro tipo de estrategias que considera muy eficaces, pero que lamentablemente, no puede ejecutarlas.

j) CATEGORIA: Percepción y conocimientos sobre las bibliotecas escolares.

E: Referente a los conocimientos sobre bibliotecas escolares, considera este lugar como:

D1: *“Un lugar tranquilo que permite disfrutar de libros de todo tipo, para los diferentes gustos. Así como un espacio destinado a estudiar y realizar trabajos en grupo”* (Anexo I – E 3 – pág 292).

Además, destaca que la biblioteca de su colegio tiene

D1: *“Características muy positivas”* (Anexo I – E 3 – pág 292).

Aunque un aspecto que mejoraría

D1: *“Sería la actualización de libros”* (Anexo I – E 3 – pág 292).

E: Con respecto a los libros de los que dispone en su aula, considera que no son suficientes,

D1: *“No como me gustaría, no obstante los alumnos pueden traer libros de casa y leerlos en clase así como prestarlos a sus compañeros. También tiene disponibles los libros de la biblioteca”* (Anexo I – E 3 – pág 292).

k) CATEGORIA: Percepción subjetiva de la importancia de cursos de formación.

E: Finalmente, un aspecto que le resulta positivo son los cursos de formación continua que se ofrecen en los centros para tratar el tema objeto de estudio, así, la docente señala esta idea como

D1: “*Una idea atractiva*” (Anexo I – E 3 – pág 292).

Además le gustaría que se trataran

D1: “*Estrategias sobre cómo fomentar y crear un hábito lector en sus alumnos*” (Anexo I – E 3 – pág 292).

Para finalizar, teniendo en cuenta los datos analizados en estas dos últimas entrevistas, con respecto al entorno escolar, se destaca que el participante (1) es muy favorable, teniendo en cuenta las siguientes características:

- Contaba *infraestructuras nuevas*, materiales de todo tipo y a disposición de los alumnos y docentes, aulas para el uso de las nuevas tecnologías, aulas con pizarras digitales, etcétera.
- Además cuenta con *recursos personales* que dan respuesta a todo tipo de alumnos/as, y sus espacios correspondientes para darle la atención que necesitan.
- Se detectó mucho interés por parte de la tutora en ayudar a los/as alumnos/as así como un alto grado de involucración con respecto a las actividades llevadas a cabo a lo largo de la intervención. Además, desde el centro pues pusieron todo material, horario y espacio a disposición de la investigadora.
- Las *relaciones* entre profesionales eran muy buena, así como la de estos con sus alumnos. Concretamente, la relación del Participante (1) con su maestra era excelente, además la maestra estaba muy involucrada en el rendimiento del alumno, así que pedía constantemente orientaciones a la especialista de Audición y Lenguaje para trabajar estrategias para la mejora de la lectura en clase. Realizaba continuamente reuniones con los padres, y colaboraban entre ellos para un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dichas características se asemejan a lo que Milicic y Arón (2017) definen como clima social escolar positivo, por lo que partiendo de estos, se considera que el clima escolar del Participante (1) es favorecedor para el niño y su Rendimiento Lector.

- ENTREVISTA PARA PADRES (Participante 1)

- *Entrevista n° 4: Entrevista semiestructurada para padres*

a) CATEGORIA: Datos sociodemográficos padres.

- Estudios Padre: “*Graduado escolar*”.
- Estudios Madre: “*Graduado escolar. FP administrativo*”.
- Profesión Padre: *Autónomo: “trabajo en una imprenta”*.
- Profesión Madre: *Autónoma: “trabajo en una imprenta”*.

Con respecto al horario,

P1: “*en el turno de mañana tenemos el mismo horario, porque los niños están en el colegio (de 10:00 a 14:00). En el turno de tarde nos turnamos para atender a los niños y al negocio*” (Anexo I – E 4 – pág 293).

E: Según los padres del participante uno, consideran que su nivel socioeconómico es

P1: “*Alto*”, con unos ingresos de “*1603 € a 2145 € al mes*” (Anexo I – E 4 – pág 294).

E: El nivel educativo de los padres es básico.

Es una familia con alto nivel económico, considerando que son autónomos y su nivel de ingresos en el hogar es alto, aun así no se trata de una familia derrochadora, que complazca al niño con regalos “caros”, ni sobreprotectora. El niño recibe halagos y recompensas cuando lo merece así como sus castigos. No obstante, el niño es bastante responsable y no es ambicioso. García (2010) asegura que el nivel de ingresos afecta a la mejora del rendimiento lector, defendiendo que a mayor ingreso, mayor acceso a recursos que favorecen la práctica de la lectura. Aunque en este caso influye más la profesión de los padres que el nivel de ingresos.

b) CATEGORIA: Ayuda a realizar las tareas con sus hijos.

E: A la hora de realizar tareas con el niño en el hogar, los padres explican que

P1: “*Invertimos bastante tiempo. Por las tardes siempre está con mi marido o conmigo. A la hora de hacer las tareas dedicamos 2-3 horas aproximadamente, dependiendo de las tareas que traiga.*”

P1: *En leer solemos dedicar 1 hora, aunque si algún día está cansado dedicamos menos tiempo.*” (Anexo I – E 4 – pág 294).

E: Además, en relación a la lectura, de forma específica, los padres dicen

P1: *“Dedicamos tiempo a la lectura todos los días. Depende del ánimo del niño. De una hora más o menos, y con frecuentes pausas porque se cansa”* (Anexo I – E 4 – pág 294).

E: Además de que las relaciones entre padres e hijo son muy positivas, destaca el cariño, ánimo por parte de los padres al niño, preocupación por su educación y por todo lo que involucre a su hijo.

Grolnick y Ryan (1989) destacaron que los estilos educativos de los padres en casa influía considerablemente en el rendimiento académico y lector de los hijos, así destacaban que uno de los estilos educativos más positivos era la combinación de un soporte parental de la autonomía del alumno (ser capaz de resolver problemas de manera autónoma, participación por parte de los padres a la hora de tomar decisiones, control de conductas mediante estrategias disciplinarias, refuerzos, recompensas o castigos); La estructura variable (grado en el que los padres dejan claras las normas y dan indicaciones de comportamiento) e implicación (interés por parte de los padres en las actividades escolares de su hijo, preocupación y participación a la hora de ayudar a resolver los problemas de sus hijos). Analizando las estrategias y estilo educativo que los padres llevan a cabo en el hogar con el participante, podemos afirmar que se trata de un estilo educativo que combina las tres características explicadas.

E: A la hora de utilizar estrategias para trabajar con el niño, la madre destaca que lo hace

P1: *“Sobre todo repitiendo la lectura de los ejercicios hasta que comprende lo que tiene que hacer”* (Anexo I – E 4 – pág 294).

Se observa que los padres están muy involucrados en la educación de su hijo. Referente al entorno educativo, se observa un gran interés por parte de los padres a la hora de ayudar al niño con sus tareas, así como de motivarlo constantemente cuando detectan que el niño está desganado o desmotivado

Todos los días ayudan al niño a hacer tareas, así una de las respuestas relevantes que se destaca por parte de la madre es acerca del tiempo que invierten en la tarea, pues esta afirma que siempre depende del estado de ánimo del niño, por lo que a veces tardan más y otras menos. Cuando al niño le cuesta más hacer las tareas hacen pausas

frecuentes por cansancio. Esta estrategia es algo muy relevante para la presente investigación, pues además de ayudar a la realización de las tareas conocen algunas estrategias educativas eficaces para la enseñanza-aprendizaje del niño.

c) CATEGORIA: Tiempo familiar compartido en otras actividades.

Los padres destacan que pasa bastante tiempo juntos, y realizan diferentes actividades en familia,

P1: *“Sí, solemos ir al campo, salir a pasear, salir a hacer tutas en bici, a hacer deporte, leer etc”* (Anexo I – E 4 – pág 296).

E: Además del estilo educativo de los padres, la creación de hábitos lectores, la preocupación por la educación de sus hijos, el tiempo invertido en ayudarlo hacer los deberes, etcétera, el tiempo dedicado al ocio también es relevante (Ruíz, 2001). El tipo de actividades realizadas en el tiempo libre refleja a veces el interés de los padres por que los hijos aprendan, mejoren su rendimiento académico y lector. El hecho de que tanto la madre como el niño destaque que una de las actividades de ocio y tiempo libre sea hacer deporte, ir al campo, leer, etc. muestra la práctica de hábitos saludables para el niño a la vez que importantes para el rendimiento académico de este.

d) CATEGORIA: Percepción subjetiva de los padres sobre el rendimiento lector

E: Con respecto al rendimiento lector, los padres se muestran preocupados, así a la pregunta si les preocupa el rendimiento lector de su hijo y qué hacen al respecto su respuesta es,

P1: *“Claro que sí”* (Anexo I- E 4- pág 295). *“Ayudarlo en todo lo que podamos”* (Anexo I – E 4 – pág 295).

e) CATEGORIA: Estrategias en el hogar para la mejora del rendimiento lector.

P1: *“Lo animamos en todo momento, para que al menos lea un poquito”* (Anexo I – E 4 – pág 295).

P1: *“Siempre le damos los libros que el elige o de la temática que más le gusta”* (Anexo I – E 4 – pág 295).

E: Son conscientes del rendimiento lector del niño, por ese motivo, refuerzan más la idea de crear un hábito lector en casa. Comparten momentos de lectura con el

niño, a veces cuando este lo demanda le leen algunos cuentos, pues le encanta que le lean, y además, como ya se ha destacado, están pendientes de que todos los días dedique un rato a la lectura. Además, la maestra de clases particulares, está especializada en Audición y Lenguaje.

E: Otro de los aspectos relevantes a destacar es que teniendo en cuenta que trabajan en una imprenta, la información sobre qué libros son los más apropiados, y la disposición de estos es más fácil para ellos, por lo que el niño, dispone de muchos libros adaptados a su capacidades, intereses, libros elegidos por él mismo, etcétera

f) CATEGORIA: Estructura y clima familiar.

E: Según los padres, la estructura familiar está compuesta por estos, el participante y una hermana, explicando que la relación entre los padres, los hermanos y entre padres e hijo es muy buena,

P1: *“Muy buena”* (Anexo I – E 4 – pág 296).

E: Los padres catalogan la relación y el clima familiar,

P1: *“Muy positivas”* y *“Cálido y alegre. Según la circunstancia, si hacen algo malo pues nos enfadamos”* (Anexo I – E 4 – pág 296).

E: Es una familia estructurada, con todos los miembros de la familia juntos en el hogar. Referente al clima emocional, al igual que sostiene el Participante (1), es muy positivo, las relaciones entre padres e hijos, entre el matrimonio, y entre hermanos es muy buena. Las tareas del hogar se reparten entre todos. La mayor parte del tiempo están juntos, pues aunque los padres trabajan, como ya se ha explicado, en el lugar de trabajo tiene un espacio destinado al estudio y el juego, además se turnan para llevarlos al parque, fiestas, etc. Los fines de semana lo pasan siempre juntos. Los padres definen el clima emocional de su hogar como cálido y alegre, no obstante hay días de enfados. o

En casa, se siente muy querido y protegido, además es muy feliz cuando está con su familia, y le encanta pasar tiempo con ellos. El único aspecto “negativo” que el niño considera que tiene su familia es que lo obligan al estudiar.

Finalmente, se destaca del entorno socio-familiar debido a que proviene de un entorno social muy favorecedor. Se trata de un entorno rural con numerosas infraestructuras para el estudio, ocio y tiempo libre de los niños. se trata de un pueblo muy actualizado, sin deudas, por lo que invierten mucho en los niños y jóvenes de hoy

en día, entre las infraestructuras, se desataca la cercanía de la biblioteca, el centro del niño, con espacios para realizar trabajos y/o juegos, uso de las nuevas tecnologías, así como múltiples de actividades a lo largo del año organizadas por el ayuntamiento.

Teniendo en cuenta las características expuestas a lo largo de esta última entrevista, se puede considerar que el participante (1) cuenta con un entorno socio-familiar estructurado y muy favorecedor para el rendimiento académico del Participante, según López, Barreto y del Salto Bello (2015).

ANÁLISIS DE DATOS. Participante 2

En primer lugar, se recogen en la tabla 26 y 27 las puntuaciones totales que el participante 2 ha obtenido en la PECO y en el PROLEC-R.

Tabla 26
Puntuaciones de la PECO participante 2

PECO	Participante 2	
	Pretest	Postest
Aciertos/palabras totales		
1. Identificación de sílabas	5/5	5/5
2. Identificación de fonemas	4/5	5/5
3. Adición de sílabas	4/5	4/5
4. Adición de fonemas	3/5	4/5
5. Omisión de sílabas	2/5	4/5
6. Omisión de fonemas	1/5	3/5

Tabla 27

Puntuaciones de la PROLEC- R participante 2 (Índices principales y secundarios).

PARTICIPANTE 2	NOMBRE LETRA		IGUAL/ DIFERENTE		LECTURA PALABRAS		LECTURA PSEUDOPALABRAS	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
INDICES PRINCIPALES <i>Aciertos/tiempo *100</i>	63 (Normal)	97 (Normal)	12 (Dif. leve)	25 (Normal)	32 (Dif. leve)	44 (Dif. leve)	26 (Dif. leve)	40 (Normal)
INDICES SECUNDARIOS								
PRECISIÓN	17 (Duda)	19 (Normal)	13 (Dif. leve)	17 (Normal)	35 (Dif. leve)	38 (Normal)	32 (Duda)	38 (Normal)
TIEMPO	27,01 (Normal)	19,50 (Normal)	110 (Normal)	68 (Normal)	109 (Muy lento)	87 (Lento)	121 (Lento)	95 (Normal)

Para la comprobación de la hipótesis 1 “*Como resultado de la aplicación de la intervención y de las pruebas de evaluación de rendimiento lector se espera que los participantes presenten un aumento en la dirección deseada en las puntuaciones entre el pre-tratamiento y post-tratamiento en las variables relacionadas con el rendimiento lector (precisión y velocidad)*”, se calculó el Porcentaje de Cambio en todas las variables medidas para cada participante.

A. ANÁLISIS DESCRIPTIVO VISUAL

Las siguientes gráficas, son referentes a **la participante (2)**, la figura 16 muestra el ascenso en la puntuación final en la PECO de la participante (2). Como se puede observar, la puntuación en la primera medición fue 19; tras la intervención, la alumna ha podido conseguir aumentar su rendimiento hasta obtener una puntuación final, 6 puntos por encima de la inicial, esto es de 25.

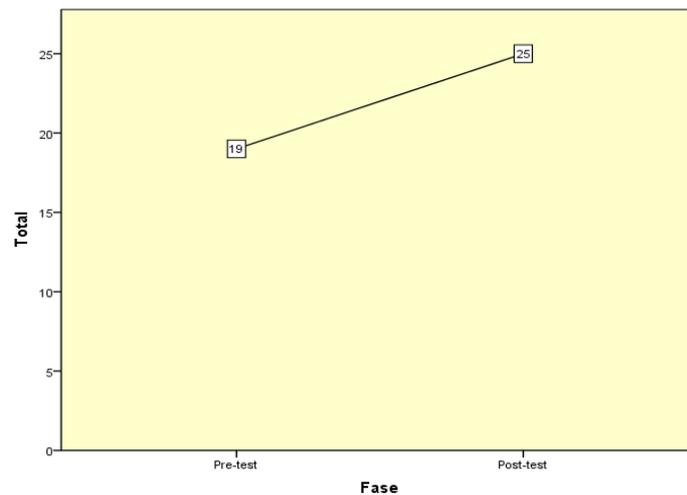


Figura 16: Diagrama de línea en la puntuación total de la PECO. Participante 2.

A continuación, la figura 17 muestra las puntuaciones tenidas en cuenta por dimensiones medidas por la P.E.C.O. En la dimensión Identificación **la participante 2** obtuvo una puntuación en el pretest de 9 y en el postest de 10; en la dimensión Adición obtuvo una puntuación en el pretest de 7 y en el postest de 8; en la dimensión Omisión obtuvo una puntuación en el pretest de 3 y en el postest de 7; en la dimensión Conocimiento Silábico obtuvo una puntuación de 11 en el pretest y de 13 en el postest; finalmente en la dimensión Conocimiento Fonémico obtuvo una puntuación de 8 en el pretest y de 12 en el postest. El mayor incremento ha sido en Omisión, Conocimiento fonémico y Conocimiento Silábico.

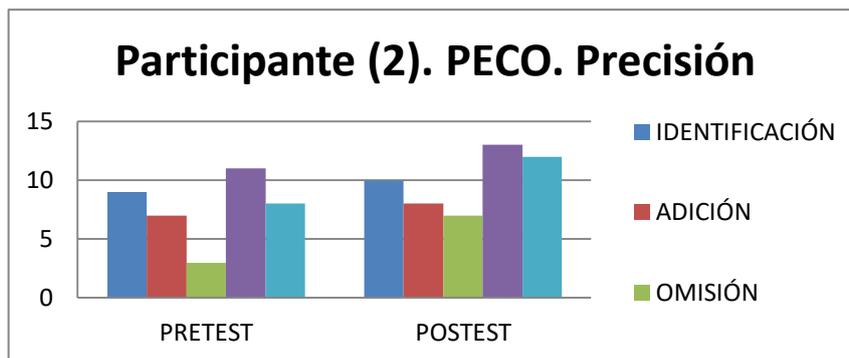


Figura 17: Diagrama de barras desglosado por dimensiones de la PECO. Participante 2.

Consecutivamente, se lleva a cabo el mismo procedimiento. En este caso, los análisis, y gráficas, que se exponen a continuación son referentes al PROLEC-R, del participante 2.

En la siguiente gráfica de líneas (figura 18), también se observa una mejor en el PROLEC-R. Con respecto a la variable precisión, la participante ha obtenido una puntuación de -3,19 en escala tipificada en el Pretest, reduciendo su puntuación, es decir, aumentando su número de aciertos, a una puntuación de -2,41. En la variable tiempo/velocidad la reducción entre la puntuación del Pretest y el Postest es considerable, obteniendo 6,00 en la primera medición y 2,02 en la segunda.

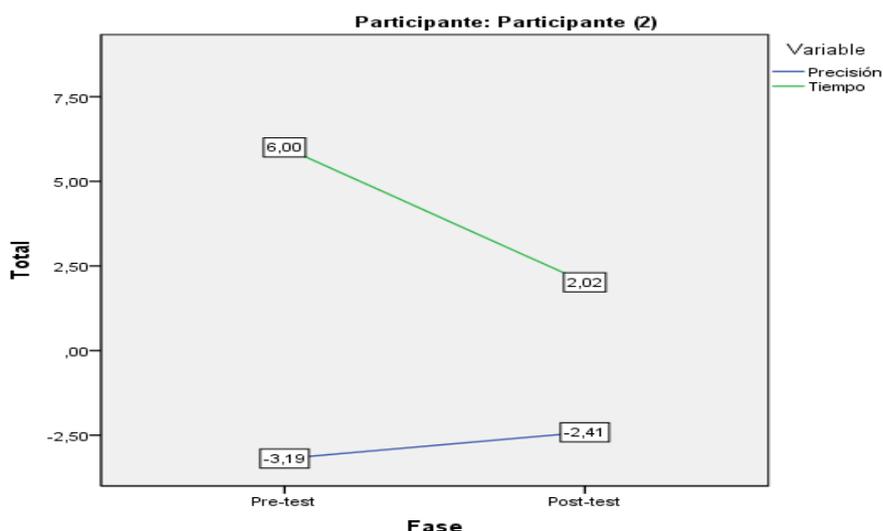


Figura 18: Diagrama de línea en la puntuación total de la PROLEC-R (Precisión y Tiempo). Participante 2.

En cuanto al diagrama de barras del segundo participante, (figura 19), y referente al número de aciertos en cada prueba, se observa una mejora en todas las actividades de la prueba realizada por la Participante de esta manera, se observa una mayor mejoría en la actividad Lectura de Pseudopalabras, leyendo de manera correcta 32 palabras desconocidas en el Pretest y 38 en el Postest. No obstante, la mejora se observa en todas las pruebas, pasando de 17 a 19 aciertos en el Nombre de la letra, de 13 a 17 aciertos en Igual o Diferente, y de 35 a 38 aciertos en la Lectura de Palabras.

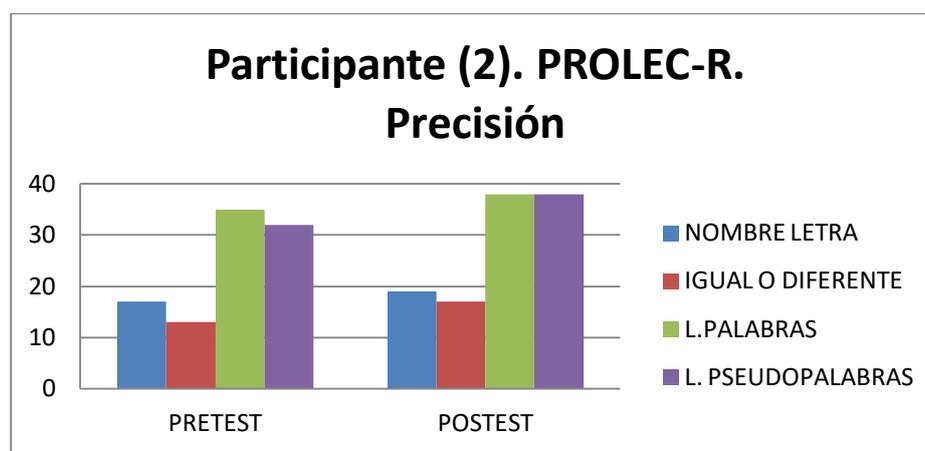


Figura 19: Diagrama de barras desglosado por dimensiones del PROLEC-R (Precisión).
Participante 2.

Con respecto al tiempo que ha invertido la Participante (2) en las diferentes dimensiones trabajadas del PROLEC-R, se destaca la actividad de Igual o Diferente, haciendo una primera lectura de 110 segundos y una segunda lectura de 68 segundos, destacando que en esta prueba también hay palabras inventadas. Seguidamente, en la Lectura de Pseudopalabras la participante invierte 121 segundos en el Pretest, mejorando a 95 segundos de lectura en el Postest. En la prueba Nombre de letra, mejora 8 segundos aproximadamente entre ambas pruebas, y en Lectura de Palabras 22 segundos entre el Pretest=109 segundos y el Postest=87 segundos.

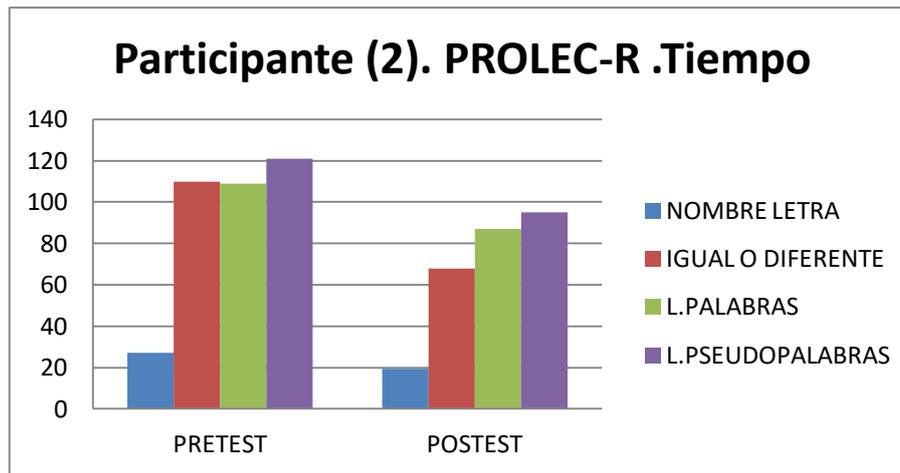


Figura 20: Diagrama de barras desglosado por dimensiones del PROLEC-R (Tiempo). Participante 2.

B. ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO

La siguiente tabla refleja las puntuaciones obtenidas del cálculo del porcentaje de cambio en las dos pruebas utilizadas para evaluar a la participante 2. Para aceptar la $H_{1.1}$ “Se espera que los/las participantes de la muestra presenten una mayor puntuación en la prueba PECO después de la intervención, esto es, habrá una diferencia entre el pretest y el postest en beneficio del rendimiento del/la alumno/a en esta última medición”, se esperaba un porcentaje de cambio positivo, puesto que hay un aumento de las puntuaciones en dichas variables.

Tabla 28

Porcentaje de Cambio pre-post en la PECO. Participante (2)

NOMBRE DE LA PRUEBA	VARIABLE	Pretest	postest	% DE CAMBIO
1. Identificación de sílabas	PRECISIÓN	5	5	0%
2. Identificación de fonemas	PRECISIÓN	4	5	25%
3. Adición de sílabas	PRECISIÓN	3	4	33.3%
4. Adición de fonemas	PRECISIÓN	3	3	0 %
5. Omisión de silabas	PRECISIÓN	2	4	100%
6. Omisión de fonemas	PRECISIÓN	1	3	200%

¹El porcentaje de cambio se calculó de acuerdo a la fórmula de $X_{Post} - X_{Pre} / X_{Pre} * 100$

Como se observa en la tabla 28, los cambios en el participante 2 también han sido positivos, aumentando las puntuaciones en la mayoría de las actividades de la PECO. Exceptuando la prueba de “identificación de sílabas” que ya en el pretest no presentó ningún problema”, y en la de “adición de fonemas” que no ha presentado mejoría con respecto a las puntuaciones, en las demás actividades se observa un Porcentaje de Cambio elevado, sobre todo en aquellas tareas en las que en el pretest mostró mayor dificultad “omisión de sílabas” y “omisión de fonemas”.

Para la comprobación de la Hipótesis_{1,2}, “*Se espera que los/las participantes de la muestra presentarán una mayor puntuación en la prueba PROLEC-R después de la intervención, esto es, habrá una diferencia entre el pretest y el postest en beneficio del rendimiento del/la alumno/a en esta última medición*”, se llevaron a cabo los mismos análisis (porcentaje de cambio) que para la anterior hipótesis, esta vez del instrumento de medida utilizado, PROLEC-R, y teniendo en cuenta las variables precisión y velocidad.

Tabla 29
Porcentaje de Cambio pre-post en PROLEC-R. Participante (2)

NOMBRE DE LA PRUEBA	VARIABLE	PRETEST	POSTEST	% DE CAMBIO
Nombre o sonido de la letra	TIEMPO (Seg.)	27,01	19,50	-27,8 %
	PRECISIÓN (aciertos)	17	19	11,7 %
Igual o diferente	TIEMPO (Seg.)	110	68	-45,45 %
	PRECISIÓN (aciertos)	13	17	30,76 %
Lectura de palabras	TIEMPO (Seg.)	109	87	-20,18 %
	PRECISIÓN (aciertos)	35	38	8,5 %
Lectura de pseudopalabras	TIEMPO (Seg.)	121	95	- 21,4 %
	PRECISIÓN (aciertos)	32	38	18,75 %

En este caso, al igual que el anterior, el participante (2) ha obtenido cambios considerables en cuanto a las puntuaciones entre el Pretest y el Postest. Como se observa, en la variable tiempo los Porcentajes de cambio son negativos, como se esperaban, y en la variable precisión los Porcentajes de cambio resultan positivos.

Referente a la variable de tiempo, los Porcentajes son relativamente altos, destacando el tiempo en la lectura de palabras “igual o diferente” con un -45,45%. La actividad en la que se ha detectado menor mejoría es en la “Lectura de Palabras”, con un -20,18 %, no obstante, el participante (2) paso de hacer la “Lectura de Palabras” de 109 segundos de duración en el Pretest a 87 segundos en el Postest. En la “Lectura de

Pseudopalabras” obtiene uno de los Porcentajes más bajos con respecto al tiempo – 21,4%, no obstante, el cambio entre Pretest y Postest es importante.

Con respecto a la variable precisión, se obtienen Porcentajes de Cambio positivos, como se esperaba, y además Porcentajes elevados, permitiendo observar que se ha dado una mejora en cuanto a las puntuaciones entre Pretest y Postest. Las pruebas en las que más destaca la mejoría, es en “Igual o diferente” con un 30,76% y el la “Lectura de Pseudopalabras” con un 18,75%.

A continuación, se realizaron los cálculos de índices principales y secundarios del PROLEC-R permitiéndonos conocer cuantitativa y cualitativamente el cambio entre el Pretest y Postest, teniendo en cuenta los baremos propuestos por el autor. Por ello se muestra el cálculo de los Índices Principales, así como los baremos en los que se encuentran cada uno de los participantes, describiendo los cambios.

Tabla 30

Índices principales PROLEC-R participante (2)

PROLEC –R	Nombre/sonido letra		Igual/diferente		L. Palabra		L. Pseudopalabra	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
ÍNDICES PRINCIPALES	63	97	12	25	32	44	26	40

*PRECISIÓN: DS (Dificultad Severa); DL (Dificultad Leve); ¿? (Duda); N (Normal).

*TIEMPO: ML (Muy Lento); L (Lento); N (Normal).

Si se analiza los datos cualitativos, también se puede observar un cambio de categorías, que indica que el rendimiento lector del participante ha mejorado. Para ello, teniendo en cuenta que el Participante (2) se encontraba en 2º de Primaria, se han utilizado a partir de los siguientes baremos:

Tabla 31

Baremos. Índices Principales (2º de Primaria)

2º de Primaria			
	Dificultad Severa (DS)	Dificultad Leve (D)	Normal (N)
Nombre Letras (NL)	0-27	28-60	61 o más
Igual-Diferente (ID)	0-5	6-14	15 o más
L. Palabras (LP)	0-24	25-50	51 o más
L.Pseudopalabras (LS)	0-17	18-32	33 o más

Fuente: Adaptado de Cuetos el al, 2007, p.50.

Teniendo en cuenta los índices principales calculados, se observa que en todas las actividades, ha habido una mejora entre la puntuación obtenida en el Pretest y en el Postest. Con respecto a las categorías, no se observan muchos cambios, puesto que las puntuaciones obtenidas en ambos momentos, suelen encontrarse dentro de la misma categoría, independientemente de que haya o no mejorado. En la actividad “Nombre de la letra” se encuentra, en ambos momentos dentro de la Normalidad, aunque las puntuaciones cambian (Pretest=63// Postest=97). Referente a la actividad “Igual o Diferente” sí se observa un cambio considerable, pasando de una Dificultad Leve a una puntuación Normal (Pretest=12 // Postest=25). En la tarea “Lectura de Palabras” la Participante (2) se encuentra, antes y después de la intervención, dentro de la misma categoría, pues presenta una Dificultad Leve a la hora de leer palabras, no obstante hay mejora en las puntuaciones (Pretest=32// Postest=44). Por último, “Lectura de Pseudopalabras” hay cambio tanto entre las puntuaciones como en las categorías. En la lectura de palabras desconocidas obtiene una puntuación de 26 en el Pretest y 40 en el Postest, pasando de una Dificultad Leve a Normal.

Referente a los índices secundarios, los baremos se analizan por variable: precisión y velocidad, y a su vez por curso, como en el caso anterior.

Tabla 32

Índices secundarios PROLEC-R participante (2)

PROLEC -R		Nombre/sonido letra		Igual/diferente		L. Palabra		L. Pseudopalabra	
		PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
ÍNDICES SECUNDARIOS	PRECISION	17 ¿?	19 N	13 D.L	17 N	35 D.L	38 N	32 ¿?	38 N
	TIEMPO	27,01 N	19,50 N	110 N	68 N	109 ML	87 L	121 L	95 N

- PRECISIÓN

De la misma manera que en los análisis anteriores, y considerando que la participante (2) se encuentra escolarizada en 2º de Primaria, se utilizan los siguientes baremos:

Tabla 33

Baremos. Índices Secundarios por curso. PRECISIÓN

2° de Primaria				
	Dificultad Severa (DS)	Dificultad Leve (D)	Duda (¿?)	Normal (N)
Nombre Letras (NL)	0-14	15	16-18	19-20
Igual-Diferente (ID)	0-11	12-13	14-16	17-20
L. Palabras (LP)	0-33	34-35	36-37	38-40
L.Pseudopalabras (LS)	0-28	29-30	31-34	35-40

Fuente: Adaptado de Cuetos et al, 2007, p.51.

En este caso, en la tabla 32 también se puede observar que la Participante (2) también ha mejorado su rendimiento lector tras la aplicación del programa de intervención. Con respecto a los índices de precisión, en la actividad “Nombre de letra”, pasa acertar 17 letras (Pretest) a 19 letras (Postest), pasando de considerarse como Duda en la primera prueba a encontrarse dentro de la Normalidad de dicha actividad. En la tarea “Igual o Diferente” es en una de las actividades que más variación hay entre el Pretest (13 aciertos) y Postest (17 aciertos), categorizándose en un primer momento como Dificultad Leve, y tras la intervención, como Normal. Igualmente ocurre con la prueba “Lectura de Palabras”, la Participante (2) pasa en la fase del Pretest presenta una lectura con Dificultad leve (35 aciertos) a una lectura Normal (38 aciertos). Finalmente, en la prueba “Lectura de Pseudopalabras”, en el Pretest obtiene 32 aciertos, considerándose que existe Duda con respecto a su diagnóstico, ya que la variabilidad entre considerarse Dificultad Leve y Normal es muy pequeña, y en el Postest obtiene 38 aciertos, permitiendo categorizar la lectura como Normal.

- VELOCIDAD

Tabla 34

Baremos. Índices Secundarios por curso. VELOCIDAD

2° de Primaria					
	Muy Lento (ML)	Lento (L)	Normal (N)	Rápido (R)	Muy Rápido (MR)
Nombre Letras (NL)	42 o más	32-41	14-31	5-13	0-4
Igual-Diferente (ID)	148 o más	117-147	57-116	26-56	0-25
L. Palabras (LP)	92 o más	74-91	38-73	20-37	0-19
L.Pseudopalabras (LS)	133 o más	108-132	59-107	35-58	0-34

Fuente: Adaptado de Cuetos et al, 2007, p.52)

Para terminar el análisis de los datos obtenidos por la participante (2), se analiza la velocidad en las pruebas. En una primera vista, se observan cambios positivos en todas las tareas, pues el tiempo invertido en cada una de las pruebas del PROLEC-R han sido menores en el Postest, por lo tanto existe una mejora.

En la primera tarea “Nombre de la letra” el rendimiento de la Participante (2), en esta prueba, se encuentra dentro de la Normalidad en ambos momentos, no obstante hay una reducción de tiempo en el Postest con respecto al Pretest (Pretest=27,01 segundos // Postest=19,50 segundos). Referente a la tarea “Igual o Diferente”, tampoco se observa cambio en cuanto a la categoría, pues tanto en el Pretest como en el Postest se encuentra dentro de la categoría Normal, de igual manera, la reducción de tiempo invertido en ambas evaluaciones es considerable (Pretest=110 segundos // Postest=68 segundos). Con respecto a la “Lectura de Palabras”, pasa de una lectura Muy Lenta (Pretest =109 segundos) a una lectura Lenta (Postest=87 segundos). Finalmente, “Lectura de Pseudopalabras” en el Pretest (121 segundos) presenta una lectura Lenta, mejorando en el Postest (95 segundos) a una lectura Normal.

C. ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS OBTENIDOS A TRAVÉS DE LAS ENTREVISTAS

Una vez analizados los datos que arrojan las pruebas de los diferentes tests se pretende conocer, cualitativamente, si existe influencia de los diferentes ambientes (personal, socioeconómico, familiar y escolar) sobre el rendimiento lector del participante. Para ello se analizan a continuación, se exponen las respuestas y los datos obtenidos en las entrevistas relacionadas con el participante 2.

- ENTREVISTAS DEL PARTICIPANTE 2

- *Entrevista n° 1: Entrevista semiestructurada para alumnos*

a) CATEGORIA: Datos sociodemográficos.

E: Con respecto a la participante 2 se trata de una niña que responde lo siguiente ante las preguntas sobre datos sociodemográficos.

A: “*Edad: 7 años*”.

A: “*Curso: 2º de primaria*” (Anexo II- E 1- pág 297).

E: La participante (2) no ha repetido ninguna vez.

A continuación, se hace referencia a las preguntas sobre la lectura que contiene la entrevista semiestructurada diseñada.

b) CATEGORIA: Hábitos lectores.

Referente a las preguntas sobre hábitos lectores se destacan las preguntas a la que su respuesta ha sido afirmativa:

E: ¿Te gusta leer?; ¿Te gusta que te lean?; ¿Cuándo aún no sabías leer, te gustaba que te leyeran?; ¿Te gusta leer solo, en silencio?; ¿Crees que es importante leer?; ¿En tu casa tienes un espacio especial para leer?; ¿Tienes libros o revistas u otros, para leer?; ¿Tu familia leer?; ¿En tu casa te motivan a leer?; ¿En el colegio te hacen leer?; ¿Tu colegio dispone de biblioteca?

E: A pesar de que la niña afirma que le gusta leer no dispone de un horario definido para leer, además no se fomenta la lectura en casa. (Anexo II – E 1 – pág 297), y ella, tampoco muestra interés por leer, por lo que hace dudar sobre su real gusto por la lectura. Cuando se le pregunta que hace en su tiempo libre cuando está en casa explica que ver la televisión o jugar con su hermano, en ningún momento hace referencia a tiempo dedicado a la lectura.

Respecto a la comprensión lectora niña responde que

A: “*a veces*” (Anexo II – E 1 – pág 297) comprende lo que lee.

Sin embargo, la tutora reconoce que la niña presenta problemas de comprensión lectora. En esta pregunta la niña cambia de opinión y reconoce que en realidad no le gusta leer. Además no le gusta hacerlo en público, pues considera que lee peor cuando están sus compañeros u otras personas delante.

Siguiendo con el tema de la lectura, la participante (2) también afirma que tuvo problemas cuando comenzó a leer reconoce que le costaba más esfuerzo que a sus compañeros, y que estos aprendieron a leer antes que ella. (Anexo II – E 1 – pág 297).

También se le hace preguntas por el tipo de libros que le gusta leer, cuando lo hace, o cuando los elige, y ella explica que prefiere

A: “*Cuentos y relatos históricos*” (Anexo II – E 1 – pág 298).

De hecho, aunque reconoce que no le gusta la lectura, explica que a veces le pide al padre que le compre algún cómic en el kiosko del barrio, aunque afirma que lo que más le gusta son los dibujos de dichos libros.

En casa, no tiene muchos libros, y menos aún libros propios, pues no se fomenta la lectura. La niña, en este tema, no tiene de ejemplo a los padres, pues tampoco practican la lectura a menudo.

E: Cuando se le pregunta acerca de la cantidad de libros que tiene en casa, la participante responde:

A: “*Entre siete y diez*” libros en total,

Y libros propios tiene

A: “*entre cuatro y siete*” (Anexo II – E 1 – pág 298)

Vuelve a insistir en que no le gusta la lectura, sin embargo, aunque no le gusta leer, responde que en casa

A: “*Mis padres*” me motivan a leer (Anexo II – E 1 – pág 298).

E: Esta respuesta es contradictoria a otras, pues la niña afirma que los padres no la “obligan” o la incentivan a leer. Es cierto que la ayudan con las tareas pero en ningún momento se habla de un hábito lector en el hogar o de dedicar, a veces tiempo a la lectura.

Ruíz (2001) señalaba que uno de los aspectos que más influyen en el rendimiento lector de los niños es una motivación por parte de los padres a la hora de ayudarlos y enseñarlos a leer, aspecto ausente en este caso, y que por lo tanto la mejora del rendimiento lector de la niña no se verá tan beneficiado.

E: Teniendo en cuenta que no le gusta la lectura, se le pregunta que como considera que la lectura es, a lo que responde:

A: *“Aburrida” y siente que “pierde el tiempo cuando lee”* (Anexo II – E 1 – pág 298),
Además considera que los libros de la biblioteca son:

A: *“Son todos aburridos”* (Anexo II – E 1 – pág 298).

Respuesta acorde a las demás respuestas planteadas anteriormente, al no gustarle la lectura se esperaba que los calificativos hacia esta tarea no fuesen positivos.

c) CATEGORIA: Preferencia y motivación lectora.

E: Otras preguntas referidas al gusto por la lectura, cuando lo hace, son las relacionadas con qué libros le gusta leer y los que no. Coincidiendo con el tipo de libros que prefiere leer, cómics, la participante (2) responde que:

A: *“Me gustan muchos los cómics de Mortadelo y Filemón”* (Anexo II – E 1 – pág 299).

A: *“Lo que más son los cómics, y lo que menos los libros de clase”* (Anexo II – E 1 – pág 299).

d) CATEGORIA: Valoración del rendimiento lector.

E: Referente a las dificultades lectoras, y la autovaloración sobre su rendimiento lector señala que se le da

A: *“bien”* leer (Anexo II – E 1 – pág 299).

Es decir, observamos que la niña no considera que tenga ningún problema a la hora de leer, siendo todo lo contrario a lo que explicó la orientadora, la tutora y la madre, que coinciden en que la niña sí presenta problemas a la hora de leer.

Así, se considera una lectora “normal”, pues explica que:

A: *“suelo leer normal, cometiendo algunos fallos”* (Anexo II – E 1 – pág 299).

Como se aprecia hasta el momento, en el tema de la lectura, muestra rechazo absoluto por dicha actividad, le resulta aburrida y evita leer siempre que sea posible, haciéndolo sólo en clase y cuando tiene que hacer las tareas. No obstante, cuando lee, muestra interés por los cómics. Aun así no tiene un hábito lector en casa, ya que la niña por las tardes sólo juega con su hermano menor. La niña asegura que nunca ve a los

padres leer, y que ella prefiere hacer otras cosas, pues estos no le dicen cuando tiene que leer. Es entonces, cuando se detecta que la niña no tiene hábito lector, ni siquiera recibe motivación por parte de los padres, a no ser que tenga que estudiar y la obliguen. Por otro lado, cabe destacar, que el libro ofrecido por la investigadora, durante el programa, le gustó mucho y parecía que la lectura le resultaba placentera.

e) CATEGORIA: Percepción subjetiva del niño sobre sus problemas y estrategias para afrontarlo.

E: La participante no reconoce que tiene un problema a la hora de leer, por lo que no considera tener preocupación por ello, así, tampoco explica estrategias para afrontar dichos problemas, pues no acepta que los tiene (Anexo II – E 1 – pág 299).

E: Se observa que la participante (2) es una niña que no le gusta el colegio, solamente a la hora del recreo porque está y juega con sus compañeros y eso le encanta. No muestra interés por asistir al colegio, pues no le gusta, como tampoco le gusta leer.

Si hace esta tarea es cuando la obligan en el colegio o porque tiene que estudiar. Detesta leer, sin embargo le encantan que le lean cuentos antes de dormir, sin embargo no parece que los padres la complazcan.

f) CATEGORIA: Tiempo familiar compartido.

Con respecto al tiempo que pasa con los padres, y su relación con estos, la Participante (2) responde que

A: *“Paso mucho tiempo con mis padres, toda la tarde. Me gustaría pasar todo el tiempo posible con mis padres, no pasamos más tiempo juntos porque trabajan”* (Anexo II – E 1 – pág 300).

También explica que tiene un hermano pequeño y destaca,

A: *“Sí, tengo un hermano más pequeño, de 5 años. Papá y mamá son iguales con los dos”* (Anexo II – E 1 – pág 300).

Cuando pasan tiempo juntos en familia, la niña explica que

A: *“Solemos ver la televisión y salir a pasear” “En verano vamos a Lusiberia. También salimos por ahí”* (Anexo II – E 1 – pág 300).

Foy y Mann (2003) explicaban que las actividades que practicaban los padres con los hijos en el tiempo libre influiría para un mejor rendimiento lector. Llama la

atención la ausencia de actividades más educativas, en la que destacaría leer en familia, o realizar otro tipo de actividades lúdicas que implique practicar la lectura.

g) CATEGORIA: Valoración subjetiva de las relaciones entre los miembros.

En el ambiente familiar, la relación con sus padres es muy buena según la niña, y con su hermano, refiriéndose a esta última:

A: *“Buena, aunque a veces nos pegamos”* (Anexo II – E 1 – pág 301).

E: La relación entre hermanos es “normal” considerando la edad que tienen, pues normalmente a esa edad discuten a menudo por cosas insignificantes. Este es un aspecto que no se considera relevante a la hora de extraer conclusiones sobre el clima familiar. Sin embargo, a pesar de explicar que la relación con sus padres es muy buena, los aspectos expuestos en la siguiente categoría si llaman la atención de la investigadora.

h) CATEGORIA: Valoración subjetiva de cualidades positivas y negativas de los padres.

E: A la pregunta qué es lo que menos y lo que más le gusta de papá y mamá, referente al padre, la niña señala

A: *“Lo que más me gusta de papa es que me haga mucho caso, y lo que menos es que dedica mucho tiempo viendo las TV y me quita los dibujos”* (Anexo II – E 1 – pág 300)

Con respecto a la madre

A: *“Lo que más me gusta de mamá es que me compre juguetes, y lo que menos me gusta es que trabaja mucho”* (Anexo II – E 1 – pág 300).

La niña explica que le encanta pasar tiempo con sus padres, sin embargo, teniendo en cuenta los horarios laborales de los progenitores, con la madre no pasa tanto tiempo como quisiera porque trabaja por las mañanas y algunas tardes, el padre dedica más tiempo al cuidado de los niños, por esta razón. Sin embargo, algo llamativo es los aspectos que más y menos le gustan a la niña sobre sus padres, en cuanto a los aspectos positivos de la madre es que le compra juguetes de vez en cuando, y del padre es que le haga caso, esta respuesta no la hizo respondiendo a qué le gusta más de su padre, sino que explicó qué desearía de su padre, pues como aspecto negativo señala que el padre le

quita sus dibujos para ver la tele y no le “hace mucho caso”, por parte de la madre, como aspecto negativo, destaca que trabaja mucho y no puede pasar todo el tiempo que quisiese con él. A partir de estas respuestas, se observa que la niña pasa demasiado tiempo sola o sin una atención adecuada, por lo que mucho menos, se presta atención a su rendimiento lector.

Estos factores son muy negativos para despertar el gusto por la lectura, mejorar la lectura de palabras desconocidas, mejorar la comprensión lectora, etc. según Grolnick y Ryan (1989); Ladrón de Guevara (2000); Ruíz (2001), entre otros.

i) CATEGORIA: Clima emocional en el colegio y relación con profesores y compañeros.

E: Referente al clima emocional en el ámbito escolar, la niña explica que la relación con los maestros es

A: “buena”, (Anexo II – E 1 – pág 301),

pero detalla que

A: “No son cariñosos con ningún niño” (Anexo II – E 1 – pág 301).

E: Los factores educativos también son determinantes para la mejora del rendimiento lector de los alumnos, y un clima emocional positivo, donde los niños se sientan respetados y atendidos por los docentes es muy importante.

j) CATEGORIA: Autoconcepto en la escuela.

Cuando se habla de cómo se siente cuando está en la escuela, parece sentirse bien e integrada, pues cuando se le pregunta por si se siente bien con los compañeros explica que

A: “Sí, porque son mis amigas” (Anexo II – E 1 – pág 301).

En el ámbito escolar, como se ha señalado, se siente parte de su grupo clase, además se muestra alegre cuando habla sobre cuando juega con sus compañeros en el patio, es el mejor momento del colegio. En cuanto a la relación con los maestros, es muy buena, pero destaca que estos últimos a veces “dan voces”, algo “normal” en una clase de 25 alumnos/as aproximadamente.

k) CATEGORIA: Autoconcepto general y familiar

En el ambiente familiar, la relación con sus padres es muy buena según la niña, y con respecto a cómo se siente cuando esta con su familia, la niña afirma que

A: *“Estoy a tope de felicidad”* (Anexo II – E 1 – pág 301).

Además cuando se siente mal dice que

A: *“Sobre todo mamá (valora sus esfuerzos) y me da besos y abrazos”* (Anexo II – E 1 – pág 301).

Además, se considera,

A: *“Buena, traviesa, alegre, a veces enfadada (con mi hermano), asustadiza y curiosa. Creo que merezco cosas buenas”* (Anexo II – E 1 – pág 302).

Referente a estado emocional y/o personal de la niña, se observa que tiene una autoestima positiva, autoconcepto positivo y es feliz, por lo que parece tener un buen estado emocional. Se siente querida y valorada por los padres, y aceptada por sus amigos, y siente parte de su grupo clase. No se considera mala estudiante ni mala lectora, pero admite que le cuesta a veces leer y comprender lo que está leyendo. Con respecto a la lectura, considera que se le da bien leer, y que es una lectora normal, por lo que no se cree que este aspecto pueda repercutir en su rendimiento lector. La autoestima en el ámbito familiar también es buena, la niña destaca que la relación con los miembros del hogar es buena y le encanta pasar tiempo con ellos, considera que sus padres se sienten orgullosos de ella, sobre todo su madre que es quién más valora sus esfuerzos en el colegio, a través de muestras de cariño y con premios. Se siente muy querida, es muy feliz cuando está con su familia, y le encanta pasar tiempo con ellos, aunque se observa tristeza cuando habla de que el padre le quita sus dibujos y no le presta mucha atención.

En el ámbito escolar, detesta el ir al colegio, pero el hecho de poder jugar en el recreo con sus amigas hace que se sienta muy feliz, así asiste a la escuela mucho más feliz. Tras la observación, se considera que la niña se interesa por aprender, no obstante, la tutora señala que es muy “vaga” a la hora de aprender. Se siente miembro de su grupo clase y respetada por los demás, no cree que se puedan reír de ella por sus dificultades en la lectura, de hecho, cuando tiene problemas, sus compañeros la ayudan.. Se considera alegre, enfadada, traviesa y miedosa, pero muy feliz, y considera que se merece que le pasen cosas buenas.

- ENTREVISTA PARA DOCENTES (Participante 2)

- *Entrevista n° 2 y n° 3: Entrevista semiestructurada para maestros/tutores*
 - a) CATEGORIA: Datos profesionales y académicos maestros/tutores.

Según los datos recogidos en la entrevista, la tutora de la participante 2, detalla:

D2: *“Curso: 2º de primaria.*

D2: *Años de experiencia profesional: 10 años de experiencia.*

D2: *Formación académica: magisterio (UNEX), Máster en neuropsicología y educación (UNIR). (Anexo II – E 2 – pág 303)*

- b) CATEGORIA: Valoración de las dificultades lectoras.

Con respecto a las dificultades lectoras que la docente observa de su alumna, sostiene que esta presenta:

D2: *“Velocidad lectora muy lenta, confusión de fonemas, inversiones, sustituciones de sílabas y fonemas. Baja comprensión lectora, dificultades para seguir instrucciones. Falta de memoria y atención, pero porque no le interesa las actividades relacionadas con la lectura” (Anexo II – E 2 – pág 303).*

Además, destaca que,

D2: *“La alumna se hace dependiente de la ayuda del maestro y de sus compañeros, no es autónoma e influye en su autoestima” (Anexo II – E 2 – pág 303).*

Si tuviese que puntuar el rendimiento lector de su alumna sería con un nota de

D: *“4” (Anexo II – E 2 – pág 303).*

Como se puede observar, por parte la docente, existe un claramente la presencia de problemas en el rendimiento lector de la niña. La docente los identifica fácilmente. A continuación, se le realizan preguntas de cómo afronta dichos problemas en su alumna y los conocimientos que posee para ello.

- c) CATEGORIA: Conocimientos sobre dificultades lectoras

Sobre los conocimientos que posee acerca de las dificultades lectoras, así como de la ruta fonológica en particular, y estrategias para abordar dichas dificultades, la docente explica lo siguiente:

D2: *“En el máster de neuropsicología tenía muchas asignaturas sobre este tema, las dificultades lectoras tienen una base neuronal” (Anexo II – E 2 – pág 303).*

d) CATEGORIA: Conocimientos sobre los procesos de la lectura

Sobre la ruta fonológica concretamente, explica que:

D2: *“Sobre la ruta fonológica considero que a la hora de leer oralmente tenemos la ruta fonológica y la ruta visual, la conciencia fonológica permite identificar los sonidos individuales y los fonemas en una palabra”* (Anexo II – E 2 – pág 303)

e) CATEGORIA: Conocimiento sobre diagnóstico en problemas de lectura.

Cuando se le pide que ofrezca un diagnóstico de su alumna, teniendo en cuenta el rendimiento de esta, destaca la niña presenta:

D2: *“Dislexia”* (Anexo II – E 2 – pág 303).

Hasta el momento, se destaca que la participante (2) cuenta con una tutora/maestra con 10 años de experiencia profesional y con un a formación, además de la de Magisterio, en Neuropsicología y educación, formación relevante en este caso, pues la profesional cuenta con conocimientos relacionados con las dificultades de lectura (Dislexia, Conciencia Fonología).

f) CATEGORIA: Conocimientos acerca de estrategias para abordar los problemas de lectura.

Con respecto a la autovaloración que realiza la docente cuando se le hace referencia a su capacidad para afrontar las dificultades lectoras de su alumno, considera que:

D2: *“Sí”* (se cree capaz de emplear estrategias para mejorar las dificultades de su alumna). *“Actividades de percepción lingüística, actividades de memoria y actividades de razonamiento”* (Anexo II – E 2 – pág 304).

Se observa una correcta actitud por parte de la docente a la hora de considerarse con aptitud para afrontar los problemas de sus alumnos, en este caso las dificultades de lectura de la participante (2)

Otro aspecto relevante que destaca a la hora de afrontar las dificultades lectoras con la alumna, ofreciendo multitud de estrategias, aún las que a veces no están en su mano poder utilizar,

D2: *“Otra estrategia que utilizaría es la orientación a los padres, ofreciéndole pautas para crear un clima lector de sosiego y disfrute, en la que la música estuviera presente”* (Anexo II – E 2 – pág 304).

Ruíz (2001) sostiene que existen factores educativos que mejoran el rendimiento lector de los alumnos con dificultades lectoras, entre estos destaca: los contenidos que se trabajan, la metodología, el clima de aula y las estrategias utilizadas por los docentes, aspectos presentes en el ámbito escolar de la participante (2) y que porta tanto, serán beneficiosos a la hora de mejorar su rendimiento lector

La docente utiliza diversos recursos y estrategias, ella destaca:

D2: *“Utilizo todo tipo de libros, dependiendo del momento, sin embargo prefiero que sean ellos mismos quienes elijan y traigan libros de sus casas”* (Anexo II – E 3 – pág 305).

Otras estrategias más específicas que utiliza para trabajar la velocidad son:

D2: *“aunque no es el aspecto que más me preocupa, para la mejora de la velocidad, lo que más utiliza es el fomento lector. Cuando el/la niña vaya adquiriendo vocabulario y disponga de más palabras familiares, la velocidad será mayor. Para el ritmo y entonación, lectura en voz alta”* (Anexo II – E 3 – pág 305).

Para trabajar la comprensión lectora lo hace

D2: *“Primero a través de dibujos, imágenes, una vez sea capaz de explicar lo que observa en las imágenes, utilizar frases que corresponden a imágenes, y realice actividades de asociación. Actividades que vayan de menor a mayor complejidad, pasado de frases sencillas a frases más complejas, textos cortos a textos largos”* (Anexo II – E 3 – pág 306).

Para trabajar la animación lectora lo hace:

D2: *“Permitir la elección de los libros que les gustaría leer, además de facilitarles otro tipo de recursos aparte de los libros impresos, en este caso, ordenadores, que es de lo que se dispone en el centro. Algunos días, a través de un libro electrónico personal, los alumnos pudieron leer en otro tipo de formato, algo que les llamó la atención y todos mostraban interés por leer”* (Anexo II – E 3 – pág 306).

g) CATEGORIA: Percepción subjetiva sobre sus limitaciones en los conocimientos y estrategias.

Referente a los aspectos más difíciles de trabajar para mejorar la lectura y trabajar las dificultades, la docente sostiene que es:

D2: *“El despertar el gusto por la lectura, es muy difícil conseguir que a un niño le guste la lectura si realmente no le motiva”* (Anexo II – E 3 – pág 305).

En este caso, la docente tiene un trabajo complicado con la participante, pues algunos de los factores que ayudan a despertar el gusto por la lectura sería: interés por parte de la alumna y trabajo en el ámbito socio-familiar, y ninguno de estos aspectos son los más apropiados considerando las respuestas analizadas hasta el momento.

h) CATEGORIA: Percepción docente sobre el rendimiento.

Con respecto a las expectativas de que la docente tiene sobre si la alumna superará o no sus dificultades, señala que

D2: *“Sí, me gustaría que lo superase y confío en ello”* (Anexo II – E 2 – pág 304).

D2: *“Sí (lo superará), a largo plazo y recibiendo ayuda de la especialista en AL, trabajando de forma coordinada con el tutor, especialista, maestros y padres”* (Anexo II – E 2 – pág 306).

La relación entre la tutora y la Participante era muy positiva, la tutora se veía muy empeñada en la mejora del rendimiento lector de la niña, además contaba con formación muy adecuada para intervenir en casos como la Dislexia

Finalmente, le gustaría añadir:

“Creo que es muy importante realizar estudios sobre la lateralidad en niños con problemas de aprendizaje, pues nos da “pistas” al tutor para ir trabajando con él/ella hasta que el/la orientador/a del centro pueda valorarlo” (Anexo II – E 2 – pág 304).

Se observa que la docente conoce y ha detectado claramente las dificultades de su alumna, y que además se considera capaz de ayudarla y conoce las estrategias adecuadas para ello. También considera que es muy importante el trabajo en casa, crear un hábito lector en el hogar, el cual considera que es ausente, hasta el momento. Así, un apoyo de un especialista en Audición y Lenguaje es fundamental. Es capaz de asegurar que la niña superará dificultades siempre y cuando se cree un ambiente adecuado en todos aquellos entornos en los que se desarrolla la niña

i) CATEGORIA: Valoración del tiempo invertido en la lectura.

El tiempo que le dedica a la lectura es relativo, pues en todas las asignaturas trabajan la lectura, sin embargo,

D2: *“Exclusivamente a la lectura dedicamos 6 horas mensuales”* (Anexo II – E 3 – pág 305).

Considerando este tiempo, supondría dedicar más de una hora diaria a la lectura, aspecto muy relevante, sobre todo considerando que la niña no practica nada la lectura en su casa.

Así, afirma que el trabajo de lectura es eficaz, pues considera que

D2: *“Es muy importante enseñar lo divertido de la lectura y despertar el gusto por ella”* (Anexo II – E 3 – pág 305).

Aunque puntualiza lo siguiente:

D2: *“Siempre se puede mejorar, cada vez más aparecen nuevas estrategias eficaces para la lectura”* (Anexo II – E 3 – pág 305).

Se muestra abierta a la formación continua y entusiasmada por esta, aspecto muy positivo para la participante (2) que necesita estrategias innovadoras para crear el gusto por la lectura y así mejorar el rendimiento en esta.

j) CATEGORIA: Percepción y conocimientos sobre las bibliotecas escolares.

Referente a los conocimientos sobre bibliotecas escolares, considera este lugar como:

D2: *“Un lugar tranquilo, con libros de todo tipo a disposición que permite a los alumnos desconectar del mundo exterior permitiéndoles una tranquila lectura”* (Anexo II – E 3 – pág 306).

Además, destaca que la biblioteca de su colegio tiene

D2: *“Muy buena biblioteca, con disposición de libros adecuados para todas las edades, y de todo tipo”* (Anexo II – E 3 – pág 306).

Aunque un aspecto que mejoraría

D2: *“Disponer de más recursos tecnológicos para acceder a la lectura de diversas formas”* (Anexo II – E 3 – pág 306).

Con respecto a los libros de los que dispone en su aula,

D2: *“El aula está bien dotada de libros, aunque la mayoría son de los alumnos que los traen para dedicar tiempo a la lectura”* (Anexo II – E 3 – pág 306).

k) CATEGORIA: Percepción subjetiva de la importancia de cursos de formación.

Finalmente, con respecto a los cursos de formación continua que se ofrecen en los centros para tratar el tema objeto de estudio, la docente señala que

D2: *“Nunca está de más. Los docentes necesitamos una formación continua”* (Anexo II – E 3 – pág 306).

Además le resultaría interesante

“Sería interesante aprender estrategias para fomentar el gusto a los alumnos que están negados a la lectura, qué estrategias serían las más eficaces para conseguir una mayor colaboración de los padres en el centro, entre otras” (Anexo II – E 3 – pág 306).

Finalmente, es importante destacar, que además del perfil de la tutora, Su entorno escolar es adecuado, pero para la intervención no ha sido lo suficiente favorecedor, teniendo en cuenta las características de un clima social escolar positivo de Milicic y Arón (2017):

- Cuenta con las infraestructuras necesarias para el aprendizaje de los/as alumnos/as.
- Recursos materiales necesarios, aunque la disposición de nuevas tecnologías no abunda.
- Con respecto a los espacios, hay aulas para todos los/as alumnos/as escolarizados, sin embargo, para la atención a Alumnos con Necesidad Específicas de Apoyo Educativo no hay espacios suficientes, teniendo que dar ese apoyo en los pasillos del colegio. De esta manera, la intervención de la presente investigación se llevó a cabo en ese espacio, con numerosas interrupciones, y compartiendo espacio con otras profesionales.
- El interés del equipo directivo y de la tutora por la aplicación de esta intervención fue muy positiva, ofrecieron a la investigadora todos los materiales y tiempo necesario.
- En cuanto a las relaciones, son muy positivas entre profesionales, y entre estos con los alumnos, no obstante, era un colegio en el que se escucha mucho ruido y muchos enfados por parte de los docentes, pudiendo ser debido al entorno social al que pertenecen los alumnos suelen ser conflictivos.

- ENTREVISTA PARA PADRES (Participante 2)

- *Entrevista nº 4: Entrevista semiestructurada para padres*

a) CATEGORIA: Datos sociodemográficos padres.

- Estudios Padre: “*Graduado escolar*”.

- Estudios Madre: “*Graduado escolar y competencias claves*”.

- Profesión Padre: “*Jardinero*”.

- Profesión Madre: “*Limpiadora*”

Con respecto al horario,

P2: “*el padre trabaja algunas mañanas, la madre todas las mañanas y algunas tardes*”
(Anexo II – E 4 – pág 307).

Según los padres de la participante (2), consideran que su nivel socioeconómico es

P2: “*medio*” (Anexo II – E 4 – pág 308).

con unos ingresos de

P2: “*entre 745 y 1312 € al mes*” (Anexo II – E 4 – pág 308).

El nivel educativo de los padres, es básico, y el nivel socioeconómico se podría considerar medio-bajo, teniendo en cuenta su nivel de ingreso, por lo que la niña no es caprichosa, pero sí recibe premios cuando se lo merece, sobre todo por parte de la madre. Ruíz (2001) afirma que el nivel socio-económico de los padres influye en el rendimiento lector de los hijos, pues un mayor nivel económico supone un mayor acceso a recursos para una mayor práctica de la lectura, aunque este no sería el caso, pues la niña no se interesa por obtener más libros de lectura, ni los padres tampoco, independientemente de la economía familiar. Si se considera la importancia de las bibliotecas públicas gratuitas y el fácil acceso a libros de lectura para toda la población, junto con el buen uso de estrategias para despertar el gusto por la lectura (en el ámbito escolar y familiar) el nivel educativo de los padres y su profesión no debería afectar. Si a un niño le gusta leer no importa qué estudios tengan los padres o que profesión, este accederá a libros de lectura cuando así lo necesite.

b) CATEGORIA: Ayuda a realizar las tareas con sus hijos.

A la hora de realizar tareas con el niño en el hogar, los padres explican que

P2: *“Le dedico todo el tiempo que necesita hasta que termina las tareas”* (Anexo II – E 4 – pág 308).

Sin embargo, tanto la niña como la madre aseguran que la mayoría de las tardes la madre trabaja, y el padre pasa mucho tiempo al televisor, de hecho la niña explica que no le hace mucho caso, por lo que surge la duda de si la niña realiza sus tareas con o sin ayuda.

A la hora de utilizar estrategias para trabajar con el niño, la madre destaca que lo hace

P2: *“Con comprensión y explicándole las dudas”* (Anexo II – E 4 – pág 308).

Con respecto a la niña, los padres afirman dedicarle todo el tiempo necesario a las tareas, sin embargo, las respuestas recogidas en la entrevista con la niña y con la docente, no coinciden con esta. No obstante, la madre asegura que intenta que comprenda y le explica todo aquello en la que la niña presenta dificultades.

c) CATEGORIA: Tiempo familiar compartido en otras actividades.

Los padres destacan que pasan bastante tiempo juntos, y realizan diferentes actividades en familia,

P2: *“Nos juntamos para casi todas las actividades, sobre todo en las comidas”, “vamos al campo, montan en bicicleta casi a diario y salimos de paseo”* (Anexo II – E 4 – pág 310).

El tiempo que la madre no trabaja, pasan más tiempo juntos en familia, y hacen varias actividades que a la niña le encantan. Es muy feliz cuando están todos juntos. Algunas tardes entre semana y todos los fines de semana. A pesar de no practicar la lectura en su tiempo libre, un aspecto que sería bastante positivo, es muy importante este clima familiar tan bueno, pues la niña asegura de que cuando practica actividades de ocio y tiempo libre con los padres es feliz, Ladrón de Guevara (2000) aseguraba que un clima familiar positivo beneficiaría el rendimiento lector de los hijos.

d) CATEGORIA: Percepción subjetiva de los padres sobre el rendimiento lector

Con respecto al rendimiento lector, los padres se muestran preocupados, así a la pregunta si les preocupa el rendimiento lector de su hija y qué hacen al respecto su respuesta es,

P2: “*Sí*”, (Anexo II – E 4 – pág 308).

Los padres de la Participante (2) son conscientes del rendimiento lector de la niña, y las dificultades que esta presenta, sostienen que al respecto hacen que lea, otra respuesta que no se asemeja a lo que niña asegura ni a lo que la maestra considera. No tiene a la niña apuntada a ninguna clase particular, ni especialistas para ayudarla en este aspecto. Además la niña no cuenta ni con espacio ni tiempo dedicado a la lectura, ni una cantidad de libros adecuada, así como tampoco adecuados a sus intereses.

e) CATEGORIA: Estrategias en el hogar para la mejora del rendimiento lector.

P2: “*hacerla leer*” (Anexo II – E 4 – pág 308).

Con respecto al entorno familiar, se observa que es un ambiente estructurado, con un clima familiar bueno. Sin embargo, no se observa que haya mucho interés por el rendimiento académico de la niña. La relación entre los padres y la Participante es buena, pero la de esta con su hermano menor no es muy adecuada, pues pelean constantemente. Sin embargo, la niña no detecta que se haga diferencia entre ella y el hermano, por lo que nos lleva a pensar que pueden ser discusiones de niños pequeños.

f) CATEGORIA: Estructura y clima familiar.

Según los padres, la estructura familiar está compuesta por estos, la participante y un hermano, explicando que la relación entre los padres “es buena” y entre hermanos

P2: “*La relación con su hermano ahora es un poco complicada*” (Anexo II – E 4 – pág 310).

Se trata de un entorno socio-familiar estructurado, pero no el más adecuado, aunque tampoco se consideraba desfavorecedor, de acuerdo con López et al (2015). Sin embargo, el entorno social no es muy favorecedor, la niña proviene de barrios

conflictivos, con pocos recursos destinados al aprendizaje de los niños. Sin embargo, cuenta con barrios de muy corta distancia donde puede encontrar otro tipo de ambiente social así como infraestructuras adecuadas, parques, bibliotecas, entre otras.

Los padres catalogan la relación y el clima familiar,

P2: *“Como en cualquier familia, hay días buenos y días de enfados, de todo un poco”* (Anexo II – E 4 – pág 310).

Referente al clima emocional en el hogar, se observan respuestas coincidentes con la niña, pues las relaciones entre los miembros son relativamente buenas, con sus enfados, y otros estados de ánimo, aunque destaca la felicidad en dicho hogar. Comparten obligaciones, aunque la que más peso tiene es la madre, ya que se encarga de la comida, compras, tareas y estudios de los niños, y temas médicos. En este caso, lleva a pensar que si es la madre quien se encarga del tema de las tareas y de los estudios de la Participante (2), y sin embargo es el padre quien más tiempo pasa en casa, no es posible ofrecerle una ayuda adecuada a la niña así como un apoyo y orientación correcta con respeto a su educación.

ANÁLISIS DE DATOS. Participante 3

En un primer lugar se recogen en la tabla 35 y 36 las puntuaciones totales que el participante 2 ha obtenido en la PECO y en el PROLEC-R.

Tabla 35
Puntuaciones de la PECO participante 3

PECO	Participante 3	
	pretest	Postest
Aciertos/palabras totales		
1. Identificación de sílabas	5/5	5/5
2. Identificación de fonemas	5/5	5/5
3. Adición de sílabas	4/5	5/5
4. Adición de fonemas	4/5	5/5
5. Omisión de sílabas	4/5	5/5
6. Omisión de fonemas	2/5	3/5

Tabla 36

Puntuaciones de la PROLEC- R participante 3 (Índices principales y secundarios).

PARTICIPANTE 3	NOMBRE LETRA		IGUAL/ DIFERENTE		LECTURA PALABRAS		LECTURA PSEUDOPALABRAS	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
INDICES PRINCIPALES	86 (Duda)	126 (Normal)	19 (Dif. leve)	27 (Dif. leve)	65 (Dif. leve)	75 (Dif. leve)	43 (Dif. leve)	53 (Normal)
<i>Aciertos/tiempo *100</i>								
INDICES SECUNDARIOS								
PRECISIÓN	18 (Duda)	19 (Duda)	15 (Dif. severa)	16 (Dif. leve)	36 (Dif. severa)	39 (Duda)	32 (Dif. leve)	40 (Normal)
TIEMPO	21,03 (Lento)	15,05 (Normal)	79 (Lento)	60,08 (Normal)	55 (Muy lento)	48 (Lento)	74 (Lento)	76 (Lento)

Para la comprobación de la hipótesis 1 “Como resultado de la aplicación de la intervención y de las pruebas de evaluación de rendimiento lector se espera que los participantes presenten un aumento en la dirección deseada en las puntuaciones entre el pre-tratamiento y post-tratamiento en las variables relacionadas con el rendimiento lector (precisión y velocidad)”, se calculó el Porcentaje de Cambio en todas las variables medidas para cada participante.

A. ANÁLISIS DESCRIPTIVO VISUAL

La figura 21 muestra el ascenso en la puntuación final en la PECO del participante (3). Como se puede observar, la puntuación en la primera medición fue 23; tras la intervención, la alumna ha podido conseguir aumentar su rendimiento hasta obtener una puntuación final, 6 puntos por encima de la inicial, esto es de 29.

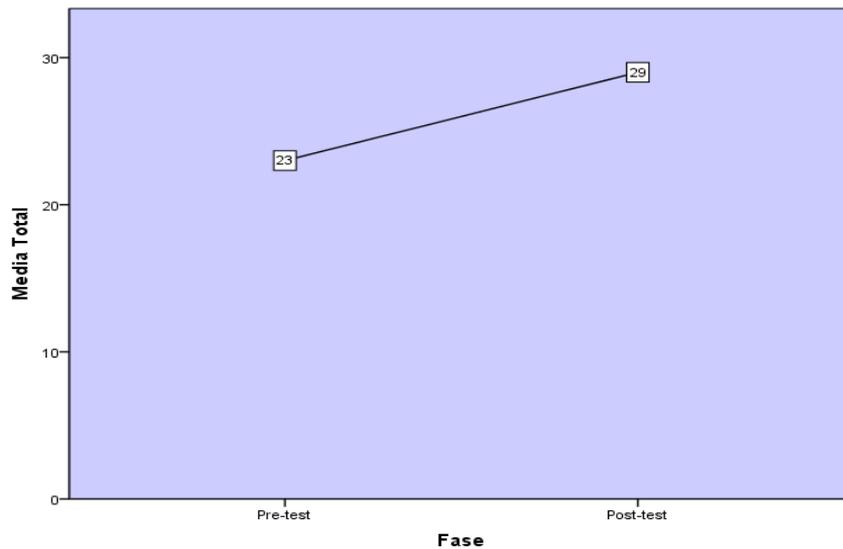


Figura 21: Diagrama de línea en la puntuación total de la PECO. Participante 3.

La siguiente gráfica (figura 22) muestra las puntuaciones tenidas en cuenta por dimensiones medidas por la P.E.C.O. En la dimensión Identificación el participante 3 obtuvo una puntuación en el pretest de 10 y en el postest de 10; en la dimensión Adición obtuvo una puntuación en el pretest de 8 y en el postest de 10; en la dimensión Omisión obtuvo una puntuación en el pretest de 5 y en el postest de 9; en la dimensión Conocimiento Silábico obtuvo una puntuación de 13 en el pretest y de 15 en el postest; finalmente en la dimensión Conocimiento Fonémico obtuvo una puntuación de 10 en el pretest y de 14 en el postest. El mayor incremento ha sido en Omisión, Conocimiento fonémico y Conocimiento Silábico.

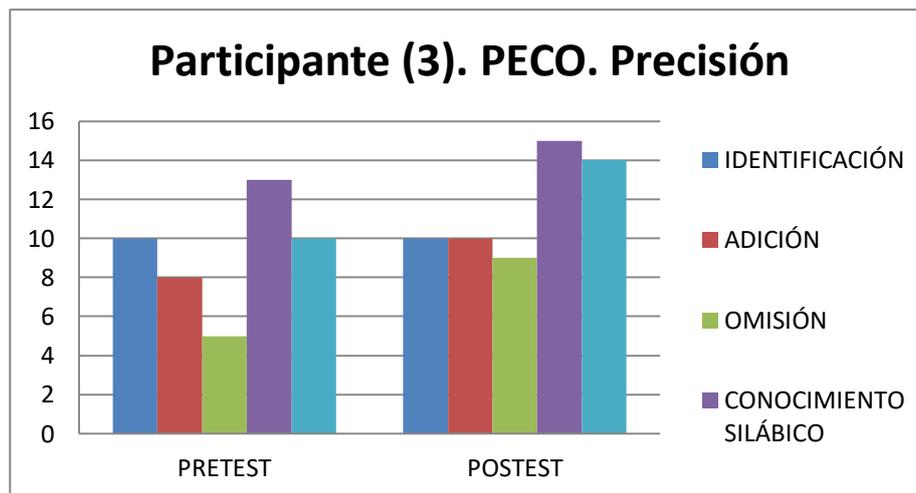


Figura 22: Diagrama de barras desglosado por dimensiones de la PECO. Participante 3.

Consecutivamente, se lleva a cabo el mismo procedimiento. En este caso, los análisis, y gráficas, que se exponen a continuación son referentes al PROLEC-R, de cada uno de los participantes de la muestra.

En la figura 23, al igual que en los casos anteriores, se observa una disminución de puntuación en la variable PRECISIÓN (en escala tipificada, por lo que cuanto más se acerque al 0 más normal es), lo que significa un aumento en aciertos, y una disminución de puntuaciones en la variable TIEMPO, esto es, una disminución en el tiempo invertido en la lectura. respecto a la variable PRECISIÓN, el participante (3) obtiene una puntuación de -2,90 en el Pretest y una puntuación de -2,35 en el Posttest. En el TIEMPO INVERTIDO en ambas pruebas, se obtiene una puntuación de 1,02 en el Pretest y un -0,85 en el Posttest (a menor puntuación mayor velocidad).

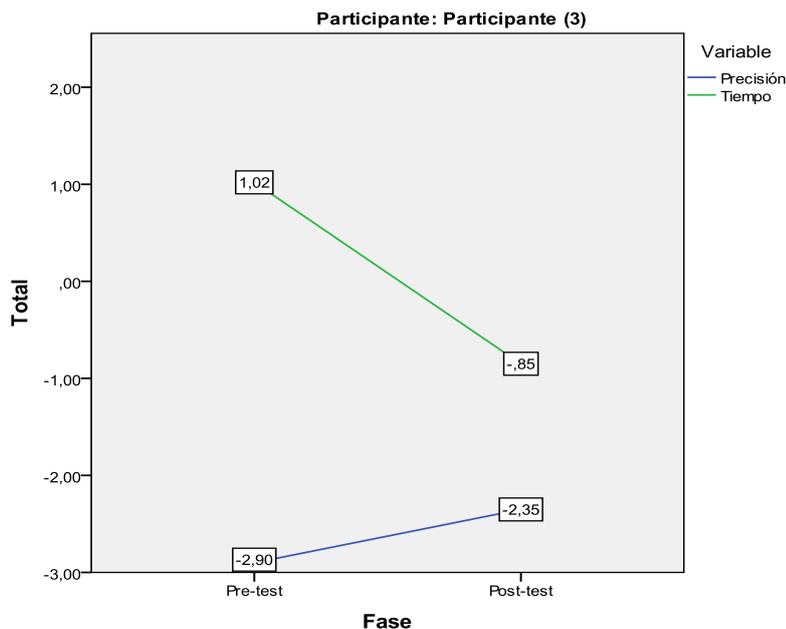


Figura 23: Diagrama de línea en la puntuación total de la PROLEC-R (Precisión y Tiempo). Participante 3.

En el siguiente diagrama de barras por dimensiones del PROLEC-R, y referido a la variable precisión, el Participante (3), destaca la actividad Lectura de Pseudopalabras, siendo en la que más ha mejorado, pues obtuvo 32 aciertos en el Pretest y 40 aciertos en el Postest, llegando a la totalidad de aciertos. En la Lectura de Palabras, mejora en tres aciertos, pasando de 36 aciertos en la primera prueba a 39 en una segunda. En las dos actividades restantes, Nombre de letra e Igual o Diferente, ha mejorado una acierto en cada una tras la intervención.

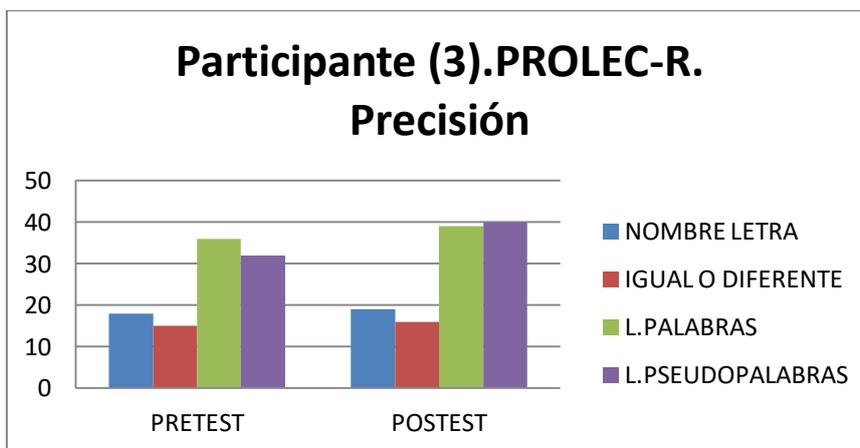


Figura 24: Diagrama de barras desglosado por dimensiones del PROLEC-R (Precisión). Participante 3.

Por último, en la variable tiempo, el Participante (3) ha mejorado considerablemente en la actividad de Igual o Diferente, realizando la lectura en 79 segundos en el Pretest y 60 segundos aproximadamente en el Postest. En la prueba Nombre de letra, mejora 6 segundos aproximadamente entre pruebas y en la Lectura de Palabras mejora 7 segundos entre Pretest y Postest. Lo relevante de este caso, es que en la Lectura de Pseudopalabras el participante ha invertido 2 segundos más en el Postest, por lo que, en esta actividad, su tiempo invertido en la lectura es peor que en una primera medición.

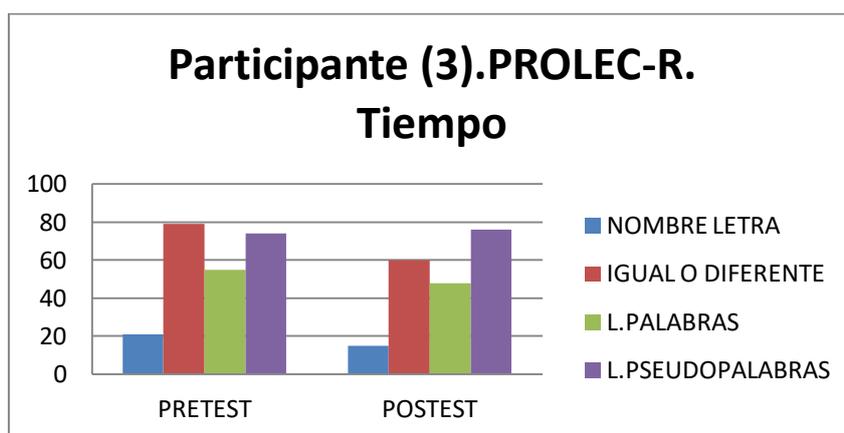


Figura 25: Diagrama de barras desglosado por dimensiones del PROLEC-R (Tiempo).
Participante 3.

B. ANÁLISIS DESCRIPTIVO NUMÉRICO

La siguiente tabla refleja las puntuaciones obtenidas del cálculo del porcentaje de cambio en las dos pruebas utilizadas para evaluar al participante 3. Para aceptar la $H_{1.1}$ “Se espera que los/las participantes de la muestra presenten una mayor puntuación en la prueba PECO después de la intervención, esto es, habrá una diferencia entre el pretest y el postest en beneficio del rendimiento del/la alumno/a en esta última medición”, se esperaba un porcentaje de cambio positivo, puesto que hay un aumento de las puntuaciones en dichas variables.

Tabla 37
Porcentaje de Cambio pre-post en la PECO. Participante (3)

NOMBRE DE LA PRUEBA	VARIABLE	pretest	postest	% DE CAMBIO
1. Identificación de sílabas	PRECISIÓN	5	5	0%
2. Identificación de fonemas	PRECISIÓN	5	5	0%
3. Adición de sílabas	PRECISIÓN	4	5	25%
4. Adición de fonemas	PRECISIÓN	4	5	25%
5. Omisión de sílabas	PRECISIÓN	4	5	25%
6. Omisión de fonemas	PRECISIÓN	1	4	300%

¹El porcentaje de cambio se calculó de acuerdo a la fórmula de $X_{Post} - X_{Pre} / X_{Pre} * 100$

En la tabla 37, observamos Porcentajes de cambio positivos, esto es, se puede considerar que hay cambios entre el Pretest y Postest en la PECO. El participante (3) no presentó ninguna dificultad en las actividades de “Identificación”, puesto que el Porcentaje de Cambio es el más bajo, entre las demás actividades, con un 0%, pues no se ha dado ni un aumento ni, por el contrario, una disminución antes y después de la intervención. Con respecto a las pruebas de “Adición”, el porcentaje es considerable, pero no el más elevado, obteniendo un 25% de cambio. Por último, como en los casos anteriores, es en las tareas de “omisión” donde más aumento de puntuaciones se obtiene, llegando a conseguir un 300% de Porcentaje de Cambio en la prueba “Omisión de fonemas”.

Para la comprobación de la Hipótesis_{1,2}, “*Se espera que los/las participantes de la muestra presentarán una mayor puntuación en la prueba PROLEC-R después de la intervención, esto es, habrá una diferencia entre el pretest y el postest en beneficio del rendimiento del/la alumno/a en esta última medición*”, se llevaron a cabo los mismos análisis (porcentaje de cambio) que para la anterior hipótesis, esta vez del instrumento de medida utilizado, PROLEC-R, y teniendo en cuenta las variables precisión y velocidad.

Tabla 38
Porcentaje de Cambio pre-post en PROLEC-R. Participante (3)

NOMBRE DE LA PRUEBA	VARIABLE (Índices secundarios)	PRETEST	POSTEST	% DE CAMBIO
Nombre o sonido de la letra	TIEMPO (Seg.)	21,03	15,05	-28,43 %
	PRECISIÓN(aciertos)	18	19	5,55 %
Igual o diferente	TIEMPO (Seg.)	79	60,08	-23,9 %
	PRECISIÓN (aciertos)	15	16	6,66 %
Lectura de palabras	TIEMPO (Seg.)	55	48	-12,72 %
	PRECISIÓN (aciertos)	36	39	8,33 %
Lectura de pseudopalabras	TIEMPO (Seg.)	74	76	2,70 %
	PRECISIÓN (aciertos)	32	40	25 %

Puesto que se espera un Porcentaje de cambio en la variable tiempo sea negativo, y en la variable tiempo, positivo, se puede observar que ha habido un cambio “positivo” en ambas variables entre el Pretest y Postest, es decir, ha mejorado tras la intervención tanto en el tiempo invertido en la lectura, como en el número de aciertos. Del participante (3), con respecto al tiempo, se destaca con un porcentaje más alto la prueba “Nombre o sonido de la letra”, es decir, la lectura del nombre o sonido de la letra ha sido mucho más rápido en el Pretest que en el Postest. Destaca también la lectura de palabras, que aún presentando uno de los porcentajes más bajos, en la prueba que más ha mejorado con respecto al tiempo.

No obstante, se ha obtenido un Porcentaje de Cambio positivo con respecto al tiempo, por lo que se entiende que no sólo no ha mejorado sino que en esa prueba, “Lectura de Pseudopalabras”, ha empeorado. Se ha obtenido un 2,70% en el cambio, pasando de leer las pseudopalabras en 74 segundos en el Pretest a leerlas en 76 segundos. Sin embargo, es en esa misma prueba en la que la precisión destaca entre las demás actividades, pues ha mejorado considerablemente, llegando a realizar la prueba perfecta, sin ningún error, obteniendo un 25% de cambio, y pasando de 32 a 40 aciertos.

A continuación, se realizaron los cálculos de índices principales y secundarios del PROLEC-R permitiéndonos conocer cuantitativa y cualitativamente el cambio entre el Pretest y Postest, teniendo en cuenta los baremos propuestos por el autor. Por ello se muestra el cálculo de los Índices Principales, así como los baremos en los que se encuentran cada uno de los participantes, describiendo los cambios.

Tabla 39
Índices principales. PROLEC-R participante (3)

PROLEC –R	Nombre/sonido letra		Igual/diferente		L. Palabra		L. Pseudopalabra	
	PRE	POST T	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
ÍNDICES PRINCIPALES	86	126	19	27	65	75	43	53

*PRECISIÓN: DS (Dificultad Severa); DL (Dificultad Leve); ¿? (Duda); N (Normal).

*TIEMPO: ML (Muy Lento); L (Lento); N (Normal).

Si analizamos los datos cualitativos, también se puede observar un cambio de baremo que indica que el rendimiento lector del participante ha mejorado. Para ello, teniendo en cuenta que el Participante (3) se encuentra en 5° de Primaria, se han utilizado a partir de los siguientes baremos:

Tabla 40
Baremos. Índices Principales (5° de Primaria)

5° de Primaria			
	Dificultad Severa (DS)	Dificultad Leve (D)	Normal (N)
Nombre Letras (NL)	0-61	62-100	101 o más
Igual-Diferente (ID)	0-15	16-27	28 o más
L. Palabras (LP)	0-57	58-93	94 o más
L.Pseudopalabras (LS)	0-32	33-52	53 o más

Fuente: Adaptado de Cuetos et al, 2007, p.50)

Con respecto a los índices principales, se observan, en la tabla 39, cambios positivos entre el Pretest y Postest. Referente a la tarea “Nombre de la letra” el Participante (3) pasa de una Dificultad leve a estar dentro de los valores Normales (Pretest=86 // Postest=1260). En la tarea “Igual o Diferente” no se observan cambios en cuanto a los datos cualitativos, pues tanto en el Pretest como en el Postest el Participante (3) presenta una Dificultad leve. No obstante, obtiene una puntuación de 19 en el Pretest y una puntuación de 27 en el Postest, por lo que se afirma que existen cambios entre ambas pruebas. En la tercera actividad, “Lectura de Palabras”, tampoco se aprecian cambios en cuanto a las categorías, diagnosticándose una Dificultad Leve tanto en el Pretest como en el Postest, sin embargo, cuantitativamente sí se aprecian cambios (Pretest=65 // Postest= 75). Finalmente, referente a la actividad “Lectura de

Pseudopalabras” se aprecian cambios cualitativos y cuantitativos, así, el Pretest obtiene una puntuación de 43, considerado como Dificultad Leve, y 53 en el Postest, ya considerado como un índice Normal.

Referente a los índices secundarios, los baremos se analizan por variable: precisión y velocidad, y a su vez por curso, como en el caso anterior.

Tabla 41
Índices secundarios. PROLEC-R participante (3)

PROLEC –R		Nombre/sonid o letra		Igual/diferente		L. Palabra		L. Pseudopalabra	
		PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
ÍNDICES SECUNDARIOS	PRECION	18 ¿?	19 ¿?	15 DS	16 DL	36 DS	39 ¿?	32 DL	40 N
	TIEMPO	21,03 L	15,05 N	79 L	60,08 N	55 ML	48 L	74 L	76 L

- PRECISIÓN

De la misma manera que en los análisis anteriores, y considerando que el participante (3) se encuentra escolarizado en 5° de Primaria, se utilizan los siguientes baremos.

Tabla 42
Baremos. Índices Secundarios por curso. PRECISIÓN

	5° de Primaria				
	Dificultad Severa (DS)	Dificultad (D)	Leve	Duda (¿?)	Normal (N)
Nombre Letras (NL)	0-16	17	18-19	20	
Igual-Diferente (ID)	0-15	16	17-18	19-20	
L. Palabras (LP)	0-37	38	39	40	
L.Pseudopalabras (LS)	0-30	31-33	34-36	37-40	

Fuente: Adaptado de Cuetos et al, 2007, p.51.

Observando la tabla 41, se puede apreciar cambios de la variable precisión en todas las pruebas realizadas. Cuantitativamente, en la actividad “Nombre de la letra” hay cambios muy escasos, pues de 18 aciertos en el Pretest pasa a 19 aciertos obtenidos en el Postest, por lo que cualitativamente, la categoría no cambia, pues la diferencia entre ambas pruebas es muy pequeña, considerándose que el diagnóstico en esta prueba

es Dudoso, pues no se puede decidir si presenta Dificultad Leve o se encuentra dentro de la Normalidad. Referente a “Igual o Diferente”, el cambio cuantitativo también es mínimo, con 15 aciertos en el Pretest y 16 en el Postest, sin embargo este aumento de puntuación hace que se pase de una Dificulta Severa a una Dificultad Leve en esta prueba. Con respecto a la “Lectura de Palabras”, se observan cambios algo mayores que en las actividades anteriores, tanto cuantitativa como cualitativamente, así en el Pretest obtuvo 36 aciertos, aumentando estos en el Postest, con 39 aciertos. Paso de una Dificultad Severa a Duda en el Diagnóstico, por encontrarse tan cerca de la Dificultad Leve como de la Normalidad. No obstante, se trata de un cambio positivo. Por último, “Lectura de Pseudopalabras”, en la cual, el Participante (3), ha obtenido los mejores resultados. Con 32 aciertos obtenidos en el Pretest, pasó a 40 aciertos, llegando a la totalidad de aciertos permitidos en esa prueba. Con respecto a las categorías, en el Pretest se encontraba en una Dificultad Leve, mientras que en Postest consiguió obtener un rendimiento lector dentro de la Normalidad.

- VELOCIDAD

Tabla 43
Baremos. Índices Secundarios por curso. VELOCIDAD

	5° de Primaria				
	Muy Lento (ML)	Lento (L)	Normal (N)	Rápido (R)	Muy Rápido (MR)
Nombre Letras (NL)	27 o más	21-26	9-20	4-8	0-3
Igual-Diferente (ID)	92 o más	73-91	35-72	16-34	0-15
L. Palabras (LP)	52 o más	43-51	24-42	14-32	0-13
L.Pseudopalabras (LS)	85 o más	70-84	42-69	28-41	0-27

Fuente: Adaptado de Cuetos et al, 2007, p.53)

Para terminar con los análisis del Participante (3), se analiza la variable velocidad de los Índices Secundarios.

Un primer análisis visual, permite observar cambios positivos entre el Pretest y Postest, es decir, se observan puntuaciones menores en el Postest, puesto que se trata de la variable tiempo, exceptuando la actividad “Lectura de Pseudopalabras”. En la tarea “Nombre de la letra”, en el Pretest, el Participante (3) invirtió 21,03 segundos en

leer las palabras que se le presentaron. Tras la intervención, el Participante mejoró su tiempo, consiguiendo leer las letras en 15,05 segundos, pasando de una lectura Lenta a una lectura Normal. En cuanto a la tarea “Igual o Diferente” cuantitativamente los cambios fueron más considerables, pues en el Pretest invirtió 79 segundos, y en el Postes 60,08 segundos, pasando de una lectura Lenta a una lectura Normal. Seguidamente, en la “Lectura de Palabras” se puede observar cómo se consideró en un primer momento un rendimiento lector Muy Lento (Pretest=55 segundos), categorizándose, en el Postes, como Lento (Postes=48). Finalmente, en la actividad “Lectura de Pseudopalabras”, además de encontrar en la misma categoría en ambas pruebas: Lento, no se observan cambios positivos, por el contrario, hay un aumento en el tiempo invertido en la Lectura de Pseudopalabras (Pretest=74 // Postes=76).

C. ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS OBTENIDOS A TRAVÉS DE LAS ENTREVISTAS

Una vez analizados los datos que arrojan las pruebas de los diferentes tests se pretende conocer, cualitativamente, si existe influencia de los diferentes ambientes (personal, socioeconómico, familiar y escolar) sobre el rendimiento lector del participante. Para ello se analizan a continuación, se exponen las respuestas y los datos obtenidos en las entrevistas relacionadas con el participante 3.

- ENTREVISTAS DEL PARTICIPANTE 3

- *Entrevista n° 1: Entrevista semiestructurada para alumnos*

a) CATEGORIA: Datos sociodemográficos.

Con respecto al participante 3 se trata de un niño que responde lo siguiente ante las preguntas sobre datos sociodemográficos.

A: “*Edad: 11 años*”.

A: “*Curso: 5° de primaria*” (Anexo III – E 1 – pág 311)

El participante (3) no ha repetido curso. No obstante, la tutora asegura que este año repetirá 5° de primaria. A pesar de los apoyos que recibe en el colegio y el que recibe en clases particulares el niño no está alcanzando los objetivos mínimos.

b) CATEGORIA: Hábitos lectores.

Referente a las preguntas sobre hábitos lectores se destacan las preguntas a la que su respuesta ha sido afirmativa:

¿Te gusta que te lean?; ¿Cuándo aún no sabías leer, te gustaba que te leyeran?; ¿Crees que es importante leer?; ¿En tu casa tienes un espacio especial para leer?; ¿Tienes libros o revistas u otros, para leer?; ¿En tu casa te motivan a leer?; ¿En el colegio te hacen leer?; ¿Tu colegio dispone de biblioteca?

E: Sin embargo, cuando se le pregunta por si le gusta leer, la respuesta es negativa. Además cuando se le pregunta si le gusta ir a la biblioteca o que siente cuando va, su respuesta es:

A: “*No*” (Anexo III – E 1 – pág 311).

Como se observa, al participante (3) no le gusta leer y no hace nada para practicar esta actividad, detectando todo aquello que tenga que ver con ello.

Respecto a la comprensión lectora el niño responde

A: “*a veces*” comprende lo que está leyendo (Anexo III – E 1 – pág 311),

Además no le gusta leer en público, y considera que

A: “*sí*” (Anexo III – E 1 – pág 311) tuvo problemas para aprender a leer.

El tipo de respuestas recogidas apuntan a que el niño, al ver que tuvo problemas para aprender a leer, y que aún le cuesta hacerlo, cometiendo algunos errores, rechaza

aún más la lectura. Ruíz (2001) explicaba que la autoestima positiva de un niño es imprescindible para su rendimiento lector y la superación de dificultades lectoras. A pesar de los esfuerzos de su tutora por motivarlo, el participante (3) se muestra algo desmotivado y triste cuando se hace referencia a su rendimiento lector, pudiendo afectar a la hora de superar sus dificultades. A pesar de ser un factor que no se ha evaluado en el presente estudio, la autoestima del niño no parece ser muy positiva, pues la única motivación que tiene es por parte de la tutora, ya que la madre no interviene mucho en el tema educativo. Además, la investigadora observa muestras de felicidad con expresiones muy insignificantes que ésta le dice al participante (3) a la hora de motivarlo en la realización del programa, dejando ver que quizás esté poco acostumbrado a este tipo de halagos y refuerzos.

Aunque no le gusta la lectura, se le realizaron preguntas con respecto al tipo de libros que le gusta leer, cuando lo hace o le permiten elegir, a lo que responde,

A: “*Cuentos y de aventura*” (Anexo III – E 1 – pág 312).

Además, afirma que tiene en casa

A: “*Entre cuatro y siete*” (Anexo III – E 1 – pág 312).

y libros propios

A: “*todos los libros que hay son míos*” (Anexo III – E 1 – pág 312).

Esta cantidad de libros resulta escasa para un niño que ya está al final de la etapa de primaria, y que debería tener más libros, aunque solo sean los recomendados en cada curso, pudiendo significar que el niño no ha leído ni los libros obligatorios. el nivel económico del hogar es bastante bueno para permitirse comprar libros, por lo que se entiende que no hay libros por que al niño no le gustan o por que la madre prefiere comprarle otro tipo de regalos, sin preocuparse por la importancia de leer.

Cuando se le pregunta por quién lo motiva a leer, contesta que es

A: “*La profesora*” (Anexo III – E 1 – pág 312).

E: Como ya se ha explicado, en casa no es motivado por ningún familiar para leer, aspecto relevante, pues es muy importante la práctica de la lectura en casa.

No obstante, aunque lo motiven a leer sigue considerando que la lectura es:

A: “*Aburrida*” (Anexo III – E 1 – pág 312),

y solo lee cuando

A: *“debo leer para una calificación”* (Anexo III – E 1 – pág 312).

Además esa escasa lectura la hace con la maestra de clases particulares, pues el niño hace sus deberes y estudia en dichas clases, con lo que en casa trabaja escasamente.

c) CATEGORIA: Preferencia y motivación lectora

Con respecto al gusto por la lectura, la preferencia de libros a la hora de leer, el participante contesta,

A: *“No (le gusta), me parece aburrido”, “Cuando leo, lo que más me gusta son los cómics”* (Anexo III – E 1 – pág 313).

E: A continuación se le pregunta más concretamente que es lo que más y lo que menos le gusta a la hora de leer, a lo que responde:

A: *“Lo que más me gusta de leer es que cuando me gusta un libro me entretengo y el tiempo pasa rápido. Cuando no me apetece leer la lectura me parece muy aburrida”* (Anexo III – E 1 – pág 313).

Insistiendo en el hábito de lectura en casa, queda claro cuando el niño explica, nuevamente, ante la pregunta *¿Hay libros en tu casa?* y *¿se fomenta la lectura en casa?*,

A: *“No, no leo casi nunca”. “Nadie me dice que debo leer”* (Anexo III – E 1 – pág 314).

d) CATEGORIA: Valoración del rendimiento lector.

Siguiendo con categorías referentes a la lectura, respecto a la autovaloración que el niño hace cuando se le pregunta por cómo se le da leer, contesta:

A: *“se me da bien”* leer,

A: *“aunque a veces me equivoco”*, (Anexo III – E 1 – pág 313).

se considera un lector normal, afirma,

A: *“Suelo leer normal, cometiendo algunos fallos”* (Anexo III – E 1 – pág 313).

A pesar de considerar que comete algunos fallos, el participante no considera que lea mal, solo que en ocasiones se equivoca, algo que sería normal. Sin embargo no

es consciente de los verdaderos problemas que tiene para leer, según los detectados por la orientadora y la tutora.

Se destaca también que no le gusta el colegio ni la lectura. Lo único que destaca positivo del colegio es el tiempo dedicado a la Educación Física y el recreo.

Respecto a la lectura, este tercer participante también muestra mucho rechazo hacia la lectura, reconoce que no se le da muy bien leer y se aburre mucho, por lo que no suele leer en casa. En este caso, también se ha detectado curiosidad e interés cuando se le ha presentado un libro para leer durante la aplicación del programa. Sin embargo en casa es incapaz de ponerse a leer. Pues no hay nadie ni que lo obligue ni que lo motive. Acepta que tiene dificultad para leer, y detecta en qué aspectos falla más. A pesar de que no le gusta leer, considera que la lectura es muy importante, para aprender y saber comunicarte adecuadamente con los demás.

e) CATEGORIA: Percepción subjetiva del niño sobre sus problemas y estrategias para afrontarlo.

E: A pesar de que el participante ha reconocido que se le da “bien” leer, y se considera un lector normal, aunque comete fallos, su rendimiento lector le preocupa, expresándolo de la siguiente manera,

A: “Si, a veces me como algunas letras o palabras, me atasco, me pongo nervioso y leo mucho peor. Me preocupa porque creo que puede influir a la hora de aprender para hablar con los demás” (Anexo III – E 1 – pág 314).

Esta explicación parece algo madura para su edad, y a la vez interesante, pues aún sin gustarle la lectura el niño conoce la importancia de ésta y se esfuerza por trabajarla.

E: A la hora de afrontar dichos problemas el niño explica las estrategias que utiliza:

A: “No hago nada, leo solo cuando tengo tareas” (Anexo III – E 1 – pág 314).

En el colegio trabaja todo tipo de estrategias que la tutora le demanda, sin embargo, lo hace como una “obligación” o motivación por parte de esta, por ese motivo, en casa, como no tiene a nadie que lo motive, el niño explica que no hace absolutamente nada, solo lee cuando hace las tareas.

f) CATEGORIA: Tiempo familiar compartido.

Con respecto al tiempo que pasa con los padres, y su relación con estos, el Participante (3) responde que

A: *“Paso poco tiempo con mis padres. Con mi padre algunas tarde, pero suelo estar mucho tiempo con mi abuela. Me gustaría pasar mucho tiempo con ellos, pero mis padres están separados, y también trabajan mucho, por eso después del cole me voy con mi abuela hasta la noche”* (Anexo III – E 1 – pág 314).

El participante explica que a su padre no lo ve prácticamente nada, algunos fines de semana, aunque su relación es buena. Los días de diario, con la madre tampoco pasa mucho tiempo, por el horario laboral de esta, así las tarde las pasa en clases particulares y en casa de la abuela, con quien más tiempo pasa. Además los fines de semana, el niño detalla que la madre suele salir a tomar algo y vuelve muy tarde a casa, por lo que no la ve prácticamente nada.

Sin embargo, cuando pasan tiempo juntos, el niño dice

A: *“Cuando estoy con mi madre solemos ver la TV, salir de paseo y hacer deporte”* (Anexo III – E 1 – pág 314).

El Participante (3) tiene un hermano mayor, el cual ejerce de figura paternal, el participante explica

A: *“Tengo un hermano mayor, mi madre es muy cariñosa con los dos”* (Anexo III – E 1 – pág 314).

Cada vez que el participante (3) hace referencia a la figura del hermano muestra un gran entusiasmo y orgullo, deja muy claro que es su figura de referencia, como se ha destacado en líneas anteriores, es como un padre para él.

El participante explica que cuando se porta mal o no hace las tareas es su hermano quién le regaña, pero también es quién le ayuda con las tareas en casa, sobre todo los fines de semana.

g) CATEGORIA: Valoración subjetiva de las relaciones entre los miembros.

E: Siguiendo en la misma línea, en el ambiente familiar, la relación con sus padres es muy buena según el niño, pero destaca

A: *“Con mi hermano y mi abuela es mucho mejor” “Me encanta pasar tiempo con mi hermano”* (Anexo III – E 1 – pág 315).

h) CATEGORIA: Valoración subjetiva de cualidades positivas y negativas de los padres.

A la pregunta qué es lo que menos y lo que más le gusta de papá y mamá, referente al padre, el niño señala

A: *“Lo que menos me gusta de mi padre es que no lo veo casi nunca y lo que más es que cuando está conmigo es muy cariñoso”* (Anexo III – E 1 – pág 315).

A pesar de no pasar tiempo con el padre, es muy importante que el poco tiempo que pasa el niño lo considere como algo agradable.

Con respecto a la madre,

A: *“Lo que menos me gusta de mamá es que sale sin avisar de la hora a la que vuelve y me pongo nervioso cuando no llega temprano, y lo que más me gusta es que es muy cariñosa y me hace muchos regalos”* (Anexo III – E 1 – pág 315).

Algunos de estos aspectos ya se han explicado en categorías anteriores, además de ser una familia desestructurada, el hecho de que la madre no pase casi nada de tiempo con el niño va a afectar mucho más el estado emocional del niño.

El entorno familiar, tras la entrevista con el Participante, es un ambiente desestructurado así o como desfavorable, pues los padres están separados, y el niño, prácticamente vive en casa de su abuela. La abuela es mayor, no lo motiva a leer, y lo han apuntado a clases particulares para que alguien pueda ayudarlo a hacer las tareas. La madre trabaja muy pocas tardes, por lo que no se entiende que no dedique más tiempo a su hijo. De hecho, cuando se le pregunta por los aspectos positivos y negativos a destacar de su madre, señala que la madre suele irse de casa con las amigas y no sabe a qué hora llega, con lo que el niño se preocupa muy a menudo por ella, este aspecto, es y será desencadenante para la vida del niño, influyendo, seguramente, en el rendimiento académico del niño. Por otro lado, destaca que cuando está con su madre ella es muy buena con él. Con respecto al padre, destaca como aspecto negativo que no lo ve mucho, y como positivo que es muy cariñoso. De esta manera, el niño habla acerca de que le gustaría pasar más tiempo con la madre, sin embargo cuando está con su hermano mayor está muy contento, pues este le ayuda a hacer las tareas cuando no sabe. Cuando está con la madre, suelen hacer actividades juntos, como salir de paseo, montar en bici,

entre otras. Son actividades que le gustan al niño, además la madre valora el esfuerzo que hace en el colegio, premiándolo constantemente.

i) CATEGORIA: Clima emocional en el colegio y relación con profesores y compañeros.

Referente al clima emocional en el ámbito escolar, el niño explica que la relación con los maestros es muy buena, además explica

A: *“Me gusta ir a clase, pero depende de la asignatura que me toque”* (Anexo III – E 1 – pág 315).

Se ve observa una buena relación entre el participante y la maestra, además ésta se muestra muy pendiente del niño, por ello el gusto de ir a clase, sin embargo no dejan de aburrirle algunas asignaturas.

El niño explica algunas tareas que hace con la tutora, como por ejemplo “el encargado” y se muestra muy motivado y entusiasmado, aspecto positivo a destacar de la docente.

Se le pregunta acerca de qué hace cuando tiene un mal día en la escuela o en casa con las tareas, a lo que responde

A: *“Me frustró mucho, me agobio y me cabreo porque no soy capaz de resolver el problema que se me ha presentado. Cuando estoy en clase le pido ayuda a la maestra y cuando estoy en casa le pido ayuda a mi hermano”* (Anexo III – E 1 – pág 315).

j) CATEGORIA: Autoconcepto en la escuela.

Cuando se habla de cómo se siente cuando está en la escuela el niño parece sentirse bien, siente que pertenece a su grupo clase. Sin embargo, dice que a la hora de leer delante de sus compañeros

A: *“Sí (piensa que se van a reír de él), aunque solo lo pienso porque en realidad nunca lo han hecho”* (Anexo III – E 1 – pág 315).

Esto debe deberse a su conocimiento sobre sus problemas lectores, y piensa que, al cometer los errores más comunes en su lectura, sus compañeros se van a reír de él, sin embargo deja claro que nunca lo han hecho.

k) CATEGORIA: Autoconcepto general y familiar

Con respecto al tiempo que pasa con sus padres, el niño dice,

A: *“Cuando estoy con mi madre me siento muy feliz, aunque no paso casi nada de tiempo con ella”* (Anexo III – E 1 – pág 316).

El participante (3) se considera,

A: *“Bueno, travieso y asustadizo”* (Anexo III – E 1 – pág 316). Además, piensa que merece cosas buenas.

Con respecto a la autoestima el niño, aparentemente el niño muestra un estado emocional bueno, buena autoestima, sin embargo, dependiendo del tema que se trate, el niño muestra algunos signos de tristeza. En clase, se considera aceptado por su grupo clase y por su maestra, de hecho destaca que sus compañeros lo ayudan mucho y su maestra es muy buena y comprensiva con él. Su entorno familiar es algo desfavorable, y esto posiblemente repercuta tanto en el rendimiento escolar como lector. Sin embargo, se siente muy querido por su abuela, hermano y madre, algo que también repercutirá en su autoestima y estado de ánimo.

La autoestima en el ámbito familiar es buena, ya que la relación entre los miembros del hogar es muy buena, sin embargo no hay que olvidar los estados de ánimo en los que se encuentra el niño cuando no puede pasar tiempo con su madre, y con su hermano porque éste trabaja. No se acomoda totalmente en su hogar, pues el niño está de un lado para otro hasta por la noche que llega a casa. No obstante, se considera un niño bueno, alegre y muy asustadizo.

- ENTREVISTA PARA DOCENTES (Participante 3)

- *Entrevista nº 2 y nº 3: Entrevista semiestructurada para maestros/tutores*
 - a) CATEGORIA: Datos profesionales y académicos maestros/tutores.

El Participante (3) cuenta con una tutora/maestra con 12 años de experiencia profesional y con una formación, además de la de Magisterio, además es especialista en Audición y Lenguaje, dato relevante, pues los profesionales de esta rama son los más adecuados para intervenir en dificultades lectoras. Además posee formación relacionada con la Atención a la Diversidad, entre otras

Según los datos recogidos en la entrevista, la tutora del participante 3,

D3: *“CURSO: “5ª de primaria”.*

D3: *AÑOS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL: “12 años de experiencia”.*

D3: *FORMACIÓN ACADÉMICA: “Magisterio de Educación Primaria con la especialidad de maestra en Audición y Lenguaje. Multitud de cursos relacionados con la docencia, entre ellos, la atención a la diversidad, metodologías, etc.” (Anexo III – E 2 – pág 317).*

El aspecto más destacado de su formación es la especialidad en Audición y Lenguaje, pues se trata de una formación donde se trabaja de forma muy concreta las dificultades lecturas, entre ellas la dislexia.

- b) CATEGORIA: Valoración de las dificultades lectoras.

E: Con respecto a las dificultades lectoras que el docente destaca de su alumno, sostiene que el participante:

D3: *“Baja fluidez lectora, comprensión lectora muy baja, en las lecturas largas se cansa y no presta atención, aunque para comprender enunciados de los ejercicios se han ido desarrollando estrategias y ha ido mejorando mucho. También presenta dificultades para leer palabras que desconoce, trabándose mucho en dicha lectura” (Anexo III – E 2 – pág 317).*

Tiene muy claras las dificultades más comunes de su alumno, participante (3), además sostiene que dichas dificultades,

D3: *“Influye notablemente en el rendimiento educativo del alumno, ya que se cansa, le desmotiva todo lo que tenga que ver con la lectoescritura, al tener dificultades, le supone mucho esfuerzo y se cansa, además no le gusta realizar tareas de este tipo” (Anexo III – E 2 – pág 317).*

Si tuviese que puntuar el rendimiento lector de su alumno sería con un nota de

D3: “4” (Anexo III – E 2 – pág 317).

c) CATEGORIA: Conocimientos sobre dificultades lectoras

Como ya se ha explicado, sobre todo, la especialidad en Audición y Lenguaje le ha permitido adquirir conocimiento más específico del objeto de estudio. Así, la docente explica que sobre los conocimientos que posee acerca de las dificultades lectoras, así como de la ruta fonológica en particular, y estrategias para abordar dichas dificultades destaca:

D3: *“He recibido bastante formación, pero considero que es difícil compaginar el trabajo con la clase con Necesidades Específicas y a la vez trabajar técnicas individuales con el alumno. Con un menor número de alumnos sería más factible trabajar estas técnicas individuales”* (Anexo III – E 2 – pág 317).

d) CATEGORIA: Conocimientos sobre los procesos de la lectura

De forma más específica sobre la conciencia fonológica, detalla:

D3: *“Entiendo que ruta que utilizamos los lectores para leer palabras desconocidas, asociando un sonido a un fonema para su adecuada lectura”* (Anexo III – E 2 – pág 318).

La docente ha detectado cada uno de los aspectos que afecta al rendimiento lector del niño, y asegura tener la formación y capacidad necesaria para intervenir con él y ayudarlo, así como las estrategias más adecuadas teniendo en cuenta sus características individuales, sin embargo destaca la dificultad de hacerlo junto a sus otros compañeros, en una clase de 25 alumnos aproximadamente y con otros niños que presentan otras Necesidades Educativas. También considera que es muy importante el trabajo en casa, crear un hábito lector en el hogar, el cual es muy complicado por su ambiente familiar. Así, destaca que dicho ambiente influye de manera considerable en el rendimiento académico, y lector, del niño.

e) CATEGORIA: Conocimiento sobre diagnóstico en problemas de lectura.

A la hora de ofrecer un diagnóstico de su alumno, teniendo en cuenta el rendimiento de este, y los conocimientos que ella posee, destaca el niño presenta:

D3: *“Dislexia”* (Anexo III – E 2 – pág 318).

f) CATEGORIA: Conocimientos acerca de estrategias para abordar los problemas de lectura.

La docente utiliza diversos recursos y estrategias, con respecto a los materiales, destaca que utiliza;

D3: *“Libros de lectura, libros de biblioteca, libros que tren los estudiantes, y vamos a la biblioteca a leer, etc.”* (Anexo III – E 2 – pág 319).

Ruíz (2001) señala que las estrategias utilizadas por los docentes son muy relevantes para la mejora del rendimiento lector de sus alumnos. En este caso, la tutora del participante (3) utiliza multitud de estrategias, estas son:

Para trabajar la velocidad lo hace

D3: *“Ejercicios de velocidad lectora para ver los progresos; lectura de diferentes textos para trabajar los distintos tipos de entonación (poesía, teatro, etcétera); lectura grupal e individual”* (Anexo III – E 3 – pág 319).

Para trabajar la comprensión lectora lo hace

D3: *“Preguntas abiertas, contar a la pareja lo que más le ha gustado de lo que ha leído, sacar las ideas principales de cada párrafo, elegir un personaje y describirlo, etcétera”* (Anexo III – E 3 – pág 320).

Para trabajar la animación lectora lo hace

D3: *“Dejar a su elección la lectura que prefieren. Utilizar un “lectómetro” (como economía de fichas) en la clase para señalar los libros que van leyendo”* (Anexo III – E 3 – pág 320).

g) CATEGORIA: Percepción subjetiva sobre sus limitaciones en los conocimientos y estrategias.

Con respecto a la autovaloración que realiza la docente cuando se le hace referencia a su capacidad para afrontar las dificultades lectoras de su alumno, considera que:

D3: *“Sí me veo capaz de aplicar estrategias metodológicas para mejorar las dificultades lectoras de su alumno, aunque no tanto como quisiera, ya que tiene un grupo-clase grande y existen otros niños, a parte del Participante (3) que presentan Necesidades Especiales de Apoyo Educativo”* (Anexo III – E 2 – pág 318).

D3: *“Algunas de las estrategias que utilizo son: desglosar la lectura en partes, rodeando las ideas principales; valorar más las preguntas orales que exámenes escritos; volver a leerle los enunciados, explicando dudas de comprensión”* (Anexo III – E 2 – pág 318).

Otro aspecto relevante que destaca a la hora de afrontar las dificultades lectoras con el alumno es el trabajo coordinado con los padres, aunque en este caso es algo complicado,

D3: *“Intento coordinarme siempre con todos los padres, en especial con los alumnos que presentan más dificultades, sin embargo, con la mamá del Participante (3) ha sido un fracaso, pues el alumno sigue sin leer en casa”* (Anexo III – E 2 – pág 318).

Teniendo en cuenta esa respuesta, la docente explica que desea:

D3: *“Conseguir un trabajo conjunto con los padres y qué estos se involucrasen más en el tema de la lectura”* (Anexo III – E 2 – pág 318).

De esta manera, considera que el niño tendría menos dificultad a la hora de leer, y su rendimiento lector mejoraría mucho más rápido. Sin embargo, son muchos los intentos que la tutora ha hecho para trabajar en coordinación con los padres, y aunque no desiste, lo ve algo complicado, considerando que el niño se encuentra en 5º de primaria y que repetirá, por lo que el próximo año no podrá intentar dicha estrategia.

Referente a los aspectos más difíciles de trabajar para mejorar la lectura y trabajar las dificultades en esta, la docente sostiene que es:

D3: *“Despertar el gusto por la lectura y técnicas lectoras. Los alumnos a los que más les cuesta la comprensión lectora y tienen baja fluidez, no les gusta leer porque les supone mucho esfuerzo, y eso hace que no despierten gusto por la lectura, pero si no leen, no consiguen mejorar su técnica lectora... me resulta difícil cambiar ese círculo”* (Anexo III – E 3 – pág 319).

Explica que este aspecto es uno de los más complicados en general, y que casualmente el participante (3) necesita, por lo que la tarea para mejorar el rendimiento lector del alumno se complica más aún.

h) CATEGORIA: Percepción docente sobre el rendimiento.

Con respecto a las expectativas de que la docente tiene sobre si el alumno superará o no sus dificultades, señala que

D3: *“Creo que el alumno mejorará y superará sus dificultades, llevo 3 años trabajando con él y he notado cambios muy positivos. Sin embargo es necesario trabaja duro”* (Anexo III – E 2 – pág 318).

La tutora de este Participante, asegura que el niño superará las dificultades, sin embargo, hay mucho trabajo por hacer, empezando por una coordinación entre padres y maestros del niño.

La relación del Participante (3) con su maestra era excelente, esto influye a la hora de superar los problemas de lectura, además la maestra estaba muy involucrada en el rendimiento del alumno, y lleva a cabo numerosas estrategias eficaces dentro del aula para la mejora del Rendimiento Lector del niño. Intenta continuamente contactar con la madre del Participante (3), sin embargo, las respuestas por parte de esta son escasas, no obstante ha insistido en la importancia de crear un hábito lector en el hogar, algo que parece ser que no se ha llevado a cabo.

i) CATEGORIA: Valoración del tiempo invertido en la lectura.

El tiempo que le dedica a la lectura es relativo, pues en todas las asignaturas trabajan la lectura, sin embargo, específicamente a esta, la docente señala,

D3: *“A la lectura específicamente, 1 hora semanal”* (Anexo III – E 3 – pág 319).

Así, afirma que el trabajo de lectura es eficaz ya que es importante para

D3: *“Trabajar la comprensión lectora, importante para todas las demás áreas, así como para crear el gusto y afición por la lectura”* (Anexo III – E 3 – pág 319).

Aunque puntualiza podría mejorar, de la siguiente manera

D3: *“Podría intentar utilizar nuevas tecnologías, que motivan a los niños”* (Anexo III – E 3 – pág 319).

j) CATEGORIA: Percepción y conocimientos sobre las bibliotecas escolares.

Referente a los conocimientos sobre bibliotecas escolares, considera este lugar como:

D3: *“Una biblioteca escolar debe ser un lugar bonito y atractivo, con libros de diferentes tipos para todos los gustos, donde los tengan a su altura, con zonas de lectura tranquila, donde poder elegir libremente la lectura y disfrutar de ella. También un lugar donde poder trabajar en grupos”* (Anexo III – E 3 – pág 320).

Aunque, destaca que la biblioteca de su colegio que

D3: *“Está en otro pabellón y, prácticamente, los profesores no llevamos allí a los alumnos con asiduidad”* (Anexo III – E 3 – pág 320).

Con respecto a los libros de los que dispone en su aula, explica que disponen

D3: *“De libros de ficción, pero no sobre documentales”* (Anexo III – E 3 – pág 320).

k) CATEGORIA: Percepción subjetiva de la importancia de cursos de formación.

Finalmente, un aspecto que le resulta positivo son los cursos de formación continua que se ofrecen en los centros para tratar el tema objeto de estudio, así, la docente señala esta idea como

D3: “*Sería innovador*” (Anexo III – E 3 – pág 320).

Además le gustaría que se trataran

D3: “*Técnicas para motivar la práctica de la lectura*” (Anexo III – E 3 – pág 320).

Finalmente, le gustaría añadir:

D3: “*Apoyo este tipo de intervenciones, el hecho de que la investigadora, además de evaluar intervenga con el niño y sea capaz de mejorar algunas de sus dificultades. Por ello, animo a que todos los colegios permitan este tipo de intervenciones*” (Anexo III – E 3 – pág 320).

Se detectó, por parte de la investigadora, mucho *interés* por parte de la docente en ayudar a los/as alumnos/as así como un alto grado de involucración con respecto a las actividades llevadas a cabo a lo largo de la intervención, pues pusieron todo material, horario y espacio a disposición de la investigadora.

Sobre el ambiente escolar se destaca que es muy favorable, aún perteneciendo a entornos sociales distintos, el entorno escolar es muy similar al del Participante (1), y de acuerdo con Milicic y Arón (2017) pues contaba *infraestructuras nuevas*, materiales de todo tipo y a disposición de los alumnos y docentes, aulas para el uso de las nuevas tecnologías, aulas con pizarras digitales, etcétera. Se trata de un colegio concertado, que ofrece la etapa Infantil, Primaria, Eso, Bechillerato y FP. También Poseen *recursos personales* que dan respuesta a todo tipo de alumnos/as, y sus espacios correspondientes para darle la atención que necesitan.

- ENTREVISTA PARA PADRES (*Participante 3*)

Muchos de los datos recogidos en esta entrevista no concuerdan con los datos recogidos en la entrevista semiestructurada realizada al participante (3).

- *Entrevista n° 4: Entrevista semiestructurada para padres*
 - a) CATEGORIA: Datos sociodemográficos padres.

P3: - Estudios Padre: “*Graduado escolar*”.

P3: - Estudios Madre: “*Graduado escolar*”.

P3: - Profesión Padre: *Autónomo*: “*frutero*”.

P3: - Profesión Madre: *Autónoma*: “*frutera*”.

Con respecto al horario,

P3: “*ambos de mañana y tarde*” (Anexo III – E 4 – pág 321).

Según los padres del participante uno, consideran que su nivel socioeconómico es

P3: “*medio-alto*”, (Anexo III – E 4 – pág 322).

Con unos ingresos de

P3: “*1313 € a 1602 € mes*” (Anexo III – E 4 – pág 322).

El nivel educativo de los padres, es básico, con el Graduado Escolar, y con un nivel socioeconómico medio- alto nivel, considerando que son autónomos y su nivel de ingresos en el hogar es alto, así, la madre suele presumir de que puede darle todo lo que su hijo necesite y más, comprándole todos los caprichos que desee. Estos aspectos hacen pensar a la investigadora que la falta de tiempo con el niño la quiere compensar con regalos.

- b) CATEGORIA: Ayuda a realizar las tareas con sus hijos.

La madre del Participante (3) asegura que por tema de trabajo no puede dedicarle todo el tiempo que quisiese a su hijo, sin embargo, para el tema escolar, ha decidido apuntarlo a clases particulares, y así mejorar en aquellos aspectos que más le cuesta. Los fines de semana, entre ella y el hermano mayor les ayudan a hacer los deberes.

A la hora de realizar tareas con el niño en el hogar, los padres explican que dedican

P3: *“Todo el tiempo que puedo. Debido a mi jornada laboral los días de diario no dedico todo el tiempo que me gustaría, por eso va a clases particulares. Los fines de semana lo ayudo más”* (Anexo III – E 3 – pág 322).

Con respeto al rendimiento académico de su hijo, la madre se preocupa, sin embargo no tiene el mínimo contacto con el colegio de su hijo, es muy difícil que asista a reuniones. No obstante, lo ha apuntado a clases particulares por las tardes.

A pesar de la preocupación de la madre porque su hijo haga los deberes y vaya al día en las clases, la motivación que esta pudiera ofrecerle en el ámbito familiar es muy importante según Ruíz (2001), sobre todo para mejorar sus problemas de lectura.

c) CATEGORIA: Tiempo familiar compartido en otras actividades.

E: La madre destaca que no pasa suficiente tiempo con él, se suelen juntar

P3: *“A la hora de la cena y los fines de semana”* (Anexo III – E 4 – pág 324).

Algunas de las actividades que suelen realizar juntos son

P3: *“Vamos al cine, salimos a cenar, a pasear, etc.”* (Anexo III – E 4 – pág 324).

En ningún momento de su tiempo libre se fomenta la lectura compartida o actividades lúdicas que impliquen leer, siendo algo negativo, según Ladrón de Guevara (2000), pues el niño no cuenta con un entorno familiar estimulante

d) CATEGORIA: Percepción subjetiva de los padres sobre el rendimiento lector

Es consciente de su rendimiento lector y por eso lo ha llevado a una academia, ya que considera que allí será mejor atendido. Además, asegura comprarle libros que puedan gustarle para que lea algo en casa. Sin embargo esta última aclaración no concuerda con la del hijo, pues este asegura no tener más de siete libros propios en casa. Además, la madre, no crea hábitos lectores, no busca especialistas que pueda ayudarlo, no coopera y colabora con los profesionales del colegio para un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje del niño.

Los padres se muestran preocupados, pero destaca

P3: *“Creo que a mi hijo no le preocupa su rendimiento lector, y aunque no le gusta leer ni el colegio siempre se esfuerza mucho”* (Anexo III – E 4 – pág 323).

e) CATEGORIA: Estrategias en el hogar para la mejora del rendimiento lector.

Además, en relación a la lectura, de forma específica, los padres dicen ser conscientes del problema de su hijo, así

P3: *“Por ese motivo decidí apuntarlo a una academia, donde recibe una atención más individualizada”* (Anexo III – E 4 – pág 323).

A la hora de utilizar estrategias para trabajar con el niño, la madre destaca que lo hace

P3: *“Apuntándolo clases particulares y ayudarlo cuando puedo. También lo motivo para que lea”* (Anexo III – E 4 – pág 323).

En ningún momento se muestra preocupada por poder aprender algunas estrategias eficaces para aplicarlas en el hogar, y así trabajar ella con el niño desde casa.

f) CATEGORIA: Estructura y clima familiar.

Según la madre, la estructura familiar está compuesta por ella, el participante y un hermano mayor, responde

P3: *“Yo, mi hijo mayor y él. Aunque por tema de trabajo mi hijo menor (participante 3) pasa la mayoría del tiempo en casa de la abuela”* (Anexo III – E 3 – pág 323).

La madre explica que

P3: *“La relación entre los hermanos es muy buena, de hecho mi hijo mayor ejerce muchas veces de padre con mi hijo menor”* (Anexo III – E 3 – pág 323).

P3: *“Estoy separada. La relación con mi exmarido es nula”* (Anexo III – E 3 – pág 323).

Es una familia desestructurada, de acuerdo con López et al (2015), con padres separados, la madre trabaja por la mañana y algunas tardes, no obstante el niño pasa la mayor parte del tiempo con la abuela materna. Al padre casi no lo ve. Y cuando está en su casa, vive con su madre y hermano mayor, que hace de figura paterna.

Las relaciones entre los miembros de la familia son

P3: *“Son muy positivas, sin embargo entiendo que no deja de ser una familia de padres separados y eso debe afectar al niño”* (Anexo III – E 3 – pág 324).

P3: *“Siempre intento que sea un clima positivo y alegre, aunque a veces también nos enfadamos, nos ponemos tristes, etc.”* (Anexo III – E 3 – pág 324).

Referente al clima emocional en el hogar, se observan respuestas coincidentes con el niño, pues las relaciones entre los miembros son relativamente buenas, con sus enfados, y otros estados de ánimo. Comparten obligaciones, sobre todo los fines de semana que es cuando más tiempo pasan en casa juntos. La madre asegura que le gustaría pasar más tiempo juntos, pero el trabajo se lo impide, sin embargo, las respuestas del niño, y alguna información recabada de la orientadora del centro, es cierto que la madre no trabaja todo el tiempo que asegura, por lo que el interés por pasar más tiempo con el niño no es cierto.

Como aspecto negativo, el niño muestra tristeza cuando habla del tiempo compartido con la madre, como se ha expuesto, la madre pasa mucho tiempo fuera de casa, y no precisamente por temas de trabajo, pues según el niño sólo trabaja un día a la semana por la tarde, los demás suele irse de fiesta con las amigas, y preocupa mucho al niño.

Capítulo 10

Conclusiones

10.1 Conclusiones

Del análisis de los datos y los resultados obtenidos en el presente estudio, a continuación se recogen las conclusiones obtenidas en función de los objetivos planteados en esta investigación.

Objetivo primero: *“Detectar/evaluar problemas en el rendimiento lector de los participantes, y más concretamente, en su ruta fonológica, independientemente de sus contextos sociofamiliares y económicos”*

1. Los participantes del estudio presentaban problemas en la lectura a través la ruta fonológica, pues las puntuaciones de la prueba (PROLEC-R) revelaban que se encontraban por debajo de la media, destacando puntuaciones más bajas en las pruebas que implicaban lectura de pseudopalabras.

Objetivo segundo: *“Examinar (describir) los factores ambientales (socio-económicos, familiares y escolares) de cada participante y contrastar, con la literatura científica, si dichos entornos afectan sobre la habilidad lectora en general y sobre la conciencia fonológica en particular”.*

Tras el análisis de los distintos entornos, se llegó a las siguientes conclusiones:

2. Los participantes con un nivel socio-familiar más desfavorecido presentaban puntuaciones más bajas, por lo que su rendimiento lector era bajo, y por tanto la mejora en este no se da en mejor medida.
3. Teniendo en cuenta los datos extraídos en las entrevistas (participantes y padres) se observa que los participantes con mejor entorno sociofamiliar han obtenidos mejores resultados en el posttest que aquellos que se desarrollan en un entorno socio familiar más desfavorables.
4. El participante (1) presenta un entorno socio familiar muy favorecedor (familia estructurada, padres muy colaboradores en la educación de sus hijos,

crean hábitos de estudio y lectura, padres que dedican mucho tiempo a sus hijos, tanto para ayudarlo a las tareas como para pasar tiempo libre con él, entre otros), por lo que sus puntuaciones en el postest y los indicios de mejora son mayor que en el caso la participante (2) (familia estructurada, padres no muy preocupados por la educación de sus hijos, no crean hábitos de lectura en el hogar, no son muy participativos en lo que respecta a la educación de la niña, entre otras), y mucho mayor que en el del participante (3) (familia desestructurada, madre preocupada por la educación de su hijo pero delega sus obligaciones en maestras de clases particulares, no crea hábitos de estudio ni de lectura, no pasa tiempo con el niño para hacer las tareas, y muy poco para realizar actividades de ocio).

5. Teniendo en cuenta que no se intervino en este entorno, se considera y se concluye que el entorno socio-familiar sí influye en el rendimiento lector de los hijos, y más concretamente, en el de nuestros participantes.
6. Dentro del nivel socio-familiar, en lo que se refiere al aspecto económico no afecta al rendimiento lector de los participantes.

Otro factor analizado es el nivel socio-económico de nuestros participantes (familia), y la influencia de este en el rendimiento lector de estos.

7. Tras analizar los datos obtenidos, se ha considerado que el nivel socioeconómico no es un factor que necesariamente influya en el rendimiento lector de nuestros participantes. La mejora del rendimiento lector depende, sobre todo, entre otros factores, del uso de estrategias que favorezcan el gusto por la lectura, compartir tiempo de lectura con los hijos creando un hábito dedicado a leer, etcétera. Se podría concluir que el nivel económico podría determinar mayor número de libros disponibles en el hogar, sin embargo, el acceso a libros de lectura no depende de la economía del hogar, hay múltiples servicios gratuitos para que los niños, independientemente de su nivel económico, puedan disponer de libros (bibliotecas escolares y bibliotecas públicas).
8. El nivel educativo y profesión sí afecta a la mejora del rendimiento lector de los participantes.
9. Se observan diferencias entre los participantes de diferentes entornos sociofamiliares y con padres con distintos niveles de estudio, resultando que

el participante con padres con un nivel de estudios más alto (participante 1) presenta mejores puntuaciones en el postest, que a esto se le suma su favorecedor entorno socio familiar, bastante influyente. Además de contar con padres con mayor nivel de estudios, el participante (1), cuenta con unos padres dedicados a la venta de libros, entre otros materiales escolares, lo que supone contar con disponibilidad total de libros, el acceso a libros deseados. Se concluye que el nivel educativo de los padres y su profesión sí influye en la mejora del rendimiento lector del participante (1), y por consiguiente en la de los participantes (2) y (3).

10. El entorno escolar afecta al rendimiento lector de los participantes. La afectación depende de las características físicas y de espacio, infraestructura material y humana (docente) del centro escolar.
11. Estas características escolares han influido en el desarrollo del programa, y de la mejora del rendimiento lector, sobre todo en el caso de la participante (2) que el programa se tuvo que desarrollar en una zona común (pasillo) expuesta a constantes interrupciones de otros docentes y alumnos. Sin embargo, el entorno escolar del participante 1 y el participante 3 favoreció el desarrollo del programa y con esto la mejora del rendimiento lector.
12. Respecto a la influencia de las características profesionales (estudios, especialidad, edad, experiencia educativa, curso, etc), se puede concluir que no ejercieron ninguna diferenciación a la hora de trabajar los problemas de lectura con los alumnos, en este caso, con nuestros participantes.
13. Referente a los métodos de trabajo de las tres profesoras mostraron aspectos comunes y muy relevantes a la hora de trabajar los problemas de lectura con los alumnos, en este caso, con nuestros participantes: motivación, formación constante, preocupación por su alumno/a, participación conjunta con otros especialistas, interés en trabajar con él y con su entorno familiar, aplicación de estrategias adecuadas. Se concluye que sí repercute en el rendimiento lector de los participantes, en este caso, de forma muy positiva.

Objetivo tercero: *Diseñar y aplicar un programa de intervención basado en estrategias u otras intervenciones psicopedagógicas empíricamente validadas que mejoren las habilidades fonológicas (conciencia fonológica) y el rendimiento lector en los participantes”.*

14. El programa diseñado para la mejora de la conciencia fonológica en el proceso lector ha resultado eficaz.
15. Comparando los resultados obtenidos en el pretest y postest de los tres participantes, se concluye que el programa diseñado específicamente para mejorar el rendimiento lector de los participantes, y más concretamente la conciencia fonológica de éstos, es eficaz, y por tanto ayuda a mejorar el conocimiento fonológico. Aunque en distinta medida, debido a los factores explicados (familiares, escolares y socioeconómicos), se observa un aumento considerable en las puntuaciones de los tres participantes.

Objetivo cuarto: *“Establecer la relación existente entre el programa de intervención en habilidades fonológicas y la mejora en la lectura fonológica”*

16. La finalidad del programa de intervención fue conocer la eficacia de éste como único cambio en dichos ambientes, dado que estos permanecieron constantes antes, durante y después de la intervención, por tanto, los cambios en el rendimiento lector de los participantes se asumen debido al único cambio, la intervención

Objetivo quinto: *“Comparar el rendimiento lector entre participantes en función del entorno sociofamiliar”.*

17. Se concluye que el entorno sociofamiliar, que era el factor más influyente, siendo el participante (1), que provenía de un ambiente socio-familiar muy favorecedor, el que mayor aumento de puntuaciones presentó en el postest, seguido de la participante (2) con un entorno socio-familiar adecuado (ni tan favorecedor como el participante 1 ni tan desfavorecedor como el participante 3), seguido del participante (3) proveniente de un entorno sociofamiliar muy desestructurado y desfavorecedor.

Finalmente, tras estas conclusiones se aceptan las dos hipótesis planteadas:

- *H₁: Como resultado de la aplicación de la intervención y de las pruebas de evaluación de rendimiento lector se espera que los tres participantes presenten un aumento en la dirección deseada en las puntuaciones entre el pre-tratamiento y post-tratamiento en las variables relacionadas con el rendimiento lector (precisión y velocidad).*

Como resultado de la aplicación de la intervención se ha conseguido aumentar las puntuaciones de los tres participantes en el postest, mostrando una mejoría relevante en la conciencia fonológica de estos.

- *H₂: Se espera conocer si existe influencia de los diferentes ambientes (personal, escolar, familiar y socioeconómico) sobre el rendimiento lector de los participantes.*

Se concluye que los ambientes en los que se desarrollan los participantes (personal, escolar, familiar y socioeconómico) afectan de forma positiva o negativa, dependiendo de las características de éstos, en el rendimiento lector, y por tanto en la mejora de este.

10.2 Implicaciones prácticas educativas del estudio

Las conclusiones que se han extraído de la presente investigación refuerzan la literatura científica que afirman que los programas de intervención para la mejora de la conciencia fonológica son necesarios. Además, dichas conclusiones también apoyan la teoría de la influencia de los ambientes en los que se desarrolla el lector, en este caso los participantes de la presente investigación, (personal, sociofamiliar y escolar) sobre el rendimiento lector de los niños, sobre todo de aquellos que presentan problemas de lectura.

El presente estudio recoge la importancia de trabajar la conciencia fonológica en aquellos/as alumnos/as que presentan dificultades en la utilización de la misma, pues los problemas en la lectura de pseudopalabras derivan en problemas de comprensión lectora, y éstos en el rendimiento académico en general. Por este motivo, es imprescindible crear programas para la mejora del conocimiento fonológico, así como la formación de docentes, con la finalidad de que éstos adquirieran conocimientos específicos para tratar dichas dificultades en el aula. Del mismo modo, es necesario potenciar la participación de los padres en la comunidad educativa y educación de sus hijos/as, consiguiendo el compromiso de estos con el colegio a la hora de trabajar también desde casa.

10.3 Limitaciones del estudio

Referente a las limitaciones, estimamos que el tipo de diseño empleado se caracteriza por una serie de limitaciones propias. La primera a tener en cuenta está relacionada con el empleo de los dos instrumentos de medida utilizados (PECO y PROLEC-R) en ambas pruebas (PRETEST y POSTEST), pudiendo darse un efecto aprendizaje, por lo que pudiese ser que la mejora del rendimiento lector de los participantes se debiese a la aplicación del Programa de Intervención, y además a ese efecto aprendizaje. No obstante, se considera que el tiempo entre Pretest y Postest fue relativamente largo para no efectuarse ese aprendizaje.

Por otro lado, destacamos la escasa/nula validez externa que presenta esta investigación. Pues los estudios de caso único tienen una considerable validez interna, porque se hace un seguimiento, tras aplicar una intervención, y midiendo los efectos de la misma, por lo que la validez interna es causa-efecto, esto es, la aplicación de un programa de intervención (causa) tiene como efecto la mejora en el rendimiento lector. Sin embargo, la validez externa, teniendo en cuenta que es la capacidad de generalizar los datos del estudio a otras poblaciones, sujetos, no es aplicable en estudios de caso único, ya que tenemos tres casos concretos. Sin embargo, en esta investigación no nos interesa tanto la validez externa como la interna, pues nuestro objetivo era contar con tres participantes con una problemática y mejorarla.

10.4. Líneas futuras de investigación

Para terminar, en futuras líneas de investigación se considera aplicar este estudio en diseños de grupos, es decir, empleando una muestra de tamaño adecuado con su grupo control, grupo experimental, e incluyendo técnicas de control para incrementar la validez interna (aleatorización o constancia) y externa de la investigación.

Como reflexión final, y que cualquier persona debería de tener presente:

“Cuanto más lees, más cosas sabrás. Cuantas más cosas aprendas, a más lugares viajaras” (Dr. Seuss).

“Si no te gusta leer, no has encontrado el libro correcto” (J.K.Rowling).

PARTE III.
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias bibliográficas

- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades—20 años después. *Infancia y aprendizaje*, 29(1), 93-111.
- Alvarado, H., Damians, M. A., Gómez, E., Martorell, N., Salas, A., & Sancho, S. (2007). Dislexia. Detección, diagnóstico e intervención interdisciplinar. *Revista Enginy*, 16, 1-citation_lastpage.
- Álvarez-Duque, M. E., Vega, O., & Alvarez, F. V. (2003). Aproximación neurocognitiva de las alteraciones de la lecto-escritura como base de los programas de recuperación en pacientes con daño cerebral. *Revista española de neuropsicología*, 5(3), 227-249.
- Andrés, L., Urquijo, S., Navarro J.I & García-Sedeño, M (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology* 3 (1), 129-1
- Ajuriaguerra, B., & Inizian, S. (1977). *La dislexia en cuestión*. Madrid: Pablo del río.
- American Psychiatric Association & American Psychiatric Association. (2001). DSM- IV TR Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales-IV Texto revisado.
- American Psychiatric Association. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5®: Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criteria From DSM-5®*. American Psychiatric Pub.
- Aram, D., & Levin, I. (2001). Mother-child joint writing in low SES: Sociocultural factors, maternal mediation, and emergent literacy. *Cognitive Development*, 16(3), 831-852.
- Artigas, J. (2000). Disfunción cognitiva en la dislexia. *Rev Neurol Clin*, 1, 115-24.
- Artigas-Pallarés, J. & Narbona, J. (2011). *Trastornos de neurodesarrollo*. Barcelona: Viguera.
- Baron, J. & Strawson, C. (1976). Use of orthographic and Word-specific knowledge in Reading words aloud. *Journal of experimental psychology: Human Perception and Performance*, 2, 386-393.
- Beltrán Alarcón, J., Godoy Díaz, C., Guerra León, A., Riquelme Olivares, M., & Sánchez Gajardo, M. P. (2012). *Conciencia fonológica en niños de 4 a 7 años con*

- desarrollo típico del lenguaje según la prueba de evaluación de conciencia fonológica*. Universidad de Chile. Facultad de medicina escuela de fonoaudiología. Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/37282>
- Branchetiere, L. (2004). *Dislexia del Desarrollo: una revisión*. Universidad de Belgrano, Buenos Aires. Facultad de Humanidades.
- Brunswick, N., McCrory, E., Price, C.J., & Frith, U. (1990). Explicit and implicit processing of words and pseudowords by adult developmental dyslexics: A search for Wernicke's Worschatz?, *Brain*, 122(10), 1901-1917.
- Bravo Valdivieso, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2006). Diferencias en la predictividad de la lectura entre primer año y cuarto año básicos. *Psyche (Santiago)*, 15(1), 3-11.
- Boder, E. (1973). Developmental dyslexia: A diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 15(5), 663-687.
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of educational research*, 65(1), 1-21.
- Canales, R. (2008). Procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas que intervienen en la lectura comprensiva: diseño y ejecución de un programa experimental en niños con problemas de aprendizaje. *Revista de Investigación en psicología*, 11(1), 81-100.
- Carrillo, M. (1994). "Development of phonological awareness and reading acquisition: A study in Spanish language", *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 6: 279-298.
- Carrillo, M., & Alegría, J. (2009). Mecanismos de identificación de palabras en niños disléxicos en español: ¿Existen subtipos?. *Ciencias psicológicas*, 3(2), 135-152.
- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?. *Cognition*, 91(1), 77-111.
- Castillo-Durand, B. E. (2011). Efectividad de un programa para el aprendizaje de la decodificación lectora en niños de una institución educativa de Ventanilla.
- Cerón, M. C. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago de Chile: LOM ediciones.

- Citoler, S. A. D., & Serrano, F. (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 79-94.
- Chocano, A. D., Evangelista, C., Basurto, A., Morales, M., & Alcántara, M. (2010). Procesos cognitivos implicados en la lectura y escritura de niños y niñas del tercer grado de educación primaria residentes en Lima y Piura. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(1), 13-40.
- Cohen, L., Dehaene, S., Naccache, L., Lehéricy, S., Dehaene-Lambertz, G., Hénaff, M. A., & Michel, F. (2000). The visual word form area: spatial and temporal characterization of an initial stage of reading in normal subjects and posterior split-brain patients. *Brain*, 123(2), 291-307.
- Coleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Madrid: Kairós.
- Coltheart, M. (1978). *Lexical Access in Simple Reading Tasks*. Londres: Academic Press.
- Colomer, T. C., & Camps, Y. A. (1996) *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/MEC. Aires.
- Cóppola, L. B. (2011). Las destrezas perceptuales y los retos en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Una guía para la exploración y comprensión de dificultades específicas. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 4(1).
- Cuadrado, I. & Cervera, J. A. V. (1999). *Métodos econométricos aplicados al análisis de las habilidades lectoras*. Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones.
- Cuadrado, I. & Cervera, J. A. V. (2001). Análisis de las habilidades lectoras: un estudio experimental. *Revista de educación*, (324), 171-184.
- Cuadro, A., & Marín, J. (2007). Subtipos de lectores retrasados en español. *Ciencias psicológicas*, 1(2), 133-148.
- Cuadro, A., & Trías, D. (2008). Desarrollo de la conciencia fonémica: Evaluación de un programa de intervención. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 11(8).
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2007). *PROLEC-R. Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada*. Madrid: TEA.
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer España.
- Defior, S. (1994). La consciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. *Infancia y aprendizaje*, 17(67-68), 91-113.

- Defior Citoler, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo: lectura, escritura, matemáticas*. Ediciones Aljibe.
- 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. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Aula*, 20, 25-44.
- De la Cruz, M. V. (1999). *ECL 1 y 2 Evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: Ed. TEA.
- De Eslava, L. M., & Cobos, J. E. (2008). Conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Acta Neurológica Colombiana*, 24(S2), S55-S63.
- Del Campo Adrián, M. E., & García, M. I. B. (1990). Factores diferenciales en el aprendizaje de la lectura. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 43(4), 499-505.
- Domínguez, A., & Vega, F. C. (1992). Desarrollo de las habilidades de reconocimiento de palabras en niños con distinta competencia lectora. *Cognitiva*, 4(2), 193-208.
- Dornbusch, S. M. et al (1985). Single parents, extended households, and the control of adolescents. *Child Development*, 56, 326-341.
- Duara, R., Kushch, A., Gross-Glenn, K., Barker, W. W., Jallad, B., Pascal, S., ... & Lubs, H. (1991). Neuroanatomic differences between dyslexic and normal readers on magnetic resonance imaging scans. *Archives of neurology*, 48(4), 410-416.
- Dunn, L. M., Dunn, L., & Arribas, D. (2006). Peabody-III. *Test de vocabulario en imágenes Peabody*. Madrid: TEA.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading research quarterly*, 36(3), 250-287.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1995). A parent's economic shadow: Family structure versus family resources as influences on early school achievement. *Journal of Marriage and the Family*, 399-409.
- Etchepareborda, M. C., & Habib, M. (2001). Bases neurobiológicas de la conciencia fonológica: su compromiso en la dislexia. *Rev Neurol Clin*, 2(1), 5-23.
- Etchepareborda, M. C. (2003). La intervención en los trastornos disléxicos: entrenamiento de la conciencia fonológica. *Rev Neurol*, 36(1), 13-9.

- Evans, M. A., Shaw, D., & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 54(2), 65.
- Favila, A., & Seda, I. (2010). La conciencia fonológica en niños con retraso lector: efectos de una intervención. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 399-411.
- Fawcett, A.J. & Nicolson, R.I. (2016). *DST-J. Test para la detección de la dislexia en niños*. Manual. 4ª edición. Madrid.
- Fawcett, A. J., & Nicolson, R. I. (2011). *Test para la detección de la dislexia en niños DST-J (2.a ed.)*. Madrid: Tea Ediciones.
- Fawcett, A. J., & Nicolson, R. I. (1994). Naming speed in children with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 27(10), 641-646.
- Fawcett, A. J., & Nicolson, R. I. (1992). Automatisation deficits in balance for dyslexic children. *Perceptual and motor skills*, 75(2), 507-529.
- Frith, U. (1977). Brain, mind and behavior in dyslexia. En C. Hulme y Snowling (eds), *Dyslexia: Biology, cognition and intervention*, pp. 1-19. Londres: British Dyslexia Association.
- Fletcher, J.M., Foorman, B.R., Boudousquie, A., Barnes, M.A., Schatschneider, C. & Francis D. J. (2002). Assessment of Reading and learning disabilities. A research-based intervention-orientated approach. *Journal of School Psychology*, 40, 27-6.
- Fowler, A. E., Brady, S., & Shankweiler, D. (1991). Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman. *How early phonological development might set the stage for phoneme awareness*, 97-117.
- Foy, J.G. & Mann, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, 24, 59-88.
- Francis, D., Carlo, M., August, D., Kenyon, D., Malabonga, V., Caglarcan, S., & Louguit, M. (2010). *Test of Phonological Processing in Spanish (TOPPS)*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- Frith, U. (2017). Beneath the surface of developmental dyslexia. *In Surface dyslexia* (pp. 301-330). Routledge.
- Gabriel, R. C. (2013). Asociación entre factores neuropsicológicos, procesos cognitivos y niveles de lectura en niños de diferente nivel socioeconómico del Callao. *Revista de investigación en psicología*, 16(2), 89-103.

- Galaburda, A., & Camposano, S. (2006). Dislexia evolutiva: un modelo exitoso de neuropsicología genética. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 1(1).
- Galaburda, A. M., & Cestnick, L. (2003). Dislexia del desarrollo. *Revista de Neurología*, 36(1), 3-9.
- Galaburda, A. M., Menard, M. T., & Rosen, G. D. (1994). Evidence for aberrant auditory anatomy in developmental dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 91(17), 8010-8013.
- Galaburda, A. M., Sherman, G. F., Rosen, G. D., Aboitiz, F., & Geschwind, N. (1985). Developmental dyslexia: four consecutive patients with cortical anomalies. *Annals of Neurology: Official Journal of the American Neurological Association and the Child Neurology Society*, 18(2), 222-233.
- García Mediavilla, L., Martínez González, M C. & Quintanal Díaz, J. (2000). *Dislexias, Diagnóstico, recuperación y prevención*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Georgiewa, P., Rzanny, R., Gaser, C., Gerhard, U. J., Vieweg, U., Freesmeyer, D., ... & Blanz, B. (2002). Phonological processing in dyslexic children: a study combining functional imaging and event related potentials. *Neuroscience letters*, 318(1), 5-8.
- Gil Flores, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-322.
- González, R. A. M. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes* (Vol. 5). Ministerio de Educación.
- González Portal, M. D. (1992). *Exploración de las Dificultades Individuales de Lectura (EDIL-1)*. Madrid: TEA
- Guzmán R, R. (1997). *Métodos de lectura y acceso al léxico*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.
- Herrera, L., Defior, S., & Lorenzo, O. (2007). Intervención educativa en conciencia fonológica en niños prelectores de lengua materna española y tamazight. Comparación de dos programas de entrenamiento. *Infancia y aprendizaje*, 30(1), 39-54.
- Hillis, A. E., & Caramazza, A. (1995). Representation of grammatical categories of words in the brain. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 7(3), 396-407.
- Høien, T., Lundberg, I., Stanovich, K. E., & Bjaalid, I. K. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and writing*, 7(2), 171-188.

- Hynd, G. W., Hall, J., Novey, E. S., Eliopoulos, D., Black, K., Gonzalez, J. J., ... & Cohen, M. (1995). Dyslexia and corpus callosum morphology. *Archives of Neurology*, 52(1), 32-38.
- Hynd, G. W., Semrud-Clikeman, M., Lorys, A. R., Novey, E. S., & Eliopoulos, D. (1990). Brain morphology in developmental dyslexia and attention deficit disorder/hyperactivity. *Archives of neurology*, 47(8), 919-926.
- Hynd, G. W., & Semrud-Clikeman, M. (1989). Dyslexia and neurodevelopmental pathology: relationships to cognition, intelligence, and reading skill acquisition. *Journal of Learning Disabilities*, 22(4), 204-216.
- Ibor, J. J. L. (1994). *CIE 10: trastornos mentales y del comportamiento*. Meditor.
- I Fuentes, J. A., & i Torruella, G. C. (2002). *Xarxes de computadores III. Editorial UOC*.
- Iglesias, P. V., & Veiga, I. G. (2004). *Psicología de la lectura: procesos, teorías y aplicaciones instruccionales*. Pearson. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/71421056.pdf>
- Inizan, A. (1989). *Cuando enseñar a leer: evaluación de la aptitud para aprender a leer*. Madrid: Visor.
- Jacobson, N. S., & Truax, P. (1991). Clinical significance: a statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. *Journal of consulting and clinical psychology*, 59(1), 12.
- Jernigan, T. L., Archibald, S. L., Berhow, M. T., Sowell, E. R., Foster, D. S., & Hesselink, J. R. (1991). Cerebral structure on MRI, Part I: Localization of age-related changes. *Biological psychiatry*, 29(1), 55-60.
- Jiménez, V., (2011). Procesos implicados en la lectura. *Innovación y experiencias educativas*, 39, 1-6.
- Jiménez, J.E. & Rodríguez, C. (2008). Experiencia con el lenguaje impreso e indicadores socioculturales asociados a los diferentes subtipos disléxicos. *Psychothema* 20, 341-346.
- Jiménez, J. E., Rodríguez, C., Guzmán, R., & García, E. (2010). Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en alumnos normolectores y alumnos con dificultades específicas de aprendizaje Development of cognitive processes in reading in normal readers and children. *Revista de educación no 353. Identidad y educación*.
- Kellerhalls, J. & Montandon, C. (1997) Les styles éducatifs, en DE SINGLY, F. (dir.). *La famille l'état des savoirs*. Paris, Éditions La Découverte, 194-200.

- Ladrón de Guevara, C. (2000). Condiciones sociales y familiares y fracaso escolar En Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (eds.) *E/fracaso escolar Madrid: Doce Calle*
- Larsen, J. P., Höien, T., & Ödegaard, H. (1992). Magnetic resonance imaging of the corpus callosum in developmental dyslexia. *Cognitive Neuropsychology*, 9(2), 123-134.
- Livingstone, M. S., Rosen, G. D., Drislane, F. W., & Galaburda, A. M. (1991). Physiological and anatomical evidence for a magnocellular defect in developmental dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 88(18), 7943-7947.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Anthony, J. L., & Barker, T. A. (1998). Development of phonological sensitivity in 2-to 5-year-old children. *Journal of educational psychology*, 90(2), 294.
- López M, P., Barreto P, A., & del Salto Bello, M. W. A. (2015). Bajo rendimiento académico en estudiantes y disfuncionalidad familiar. *Medisan*, 19(9), 1163-1166.
- López, S. T., Calvo, J. V. P., & Menéndez, M. D. C. R. (2008). Estilos educativos parentales: revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 20.
- Lozano, A., Ramírez, M., & Ostrosky-Solís, F. (2003). Neurobiología de la dislexia del desarrollo: una revisión. *Rev Neurol*, 36(11), 1077-82.
- Lozano, L. (1990). Las dificultades de la lectura desde el procesamiento de la información. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2(5), 105-116.
- Márquez, J., & de la Osa Fuentes, P. (2003). Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 34(3), 357-370.
- Matute, E., Montiel, T., Hernández, C., & Bugarin, J. M. (2006). *Evaluación de la Conciencia Fonológica ECOFON*. México: Universidad de Guadalajara.
- Mella, O. (2000). Grupos Focales ("Focus Groups"): técnica de investigación cualitativa. *Santiago: CIDE*.
- Milicic, N., & Arón, A. M. (2017). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. Consultado el 18/10/2018 [http://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/740/201103041249000.Buen Trato Climas sociales toxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar.pdf?sequence=1](http://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/740/201103041249000.Buen%20Trato%20Climas%20sociales%20toxicos%20y%20climas%20sociales%20nutritivos%20para%20el%20desarrollo%20personal%20en%20el%20contexto%20escolar.pdf?sequence=1)
- Miranda, A., Vidal-Abarca, E., & Soriano, M. (2000). *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Ed. Madrid.

- Molfese, V.J., Modglin, A., & Molfese, D.I. (2003). The role of environment in the development of Reading skills: A longitudinal study of pre-school and school-age measures. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 60-57.
- Molfese, D.L., Key, A.F., Kelly, S., Cunningham, N., Terrell, S., Ferguson, M., Molfese, V.J. & Bonebright, T. (2006). Below-average, average, and aboveaverage readers engage different and similar brain regions while reading. *Journal of Learning Disabilities*, 39 (4), 352-363.
- Molina, S. (1988). *Batería Diagnóstica de la madurez Lectora. BADIMALE*. Madrid: CEPE.
- Montero, I., & León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud/International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 503-508.
- Morais, J., Alegria, J., & Content, A. (1987). The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de psychologie cognitive*, 7(5), 415-438.
- Mucchielli, R. B. A. (1988). *La dislexia. Causas, diagnóstico y reeducación*. Ed: Cincel. Madrid.
- Nicolson, R. I., Fawcett, A. J., Berry, E. L., Jenkins, I. H., Dean, P., & Brooks, D. J. (1999). Association of abnormal cerebellar activation with motor learning difficulties in dyslexic adults. *The Lancet*, 353(9165), 1662-1667.
- Nieto, M. C. (2008). La dislexia en la formación del profesorado. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (18), 103-113.
- Núñez Peña, M. I. (2011). *Diseños de investigación en Psicología*. Consultado el 10/04/2018
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/20322/1/Dise%C3%B1o_de_investigaciones.pdf
- Paulson, S. E. (1994). Parenting style and parental involvement: relations with adolescents achievement. *Mid-Weslern- Educational Research*, 7 (1), 6-11
- Pérez, M. & González, M. (2004). Desarrollo del conocimiento fonológico, experiencia lectora y dificultad de la tarea. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24 (1): 215.
- Preilowski, B., & Matute, E. (2011). Diagnóstico Neuropsicológico y Terapia del Trastorno de Lectura-Escritura (Dislexia del Desarrollo). *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 95-122.

- Puente, A., Jiménez, V., & Ardila, A. (2009). Anormalidades cerebrales en sujetos disléxicos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 27-45.
- Ramos S, J. L., & Cuadrado G, I. (2003). Influencia causal del conocimiento fonológico en el aprendizaje inicial de la lectoescritura. *Educational Psychology*, 9(2), 113-126.
- Ramos, S, J. L., & Cuadrado, G, I. (2004). Influence of spoken language on the initial acquisition of reading/writing: Critical analysis of verbal deficit theory. *Reading Psychology*, 25(3), 149-165.
- Ramos, J. L., Cuadrado, I., & Iglesias, B. (2005). La composición escrita en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria. *Cultura y educación*, 17(3), 239-251.
- Ramos, J. L., & Cuadrado, I. (2006). *Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico. PECO*. Madrid, Spain: EOS Ediciones.
- Ramos, J. L., & Cuadrado, I. (2006). *Cuaderno de refuerzo del Conocimiento Fonológico*. Madrid: EOS.
- Ramos, J. L., & Cuetos, F. (1999). *PROLEC-SE: evaluación de los procesos lectores en alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria y Secundaria*. Madrid: TEA.
- Rauh, V. A., Parker, F. L., Garfinkel, R. S., Perry, J., & Andrews, H. F. (2003). Biological, social, and community influences on third-grade reading levels of minority Head Start children: A multilevel approach. *Journal of Community Psychology*, 31(3), 255-278.
- Riart, J. y Soler, M. (1990). *Test de comprensión lectora. COLE*. Madrid: TEA
- Ríos González, J. A. (1973). *Fracaso escolar y vida familiar*. Madrid: Marsiega
- Robichon, F., & Habib, M. (1998). Abnormal callosal morphology in male adult dyslexics: Relationships to handedness and phonological abilities. *Brain and Language*, 62(1), 127-146.
- Rodríguez, V. M. A. (2012). La intervención logopédica en los trastornos específicos del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 32(2), 67-74.
- Rodríguez, C. C., González, L. C. P., & Díaz, R. M. P. (2018). 2.1 Concepto de dislexia. La evaluación psicopedagógica a debate. *Reflexiones y experiencias profesionales de titulaciones educativas*, 146.
- Rodríguez, T. L., & Sánchez, J. M. R. (2006). Estructura familiar y satisfacción parental: propuestas para la intervención. *Acciones e investigaciones sociales*, (1), 455.

- Rosselli, M., & Villaseñor, E. M. (2005). *Neuropsicología de los trastornos del aprendizaje*. UNAM.
- Roussos, A. J. (2007). El diseño de caso único en investigación en psicología clínica. Un vínculo entre la investigación y la práctica clínica. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 16(3), 261-270.
- Rueda, M. I. (1988). *Entrenamiento en habilidades de análisis explícito de la palabra en niños con dificultades de aprendizaje en lecto-escritura*. Memoria de Licenciatura. Universidad de Salamanca.
- Rueda, M. I., Sánchez, E., & González, L. (1990). El análisis de la palabra como instrumento para la rehabilitación de la dislexia. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 35- 57.
- Rueda, M. I. (2003). *La lectura: adquisición, dificultades e intervención*. Amarú. (2ª edición).
- Rueda, V., Bernal, J., Yañez, G., Fernández, T., Gerrero, V., Ortega, D., & Hernández, B. (2010). Adaptación de las pruebas de procesamiento fonológico de una batería neuropsicológica en niños de 5 a 7 años. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 351-363.
- Ruiz, de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista complutense de educación*, 12(1), 81.
- Rumsey, J. M., Casanova, M., Mannheim, G. B., Patronas, N., DeVaughn, N., Hamburger, S. D., & Aquino, T. (1996). Corpus callosum morphology, as measured with MRI, in dyslexic men. *Biological psychiatry*, 39(9), 769-775.
- Sánchez, J. L. R. (2004). Conocimiento fonológico y desarrollo lectoescritor en la educación infantil. *Educación XXI*, 7, 169.
- Sánchez, E. M. (2013). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (4), 177-196.
- Sánchez, E. & Rueda, M.I. (1991). Segmental Awareness and Dyslexia: is it posible to learn to segmental weel and yet continue to read and write porly?. Reading and writing: *An Interdisciplinary Journal*, 3, 11-18.
- Sánchez, M. E. (1988). Aprender a leer y leer para aprender: Características el escolar con pobre capacidad de comprensión. *Infancia y aprendizaje*, 11(44), 35-57.
- Sánchez, E., Rueda, M.I. & Orrantía, J. (1989). Estrategias de intervención para la reeducación de los niños con dificultades en el aprendizaje de la escritura y la lectura. *Comunicación Lenguaje y Educación*, 3/4, 101-111.
- Sánchez, J. L. R., & Cuadrado I. (2005). Variables lingüísticas y predicción del

- rendimiento en lectura y escritura. *Bordón. Revista de pedagogía*, 57(3), 351-366.
- Sánchez, J. L. R., Gordillo, I. C., & Antelo, I. F. (2008). *Prueba para la evaluación del lenguaje oral (ELO)*. EOS.
- Senechal, M., & Cornell, E. H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading research quarterly*, 360-374.
- Schlaug, G., Jäncke, L., Huang, Y., Staiger, J. F., & Steinmetz, H. (1995). Increased corpus callosum size in musicians. *Neuropsychologia*, 33(8), 1047-1055.
- Shaywitz, S. E., y Shaywitz, B. A. (2008). Paying attention to reading: the neurobiology of reading and dyslexia. *Development and psychopathology*, 20(4), 1329-1349
- Shywitz, S.E., Shywitz, B.A., Pugh, K.R., Fulbright, R.K., Constable, R.T., Menci, W.E., Shankweiler, D.P., Liberman, A.M., Skudlarski, P., Fletcher, J.M., Katz, L., Marchione, K.E., Lacadie, C.L., Gattenby, C. & Gore, J.C. (1998). Functional disruption in the organization of the brain for reading in dyslexia. *Proceedings of the American Academy of Sciences*, 95, 2636-2641.
- Simos, P. G., Fletcher, J. M., Bergman, E., Breier, J. I., Foorman, B. R., Castillo, E. M., ... & Papanicolaou, A. C. (2002). Dyslexia-specific brain activation profile becomes normal following successful remedial training. *Neurology*, 58(8), 1203-1213.
- Solé, I. (1992). Estrategias de comprensión de la lectura. *Cuadernos de pedagogía*, 216, 25-27.
- Temple, E., Deutsch, G.K., Poldrack, R.A., Miller, S.L., Tallal, P., Merzenich, M.M. & Gabrieli, J.D. (2003). Neural deficits in children ameliorated by behavioral intervention: Evidence from functional MRI. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100 (5), 2860-2865.
- Temple, E., Poldrack, R.A., Salidis, J., Deutsch, G.K., Tallal, P., Merzenich, M.M. & Gabrieli, J.D. (2001). Disrupted neural response to phonological and orthographic processing in dyslexic children: An fMRI study. *Neuroreport*, 12 (2), 299-307.
- Tirapegui, C. J. C., Bravo, I. C., & de Barbieri Ortiz, Z. (2007). Conciencia fonológica en niños preescolares de 4 y 5 años. *Revista Chilena de fonoaudiología*, 8(1), Pág-59.
- Toro, J., & Cervera, M. (1980). Test de análisis de lectura y escritura. *Colección Aprendizaje*, (18).
- Treisman, A. (1960). Contextual cues in selective listening. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 12, 242-248.

- Triviño, M.M. (2009). *Neuropsicología de la Dislexia*. Consultado el 27/09/2018.
<https://slideplayer.es/slide/306751/>
- Valdivieso, L. B. (2013). *Lectura inicial y psicología cognitiva*. Ediciones UC.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (1996). Evaluación de los procesos lectores. *Madrid: TEA ediciones*.
- Vieiro, P. (2003). *Adquisición y aprendizaje de la lectoescritura: Bases y principales alteraciones*. Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto, 283-321.
- Watts, N., & McLeod, S. (2009). *Working with families in speech language pathology*. San Diego, CA: Plural Publishing.
- Wise, J. C., Pae, H. K., Wolfe, C. B., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M., & Wolf, M. (2008). Phonological awareness and rapid naming skills of children with reading disabilities and children with reading disabilities who are at risk for mathematics difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice, 23*(3), 125-136.
- Yakuba, P. (1999). *Prueba destinada para evaluar habilidades metalingüísticas de tipo fonológicas (Magíster)*. Santiago: Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación* (No. 296). Serie Documentos de Trabajo, Universidad del CEMA: Área: negocios.

WEBGRAFIA

- Burguete, L.F (2013). Test de análisis de lectoescritura (TALE). Recuperado de <http://es.slideshare.net/luisfernandoburguete/tale-28095185> consultado el 20/05/2016.
- Descripción de la barriada “El Gurrugú” (Badajoz). Consultado el 6/10/2018 http://habitat.aq.upm.es/bbv/fichas/2001/fu-barrios/fu01_06015002.pdf
- Entorno sociocultural-económico de la barriada “El Gurugú” (Badajoz): <https://conociendobadajoz.jimdo.com/barriada-el-gurug%C3%BA/> (Recuperado el 6/10/2018).
- Entorno socio-cultural y económico de la barriada “Cañada-Morera” (Badajoz). Consultado el 6/10/2018: <https://conociendobadajoz.jimdo.com/barriada-la-ca%C3%B1ada-moreras/>

García, M^o.R. V. *Habilidades cognitivas. Exploración de las dificultades Individuales de la lectura. EDIL*. Recuperado de http://www4.ujaen.es/~mrgarcia/EDIL_10.pdf consultado el 20/05/2016.

Plantilla presupuestaria de San Vicente de Alcántara (Badajoz). Consultado el 06/10/2018:

<http://www.sanvicentedealcantara.es/plantilla.php?enlace=presupuesto2017>

PARTE IV.
ANEXOS

ANEXO I

Caso 1. Participante 1.

1. ENTREVISTA PARA EL ALUMNADO

1.1 Entrevista semi-estructurada para alumnado (Entrevista nº 1)

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA PARA ALUMNOS

DATOS PERSONALES ALUMNOS

NOMBRE

EDAD

CURSO

LECTURA

	SI	NO
1. ¿Te gusta leer?		Duda
2. ¿Te gusta que te lean?	X	
3. ¿Cuándo aún no sabías leer, te gustaba que te leyeran?	X	
4. ¿Recuerdas algún cuento que te hayan leído cuando eras pequeño?		X
5. ¿Te gusta leer solo, en silencio?	X	
6. ¿Crees que es importante leer?	X	
7. ¿Dispones de un horario definido para leer?	X	
8. ¿En tu casa tienes un espacio especial para leer?	X	
9. ¿Tienes libros o revistas u otros, para leer?	X	
10. ¿Tu familia lee?		Creo que no
11. ¿En tu casa te motivan a leer?	X	
12. ¿En el colegio te hacen leer?	X	
13. ¿Tu colegio dispone de biblioteca?	X	
14. ¿Te gusta ir a la biblioteca a leer?		X
15. Cuando vas a la biblioteca, ¿te sientes bien?		No se

PREGUNTA	SI	NO	A VECES
16. ¿Entiendes lo que lees?			X
17. ¿Tuviste dificultad cuando aprendiste a leer?			X
18. ¿Te gusta leer en voz alta en público?		X	
19. Cuando lees un relato, ¿Te imaginas lo que se narra en la historia?			X

20. ¿Qué lees? *d) cuentos g) otros: comics.*

a) Diarios	b) Revistas	c) Textos escolares
d) Cuentos	e) Novelas	f) Historietas
g) otros		

21. ¿Qué tipos de relatos literarios lees? *c) de fantasía.*

a) De aventuras	b) de terror	c) de fantasía
d) relatos históricos	f) Cuentos románticos	g) Cuentos realistas

22. ¿Aproximadamente, cuántos libros, sin contar los textos escolares, hay en tu casa?

Muchísimos, muchos más de 10.

a) Entre uno y tres	b) Entre cuatro y siete	c) Entre siete y diez	*Muchísimos, muchos más de 10.
---------------------	-------------------------	-----------------------	--------------------------------

23. ¿Tienes libros propios? ¿Cuántos? *Si, muchos.*

a) Entre uno y tres	b) Entre cuatro y siete	c) Entre siete y diez	*Si, muchos.
---------------------	-------------------------	-----------------------	--------------

24. ¿Quién te motiva a leer? *a) tus padres.*

a) Tus padres	b) Tu profesor/a	c) Tus compañeros
d) Los libros en sí	e) Tus familiares	

25. ¿En qué te fijas cuando eliges un libro para leer? *e) cantidad de páginas.*

a) Diseño de la portada	b) En el título	c) En el autor
d) En las imágenes	e) Cantidad de páginas	f) En los que se relacionan en una película que vistes
g) En el tamaño de las letras		

26. ¿Lees cuando? *a) Sólo cuando tienes ganas b) Cuando me obligan.*

a) Sólo cuando tienes ganas	b) Cuando te obligan tus padres	c) Cuando debes leer para una calificación
-----------------------------	---------------------------------	--

27. Para ti, la lectura es: *a) aburrida y d) entretenida (a veces)*

a) Aburrida	b) Placentera	c) Obligatoria
d) Entretenida	e) Desagradable	f) Indiferente

28. Generalmente, cuando lees un texto literario sientes que: c) *Aprendo de la historia / d) das vuelo a tu imaginación.*

a) Pierdes el tiempo	b) Es placentero	c) Aprendo de la historia
d) Das vuelo a tu imaginación	f) Descubres un mundo nuevo	

29. El pasado año, ¿Cuántos libros leíste? b) *de tres a cuatro.*

a) De uno a dos	b) de tres a cuatro	c) De cinco a siete
d) De siete a ocho	e) Más de ocho	

30. Con respecto a la biblioteca de tu colegio: b) *no lo sé.*

a) Conoces los libros que tiene	b) Tienen libros entretenidos	c) Tienen libros que te gustaría leer	*No lo se.
---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------	------------

31. Una de las tareas más importantes del colegio es la lectura. ¿Qué tal se te da leer?

Leer se me da regular.

32. ¿Cómo dirías que eres en cuanto a la lectura:

-buen lector: casi siempre leo bien, sin cometer muchos fallos

-lector normal: suelo leer normal, cometiendo algunos fallos.

- mal lector: ¿casi siempre leo mal, cometo muchos fallos?

33. ¿Te gusta leer? ¿Por qué?

A veces, unas veces me apetece y otras no.

34. ¿Qué te gusta leer: libros, cómics, ...?

Sí, bueno... (duda). Los cómics me gustan.

35. ¿Qué es lo que más te gusta de leer? ¿Qué es lo que menos te gusta de leer?

No me gusta nada, porque yo no se me da bien.

36. ¿Crees que leer delante de los/as demás hace que leas peor? ¿Por qué? (Nota: otra forma de preguntarlo: ¿Lees mejor cuando estás solo/a que cuando estás delante de los/as compañeros?)

Sí, porque me pongo muy nervioso. Leo mejor cuando estoy solo.

37. ¿Crees que tienes algún problema a la hora de leer? ¿Cuál? ¿Te preocupa? ¿Por qué?

Si, si me preocupa, porque algunas veces me lío con las letras y otras veces no se por donde voy y me pierdo.

38. En caso de que admita tener problemas de lectura ¿Qué haces al respecto para mejorarlos? ¿Pides ayuda? Si es así, ¿a quién o quién te ayuda?

Mi madre me ayuda a leer. Cuando necesito ayuda se la pido a mis compañeros.

39. ¿Sueles leer en casa? (Nota: Si la respuesta es “Sí” continuar con las siguientes preguntas.)

Si.

40. ¿Se fomenta el hábito de lectura en casa? (Nota: leer las siguientes opciones: tus padres compran libros para leer, existe un espacio en casa para leer, existe una hora concreta para leer, como por ejemplo, antes de dormir, tus padres también leen...).

Si. (el niño explica que los padres le compran libros muy divertidos, además dedican un tiempo diario a la lectura).

RELACIÓN CON LOS PADRES (TIEMPO)

1. ¿Cuánto tiempo pasas con tus padres? Si pasa poco tiempo con ellos -> ¿te gustaría pasar más tiempo con tus padres? ¿Por qué crees que no pasáis más tiempo juntos? (dejar que expliquen los motivos).

El tiempo que paso con ellos es normal. Si me gustaría pasar más tiempo con ellos, pero trabajan mucho.

2. ¿Qué soléis hacer juntos? Si no responde -> ayudarle terminando la pregunta y diciendo: ¿los deberes, leéis, jugáis, dibujáis, veis la TV, salís de paseo,...?

Si, hacemos muchas actividades juntos: deberes, leer, dibujar, ver la TV, salir de paseo...

3. ¿Tienes más hermanos/as? En caso afirmativo -> ¿Cómo son papá y mamá con los/as hermanos/as?

Si, una hermana, mis padres son con ella igual que conmigo, buenos y cariñosos.

4. ¿Hacéis algo diferente los fines de semana en familia? Si no responde -> ayudarle terminando la pregunta: ¿Salís a comer fuera, viajáis, estudiáis juntos,...?

Salir fuera. Vamos a comer, salimos con la bici.

5. ¿Qué es lo que más y menos te gusta de papá? ¿Qué es lo que más y menos te gusta de mamá?

De papá lo que más me gusta es pasar mucho tiempo con él en el campo, lo que menos me gusta es que me obliga a estudiar.

De mamá lo que más me gusta es pasar tiempo con ella, y lo que menos me gusta es que me obliga a estudiar.

AUTOESTIMA

- **Ambiente escolar**

1. ¿Cómo es la relación con tus profesores? (anotad comentarios de los diferentes docentes, si se nombran).

Medio, medio.... A veces me gritan.

2. ¿Te gusta ir a clase? ¿Por qué?

No, porque no me gusta estudiar.

3. ¿Cuáles son los momentos que más te gustan cuando estás en el colegio?

Cuando estoy en el recreo o en Educación Física.

4. ¿Cuáles son los momentos que menos te gustan cuando estás en el colegio?

Cuando estoy en lengua y matemáticas.... ¡Bueno en todas!

5. Cuando estás en uno de esos momentos malos, porque no sabes hacer una tarea, estas agobiado/a... cómo te sientes? ¿Te ayuda alguien?

Me siento mal. Me ayudan mamá y papá.

6. ¿Sientes que perteneces a tu grupo-clase?

No, porque estoy con compañeros de otro curso, porque repetí. Aunque me llevo bien estoy mejor con mis otros compañeros.

7. ¿Piensas/Sientes que cuando lees en alto delante de los compañeros/as alguien se va a reír de ti o de cómo lees?

No. Nunca se han reído de mi.

- **Ambiente familiar**

8. ¿Cómo es la relación con tus padres? (buena, mala, genial, ...)

Muy buena.

9. En caso de tener hermanos, ¿cómo es la relación con tus hermanos?

Es buena, aunque a veces discutimos.

10. ¿Cómo te sientes cada vez que pasas tiempo con tus padres y hermanos? ¿Crees que necesitas pasar más tiempo para ser más feliz?

Me siento feliz, aunque a veces me aburro cuando salimos. No necesito pasar más tiempo con ellos para ser feliz. Siempre estamos juntos.

11. ¿Tus padres valoran el esfuerzo que haces en clase, con la lectura, con las tareas y con los estudios en general? Si no responde-> ayudarlo terminando la pregunta ¿Te dan ánimos, te compran algo, te dicen lo bien que lo estás haciendo, te besan...?

Sí, me dan muchos abrazos.

12. Cuando tus padres hablan de ti con otras personas, ¿Qué suelen decir de ti?

Cuando hablan de mí dicen cosas buenas.

13. ¿Cómo piensas que eres tú, en general, tanto en casa como en el colegio como en otras situaciones? Darle adjetivos: bueno, malo, travieso, alegre, triste, enfadón, asustadizo, curioso (Nota: si no conoce algún adjetivo poner un ejemplo).

Soy travieso y curioso. No soy triste ni enfadón. A veces soy asustadizo.

14. ¿Crees que mereces cosas buenas?

No sé..... regulín/regular.... Sí, creo que sí (duda)

2. ENTREVISTAS PARA DOCENTES

2.1 Entrevistas semiestructurada para maestros/tutores (Entrevista nº2)

ENTREVISTA TUTOR/A / ORIENTADOR/A

TUTOR/A DEL ALUMNO/A:

CURSO: 2º primaria.

AÑOS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL: 35 años de experiencia.

FORMACIÓN ACADÉMICA (Titulación, cursos, máster, etc.): *multitud de cursos relacionados con la docencia, entre ellos, varios de atención a la diversidad.*

1. ¿Qué dificultades crees que presenta tu alumno/a en la lectura? ¿En qué tipo de tareas se manifiestan especialmente? (Identificación, adición, omisión, inversiones de sílabas o fonemas....).

Presenta problemas sobre todo de omisión y adición y lectura de pseudopalabras. Además cuando lee invierte mucho las sílabas. Presenta muchos problemas en la lectura de sílabas inversas y trabadas, además de tener mala comprensión lectora.

2. ¿Cómo crees que influyen esas dificultades en el desarrollo educativo del/la alumno/a?

No comprende lo que lee y eso le repercute en las demás asignaturas.

3. ¿Cómo puntuarías a tu alumno/a con respecto a la lectura en una escala de de 0 a 10, donde 0 significa que tu alumno/a tiene un rendimiento muy bajo en la lectura y 10 significa el mejor rendimiento esperable a su edad en la lectura?

Un 5.

4. ¿Qué sabes de las dificultades lectoras? ¿Has realizado formación específica en este ámbito?

No he recibido formación específica sobre las dificultades lecturas, sin embargo, mis numerosos años de experiencia me han enseñado a detectar cuando un alumno tiene alguna dificultad, así como muchas estrategias, que he aprendido por mi cuenta, para ayudarlos con sus problemas de lectura.

5. ¿Qué sabes sobre la ruta fonológica para enseñar a leer? Y, ¿Qué sabes sobre la conciencia fonológica?

A pesar de no haber recibido ninguna formación específica, conozco bastante acerca de la Ruta fonológica, pues he tenido muchos años de experiencia en enseñar a leer por haber sido maestra del 1º de primaria durante mucho tiempo.

6. Si no tiene un diagnóstico sobre problemas de lectura, dislexia ¿cuál le darías?

Problema de comprensión por alteración en la lectura (omisión, inversión, dificultad de lectura de palabras desconocidas, etc.)

7. ¿Crees que eres capaz de emplear estrategias metodológicas para mejorar las dificultades lectoras de tu alumno/a?

Sí, aunque siempre con asesoramiento y ayuda de profesionales en este tipo de dificultades.

8. ¿Qué estrategias podrías utilizar para mejorar las dificultades en la lectura?

Considero que la mejor manera de trabajar dichas dificultades es de manera individualizada con el alumno. Cada niño es diferente y algunas estrategias no servirían para todos.

9. ¿Algunas de estas estrategias combinan tutorías con los padres en las que se fomenten tareas que ayuden en la mejora de dichas dificultades?

Sí. En su casa trabaja bastante, se continúa trabajando de la misma manera que en el cole y siempre con asesoramiento a los padres por parte de profesionales.

10. ¿Hay algo que te gustaría hacer para ayudar a mejorar el rendimiento lector de tu alumno/a_ y no sabes cómo hacerlo?

Sí, me gustaría que superase las dificultades con una orientación más específica, puesto que los resultados son muy lentos.

11. ¿Crees que el/la alumno/a superará dichas dificultades con tu ayuda y con la de la familia?

Esperamos que sí, pero reitero que a largo plazo.

12. Por último, al respecto de lo hablado, ¿te gustaría añadir algo más que no se te haya preguntado?

Para la superación de esta dificultad considero que es muy importante la comunicación entre docentes, padres y profesionales de dificultades en la lectura, y en este caso es un factor que está ayudando mucho a que el alumno supere sus dificultades.

2.2 Entrevista sobre estrategias educativas para maestros (Entrevista nº 3)

ENCUESTA PARA MAESTROS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA INDUSTRIAL DE FEDERICO HOLLMANN

1. ¿Cuánto tiempo dedicas (+o-) a la lectura en clase?

3 horas semanales.

2. ¿Crees que es positivo el trabajo de la lectura que realizas en clase? ¿por qué?

Sí, muy positivo. Pues observo como mis alumnos van superando sus dificultades en la lectura y mejorando en todas las áreas.

3. ¿En qué crees que podría mejorar tu didáctica de la lectura?

Me gustaría poder trabajar la lectura en grupos más reducidos.

4. ¿En qué aspectos de la lectura encuentras más dificultades prácticas?

- *Comprensión*
- *Despertar gusto por la lectura*
- *Técnica lectora*

¿por qué?

En la comprensión, porque cualquier dificultad en la lectura (saltos de línea inversión, omisión, adicción, dificultad en la lectura de pseudopalabras) interfiere en la comprensión del texto. Además, al ser una habilidad complicada, las estrategias para ella también lo son.

5. ¿Qué tipo de materiales utilizas para promover la lectura en clases?

- *Libro de texto de lectura*
- *Libros de biblioteca*
- *Libros que traen los estudiantes*
- *Prensa*
- *Fotocopias*
- *Lleva a los alumnos a la biblioteca*
- *Otros (especificar)*

Todo tipo de libro, siempre tiene en cuenta el nivel de lectura de cada niño y sus intereses.

6. Explica escuetamente cómo trabajas la técnica lectora: velocidad, entonación, pausas, ritmo...

- **Velocidad, entonación:** a través de actividades de pausas y ritmos de distintas duraciones.

7. Explica escuetamente cómo trabajas la comprensión lectora

- **Comprensión lectora:** con la lectura de textos cortos, ampliando su extensión conforme vayan adquiriendo habilidades.

8. Explica escuetamente cómo trabajas la animación a la lectura

- **Animación lectora:** mediante el “Proyecto lector”, un proyecto diseñado en el centro en el que realizan actividades para el fomento de la lectura, actividades lúdicas y divertida que hacen que los alumnos muestren interés por participar y por la lectura. Además visitando la biblioteca regularmente para que los alumnos elijan los libros que desean leer.

9. ¿Qué es para ti una biblioteca escolar?

Un lugar tranquilo que permite disfrutar de libros de todo tipo, para los diferentes gustos. Así como un espacio destinado a estudiar y realizar trabajos en grupo.

10. ¿Consideras que en tu centro hay una biblioteca escolar?

Sí, además con características muy positivas.

11. ¿En qué podría mejorar la biblioteca escolar, si existe?

Un aspecto que mejoraría sería la actualización de libros.

12. ¿Qué esperarías de la biblioteca escolar que ahora no obtienes?

Libros más actuales.

13. ¿Está bien dotada tu aula de libros de ficción y documentales?

No como me gustaría, no obstante los alumnos pueden traer libros de casa y leerlos en clase así como prestarlos a sus compañeros. También tiene disponibles los libros de la biblioteca.

14. ¿Crees que sería interesante organizar un curso de formación de profesores sobre lectura y biblioteca escolar?

Sí, sería una idea muy atractiva.

15. ¿Qué contenidos te gustaría que se tratara en dicho curso de formación?

Estrategias sobre cómo fomentar y crear un hábito lector en sus alumnos.

3. ENTREVISTAS PARA PADRES

3.1 Entrevista semiestructurada para padres (Entrevista nº 4)

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA PARA PADRES

DATOS PERSONALES MADRE/PADRE

	MADRE	PADRE
NOMBRE		
EDAD		
ESTUDIOS		
PROFESIÓN		
HORARIO LABORAL		

NIVEL EDUCATIVO/ECONÓMICO

1. ¿Cuáles son vuestros estudios?

- Estudios Padre: *Graduado escolar.*
- Estudios Madre: *Graduado escolar. FP administrativo.*

2. ¿A qué os dedicáis?

- Profesión Padre: *autónomo: trabajo en una imprenta.*
- Profesión Madre: *autónoma: trabajo en una imprenta.*

3. ¿Cuáles son vuestros horarios?

En el turno de mañana tenemos el mismo horario, porque los niños están en el colegio (de 10:00 a 14:00). En el turno de tarde nos turnamos para atender a los niños y al negocio.

4. Según vuestros ingresos, ¿Cómo calificarías el nivel socioeconómico del hogar?

- Muy bajo.

- Bajo

- Medio

-Alto

- Muy alto

5. Según vuestros ingresos, ¿Dónde os situaríais en la siguiente clasificación?

- Menos de 745 € al mes.

- De 745 € a 1312 € al mes.

- De 1313 € a 1602 € al mes.

- De 1603 € a 2145 € al mes.

- De 2146 € a 2451 € al mes.

- De 2456 € a 3005 € al mes.

- Más de 3005 € al mes.

CON RESPECTO A SU HIJO/A

1. ¿Cuánto tiempo dedican, en general, a su hijo/a en un día cotidiano? ¿y a hacer las tareas? ¿Cuánto tiempo invierten en leer?

Bastante tiempo. Por las tardes siempre está con mi marido o conmigo. A la hora de hacer las tareas dedicamos 2-3 horas aproximadamente, dependiendo de las tareas que traiga.

En leer solemos dedicar 1 hora, aunque si algún día está cansado dedicamos menos tiempo.

2. ¿Ayudan a su hijo/a a hacer los deberes? (Nota: Si la respuesta es “Sí” continuar con las siguientes preguntas.)

¿Con qué frecuencia ayudan a su hijo/a a hacer los deberes?

Todos los días.

¿Qué tiempo invierten en esta tarea?

Depende del ánimo del niño. De una hora más o menos, y con frecuentes pausas porque se cansa.

¿Cómo ayudan a sus hijos a hacer los deberes?

Sobretudo repitiendo la lectura de los ejercicios hasta que comprende lo que tiene que hacer.

3. En cuanto a la lectura, ¿son conscientes del rendimiento lector de su hijo/a?

Si, aunque cuando le apetece leer lo hace mucho mejor.

4. ¿Les preocupa el rendimiento lector de su hijo?

Claro que sí.

5. ¿Qué hacen al respecto?

Ayudarlo en todo lo que podemos.

6. ¿Creen que su hijo/a está preocupado por su rendimiento lector? (Nota: Si la respuesta es “Sí” continuar con las siguientes preguntas).

No.

¿En qué se aspectos han notado que su hijo/a se muestra preocupado/a por su rendimiento lector? (Nota: leer las siguientes opciones: le cuesta ponerse a leer no quiere leer en voz alta o delante de gente, comenta que lee mal, se enfada cuando lee o se equivoca leyendo...)

¿Qué hacen al respecto?

Lo animamos en todo momento, para que al menos lea un poquito.

7. ¿Suelen leer en casa? (Nota: Si la respuesta es “Sí” continuar con las siguientes preguntas).

Si.

¿Favorecen hábitos de lectura en casa? (Nota: leer las siguientes opciones: compran libros adecuados a la edad para leer, existe un espacio en casa para leer, existe una hora concreta para leer, como por ejemplo, antes de dormir, ejercen de modelos lectores, animan a leer a su hijo/a...).

Siempre le damos los libros que el elige o de la temática que más le gusta.

CON RESPECTO A LAS RELACIONES FAMILIARES/CLIMA EMOCIONAL EN EL HOGAR FAMILIAR

1. ¿Quiénes viven en casa?

Su hermana, padre y madre.

(Nota: si el/la hijo/a tiene hermanos/as, preguntar ->) ¿Cómo es la relación con su(s) hermano/a (s)?

Es buena.

2. ¿Cómo es la relación entre vosotros (pareja/matrimonio)?

También es buena.

3. ¿Cómo es la relación con su(s) hijo/a(s)? (Nota: preguntar a cada miembro)

Muy buena.

4. En casa, ¿Cómo se reparten las responsabilidades y tareas? (Nota: se puede leer lo siguiente: cómo se reparten las tareas domésticas, las tareas de compras, los estudios de los hijos/as,...).

Las tareas, tanto del hogar como con los niños, nos las repartimos.

5. ¿En qué momentos os juntáis toda la familia?

A la hora de la comida y cena; para hacer deberes después de comer o antes de la cena; en familia siempre estamos juntos.

6. ¿Realizáis actividades de ocio, deporte u otro tipo de actividades juntos? (Nota: si la respuesta es sí ->) ¿Con qué frecuencia y qué tipo de actividades?

Sí, solemos ir al campo, salir a pasear, salir a hacer tutas en bici, a hacer deporte, etc.

7. ¿Consideráis que las relaciones entre los miembros de la familia, que viven en casa, son generalmente positivas? (Nota: si la respuesta es “No”, preguntar ->) ¿Por qué y cómo consideráis que son las relaciones entre los miembros que viven en casa?

Si, son muy positivas.

8. ¿Te gustaría pasar más tiempo con tus hijos? ¿Qué lo impide?

Están siempre con nosotros desde que salen del colegio.

9. En general, la mayor parte del día y de los días, ¿cómo calificáis el clima emocional en casa: tenso, cálido, enfadado, alegre, triste...?

Cálido y alegre. Según la circunstancia, si hacen algo malo pues nos enfadamos.

10. Para finalizar, ¿hay algo más que queráis comentar que no se haya preguntado?

No.

ANEXO II

Caso 2. Participante 2.

1. ENTREVISTA PARA EL ALUMNADO

1.1 Entrevista semi-estructurada para alumnado (Entrevista nº 1)

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA PARA ALUMNOS

DATOS PERSONALES ALUMNOS

NOMBRE

EDAD

CURSO

LECTURA

	SI	NO
1. ¿Te gusta leer?	X	
2. ¿Te gusta que te lean?	X	
3. ¿Cuándo aún no sabías leer, te gustaba que te leyeran?	X	
4. ¿Recuerdas algún cuento que te hayan leído cuando eras pequeño?	X	
5. ¿Te gusta leer solo, en silencio?	X	
6. ¿Crees que es importante leer?	X	
7. ¿Dispones de un horario definido para leer?		X
8. ¿En tu casa tienes un espacio especial para leer?	X	
9. ¿Tienes libros o revistas u otros, para leer?	X	
10. ¿Tu familia lee?	X	
11. ¿En tu casa te motivan a leer?	X	
12. ¿En el colegio te hacen leer?	X	
13. ¿Tu colegio dispone de biblioteca?	X	
14. ¿Te gusta ir a la biblioteca a leer?		X
15. Cuando vas a la biblioteca, ¿te sientes bien?	X	

PREGUNTA	SI	NO	A VECES
16. ¿Entiendes lo que lees?			X
17. ¿Tuviste dificultad cuando aprendiste a leer?	X		
18. ¿Te gusta leer en voz alta en público?		X	
19. Cuando lees un relato, ¿Te imaginas lo que se narra en la historia?	X		

20. ¿Qué lees? *d) Cuentos*

a) Diarios	b) Revistas	c) Textos escolares
d) Cuentos	e) Novelas	f) Historietas
g) otros		

21. ¿Qué tipos de relatos literarios lees? *d) Relatos históricos.*

a) De aventuras	b) de terror	c) de fantasía
d) relatos históricos	f) Cuentos románticos	g) Cuentos realistas

22. ¿Aproximadamente, cuántos libros, sin contar los textos escolares, hay en tu casa?

c) Entre siete y diez.

a) Entre uno y tres	b) Entre cuatro y siete	c) Entre siete y diez	
---------------------	-------------------------	-----------------------	--

23. ¿Tienes libros propios? ¿Cuántos? *b) Entre cuatro y siete.*

a) Entre uno y tres	b) Entre cuatro y siete	c) Entre siete y diez	*Si, muchos.
---------------------	-------------------------	-----------------------	--------------

24. ¿Quién te motiva a leer? *a) Tus padres.*

a) Tus padres	b) Tu profesor/a	c) Tus compañeros
d) Los libros en sí	e) Tus familiares	

25. ¿En qué te fijas cuando eliges un libro para leer? *a) Diseño de la portada; d) En las imágenes, y e) Cantidad de páginas.*

a) Diseño de la portada	b) En el título	c) En el autor
d) En las imágenes	e) Cantidad de páginas	f) En los que se relacionan en una película que vistes
g) En el tamaño de las letras		

26. ¿Lees cuando? *a) Sólo cuando tengo ganas.*

a) Sólo cuando tienes ganas	b) Cuando te obligan tus padres	c) Cuando debes leer para una calificación
-----------------------------	---------------------------------	--

27. Para ti, la lectura es: *a) Aburrida.*

a) Aburrida	b) Placentera	c) Obligatoria
d) Entretenida	e) Desagradable	f) Indiferente

28. Generalmente, cuando lees un texto literario sientes que: a) *Pierdes el tiempo.*

a) Pierdes el tiempo	b) Es placentero	c) Aprendo de la historia
d) Das vuelo a tu imaginación	f) Descubres un mundo nuevo	

29. El pasado año, ¿Cuántos libros leíste? c) *De cinco a siete.*

a) De uno a dos	b) de tres a cuatro	c) De cinco a siete
d) De siete a ocho	e) Más de ocho	

30. Con respecto a la biblioteca de tu colegio: **Todos aburridos.*

a) Conoces los libros que tiene	b) Tienen libros entretenidos	c) Tienen libros que te gustaría leer	* Todos aburridos
---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------	-------------------

31. Una de las tareas más importantes del colegio es la lectura. ¿Qué tal se te da leer?

Se me da bien.

32. ¿Cómo dirías que eres en cuanto a la lectura:

-buen lector: casi siempre leo bien, sin cometer muchos fallos

-lector normal: suelo leer normal, cometiendo algunos fallos.

- mal lector: casi siempre leo mal, cometo muchos fallos?

33. ¿Te gusta leer? ¿Por qué?

No mucho, porque me aburro.

34. ¿Qué te gusta leer: libros, cómics, ...?

Me gustan mucho los cómics de Mortadelo y Filemón.

35. ¿Qué es lo que más te gusta de leer? ¿Qué es lo que menos te gusta de leer?

Lo que más son los cómics, y lo que menos son los libros de clase.

36. ¿Crees que leer delante de los/as demás hace que leas peor? ¿Por qué? (Nota: otra forma de preguntarlo: ¿Lees mejor cuando estás solo/a que cuando estás delante de los/as compañeros?).

Si, cuando leo delante de los compañeros leo peor, porque me pongo más nerviosa.

37. ¿Crees que tienes algún problema a la hora de leer? ¿Cuál? ¿Te preocupa? ¿Por qué?

No.

38. En caso de que admita tener problemas de lectura ¿Qué haces al respecto para mejorarlos? ¿Pides ayuda? Si es así, ¿a quién o quién te ayuda?

-

39. ¿Sueles leer en casa? (Nota: Si la respuesta es “Sí” continuar con las siguientes preguntas.)

No.

40. ¿Se fomenta el hábito de lectura en casa? (Nota: leer las siguientes opciones: tus padres compran libros para leer, existe un espacio en casa para leer, existe una hora concreta para leer, como por ejemplo, antes de dormir, tus padres también leen...).

- Cuando estoy en casa juego con mi hermano.

RELACIÓN CON LOS PADRES (TIEMPO)

1. ¿Cuánto tiempo pasas con tus padres? Si pasa poco tiempo con ellos -> ¿te gustaría pasar más tiempo con tus padres? ¿Por qué crees que no pasáis más tiempo juntos? (dejar que expliquen los motivos.)

Paso mucho tiempo con mis padres, toda la tarde. Me gustaría pasar todo el tiempo posible con mis padres, no pasamos más tiempo junto porque trabajan.

2. ¿Qué soléis hacer juntos? Si no responde -> ayudarle terminando la pregunta y diciendo: ¿los deberes, leéis, jugáis, dibujáis, veis la TV, salís de paseo,...?

Si, ver la TV y salir a pasear.

3. ¿Tienes más hermanos/as? En caso afirmativo -> ¿Cómo son papá y mamá con los/as hermanos/as?

Sí, tengo un hermano menor de 5 años. Papá y mamá son iguales con los dos.

4. ¿Hacéis algo diferente los fines de semana en familia? Si no responde -> ayudarle terminando la pregunta: ¿Salís a comer fuera, viajáis, estudiáis juntos,...?

Si, en verano vamos a Lusiberia. También salimos por ahí.

5. ¿Qué es lo que más y menos te gusta de papá? ¿Qué es lo que más y menos te gusta de mamá?

Lo que más me gusta de papa es que me haga mucho caso, y lo que menos es que dedica mucho tiempo viendo las TV y me quita los dibujos.

Lo que más me gusta de mamá es que me compre juguetes, y lo que menos me gusta es que trabaja mucho.

AUTOESTIMA

• **Ambiente escolar**

1. ¿Cómo es la relación con tus profesores? (anotad comentarios de los diferentes docentes, si se nombran).

Bien, pero no son cariñosos con ningún niño.

2. ¿Te gusta ir a clase? ¿Por qué?

Sí, porque estoy con mis amigas.

3. ¿Cuáles son los momentos que más te gustan cuando estás en el colegio?

El recreo, Educación Física y plástica.

4. ¿Cuáles son los momentos que menos te gustan cuando estás en el colegio?

Cuando tengo que leer, hacer tareas y estudiar para un examen.

5. Cuando estás en uno de esos momentos malos, porque no sabes hacer una tarea, estas agobiado/a... cómo te sientes? ¿Te ayuda alguien?

Me siento mal, pero mi madre me ayuda.

6. ¿Sientes que perteneces a tu grupo-clase?

Si.

7. ¿Piensas/Sientes que cuando lees en alto delante de los compañeros/as alguien se va a reír de ti o de cómo lees?

No.

• **Ambiente familiar**

8. ¿Cómo es la relación con tus padres? (buena, mala, genial, ...).

Muy buena.

9. En caso de tener hermanos, ¿cómo es la relación con tus hermanos?

Buena, aunque a veces nos pegamos.

10. ¿Cómo te sientes cada vez que pasas tiempo con tus padres y hermanos? ¿Crees que necesitas pasar más tiempo para ser más feliz?

Estoy a tope de felicidad.

11. ¿Tus padres valoran el esfuerzo que haces en clase, con la lectura, con las tareas y con los estudios en general? Si no responde-> ayudarle terminando la pregunta ¿Te dan ánimos, te compran algo, te dicen lo bien que lo estás haciendo, te besan...?

Sobre todo mamá. Siempre me da besos y abrazos.

12. Cuando tus padres hablan de ti con otras personas, ¿Qué suelen decir de ti?

Hablan bien de mí.

13. ¿Cómo piensas que eres tú, en general, tanto en casa como en el colegio como en otras situaciones? Darle adjetivos: bueno, malo, travieso, alegre, triste, enfadón, asustadizo, curioso (Nota: si no conoce algún adjetivo poner un ejemplo).

Buena, traviesa, alegre, a veces enfadona (con mi hermano), asustadiza y curiosa.

14. ¿Crees que mereces cosas buenas?

Si.

2. ENTREVISTAS PARA DOCENTES

2.1 Entrevistas semiestructurada para maestros/tutores (Entrevista nº 2)

ENTREVISTA TUTOR/A / ORIENTADOR/A

TUTOR/A DEL ALUMNO/A:

CURSO: *2º de primaria*

AÑOS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL: *10 años.*

FORMACIÓN ACADÉMICA (Titulación, cursos, máster, etc.): *magisterio (UEX), máster en neuropsicología y educación (UNIR).*

1. ¿Qué dificultades crees que presenta tu alumno/a en la lectura? ¿En qué tipo de tareas se manifiestan especialmente? (Identificación, adición, omisión, inversiones de sílabas o fonemas....).

Velocidad lectora muy lenta, confusión de fonemas, inversiones, sustituciones de sílabas y fonemas. Baja comprensión lectora, dificultades para seguir instrucciones. Falta de memoria y atención, pero porque no le interesa las actividades relacionadas con la lectura.

2. ¿Cómo crees que influyen esas dificultades en el desarrollo educativo del/la alumno/a?

La alumna se hace dependiente de la ayuda del maestro y de sus compañeros, no es autónoma e influye en su autoestima.

3. ¿Cómo puntuarías a tu alumno/a con respecto a la lectura en una escala de de 0 a 10, donde 0 significa que tu alumno/a tiene un rendimiento muy bajo en la lectura y 10 significa el mejor rendimiento esperable a su edad en la lectura?

Con un 4.

4. ¿Qué sabes de las dificultades lectoras? ¿Has realizado formación específica en este ámbito?

En el Máster de Neuropsicología tenía muchas asignaturas sobre este tema, las dificultades lectoras tiene una base neuronal.

5. ¿Qué sabes sobre la ruta fonológica para enseñar a leer? Y, ¿Qué sabes sobre la conciencia fonológica?

Sobre la ruta fonológica considero que “a la hora de leer oralmente tenemos la ruta fonológica y la ruta visual, la conciencia fonológica permite identificar los sonidos individuales y los fonemas en una palabra.

6. Si no tiene un diagnóstico sobre problemas de lectura, dislexia ¿cuál le darías?

Dislexia.

7. ¿Crees que eres capaz de emplear estrategias metodológicas para mejorar las dificultades lectoras de tu alumno/a?

Sí.

8. ¿Qué estrategias podrías utilizar para mejorar las dificultades en la lectura?

Actividades de percepción lingüística, actividades de memoria, y actividades de razonamiento.

9. ¿Algunas de estas estrategias combinan tutorías con los padres en las que se fomenten tareas que ayuden en la mejora de dichas dificultades?

Otra estrategia que utilizaría es la orientación a los padres, ofreciéndole pautas para crear un clima lector de sosiego y disfrute, en la que la música estuviera presente.

10. ¿Hay algo que te gustaría hacer para ayudar a mejorar el rendimiento lector de tu alumno/a y no sabes cómo hacerlo?

Me gustaría que lo superase y confío en ello.

11. ¿Crees que el/la alumno/a superará dichas dificultades con tu ayuda y con la de la familia?

Si, a largo plazo y recibiendo ayuda especialidad de AL, trabajando de forma coordinada con el tutor, especialista, maestros y padres.

12. Por último, al respecto de lo hablado, ¿te gustaría añadir algo más que no se te haya preguntado?

Creo que es muy importante realizar estudios sobre la lateralidad en niños con problemas de aprendizaje, pues nos da "pistas" al tutor para ir trabajando con él/ella hasta que el/la orientador/a del centro pueda valorarlo.

2.2 Entrevista sobre estrategias educativas para maestros (Entrevista nº 3)

ENCUESTA PARA MAESTROS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA INDUSTRIAL DE FEDERICO HOLLMANN

1. ¿Cuánto tiempo dedicas (+o-) a la lectura en clase?

En todas las horas dedicamos algo de tiempo a la lectura, pero exclusivamente a esta dedicamos 6 horas mensuales.

2. ¿Crees que es positivo el trabajo de la lectura que realizas en clase? ¿por qué?

Sí, porque es muy importante enseñar lo divertido de la lectura y despertar el gusto por ella.

3. ¿En qué crees que podría mejorar tu didáctica de la lectura?

Siempre se puede mejorar, cada vez más aparecen nuevas estrategias eficaces para la lectura.

4. ¿En qué aspectos de la lectura encuentras más dificultades prácticas?

- Comprensión
- Despertar gusto por la lectura
- Técnica lectora

¿por qué?

En despertar el gusto por la lectura, es muy difícil conseguir que a un niño le guste la lectura si realmente no le motiva.

5. ¿Qué tipo de materiales utilizas para promover la lectura en clases?

- Libro de texto de lectura
- Libros de biblioteca
- Libros que traen los estudiantes
- Prensa
- Fotocopias
- Lleva a los alumnos a la biblioteca
- Otros (especificar)

Utilizo todo tipo de libros, dependiendo del momento, sin embargo prefiero que sean ellos mismo quienes elijan y traigan libros de sus casas.

6. Explica escuetamente cómo trabajas la técnica lectora: velocidad, entonación, pausas, ritmo...

*- **Velocidad, entonación:** aunque no es el aspecto que más me preocupa, para la mejora de la velocidad, lo que más utiliza es el fomento lector. Cuando el/la niña vaya adquiriendo vocabulario y disponga de más palabras familiares, la velocidad será mayor. Para el ritmo y entonación, lectura en voz alta.*

7. Explica escuetamente cómo trabajas la comprensión lectora

- **Comprensión lectora:** primero a través de dibujos, imágenes, una vez sea capaz de explicar lo que observa en las imágenes, utilizar frases que corresponden a imágenes, y realice actividades de asociación. Actividades que vayan de menor a mayor complejidad, pasado de frases sencillas a frases más complejas, textos cortos a textos largos.

8. Explica escuetamente cómo trabajas la animación a la lectura

- **Animación lectora:** permitir la elección de los libros que les gustaría leer, además de facilitarles otro tipo de recursos aparte de los libros impresos, en este caso, ordenadores, que es de lo que se dispone en el centro. Algunos días, a través de un libro electrónico personal, los alumnos pudieron leer en otro tipo de formato, algo que les llamó la atención y todos mostraban interés.

9. ¿Qué es para ti una biblioteca escolar?

Un lugar tranquilo, con libros de todo tipo a disposición que permite a los alumnos desconectar del mundo exterior permitiéndole una tranquila lectura.

10. ¿Consideras que en tu centro hay una biblioteca escolar?

El centro tiene una buena biblioteca, con disposición de libros adecuados para todas las edades, y de todo tipo.

11. ¿En qué podría mejorar la biblioteca escolar, si existe?

Mejoraría la disponibilidad de recursos electrónicos, pero sobre todo para el tema de estudios, que nos permite la disposición de más información y espacio.

12. ¿Qué esperarías de la biblioteca escolar que ahora no obtienes?

Lo que ya he comentado, disponer de más recursos tecnológicos para acceder a la lectura de diversas formas.

13. ¿Está bien dotada tu aula de libros de ficción y documentales?

Está bien dotada de libros, aunque la mayoría son de los alumnos que los traen para dedicar tiempo a la lectura.

14. ¿Crees que sería interesante organizar un curso de formación de profesores sobre lectura y biblioteca escolar?

Sí, nunca está de más. Los docentes necesitamos una formación continua.

15. ¿Qué contenidos te gustaría que se tratara en dicho curso de formación?

Sería interesante aprender estrategias para fomentar el gusto a los alumnos que están negados a la lectura, qué estrategias serían las más eficaces para conseguir una mayor la colaboración de los padres en el centro, entre otras.

3. ENTREVISTAS PARA PADRES

3.1 Entrevista semiestructurada para padres (Entrevista nº 4)

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA PARA PADRES

DATOS PERSONALES MADRE/PADRE

	MADRE	PADRE
NOMBRE		
EDAD		
ESTUDIOS		
PROFESIÓN		
HORARIO LABORAL		

NIVEL EDUCATIVO/ECONÓMICO

1. ¿Cuáles son vuestros estudios?

- Estudios Padre: *graduado escolar.*

- Estudios Madre: *graduado escolar y competencias claves.*

2. ¿A qué os dedicáis?

- *Profesión Padre: jardinero.*

- *Profesión Madre: limpiadora.*

3. ¿Cuáles son vuestros horarios?

Padre: algunas horas por las mañanas

Madre: todas las mañanas y algunas horas por las tardes.

4. Según vuestros ingresos, ¿Cómo calificarías el nivel socioeconómico del hogar?

- Muy bajo.
- Bajo
- *Medio*
- Alto
- Muy alto

5. Según vuestros ingresos, ¿Dónde os situaríais en la siguiente clasificación?

- Menos de 745 € al mes.
- *De 745 € a 1312 € al mes.*
- De 1313 € a 1602 € al mes.
- De 1603 € a 2145 € al mes.
- De 2146 € a 2451 € al mes.
- De 2456 € a 3005 € al mes.
- Más de 3005 € al mes.

CON RESPECTO A SU HIJO/A

1. ¿Cuánto tiempo dedican, en general, a su hijo/a en un día cotidiano? ¿y a hacer las tareas? ¿Cuánto tiempo invierten en leer?

Le dedico todo el tiempo que necesita hasta que termina las tareas.

2. ¿Ayudan a su hijo/a a hacer los deberes? (Nota: Si la respuesta es “Sí” continuar con las siguientes preguntas.)

¿Con qué frecuencia ayudan a su hijo/a a hacer los deberes? *Siempre.*

¿Qué tiempo invierten en esta tarea? *Hasta que termina.*

¿Cómo ayudan a sus hijos a hacer los deberes? *Con comprensión y explicándole las dudas.*

3. En cuanto a la lectura, ¿son conscientes del rendimiento lector de su hijo/a?

Si.

4. ¿Les preocupa el rendimiento lector de su hijo?

Sí.

5. ¿Qué hacen al respecto?

Hacerla leer.

6. ¿Creen que su hijo/a está preocupado por su rendimiento lector? (Nota: Si la respuesta es “Sí” continuar con las siguientes preguntas).

¿En qué se aspectos han notado que su hijo/a se muestra preocupado/a por su rendimiento lector? (Nota: leer las siguientes opciones: le cuesta ponerse a leer, no quiere leer en voz alta o delante de gente, comenta que lee mal, se enfada cuando lee o se equivoca leyendo...)

No.

¿Qué hacen al respecto?

7. ¿Suelen leer en casa? (Nota: Si la respuesta es “Sí” continuar con las siguientes preguntas).

¿Favorecen hábitos de lectura en casa? (Nota: leer las siguientes opciones: compran libros adecuados a la edad para leer, existe un espacio en casa para leer, existe una hora concreta para leer, como por ejemplo, antes de dormir, ejercen de modelos lectores, animan a leer a su hijo/a...).

Sí.

CON RESPECTO A LAS RELACIONES FAMILIARES/CLIMA EMOCIONAL EN EL HOGAR FAMILIAR

1. ¿Quiénes viven en casa?

(Nota: si el/la hijo/a tiene hermanos/as, preguntar ->) ¿Cómo es la relación con su(s) hermano/a (s)?

Padres, hijo e hija. La relación con su hermano ahora es un poco complicada.

2. ¿Cómo es la relación entre vosotros (pareja/matrimonio)?

Buena.

3. ¿Cómo es la relación con su(s) hijo/a(s)? (Nota: preguntar a cada miembro)

Buena.

4. En casa, ¿Cómo se reparten las responsabilidades y tareas? (Nota: se puede leer lo siguiente: cómo se reparten las tareas domésticas, las tareas de compras, los estudios de los hijos/as,...).

En las tareas domésticas nos repartimos el trabajo entre mi marido y yo. Con respecto a las compras, tareas, estudios y médicos me encargo yo (madre).

5. ¿En qué momentos os juntáis toda la familia?

Para casi todas las actividades. Sobre todo en las comidas.

6. ¿Realizáis actividades de ocio, deporte u otro tipo de actividades juntos? (Nota: si la respuesta es sí ->) ¿Con qué frecuencia y qué tipo de actividades?

Vamos al campo, montan en bicicleta casi a diario y salimos de paseo.

7. ¿Consideráis que las relaciones entre los miembros de la familia, que viven en casa, son generalmente positivas? (Nota: si la respuesta es "No", preguntar ->) ¿Por qué y cómo consideráis que son las relaciones entre los miembros que viven en casa?

Bueno.

8. ¿Te gustaría pasar más tiempo con tus hijos? ¿Qué lo impide?

Si, el trabajo, pero suelo pasar bastante tiempo con ellos.

9. En general, la mayor parte del día y de los días, ¿cómo calificáis el clima emocional en casa: tenso, cálido, enfadado, alegre, triste...?

Como en cualquier familia, hay días buenos y días de enfados, de todo un poco.

10. Para finalizar, ¿hay algo más que queráis comentar que no se haya preguntado?

No.

ANEXO III

Caso 3. Participante 3.

1. ENTREVISTA PARA EL ALUMNADO

1.1 Entrevista semi-estructurada para alumnado (Entrevista nº 1)

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA PARA ALUMNOS

DATOS PERSONALES ALUMNOS

NOMBRE

EDAD

CURSO

LECTURA

	SI	NO
1. ¿Te gusta leer?		X
2. ¿Te gusta que te lean?	X	
3. ¿Cuándo aún no sabías leer, te gustaba que te leyeran?	X	
4. ¿Recuerdas algún cuento que te hayan leído cuando eras pequeño?		X
5. ¿Te gusta leer solo, en silencio?		X
6. ¿Crees que es importante leer?	X	
7. ¿Dispones de un horario definido para leer?		X
8. ¿En tu casa tienes un espacio especial para leer?	X	
9. ¿Tienes libros o revistas u otros, para leer?	X	
10. ¿Tu familia lee?		X
11. ¿En tu casa te motivan a leer?		X
12. ¿En el colegio te hacen leer?	X	
13. ¿Tu colegio dispone de biblioteca?	X	
14. ¿Te gusta ir a la biblioteca a leer?	X	
15. Cuando vas a la biblioteca, ¿te sientes bien?	X	

PREGUNTA	SI	NO	A VECES
16. ¿Entiendes lo que lees?			X
17. ¿Tuviste dificultad cuando aprendiste a leer?	X		
18. ¿Te gusta leer en voz alta en público?		X	
19. Cuando lees un relato, ¿Te imaginas lo que se narra en la historia?	X		

20. ¿Qué lees? *d) Cuentos*

a) Diarios	b) Revistas	c) Textos escolares
d) Cuentos	e) Novelas	f) Historietas
g) otros		

21. ¿Qué tipos de relatos literarios lees? *a) de aventuras.*

a) De aventuras	b) de terror	c) de fantasía
d) relatos históricos	f) Cuentos románticos	g) Cuentos realistas

22. ¿Aproximadamente, cuántos libros, sin contar los textos escolares, hay en tu casa?
b) entre cuatro y siete.

a) Entre uno y tres	b) Entre cuatro y siete	c) Entre siete y diez	
---------------------	-------------------------	-----------------------	--

23. ¿Tienes libros propios? ¿Cuántos? * *Todos los libros que hay son míos.*

a) Entre uno y tres	b) Entre cuatro y siete	c) Entre siete y diez	
---------------------	-------------------------	-----------------------	--

24. ¿Quién te motiva a leer? *b) profesora*

a) Tus padres	b) Tu profesor/a	c) Tus compañeros
d) Los libros en sí	e) Tus familiares	

25. ¿En qué te fijas cuando eliges un libro para leer? *a) portada, b) título y g) tamaño de la letra.*

a) Diseño de la portada	b) En el título	c) En el autor
d) En las imágenes	e) Cantidad de páginas	f) En los que se relacionan en una película que vistes
g) En el tamaño de las letras		

26. ¿Lees cuando? *c) Cuando debes leer para una calificación.*

a) Sólo cuando tienes ganas	b) Cuando te obligan tus padres	c) Cuando debes leer para una calificación
-----------------------------	---------------------------------	--

27. Para ti, la lectura es: *a) aburrida.*

a) Aburrida	b) Placentera	c) Obligatoria
d) Entretenida	e) Desagradable	f) Indiferente

28. Generalmente, cuando lees un texto literario sientes que: *d) Doy vuelo a m imaginación, no me gusta leer pero cuando lo hago intento imaginar cosas y entretenerme.*

a) Pierdes el tiempo	b) Es placentero	c) Aprendo de la historia
d) Das vuelo a tu imaginación	f) Descubres un mundo nuevo	

29. El pasado año, ¿Cuántos libros leíste? *c) de cinco a siete.*

a) De uno a dos	b) de tres a cuatro	c) De cinco a siete
d) De siete a ocho	e) Más de ocho	

30. Con respecto a la biblioteca de tu colegio: *b) Tienen libros entretenidos.*

a) Conoces los libros que tiene	b) Tienen libros entretenidos	c) Tienen libros que te gustaría leer	
---------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------	--

31. Una de las tareas más importantes del colegio es la lectura. ¿Qué tal se te da leer?

Si, aunque a veces me equivoco.

32. ¿Cómo dirías que eres en cuanto a la lectura:

-buen lector: casi siempre leo bien, sin cometer muchos fallos

-lector normal: suelo leer normal, cometiendo algunos fallos.

- mal lector: casi siempre leo mal, cometo muchos fallos?

33. ¿Te gusta leer? ¿Por qué?

No, me parece aburrido.

34. ¿Qué te gusta leer: libros, cómics, ...?

Cuando leo, lo que más me gusta son los cómics.

35. ¿Qué es lo que más te gusta de leer? ¿Qué es lo que menos te gusta de leer?

Lo que más me gusta de leer es que cuando me gusta un libro me entretengo y el tiempo pasa rápido. Cuando no me apetece leer la lectura me parece muy aburrida.

36. ¿Crees que leer delante de los/as demás hace que leas peor? ¿Por qué? (Nota: otra forma de preguntarlo: ¿Lees mejor cuando estás solo/a que cuando estás delante de los/as compañeros?)

Sí, porque me pongo muy nervioso, prefiero leer en silencio.

37. ¿Crees que tienes algún problema a la hora de leer? ¿Cuál? ¿Te preocupa? ¿Por qué?

Si, a veces me como algunas letras o palabras, me atasco, me pongo nervioso y leo mucho peor.

Me preocupa porque creo que puede influir a la hora de aprender para hablar con los demás.

38. En caso de que admita tener problemas de lectura ¿Qué haces al respecto para mejorarlos? ¿Pides ayuda? Si es así, ¿a quién o quién te ayuda?

No hago nada. Leo solo cuando tengo tareas.

39. ¿Sueles leer en casa? (Nota: Si la respuesta es “Sí” continuar con las siguientes preguntas.)

No, no leo casi nunca.

40. ¿Se fomenta el hábito de lectura en casa? (Nota: leer las siguientes opciones: tus padres compran libros para leer, existe un espacio en casa para leer, existe una hora concreta para leer, como por ejemplo, antes de dormir, tus padres también leen...).

No, nadie me dice que debo leer.

RELACIÓN CON LOS PADRES (TIEMPO)

1. ¿Cuánto tiempo pasas con tus padres? Si pasa poco tiempo con ellos -> ¿te gustaría pasar más tiempo con tus padres? ¿Por qué crees que no pasáis más tiempo juntos? (dejar que expliquen los motivos.)

Paso poco tiempo con mis padres. Con mi padre algunas tarde, pero suelo estar mucho tiempo con mi abuela. Me gustaría pasar mucho tiempo con ellos, pero mis padres están separados, y también trabajan mucho, por eso después del cole me voy con mi abuela hasta la noche.

2. ¿Qué soléis hacer juntos? Si no responde -> ayudarle terminando la pregunta y diciendo: ¿los deberes, leéis, jugáis, dibujáis, veis la TV, salís de paseo,...?

Cuando estoy con mi madre solemos ver la tele, salir de paseo y hacer deporte.

3. ¿Tienes más hermanos/as? En caso afirmativo -> ¿Cómo son papá y mamá con los/as hermanos/as?

Tengo un hermano mayor. Mi madre es muy cariñosa con los dos.

4. ¿Hacéis algo diferente los fines de semana en familia? Si no responde -> ayudarle terminando la pregunta: ¿Salís a comer fuera, viajáis, estudiáis juntos,...?

Los fines de semana suelo pasar más tiempo con mi madre.

5. ¿Qué es lo que más y menos te gusta de papá? ¿Qué es lo que más y menos te gusta de mamá?

Lo que menos me gusta de mi padre es que no lo veo casi nunca y lo que más es que cuando está conmigo es muy cariñoso.

Lo que menos me gusta de mamá es que sale sin avisar de la hora a la que vuelve y me pongo nervioso cuando no llega temprano, y lo que más me gusta es que es muy cariñosa y me hace muchos regalos.

AUTOESTIMA

• **Ambiente escolar**

1. ¿Cómo es la relación con tus profesores? (anotad comentarios de los diferentes docentes, si se nombran).

Es muy buena.

2. ¿Te gusta ir a clase? ¿Por qué?

Sí me gusta, pero depende de la asignatura que me toque.

3. ¿Cuáles son los momentos que más te gustan cuando estás en el colegio?

Cuando estamos en el recreo o en Educación Física.

4. ¿Cuáles son los momentos que menos te gustan cuando estás en el colegio?

Odio cuando toca lengua o matemáticas.

5. Cuando estás en uno de esos momentos malos, porque no sabes hacer una tarea, estas agobiado/a... cómo te sientes? ¿Te ayuda alguien?

Me frustro mucho, me agobio y me cabreo porque no soy capaz de resolver el problema que se me ha presentado. Cuando estoy en clase le pido ayuda a la maestra y cuando estoy en casa le pido ayuda a mi hermano.

6. ¿Sientes que perteneces a tu grupo-clase?

Sí.

7. ¿Piensas/Sientes que cuando lees en alto delante de los compañeros/as alguien se va a reír de ti o de cómo lees?

Sí, aunque solo lo pienso porque en realidad nunca lo han hecho.

• **Ambiente familiar**

8. ¿Cómo es la relación con tus padres? (buena, mala, genial, ...).

Es muy buena. Con mi hermano y mi abuela mucho mejor.

9. En caso de tener hermanos, ¿cómo es la relación con tus hermanos?

Genial, me encanta pasar mucho tiempo con él.

10. ¿Cómo te sientes cada vez que pasas tiempo con tus padres y hermanos? ¿Crees que necesitas pasar más tiempo para ser más feliz?

Cuando estoy con mi madre me siento muy feliz, aunque no paso casi nada de tiempo con ella.

11. ¿Tus padres valoran el esfuerzo que haces en clase, con la lectura, con las tareas y con los estudios en general? Si no responde-> ayudarle terminando la pregunta ¿Te dan ánimos, te compran algo, te dicen lo bien que lo estás haciendo, te besan...?

Sí, me hacen muchos regalos, aunque solo a veces recibe ánimo.

12. Cuando tus padres hablan de ti con otras personas, ¿Qué suelen decir de ti?

Hablan bien de mí.

13. ¿Cómo piensas que eres tú, en general, tanto en casa como en el colegio como en otras situaciones? Darle adjetivos: bueno, malo, travieso, alegre, triste, enfadón, asustadizo, curioso (Nota: si no conoce algún adjetivo poner un ejemplo).

Bueno, travieso y asustadizo.

14. ¿Crees que mereces cosas buenas?

Sí.

2. ENTREVISTAS PARA DOCENTES

2.1 Entrevistas semiestructurada para maestros/tutores (Entrevista nº2)

ENTREVISTA TUTOR/A / ORIENTADOR/A

TUTOR/A DEL ALUMNO/A:

CURSO: *5º de primaria.*

AÑOS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL: *12 años de experiencia.*

FORMACIÓN ACADÉMICA (Titulación, cursos, máster, etc.): *magisterio de educación primaria con la especialidad de maestra de Audición y Lenguaje. Multitud de cursos relacionados con la docencia, entre ellos la atención a la diversidad, metodologías, etcétera.*

1. ¿Qué dificultades crees que presenta tu alumno/a en la lectura? ¿En qué tipo de tareas se manifiestan especialmente? (Identificación, adición, omisión, inversiones de sílabas o fonemas....).

Baja fluidez lectora, comprensión lectora muy baja, en las lecturas largas se cansa y no presta atención, aunque para comprender enunciados de los ejercicios se han ido desarrollando estrategias y ha ido mejorando mucho. También presenta dificultades para leer palabras que desconoce, trabándose mucho en dicha lectura.

2. ¿Cómo crees que influyen esas dificultades en el desarrollo educativo del/la alumno/a?

Influye notablemente en el rendimiento educativo del alumno, ya que se cansa, le desmotiva todo lo que tenga que ver con la lectoescritura, al tener dificultades, le supone mucho esfuerzo y se cansa, además no le gusta realizar tareas de este tipo.

3. ¿Cómo puntuarías a tu alumno/a con respecto a la lectura en una escala de de 0 a 10, donde 0 significa que tu alumno/a tiene un rendimiento muy bajo en la lectura y 10 significa el mejor rendimiento esperable a su edad en la lectura?

Un 4.

4. ¿Qué sabes de las dificultades lectoras? ¿Has realizado formación específica en este ámbito?

He recibido bastante formación, pero considero que es difícil compaginar el trabajo con la clase con Necesidades Específicas y a la vez trabajar técnicas individuales con el alumno. Con un menor número de alumnos sería más factible trabajar estas técnicas individuales.

5. ¿Qué sabes sobre la ruta fonológica para enseñar a leer? Y, ¿Qué sabes sobre la conciencia fonológica?

Entiendo que ruta que utilizamos los lectores para leer palabras desconocidas, asociando un sonido a un fonema para su adecuada lectura.

6. Si no tiene un diagnóstico sobre problemas de lectura, dislexia ¿cuál le darías?

Dislexia.

7. ¿Crees que eres capaz de emplear estrategias metodológicas para mejorar las dificultades lectoras de tu alumno/a?

Sí me veo capaz de aplicar estrategias metodológicas para mejorar las dificultades lectoras de su alumno, aunque no tanto como quisiera, ya que tiene un grupo-clase grande y existen otros niños, a parte del Participante (3) que presentan Necesidades Especiales de Apoyo Educativo.

8. ¿Qué estrategias podrías utilizar para mejorar las dificultades en la lectura?

Algunas de las estrategias que utilizo son: desglosar la lectura en partes, rodeando las ideas principales; valorar más las preguntas orales que exámenes escritos; volver a leerle los enunciados, explicando dudas de comprensión.

9. ¿Algunas de estas estrategias combinan tutorías con los padres en las que se fomenten tareas que ayuden en la mejora de dichas dificultades?

Intento coordinarme siempre con todos los padres, en especial con los alumnos que presentan más dificultades, sin embargo, con la mamá del Participante (3) ha sido un fracaso, pues el alumno sigue sin leer en casa.

10. ¿Hay algo que te gustaría hacer para ayudar a mejorar el rendimiento lector de tu alumno/a_ y no sabes cómo hacerlo?

Conseguir un trabajo conjunto con los padres y que estos se involucrasen más en el tema de la lectura.

11. ¿Crees que el/la alumno/a superará dichas dificultades con tu ayuda y con la de la familia?

Creo que el alumno mejorará y superará sus dificultades, llevo 3 años trabajando con él y he notado cambios muy positivos. Sin embargo es necesario trabaja duro.

12. Por último, al respecto de lo hablado, ¿te gustaría añadir algo más que no se te haya preguntado?

Apoyo este tipo de intervenciones, el hecho de que la investigadora, además de evaluar intervenga con el niño y sea capaz de mejorar algunas de sus dificultades. Por ello, animo a que todos los colegios permitan este tipo de intervenciones.

2.2 Entrevista sobre estrategias educativas para maestros (Entrevista nº 3)

ENCUESTA PARA MAESTROS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA INDUSTRIAL DE FEDERICO HOLLMANN

1. ¿Cuánto tiempo dedicas (+o-) a la lectura en clase?

A la lectura específicamente, 1 hora semanal.

2. ¿Crees que es positivo el trabajo de la lectura que realizas en clase? ¿por qué?

Sí, Para trabajar la comprensión lectora, importante para todas las demás áreas, así como para crear gusto y afición por la lectura.

3. ¿En qué crees que podría mejorar tu didáctica de la lectura?

Podría intentar utilizar nuevas tecnologías, que motivan a los alumnos.

4. ¿En qué aspectos de la lectura encuentras más dificultades prácticas?

- Comprensión
- Despertar gusto por la lectura
- Técnica lectora

¿por qué?

Despertar el gusto por la lectura y técnicas lectoras. Los alumnos a los que más les cuesta la comprensión lectora y tienen baja fluidez, no les gusta leer porque les supone mucho esfuerzo, y eso hace que no despierten gusto por la lectura, pero si no leen, no consiguen mejorar su técnica lectora... me resulta difícil cambiar ese círculo.

5. ¿Qué tipo de materiales utilizas para promover la lectura en clases?

- Libro de texto de lectura
- Libros de biblioteca
- Libros que traen los estudiantes
- Prensa
- Fotocopias
- Lleva a los alumnos a la biblioteca
- Otros (especificar)

Libros de lectura, libros de biblioteca, libros que traen los estudiantes, y vamos a la biblioteca a leer.

6. Explica escuetamente cómo trabajas la técnica lectora: velocidad, entonación, pausas, ritmo...

Velocidad, entonación, ritmo... son: ejercicios de velocidad lectora para ver los progresos; lectura de diferentes textos para trabajar los distintos tipos de entonación (poesía, teatro, etcétera); lectura grupal e individual.

7. Explica escuetamente cómo trabajas la comprensión lectora

Comprensión lectora: preguntas abiertas, contar a la pareja lo que más le ha gustado de lo que ha leído, sacar las ideas principales de cada párrafo, elegir un personaje y describirlo, etcétera.

8. Explica escuetamente cómo trabajas la animación a la lectura

Animación lectora: dejar a su elección la lectura que prefieren. Utilizar un "lectómetro" (como economía de fichas) en la clase para señalar los libros que van leyendo.

9. ¿Qué es para ti una biblioteca escolar?

Una biblioteca escolar debe ser un lugar bonito y atractivo, con libros de diferentes tipos para todos los gustos, donde los tengan a su altura, con zonas de lectura tranquila, donde poder elegir libremente la lectura y disfrutar de ella. También un lugar donde poder trabajar en grupos.

10. ¿Consideras que en tu centro hay una biblioteca escolar?

Sí.

11. ¿En qué podría mejorar la biblioteca escolar, si existe?

Está en otro pabellón y, prácticamente, los profesores no llevamos allí a los alumnos con asiduidad.

12. ¿Qué esperarías de la biblioteca escolar que ahora no obtienes?

-

13. ¿Está bien dotada tu aula de libros de ficción y documentales?

Sí de libros de ficción. No de libros sobre documentales.

14. ¿Crees que sería interesante organizar un curso de formación de profesores sobre lectura y biblioteca escolar?

Sí, sería innovador.

15. ¿Qué contenidos te gustaría que se tratara en dicho curso de formación?

Técnicas para motivar la práctica de la lectura.

3. ENTREVISTAS PARA PADRES

3.1 Entrevista semiestructurada para padres (Entrevista nº 4)

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA PARA PADRES

DATOS PERSONALES MADRE/PADRE

	MADRE	PADRE
NOMBRE		
EDAD		
ESTUDIO		
PROFESIÓN		
HORARIO LABORAL		

NIVEL EDUCATIVO/ECONÓMICO

1. ¿Cuáles son vuestros estudios?

- Estudios Padre: *graduado escolar.*
- Estudios Madre: *graduado escolar.*

2. ¿A qué os dedicáis?

- Profesión Padre: *autónomo. Frutero.*
- Profesión Madre: *autónoma frutera.*

3. ¿Cuáles son vuestros horarios?

Padre: mañana y tarde.

Madre: mañana y tarde.

4. Según vuestros ingresos, ¿Cómo calificarías el nivel socioeconómico del hogar?

- Muy bajo
- Bajo
- Medio
- *Medio-alto*
- Alto
- Muy alto

5. Según vuestros ingresos, ¿Dónde os situaríais en la siguiente clasificación?

- Menos de 745 € al mes.
- De 745 € a 1312 € al mes.
- *De 1313 € a 1602 € al mes.*
- De 1603 € a 2145 € al mes.
- De 2146 € a 2451 € al mes.
- De 2456 € a 3005 € al mes.
- Más de 3005 € al mes.

CON RESPECTO A SU HIJO/A

1. ¿Cuánto tiempo dedican, en general, a su hijo/a en un día cotidiano? ¿y a hacer las tareas? ¿Cuánto tiempo invierten en leer?

Todo el tiempo que puedo. Debido a mi jornada laboral los días de diario no dedico todo el tiempo que me gustaría, por eso va a clases particulares. Los fines de semana lo ayudo más.

2. ¿Ayudan a su hijo/a a hacer los deberes? (Nota: Si la respuesta es “Sí” continuar con las siguientes preguntas.)

¿Con qué frecuencia ayudan a su hijo/a a hacer los deberes?

¿Qué tiempo invierten en esta tarea?

¿Cómo ayudan a sus hijos a hacer los deberes?

3. En cuanto a la lectura, ¿son conscientes del rendimiento lector de su hijo/a?

Sí.

4. ¿Les preocupa el rendimiento lector de su hijo?

Sí. Por este motivo decidí apuntarlo a una academia, donde recibe una atención más individualizada.

5. ¿Qué hacen al respecto?

Apuntarlo a clases particulares y ayudarlo cuando puedo. También lo motivo para que lea.

6. ¿Creen que su hijo/a está preocupado por su rendimiento lector? (Nota: Si la respuesta es “Sí” continuar con las siguientes preguntas).

Creo que a mi hijo no le preocupa su rendimiento lector, y aunque no le gusta leer ni el colegio siempre se esfuerza mucho.

¿En qué se aspectos han notado que su hijo/a se muestra preocupado/a por su rendimiento lector? (Nota: leer las siguientes opciones: le cuesta ponerse a leer, no quiere leer en voz alta o delante de gente, comenta que lee mal, se enfada cuando lee o se equivoca leyendo...)

¿Qué hacen al respecto?

Intento que lea en casa.

7. ¿Suelen leer en casa? (Nota: Si la respuesta es “Sí” continuar con las siguientes preguntas).

En casa no solemos leer mucho debido a mi trabajo, pero en clases particulares el niño lee, también le digo que lea algunas tardes en casa de la abuela.

¿Favorecen hábitos de lectura en casa? (Nota: leer las siguientes opciones: compran libros adecuados a la edad para leer, existe un espacio en casa para leer, existe una hora concreta para leer, como por ejemplo, antes de dormir, ejercen de modelos lectores, animan a leer a su hijo/a...).

Los fines de semana le pido que lea por las tardes un rato.

CON RESPECTO A LAS RELACIONES FAMILIARES/CLIMA EMOCIONAL EN EL HOGAR FAMILIAR

1. ¿Quiénes viven en casa?

(Nota: si el/la hijo/a tiene hermanos/as, preguntar ->) ¿Cómo es la relación con su(s) hermano/a (s)?

Yo, mi hijo mayor y él. Aunque por tema de trabajo mi hijo menor pasa la mayoría del tiempo en casa de la abuela.

La relación entre los hermanos es muy buena, de hecho mi hijo mayor ejerce muchas veces de padre con mi hijo menor.

2. ¿Cómo es la relación entre vosotros (pareja/matrimonio)?

Estoy separada. La relación con mi exmarido es nula.

3. ¿Cómo es la relación con su(s) hijo/a(s)? (Nota: preguntar a cada miembro)

Muy buena.

4. En casa, ¿Cómo se reparten las responsabilidades y tareas? (Nota: se puede leer lo siguiente: cómo se reparten las tareas domésticas, las tareas de compras, los estudios de los hijos/as,...).

De las responsabilidades de casa suelo encargarme yo, aunque a veces mi hijo mayor me ayuda. Cuando están los tres se reparten las responsabilidades.

5. ¿En qué momentos os juntáis toda la familia?

A la hora de la cena y los fines de semana.

6. ¿Realizáis actividades de ocio, deporte u otro tipo de actividades juntos? (Nota: si la respuesta es sí ->) ¿Con qué frecuencia y qué tipo de actividades?

Vamos al cine, salimos a cenar, a pasear, etc.

7. ¿Consideráis que las relaciones entre los miembros de la familia, que viven en casa, son generalmente positivas? (Nota: si la respuesta es “No”, preguntar ->) ¿Por qué y cómo consideráis que son las relaciones entre los miembros que viven en casa?

Sí, son muy positivas, sin embargo entiendo que no deja de ser una familia de padres separados y eso debe afectar al niño.

8. ¿Te gustaría pasar más tiempo con tus hijos? ¿Qué lo impide?

Sí. Me lo impide el trabajo.

9. En general, la mayor parte del día y de los días, ¿cómo calificáis el clima emocional en casa: tenso, cálido, enfadado, alegre, triste...?

Siempre intento que sea un clima positivo y alegre, aunque a veces también nos enfadamos, nos ponemos tristes, etc.

10. Para finalizar, ¿hay algo más que queráis comentar que no se haya preguntado?

The background of the page is filled with a variety of colorful, stylized letters and symbols in different colors (red, blue, green, yellow, purple, orange) and orientations, creating a vibrant and playful atmosphere. The letters are scattered across the page, some appearing larger and more prominent than others.

**PROGRAMA PARA
LA MEJORA DE LA
CONCIENCIA
FONOLÓGICA**

YANIRE SUÁREZ PILO

ÍNDICE

	PAG
1. INTRODUCCIÓN	329
2. GUÍA DIDÁCTICA	330
2.1 ESTRUCTURA DEL PROGRAMA	330
2.2 RECOMENDACIONES	330
2.3 INSTRUCCIONES	331
2.4 TEMPORIZACIÓN	337
3. SESIONES	339
3.1 SESIÓN 1: TRABAJAMOS CON SÍLABAS I	341
3.1.1 Conocimiento silábico. Conteo de sílabas	341
3.1.2 Conocimiento silábico. Identificación de sílabas	345
3.1.3 Actividad lúdica y motivadora: ¿Empieza por ...?	348
3.1.4 Lectura: tema de interés	349
3.2 SESIÓN 2: TRABAJAMOS CON SÍLABAS II	353
3.2.1 Repaso sesión 1	353
3.2.1.1 Conocimiento silábico. Conteo de sílabas	353
3.2.1.2 Conocimiento silábico. Identificación de sílabas	355
3.2.2 Conocimiento silábico. Adición de sílabas	357
3.2.3 Conocimiento silábico. Omisión de sílabas	360
3.2.4 Actividad lúdica y motivadora: ¿Empieza por...?	363
3.2.5 Lectura: tema de interés	364
3.3 SESIÓN 3: TRABAJAMOS CON FONEMAS I	367
3.3.1 Conocimiento fonémico. Conteo de fonemas	367
3.3.2 Conocimiento fonémico. Identificación de fonemas	371
3.3.3 Actividad lúdica y motivadora: “Ahorcado”	373
3.3.4 Lectura: tema de interés	374
3.4 SESIÓN 4: TRABAJAMOS CON FONEMAS II	377
3.4.1 Repaso sesión 3	377
3.4.1.1 Conocimiento fonémico. Conteo de fonemas	377
3.4.1.2 Conocimiento fonémico. Identificación de fonemas	379
3.4.2 Conocimiento fonémico. Adición de fonemas	381
3.4.3 Conocimiento fonémico. Omisión de fonemas	374
3.4.4 Actividad lúdica y motivadora: “Ahorcado”	387
3.4.5 Lectura: tema de interés	388
3.5 SESIÓN 5: SÍLABAS Y FONEMAS. REPASO	391
3.5.1 Conocimiento silábico	391
3.5.1.1 Ordenar sílabas	391
3.5.1.2 Unir/Asociar sílabas	392
3.5.1.3 Omitir sílabas	396
3.5.2 Conocimiento fonémico	399
3.5.2.1 Ordenar fonemas	399
3.5.2.2 Unir/Asociar fonemas	400

3.5.2.3 Omitir fonemas	404
3.6 SESIÓN 6: TRABAJAMOS CON LAS PALABRAS	411
3.6.1 Asociación dibujo-palabra	411
3.6.2 Dictado de palabras	412
3.6.3 Lectura de palabras	414
3.6.3.1 Detección de rima entre palabras similares	414
3.6.3.2 Detección/diferenciación visual de palabras similares (igual-diferente)	415
3.6.3.3 Rastreo de palabras	416
3.6.3.4 Lectura de palabras familiares	416
3.6.4 Actividad lúdica y motivadora: EMCOTE	417
3.6.5 Lectura: tema de interés	419
3.7 SESIÓN 7: TRABAJAMOS CON SÍLABAS INVERSAS Y SÍLABAS TRABADAS	423
3.7.1 Lectura de sílabas inversas	423
3.7.2 Trabajamos con sílabas inversas	424
3.7.3 Lectura de sílabas trabadas	427
3.7.4 Trabajamos con sílabas trabadas	428
3.8 SESIÓN 8: TRABAJAMOS CON PSEUDOPALABRAS I	435
3.8.1 Adición de sílabas y fonemas. Palabras inventadas	435
3.8.2 Omisión de sílabas y fonemas. Palabras inventadas	439
3.8.3 Actividad lúdica y motivadora: EMCOTE	441
3.8.4 Lectura: tema de interés	443
3.9 SESIÓN 9: TRABAJAMOS CON PSEUDOPALABRAS II	447
3.9.1 Búsqueda de pseudopalabras	447
3.9.2 Lectura de pseudopalabras	451
3.9.3 Conciencia Fonológica	452
3.10 SESIÓN 10: REPASO GLOBAL. LA LECTURA	461
3.10.1. Adición/Omisión de sílabas	461
3.10.1.1 Adición de sílabas	461
3.10.1.2 Omisión de sílabas	463
3.10.2 Adición/Omisión de fonemas	465
3.10.2.1 Adición de fonemas	465
3.10.2.2 Omisión de fonemas	466
3.10.3 Sílabas inversas y sílabas trabadas	467
3.10.3.1 Lectura de palabras con sílabas inversas y trabadas	467
3.10.4 Lectura de palabras y pseudopalabras	469
3.10.5 Lectura final	470
4. PAUTAS PARA CREAR HÁBITOS LECTORES	472
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	479

1. INTRODUCCIÓN

El presente programa se ha diseñado para la mejora de la habilidad lectora, y más concretamente para un refuerzo en la Conciencia Fonológica. Como es sabido, la lectura es una de las habilidades claves en el desarrollo de cualquier persona, pues dicha habilidad es la herramienta que permite la adquisición de nuevos conocimientos y aprendizajes.

Este programa propone una serie de unidades que recogen varias actividades a realizar que refuerzan la Conciencia Fonológica, como se ha destacado. Las actividades han sido diseñadas explícitamente para este trabajo y dirigidas a las dificultades que se han detectado en los participantes de la muestra. No obstante, se considera adecuado para cualquier alumno/a que presente cualquier tipo de problemas a la hora de leer.

El tipo de actividades elegidas se han basado en varios programas y/o pruebas de evaluación ya diseñados y validados, como el PECO (Programa de Evaluación para la Evaluación del Conocimiento Fonológico) de Cuadrado y Ramos (2004), Programa de Refuerzo de Conocimiento Fonológico (Cuadrado y Ramos, 2006), actividades basadas en las actividades de la batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC-R), Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas (2007).

Además, se han propuesto una serie de actividades lúdicas para conseguir una mayor motivación por parte del/la niño/a. Teniendo en cuenta los intereses de cada participante, se propone un intervalo de tiempo dedicado a la lectura, elegido por ellos/as mismos/as, con la finalidad de crear un hábito lector.

Finalmente, se dedica un apartado a orientaciones para padres y maestros para la hora de crear hábitos lectores en sus hijos y alumnos.

2. GUÍA DIDÁCTICA

2.1. ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

Las tareas para el refuerzo de la Conciencia Fonológica se han organizado en 10 unidades, y cada una de ellas están diseñadas para trabajarlas en una sesión, aunque dependerá del tiempo dedicado, el transcurso de la sesión y las dificultades que pueda presentar el/la alumno/a durante dicha sesión.

- **SESIÓN 1:** Trabajamos con sílabas I
- **SESIÓN 2:** Trabajamos con sílabas II
- **SESIÓN 3:** Trabajamos con fonemas I
- **SESIÓN 4:** Trabajamos con fonemas II
- **SESIÓN 5:** Sílabas y Fonemas. Repaso.
- **SESIÓN 6:** Trabajamos con Palabras
- **SESIÓN 7:** Trabajamos con sílabas inversas y sílabas trabadas.
- **SESIÓN 8:** Trabajamos con Pseudopalabras I
- **SESIÓN 9:** Trabajamos con Pseudopalabras II
- **SESIÓN 10:** Repaso global: La lectura.

2.2. PAUTAS

Aunque es imprescindible tener en cuenta las características de cada alumno/a en particular, y ajustar la intervención a dichas características individuales, se ofrece a continuación una serie de recomendaciones a seguir:

- Cada una de las sesiones están programadas para realizarse en un periodo de *45 - 60 minutos*. No obstante, como ya se ha mencionado, dependerá de las habilidades, capacidades, intereses, motivación, etc... del /la alumno/a, por ello se recomienda priorizar las primeras tareas propuestas en cada sesión, variando el intervalo de tiempo dedicado a la actividad de motivación (actividad lúdica) y actividad de lectura (elegida por el/la niño/).
- Hay que procurar mantener motivado en todo momento al niño/a. Aunque es cierto que principalmente se deben realizar los primeros ejercicios de la sesión, si se detecta cansancio, desmotivación... por parte del/la alumno/a, es preferible que se le ofrezca una actividad que requiera menos atención, una actividad lúdica, y posponer la sesión.

- Las tareas se deberán realizar con la presencia del/la profesional, con el objetivo de ofrecerle ayuda en el momento que lo necesite y evitando caer en errores graves, dándose la posibilidad de explicar aspectos en los que más problemas presenten.
- Durante el desarrollo del programa, el tipo de actividades que se proponen se deben trabajar en el entorno familiar. Creando hábitos de lectura.
- Es imprescindible la motivación continua por parte del/la profesional hacia el/la alumno/a. Animarlo/a de manera constante, y ofrecer, si es necesario, refuerzos positivos y recompensas cuando realice las tareas adecuadamente.

2.3. INSTRUCCIONES

En el presente apartado se plantea como se deben llevar a cabo las actividades propuestas en cada unidad/sesión. Como se ha explicado en las recomendaciones, el/la alumno/a debe estar acompañado/a de un profesional, el cual pueda aclararle cualquier tipo de duda, sirviendo de ejemplo para el niño/a, y mostrándole con un primer ejemplo cómo se desarrolla la actividad.

Aunque cada actividad viene acompañada con una breve explicación, a continuación, se exponen más detalladamente cada tipo de actividad:

ACTIVIDADES PARA EL CONOCIMIENTO SILÁBICO I

- *Conteo de sílabas*

Las actividades de conteo de sílabas consiste en contar las sílabas de una palabra dada, junto a la imagen que la representa (dibujo), el/la niño/a debe contar el número de sílabas de la palabra y anotarla.

- *Identificación de sílabas*

En este tipo de actividades, se muestra una serie de dibujos, sin sus respectivos nombres. A continuación se le muestra una sílaba y el/la niño/a debe identificar cual de los dibujos contiene dicha sílaba.

- *Adición de sílabas*

Consiste en mostrar palabras separadas en sílabas, cada sílaba en una tarjeta diferente, así preguntar al/la niño/a que palabra se forma si se juntas las sílabas elegidas.

Otra de las actividades relacionadas con el trabajo de las sílabas es “la sílaba perdida” donde se ofrece una palabra incompleta, para ellos, una palabra nueva, y deben encontrar la sílaba que falta para componer una palabra familiar. Este tipo de actividades se considera de adición de sílabas, como repaso y como introducción al estudio de pseudopalabras.

- *Omisión de sílabas*

Se trata de eliminar sílabas de una palabra, el/la niño/a debe leer la palabra sin la sílaba que se le pide que se omita.

Una actividad que también se ha propuesto para trabajar las sílabas es la eliminarla de una palabra, para ello, se le ofrece al niño/a una palabra familiar, y se le indica que nº de sílaba quiere que se elimine (el puesto en el que se encuentra dicha sílaba). Él /la alumno/a deberá escribir la nueva palabra sin la sílaba que se ha pedido que se omita. De esta manera, trabajará con palabras inventadas, pseudopalabras para ellos.

Otras actividades que se proponen para trabajar con las sílabas, en las sesiones de repaso, son de ordenar sílabas para formar palabras, asociar palabras que tengan la misma sílaba (dibujos), unir palabras las cuales empiecen por la misma sílaba, unir palabras donde una de ellas empiece por la sílaba que acaba la otra.

ACTIVIDADES PARA EL CONOCIMIENTO FONÉMICO

- *Conteo de fonemas*

Las actividades de conteo de fonemas (letras) consiste en contar las letras de una palabra dada, junto a la imagen que la representa (dibujo), el/la niño/a debe contar el número de letras de la palabra y anotarla.

- *Identificación de fonemas*

En este tipo de actividades, se muestra una serie de dibujos, sin sus respectivos nombres. A continuación se le muestra un fonema y el/la niño/a debe identificar cual de los dibujos contiene dicha letra (sonido).

- *Adición de fonemas*

Consiste en mostrar palabras separadas en sílabas y fonemas, se mostraran tarjetas con diferentes silabas y fonemas, así preguntar al/la niño/a que palabra se forma si quitas una tarjeta que contiene una de las letras.

Otra de las actividades relacionadas con el trabajo de los fonemas es “el fonema perdido” donde se ofrece una palabra incompleta, para ellos, una palabra nueva, y deben encontrar la letra que falta para componer una palabra familiar. Este tipo de actividades se considera de adición de fonemas, como repaso y como introducción al estudio de pseudopalabras.

- *Omisión de fonemas*

Se trata de eliminar un fonema de una palabra, el/la niño/a debe leer la palabra sin el sonido que se le indique, no se le presentará la palabra elegida. El/la profesional se limitará a decir: la palabra mesa sin el sonido /mmmm/, ¿cómo sonaría?

Una actividad que también se ha propuesto para trabajar los fonemas es eliminarlo de una palabra, para ello, se le ofrece al niño/a una palabra familiar, y se le indica que nº de fonema quiere que se elimine (el puesto en el que se encuentra dicha letra). Él /la alumno/a deberá escribir la nueva palabra sin la letra que se ha pedido que se omita. De esta manera, trabajará con palabras inventadas, pseudopalabras para ellos.

Otras actividades que se proponen para trabajar con los fonemas, en las sesiones de repaso, son de ordenar fonemas para formar palabras, unir palabras las cuales empiecen por la misma letra, unir palabras donde una de ellas empiece por la misma letra que acaba la otra.

ACTIVIDADES PARA EL CONOCIMIENTO SILÁBICO II

- *Sílabas inversas y sílabas trabadas*

En la sesión dirigida al refuerzo de las sílabas inversas y sílabas trabadas se proponen una serie de actividad que trabajan sobre todo la lectura de palabras con estos dos tipos de sílabas. Se ha diseñado una actividad que consiste en la simple lectura de sílabas inversas y trabadas aisladas de las palabras y actividades de detección, donde se

deben asociar las palabras con este tipo de sílabas a dibujos (actividades de rodear y unir palabras que contengan la sílaba demandada).

ACTIVIDADES PARA EL CONOCIMIENTO LÉXICO

Se trata de tareas fáciles para trabajar con las palabras, una primera toma de contacto que sirve para acceder a las pseudopalabras.

- *Asociación dibujos-palabras*

Consiste en asociar una imagen a una palabra. Para ello, el/la niño/a debe mirar el dibujo y escribir la palabra asociada a éste.

Otra actividad de este tipo, y propuesta en el presente programa, es dibujar objetos que contengan las sílabas señaladas, siendo el mismo objetivo que el anterior, asociar imágenes a palabras, pero palabras que contengan sílabas demandadas.

- *Dictado de palabras*

No es un simple dictado de palabras. En esta actividad el/la alumno/a debe estar atento/a al dictado de palabras que el profesional le emitirá, pero en este caso sólo deberá escribir aquellas palabras que contengan una sílaba destacada.

- *Lectura de palabras*

Se trata de una simple lectura de palabras familiares, y donde se debe señalar si las parejas de palabras presentadas riman o no riman.

Otra tarea relacionada con la lectura de palabras es la de detectar 3 palabras demandadas entre multitud de palabras familiares e inventadas. Para ello, se debe leer todas las palabras, reforzando así la lectura de pseudopalabras, y así detectar las palabras buscadas.

Por último, se propone una lectura simple de palabras familiares, y a continuación, se propone una segunda lectura, donde las palabras leídas anteriormente han cambiado y se han convertido en palabras inventadas, muy parecidas a las familiares ya leídas. El objetivo en esta actividad, es que el/la alumno/a no lea por la ruta léxica y sea capaz de detectar la diferencia entre la palabra familiar y la nueva palabra.

- *Detección / rastreo*

Una actividad de detección de palabras es la que consiste en detectar si las palabras, presentadas en pareja, son iguales o diferentes. Hay casos en el que las palabras serán iguales y en otros casos donde se les presenta una palabra familiar y una inventada, casi exactamente igual que la familiar, cambiando el orden de alguna de las sílabas, algún fonema, etc.

ACTIVIDADES PARA EL CONOCIMIENTO DE PSEUDOPALABRAS

- *Adición de sílabas y fonemas*

Actividad que consiste en añadir y eliminar sílabas y fonemas a una palabra para formar palabras inventadas (como en sesiones anteriores), desconocidas para el/la niño/a, con la finalidad de que practique la lectura de palabras nuevas para él/ella.

- *Búsqueda de pseudopalabras*

Consiste en un rastreo de una palabra familiar entre pseudopaabras. De este modo, para que el/la alumno/a encuentre la palabra correcta deberá leer todas aquellas inventadas, la lectura de dichas palabras debe ser adecuada, porque en caso contrario, no detectará la palabra familiar, y las leerá todas del mismo modo, ya que las palabras inventadas cambian mínimamente con respecto a la conocida.

En otra actividad, deberá hacer lo contrario, buscar palabras que no existan, y que se encuentra entre una gran lista de palabras familiares.

Con estas tareas, en todo momento se estará practicando la lectura de pseudopalabras.

- *Conciencia Fonológica*

Por último, se propone una actividad de tipo repaso, donde también, como en todas las explicadas, se trabaja la Conciencia Fonológica. Esta última consiste en asociar nombres propios a dibujos. Para su realización se debe relacionar la primera letra del nombre del/la niño/a con la primera letra de uno de los dibujos plasmados.

ACTIVIDADES LÚDICAS

La mayoría de las sesiones se presenta con una actividad lúdica, con el objetivo de motivar al estudiante. En este caso, todos los juegos propuestos trabajan lo ya estudiado anteriormente: sílabas, fonemas, sílabas inversas y trabadas, palabras y pseudopalabras. Cada sesión, recoge una clara explicación del juego elegido.

LECTURA

Esta actividad tiene por objetivo crear una hábito de lectura en el/la niño/a, mostrándole que existen libros que pueden ser de su interés y entretenidos. Para ello, al final de cada sesión el/la alumno/a deberá leer durante 5-10 min varias páginas de un libro de su interés, elegido por el/la mismo/a.

2.4. TEMPORIZACIÓN

La temporización de las actividades variará en función de cada alumno/a, pero se estima una duración de una hora por sesión aproximadamente.

Se propone que el programa se desarrolle a lo largo de 10 semanas, llevando a cabo una sesión por semana. No obstante, se recomienda que se trabaje este tipo de actividades durante toda la semana con otros profesionales y en el contexto familiar.

ACTIVIDADES	DURACIÓN
• SESIÓN 1: TRABAJAMOS CON SÍLABAS I	60 MIN
➤ Conocimiento silábico. Conteo de sílabas	20 min
➤ Conocimiento silábico. Identificación de sílabas	20 min
➤ Actividad lúdica y motivadora: ¿Empieza por...?	10 min
➤ Lectura: tema de interés	10 min
• SESIÓN 2: TRABAJAMOS CON SÍLABAS II	60 MIN
➤ Repaso sesión 1	
..1. Conocimiento silábico. Conteo de sílabas	5 min
..2. Conocimiento silábico. Identificación de sílabas	5 min
➤ Conocimiento silábico. Adición de sílabas	15 min
➤ Conocimiento silábico. Omisión de sílabas	15 min
➤ Actividad lúdica y motivadora: ¿Empieza por...?	5 min
➤ Lectura: tema de interés	5 min
• SESIÓN 3: TRABAJAMOS CON FONEMAS I	60 MIN
➤ Conocimiento fonémico. Conteo de fonemas	20 min
➤ Conocimiento fonémico. Identificación de fonemas	20 min
➤ Actividad lúdica y motivadora: “Ahorcado”	10 min
➤ Lectura: tema de interés	10 min
• SESIÓN 4: TRABAJAMOS CON FONEMAS II	60 MIN
➤ Repaso sesión 3	
..1. Conocimiento fonémico. Conteo de fonemas	5 min
..2. Conocimiento fonémico. Identificación de fonemas	5 min
➤ Conocimiento fonémico. Adición de fonemas	20 min
➤ Conocimiento fonémico. Omisión de fonemas	20 min
• SESIÓN 5: SÍLABAS Y LOS FONEMAS. REPASO	60 MIN
➤ Conocimiento silábico	
..1. Ordenar sílabas	10 min
..2. Unir/asociar sílabas	10 min
..3. Omisión de sílabas	10 min
➤ Conocimiento fonémico	
..1. Ordenar fonemas	10 min
..2. Unir/asociar fonemas	10 min
..3. Omisión de fonemas	10 min

• SESIÓN 6: TRABAJAMOS CON PALABRAS	60 MIN
➤ Asociación dibujo-palabra	10 min
➤ Dictados de palabras	5 min
➤ Lectura de palabras	
..1. Detección de rima entre palabras similares	10 min
..2. Detección/diferenciación visual de palabras similares	10 min
..3. Rastreo de palabras	10 min
..4. Lectura de palabras familiares	5 min
➤ Actividad lúdica y motivadora: EMCOTE	5 min
➤ Lectura: tema de interés	5 min
• SESIÓN 7: TRABAJAMOS CON SÍLABAS INVERSAS Y TRABADAS	60 MIN
➤ Lectura de sílabas inversas	15 min
➤ Trabajamos con las sílabas inversas	15 min
➤ Lectura de sílabas trabadas	15 min
➤ Trabajamos con las sílabas trabadas	15 min
• SESIÓN 8: TRABAJAMOS CON PSEUDOPALABRAS I	60 MIN
➤ Adición de sílabas y fonemas. Palabras inventadas	20 min
➤ Omisión de sílabas y fonemas. Palabras inventadas	20 min
➤ Actividad lúdica y motivadora	20 min
• SESIÓN 9: TRABAJAMOS CON PSEUDOPALABRAS II	60 MIN
➤ Búsqueda de pseudopalabras	20 min
➤ Lectura de pseudopalabras	20 min
➤ Conciencia Fonológica	20 min
• SESIÓN 10: REPASO GLOBAL. LA LECTURA	60 MIN
➤ Adición/omisión de sílabas	
..1. Adición de sílabas	5 min
..2. Omisión de sílabas	5 min
➤ Adición/omisión de fonemas	
..1. Adición de sílabas	5 min
..2. Omisión de sílabas	5 min
➤ Sílabas inversas y sílabas trabadas	
..1. Lectura de palabras con sílabas inversas y trabadas	10 min
➤ Lectura de palabras y pseudopalabras	10 min
➤ Lectura final	20 min

3. SESIONES

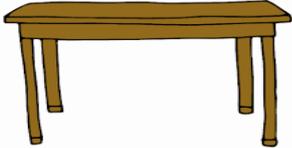


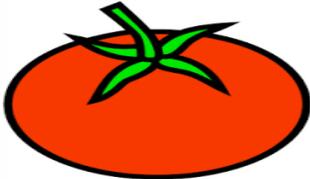
SESIÓN 1

3.1. SESIÓN 1: TRABAJAMOS CON SÍLABAS I

3.1.1. Conocimiento silábico. Conteo de sílabas

PERRO		PE - RRO 2 sílabas
-------	---	-----------------------

MESA		
------	---	--

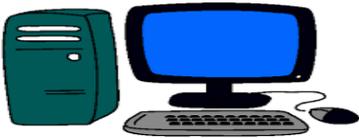
TOMATE		
--------	---	--

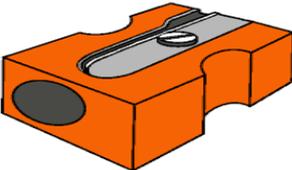
MUÑECA		
--------	---	--

MONO		
------	---	--

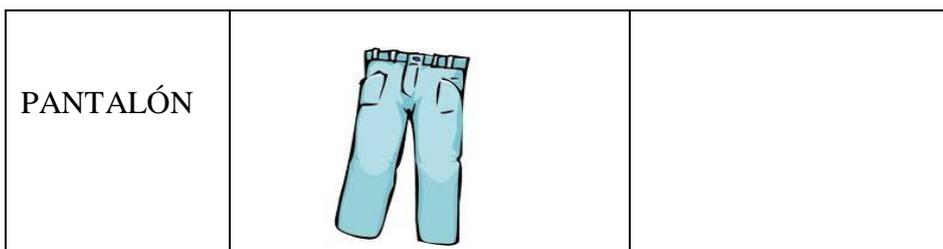
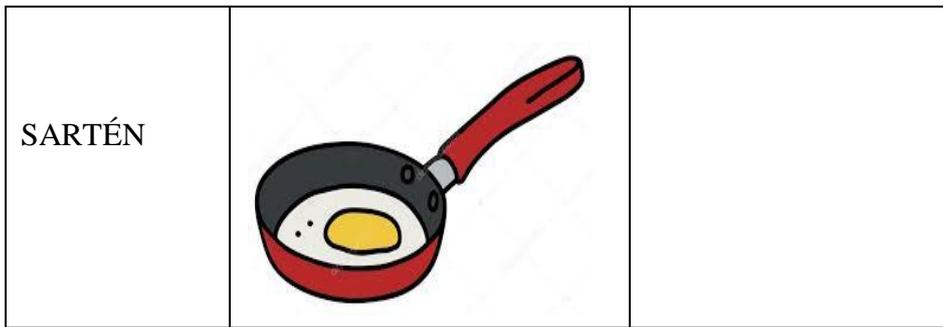
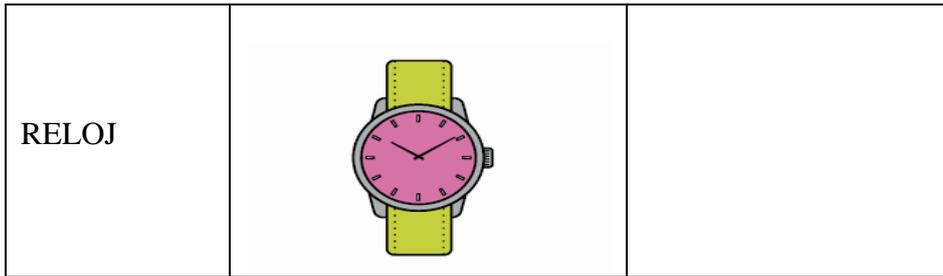
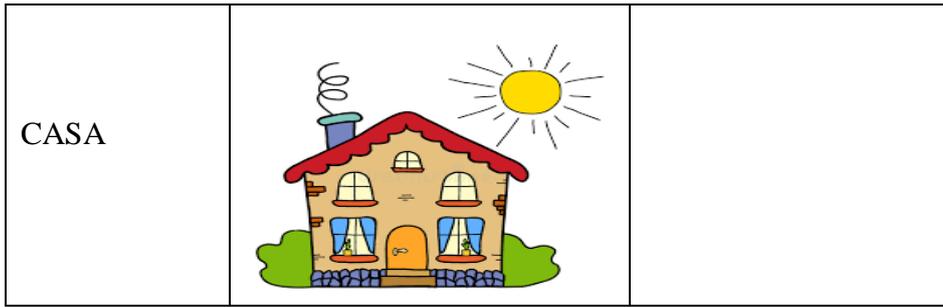
ABRIGO		
--------	---	--

MANZANA		
---------	---	--

ORDENADOR		
-----------	--	--

SACAPUNTAS		
------------	---	--

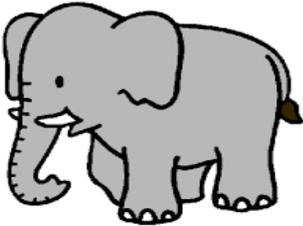
TELÉFONO		
----------	---	--



ENSALADA		
----------	---	--

DOCTOR		
--------	---	--

CAMISA		
--------	--	--

ELEFANTE		
----------	---	--

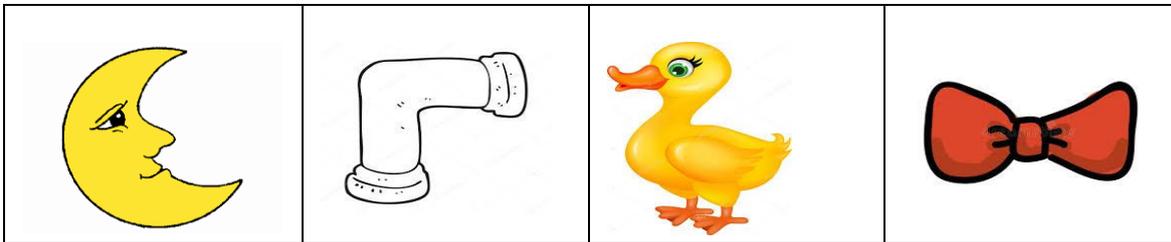
FALDA		
-------	---	--

3.1.2. Conocimiento silábico. Identificación de sílabas

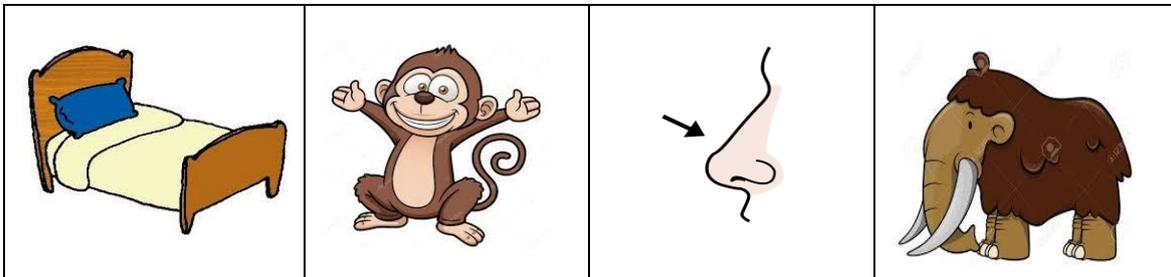
- Detecta la palabra que contenga la sílaba /ME/



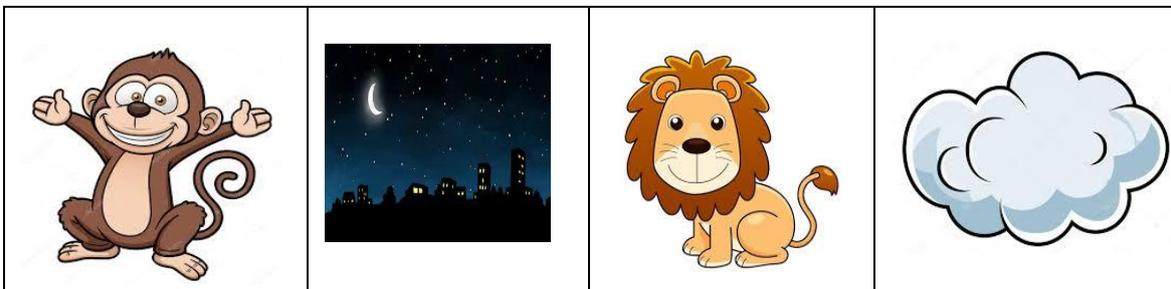
- Detecta la palabra que contenga la sílaba /TO/



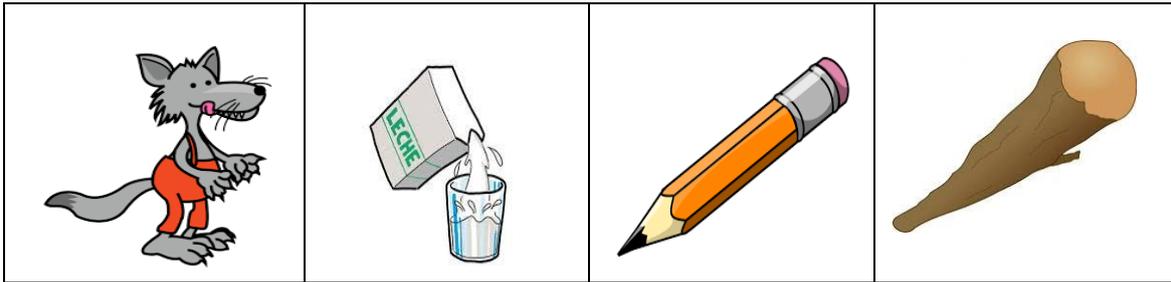
- Detecta la palabra que contenga la sílaba /NA/



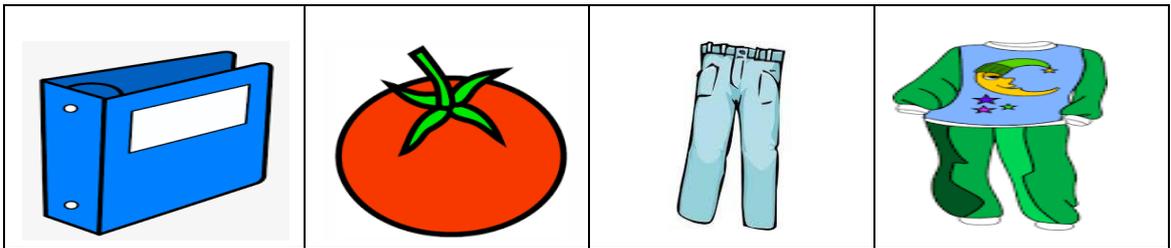
- Detecta la palabra que contenga la sílaba /ON/



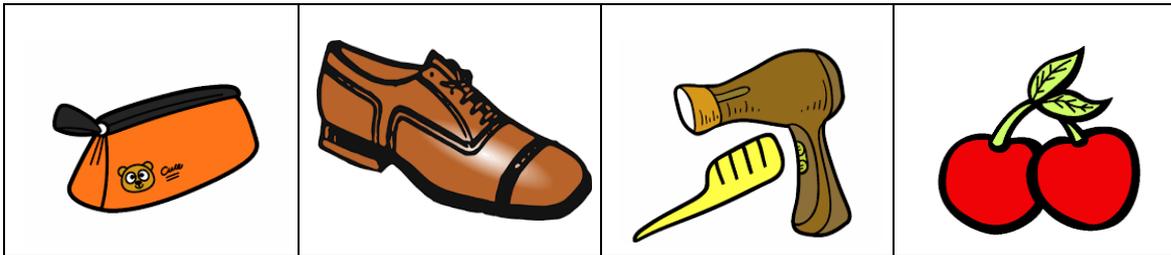
- Detecta la palabra que contenga la sílaba /LA/



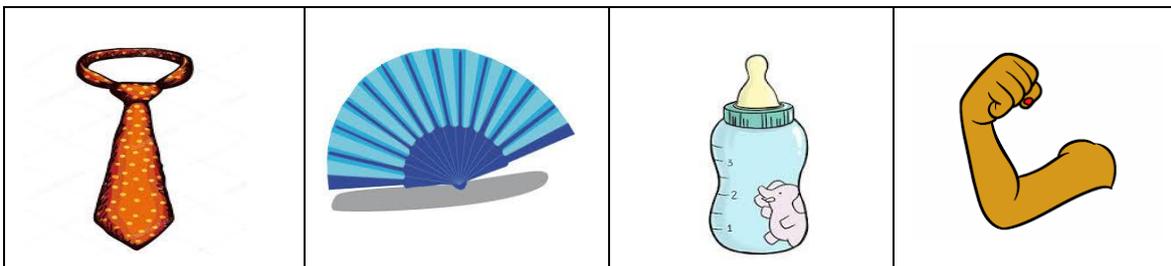
- Detecta la palabra que contenga la sílaba /TE/



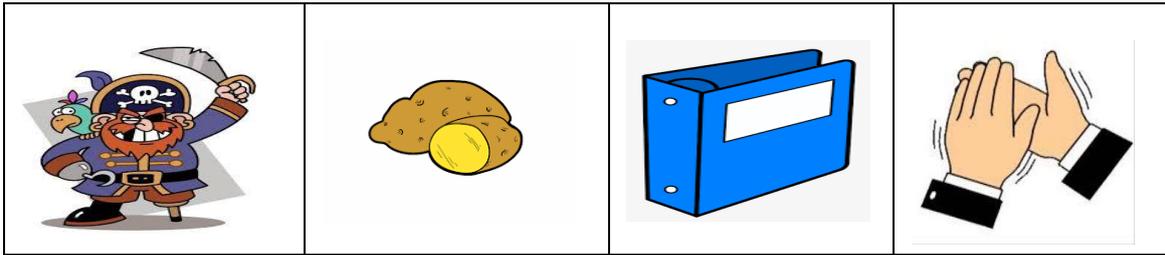
- Detecta la palabra que contenga la sílaba /SE/



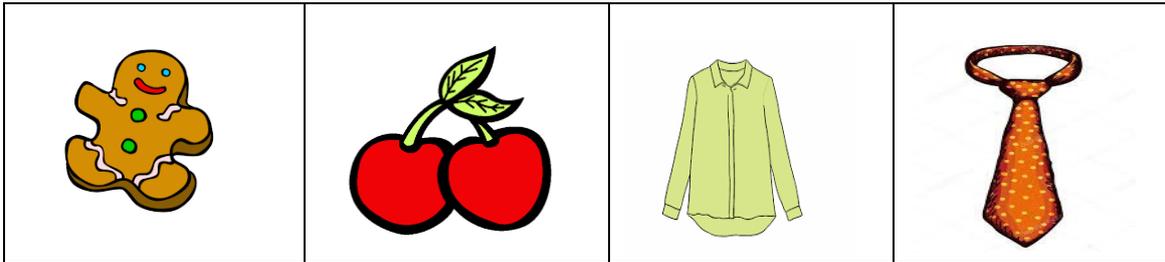
- Detecta la palabra que contenga la sílaba /BI/



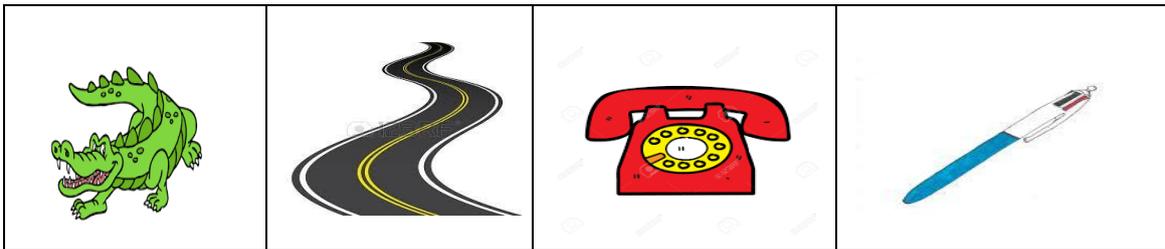
- Detecta la palabra que contenga la sílaba /PA/



- Detecta la palabra que contenga la sílaba /CA/



- Detecta la palabra que contenga la sílaba /LE/



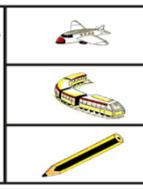
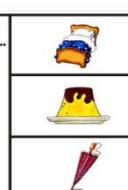
- Detecta la palabra que contenga la sílaba /FO/

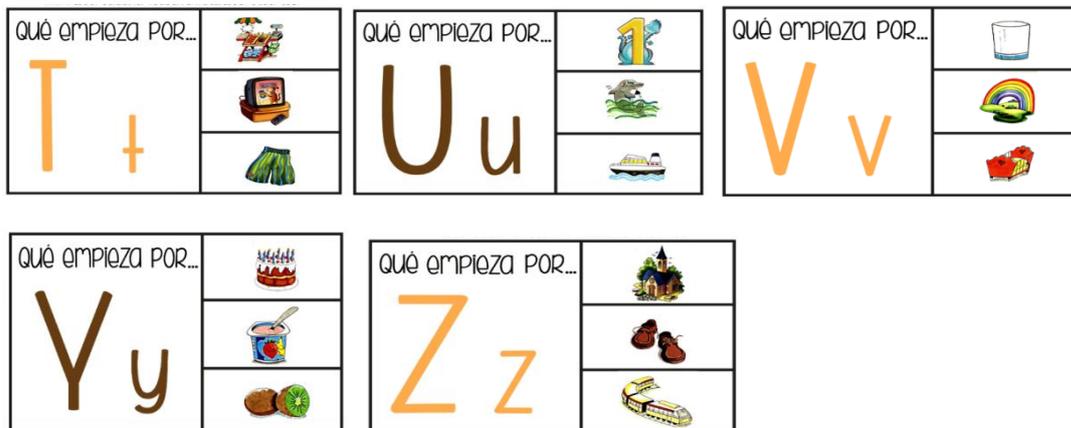


3.1.3. Actividad lúdica y motivadora: ¿Empieza por...?

¿QUÉ EMPIEZA POR...?

Tarjetas para trabajar la lectura, conciencia fonológica y vocabulario. El/la alumno/a debe relacionar el dibujo con la letra que le muestra cada tarjeta que se le ofrece. Después debe realizar una frase con la palabra.

<p>qué empieza por...</p> <p>Aa</p> 	<p>qué empieza por...</p> <p>Bb</p> 	<p>qué empieza por...</p> <p>Cc</p> 
<p>qué empieza por...</p> <p>Dd</p> 	<p>qué empieza por...</p> <p>Ee</p> 	<p>qué empieza por...</p> <p>Ff</p> 
<p>qué empieza por...</p> <p>Gg</p> 	<p>qué empieza por...</p> <p>Hh</p> 	<p>qué empieza por...</p> <p>Ii</p> 
<p>qué empieza por...</p> <p>Jj</p> 	<p>qué empieza por...</p> <p>Kk</p> 	<p>qué empieza por...</p> <p>Ll</p> 
<p>qué empieza por...</p> <p>Mm</p> 	<p>qué empieza por...</p> <p>Nn</p> 	<p>qué empieza por...</p> <p>Oo</p> 
<p>qué empieza por...</p> <p>Pp</p> 	<p>qué empieza por...</p> <p>Rr</p> 	<p>qué empieza por...</p> <p>Ss</p> 



3.1.4. Lectura: tema de interés

En esta actividad, se practica la lectura ofreciéndole al/la alumno/a un libro adaptado a su nivel lector y a sus intereses, previamente analizados.

Se trata de dedicar al menos 10 minutos de lectura durante todas las sesiones hasta finalizar el programa.



SESIÓN 2

3.2. SESIÓN 2: TRABAJAMOS CON SÍLABAS II

3.2.1. Repaso sesión 1

3.2.1.1. Conocimiento silábico. Conteo de sílabas

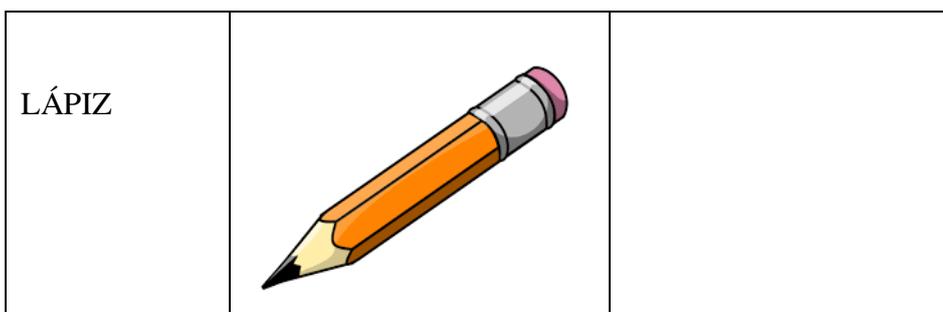
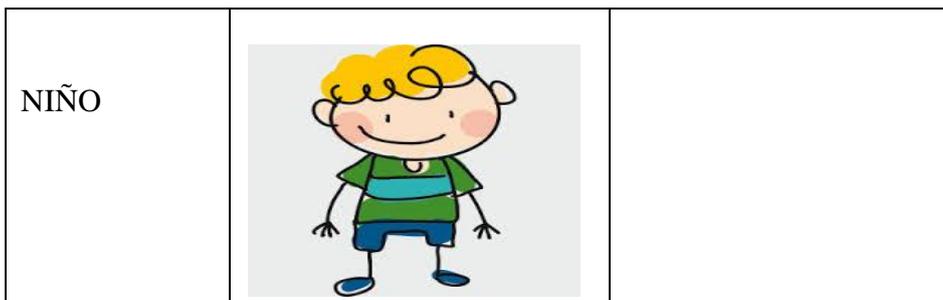
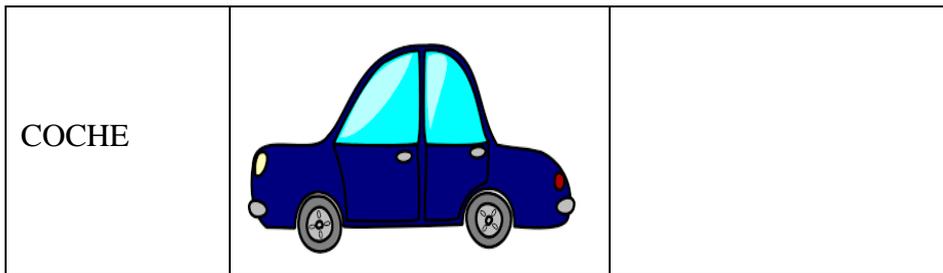
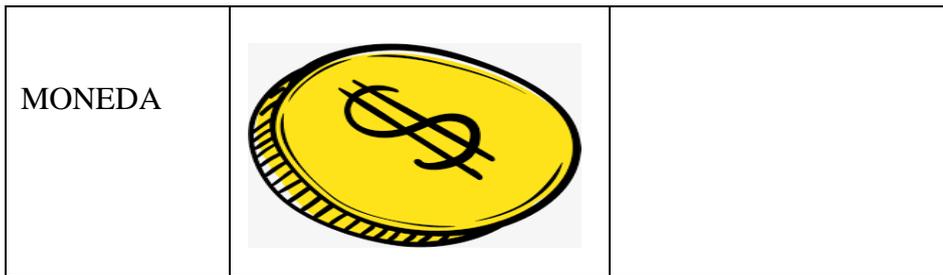
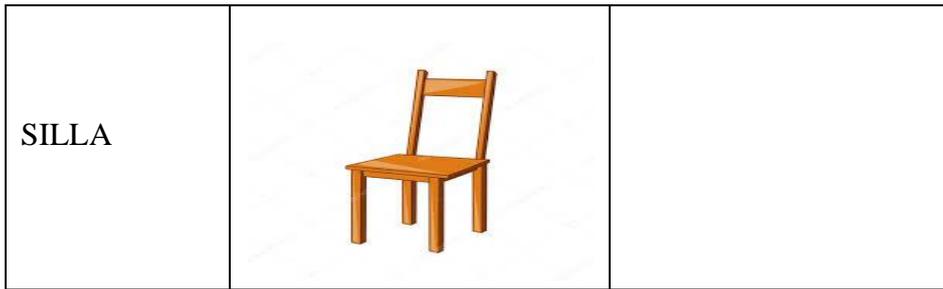
PERA		PE - RA 2 sílabas
------	---	----------------------

MOCHILA		
---------	--	--

VENTANA		
---------	---	--

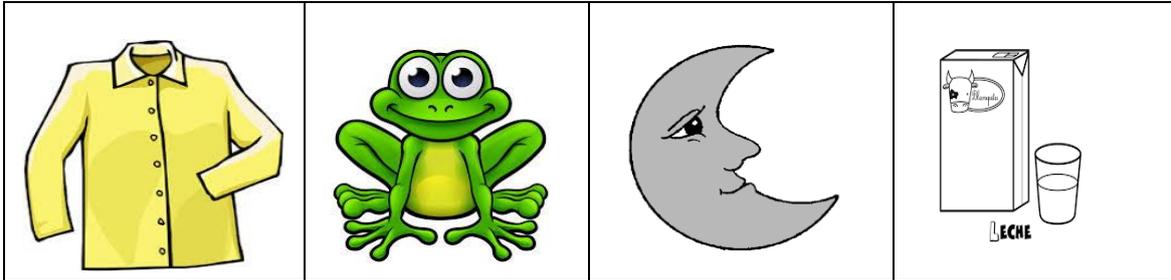
ZANAHORIA		
-----------	---	--

BICICLETA		
-----------	---	--



3.2.1.2. Conocimiento silábico. Identificación de sílabas

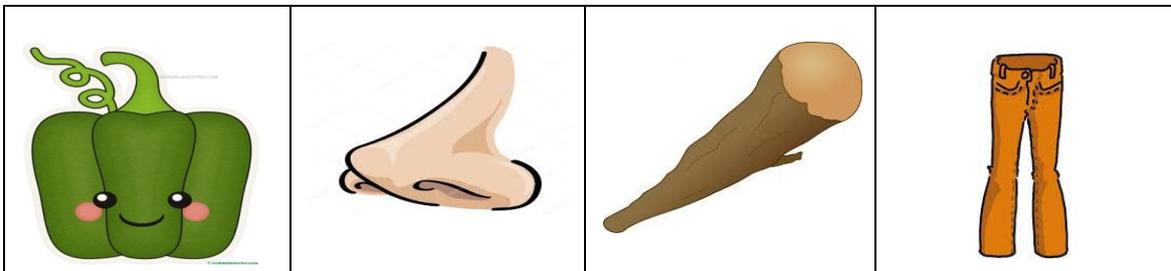
- Detecta la palabra que contenga la sílaba /ra/



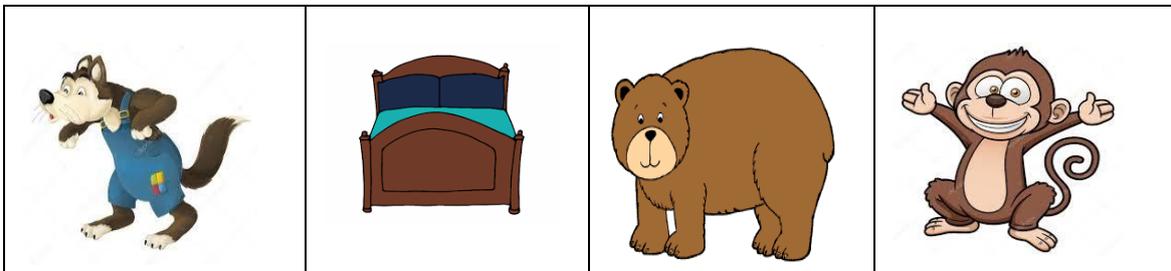
- Detecta la palabra que contenga la sílaba /TE/



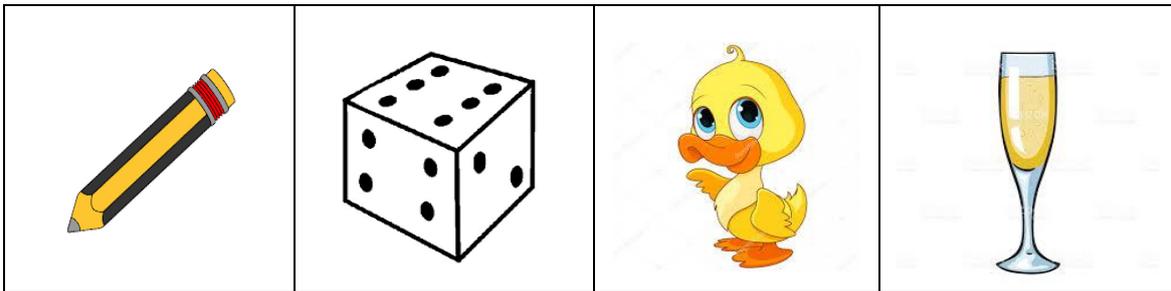
- Detecta la palabra que contenga la sílaba /PI/



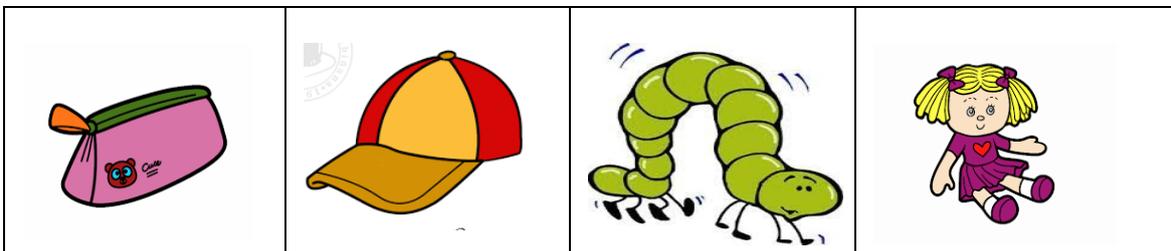
- Detecta la palabra que contenga la sílaba /SO/



- Detecta la palabra que contenga la sílaba /DA/



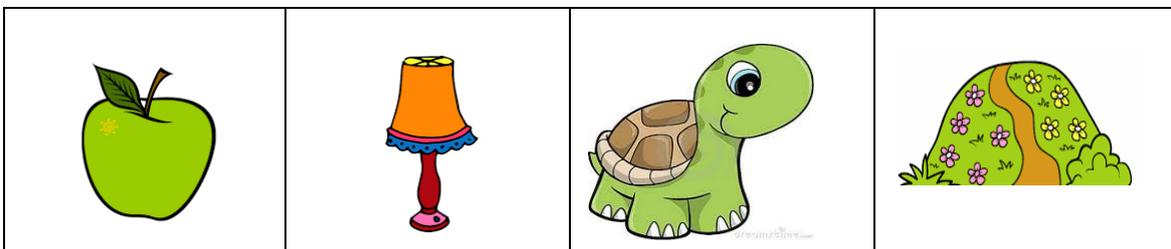
- Detecta la palabra que contenga la sílaba /GU/



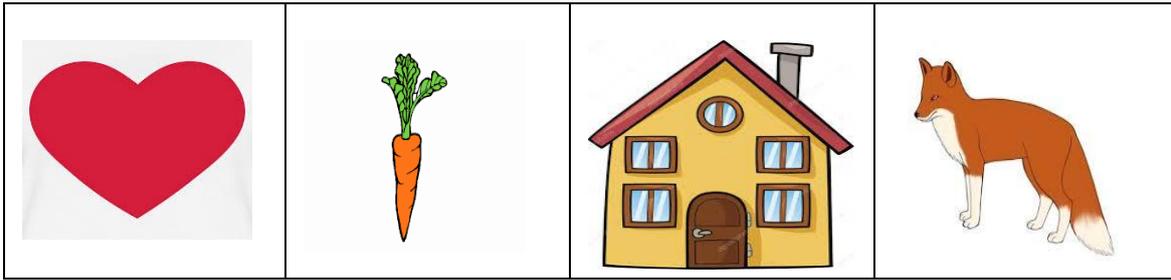
- Detecta la palabra que contenga la sílaba /JI/



- Detecta la palabra que contenga la sílaba /LI/



- Detecta la palabra que contenga la sílaba /ZA/



- Detecta la palabra que contenga la sílaba /CE/



3.2.2. Conocimiento silábico. Adición de sílabas

Se colocará encima de la mesa la carta roja, el/la niño/a debe identificar la sílaba. A continuación, se le dice, si a la sílaba “o” le añadimos la sílaba “so”, ¿qué palabra formamos?

O

SO

OSO

LE

ÓN

CA

SA

CO

CHE

MA

NO

PA

TO

CA

MA

CO

NEJO

LI

BRETA

PÁ

JARO

AR

DILLA

GA

LLINA

BOM

BI

LLA

PE

LÍ

CULA

COCO

DRI

LO

3.2.3. Conocimiento silábico. Omisión de sílabas

Observa el dibujo, ¿Cuál es su nombre? Ahora me vas a decir su nombre sin pronunciar la primera sílaba (decir el número de la sílaba que se debe omitir).

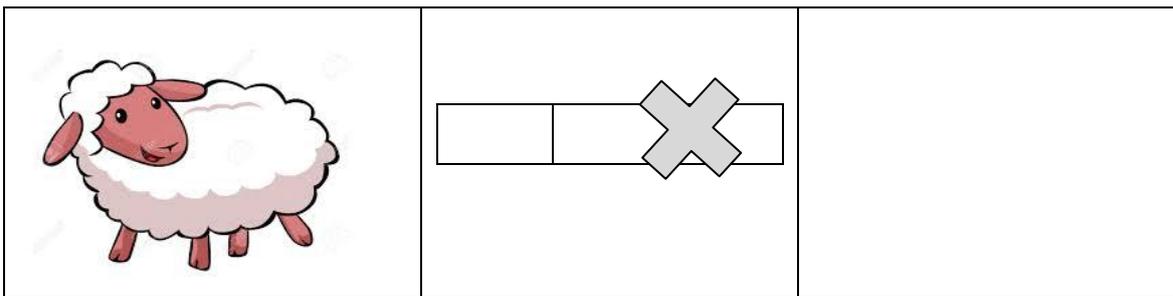
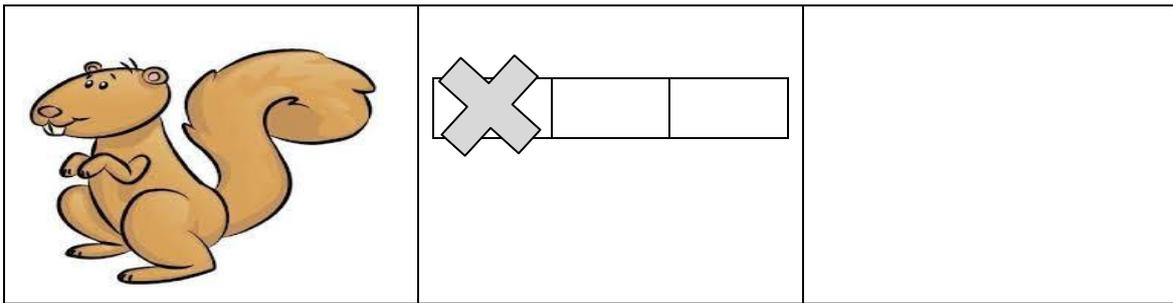
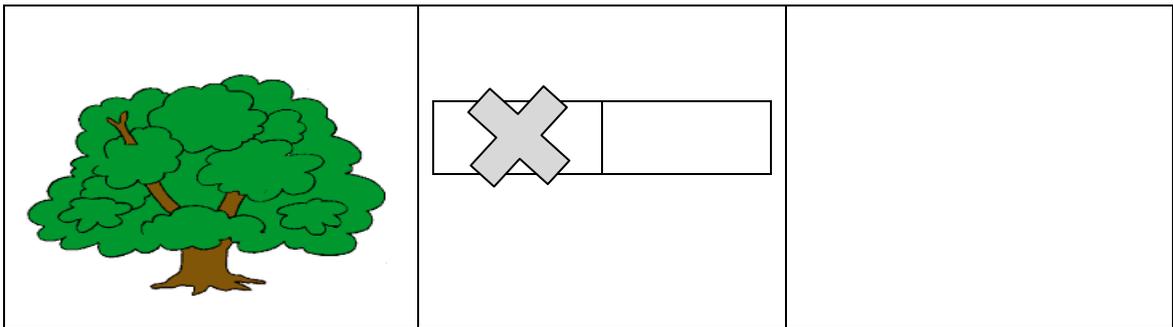
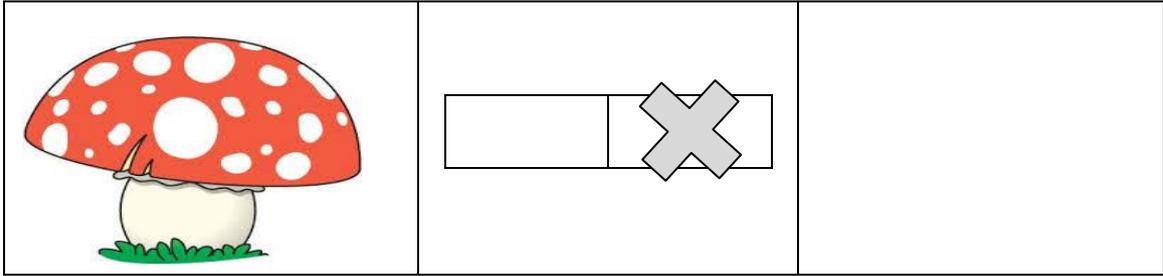
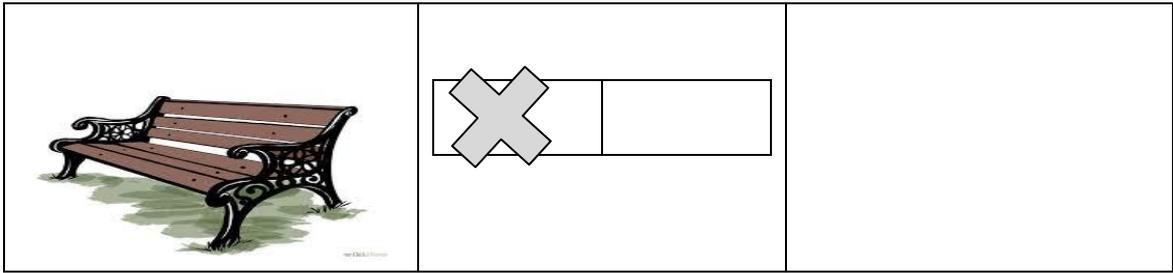
	<table border="1"><tr><td>U</td><td>X</td><td>NO</td></tr></table>	U	X	NO	NO
U	X	NO			

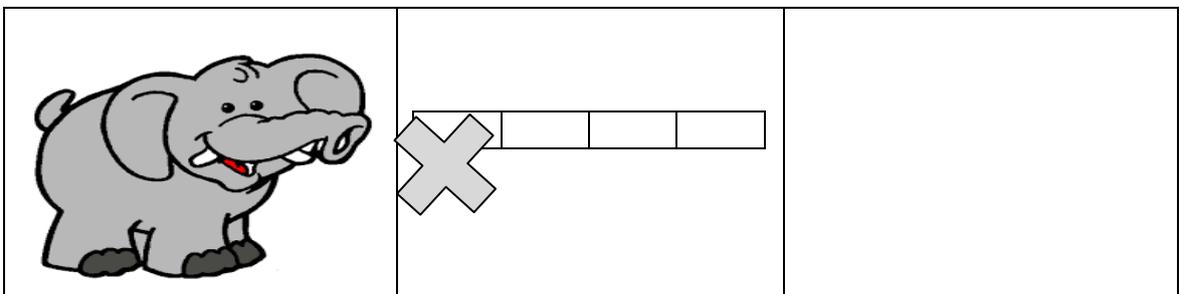
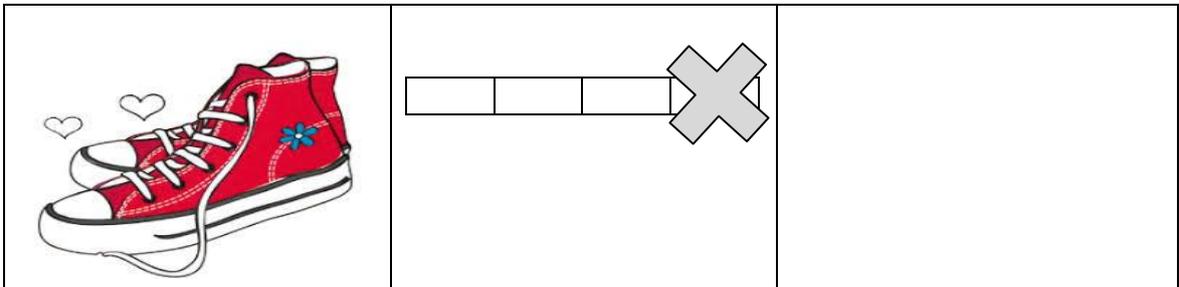
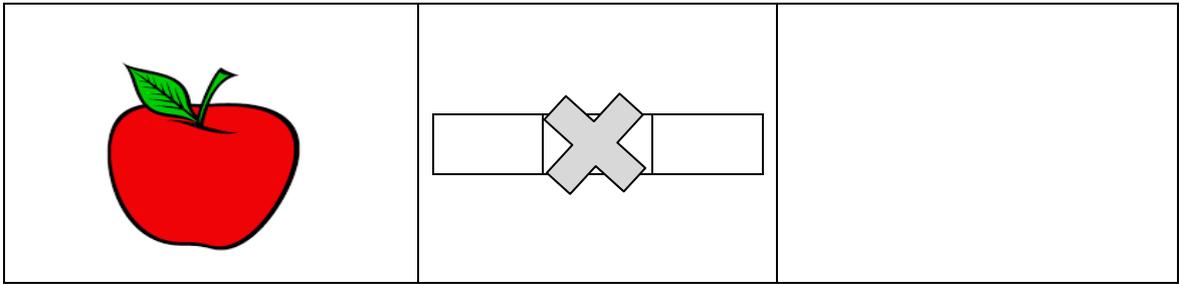
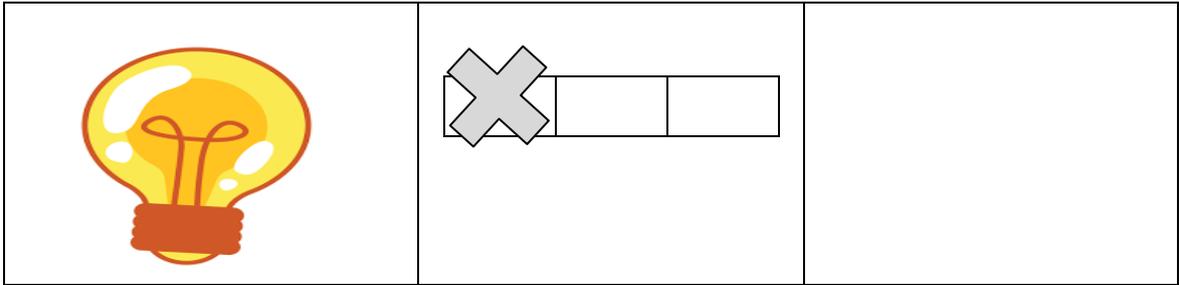
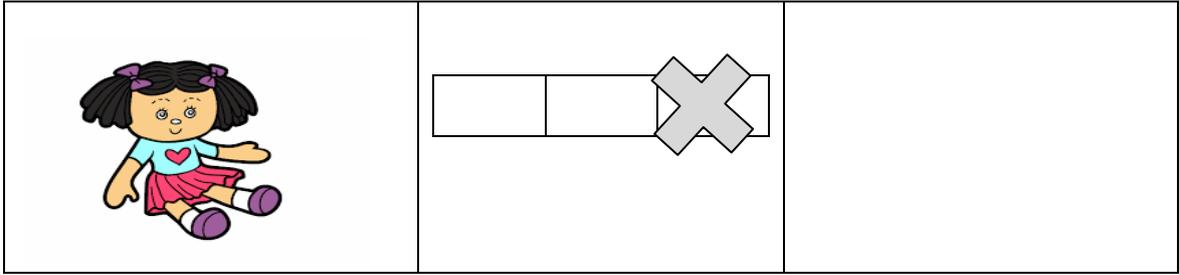
	<table border="1"><tr><td></td><td>X</td><td></td></tr></table>		X		
	X				

	<table border="1"><tr><td>X</td><td></td><td></td></tr></table>	X			
X					

	<table border="1"><tr><td></td><td>X</td><td></td></tr></table>		X		
	X				

	<table border="1"><tr><td>X</td><td></td><td></td></tr></table>	X			
X					





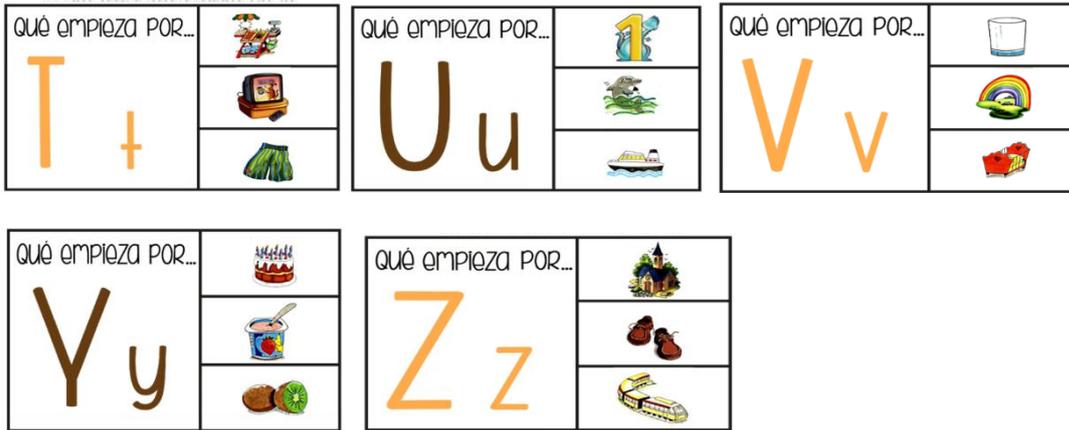
3.2.4. Actividad lúdica y motivadora: ¿Empieza por...?

¿QUÉ EMPIEZA POR...?

Tarjetas para trabajar la lectura, conciencia fonológica y vocabulario. El/la alumno/a debe relacionar el dibujo con la letra que le muestra cada tarjeta que se le ofrece. Después debe realizar una frase con la palabra.

Ejemplos:

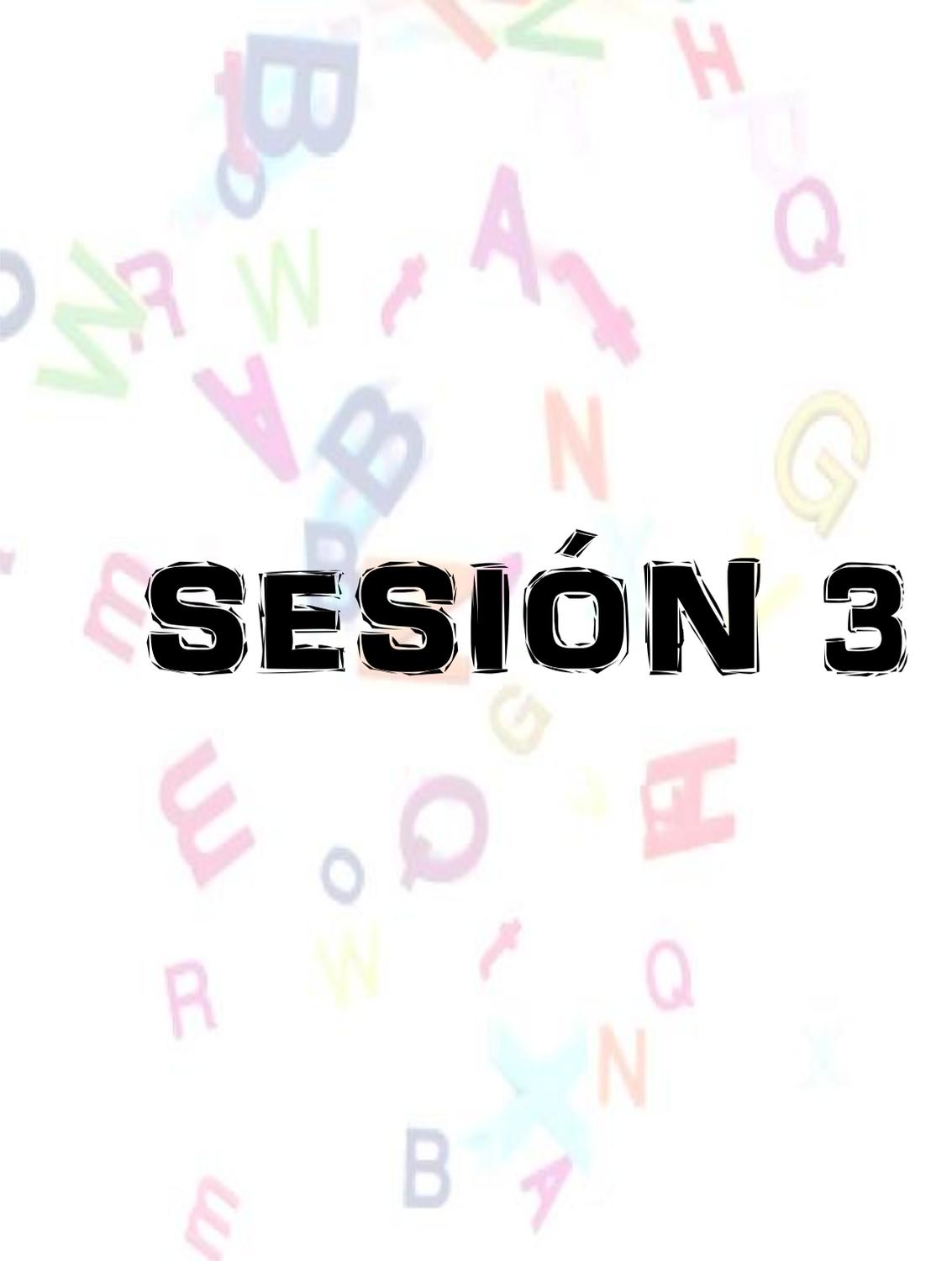
qué empieza por... Aa		qué empieza por... Bb		qué empieza por... Cc	
qué empieza por... Dd		qué empieza por... Ee		qué empieza por... Ff	
qué empieza por... Gg		qué empieza por... Hh		qué empieza por... Ii	
qué empieza por... Jj		qué empieza por... Kk		qué empieza por... Ll	
qué empieza por... Mm		qué empieza por... Nn		qué empieza por... Oo	
qué empieza por... Pp		qué empieza por... Rr		qué empieza por... Ss	



3.2.5. Lectura: tema de interés

En esta actividad, se practica la lectura ofreciéndole al/la alumno/a un libro adaptado a su nivel lector y a sus intereses, previamente analizados.

Se trata de dedicar al menos 10 minutos de lectura durante todas las sesiones hasta finalizar el programa.



SESIÓN 3

3.3. SESIÓN 3: TRABAJAMOS CON FONEMAS I

3.3.1. Conocimiento fonémico. Conteo de fonemas

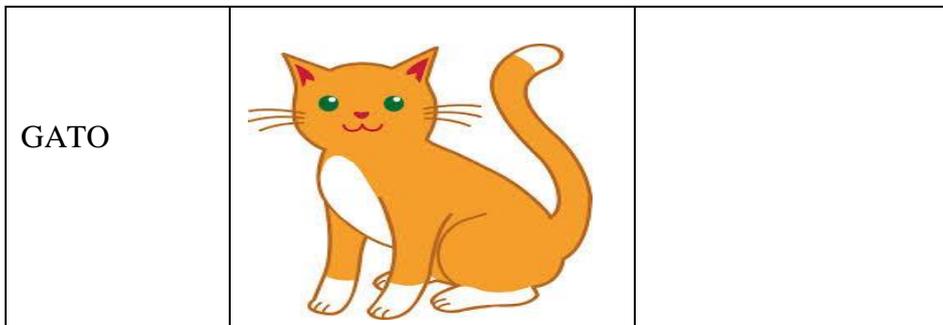
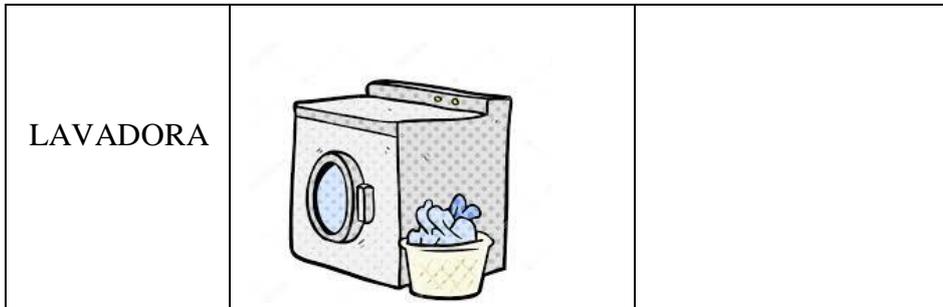
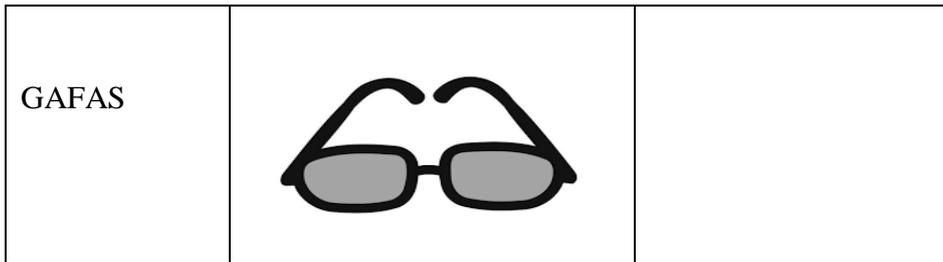
PERRO		P- E - R- R- O 5 letras
-------	---	----------------------------

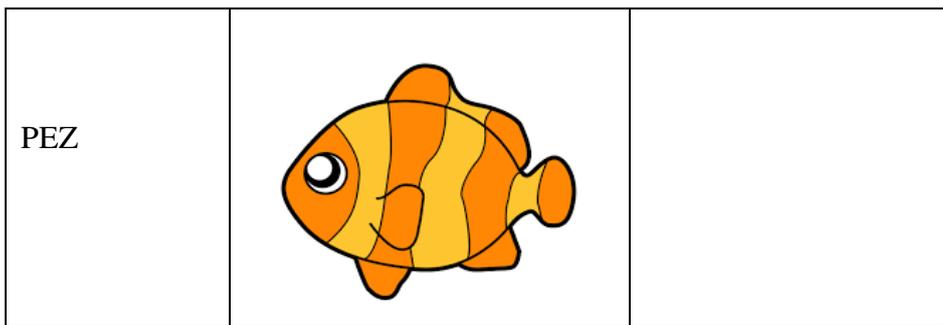
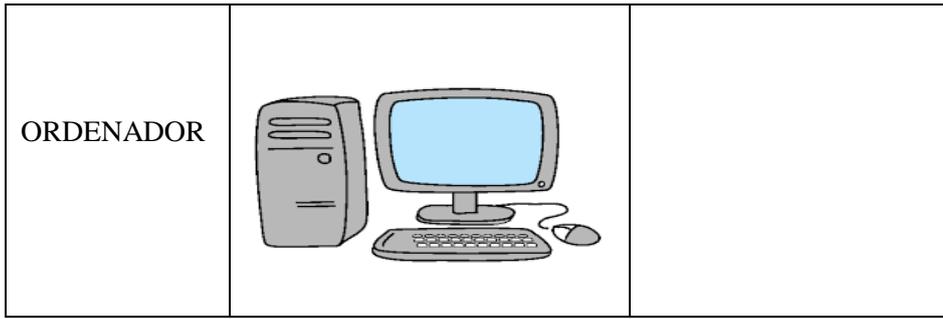
RANA		
------	---	--

ESTUCHE		
---------	---	--

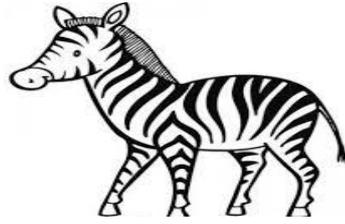
CASA		
------	---	--

CABALLO		
---------	---	--

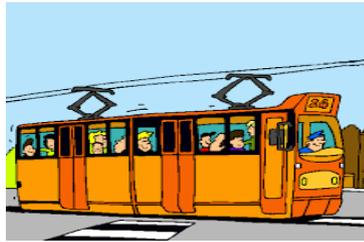




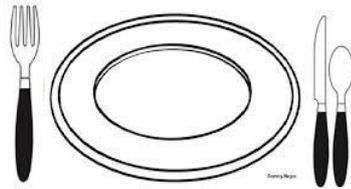
CEBRA



TRANVÍA



PLATO



ESTRELLA



OREJA



3.3.2. Conocimiento fonémico. Identificación de fonemas

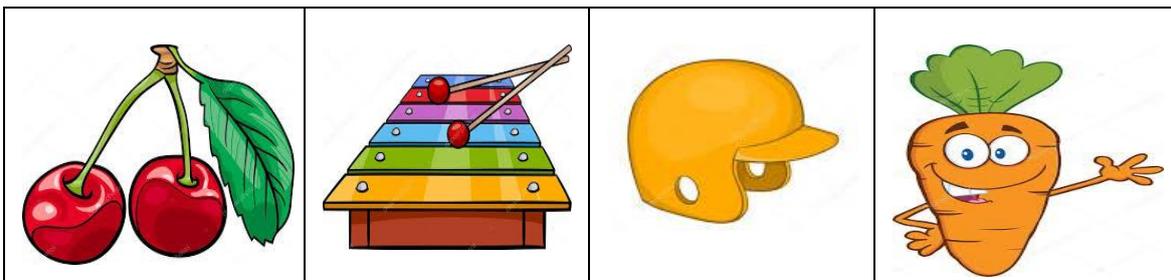
- Detecta la palabra que contenga el fonema /M/



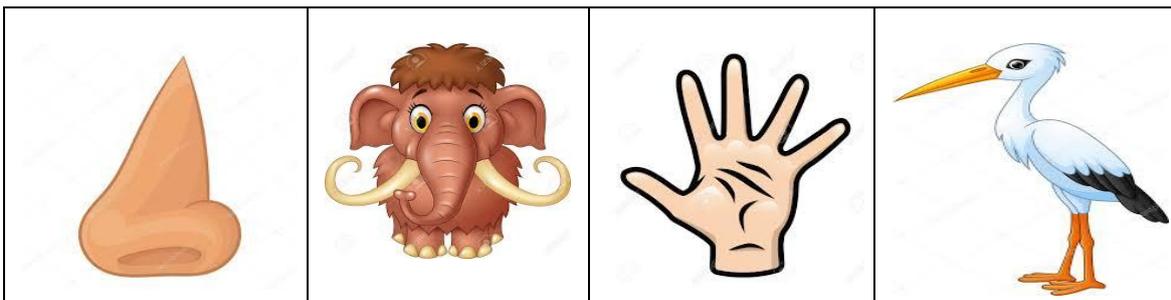
- Detecta la palabra que contenga el fonema /G/



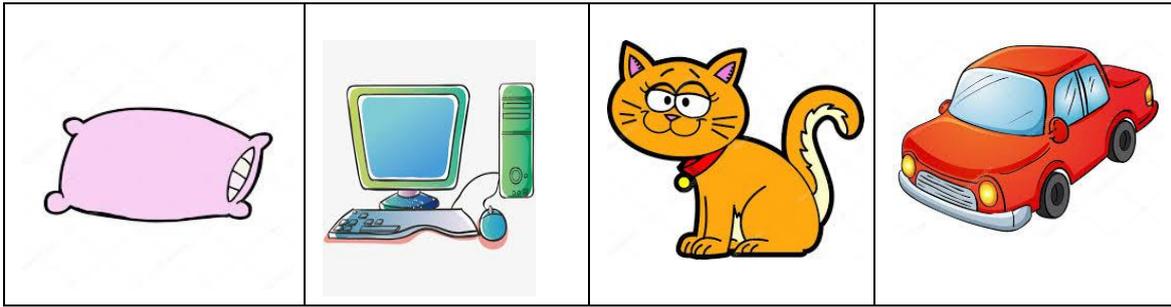
- Detecta la palabra que contenga el fonema /S/



- Detecta la palabra que contenga el fonema /N/



- Detecta la palabra que contenga el fonema /R/



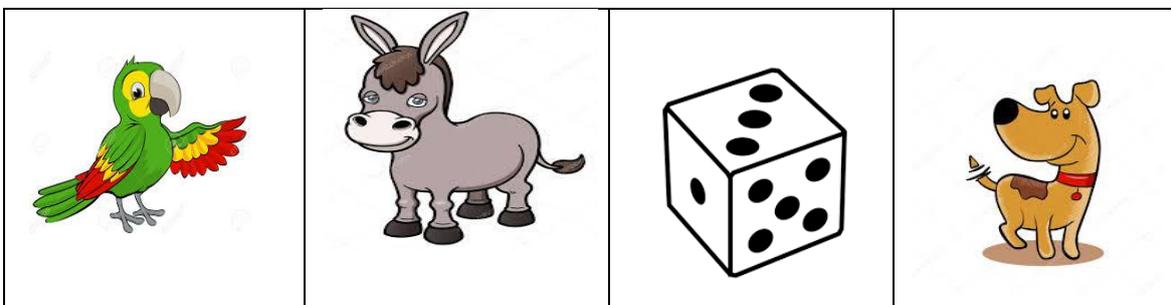
- Detecta la palabra que contenga el fonema /L/



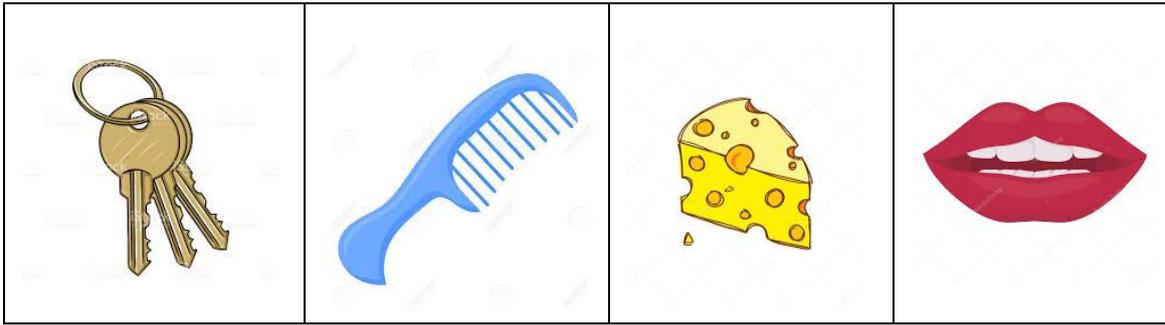
- Detecta la palabra que contenga el fonema /Z/



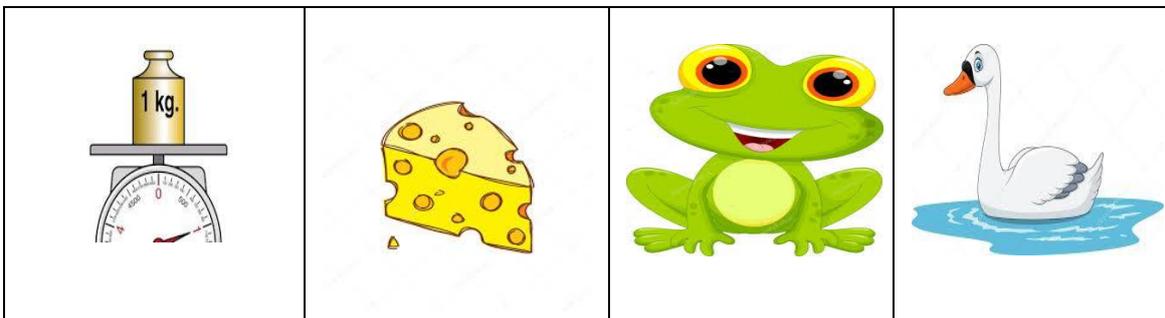
- Detecta la palabra que contenga el fonema /B/



- Detecta la palabra que contenga el fonema /P/



- Detecta la palabra que contenga el fonema /C/



- Detecta la palabra que contenga el fonema /T/



- Detecta la palabra que contenga el fonema /F/

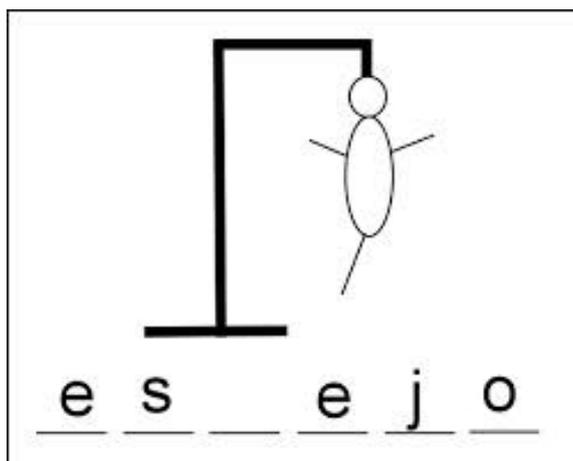


3.3.3. Actividad lúdica y motivadora: “Ahorcado”

Con este juego se practica el conteo de fonemas y el vocabulario. Además, potencia la capacidad de pensar en una palabra, su forma y su lectura, sin escribirla.

Para la ejecución de este juego, se propondrán temas para la elección de las palabras secretas, como por ejemplo: animales, comidas, objetos de clase, entre otros.

Ejemplo:



3.3.4. Lectura: tema de interés

En esta actividad, se practica la lectura ofreciéndole al/la alumno/a un libro adaptado a su nivel lector y a sus intereses, previamente analizados.

Se trata de dedicar al menos 10 minutos de lectura durante todas las sesiones hasta finalizar el programa.

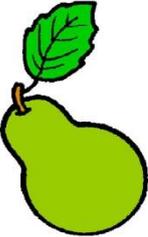


SESIÓN 4

3.4. SESIÓN 4: TRABAJAMOS CON FONEMAS II

3.4.1. Repaso sesión 3

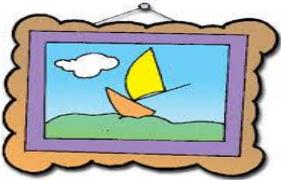
3.4.1.1. Conocimiento fonémico. Conteo de fonemas

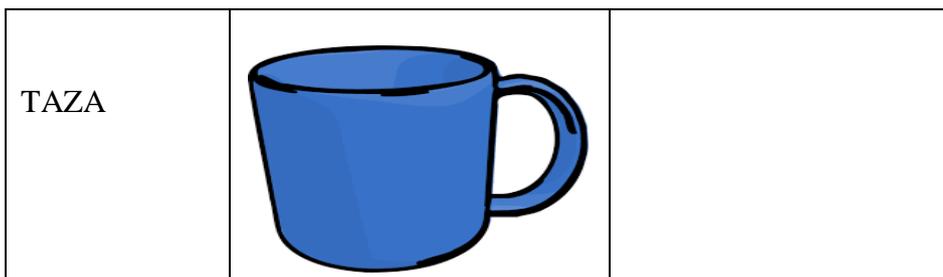
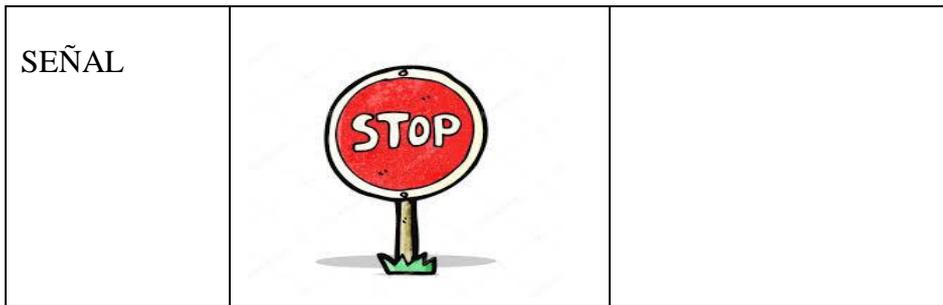
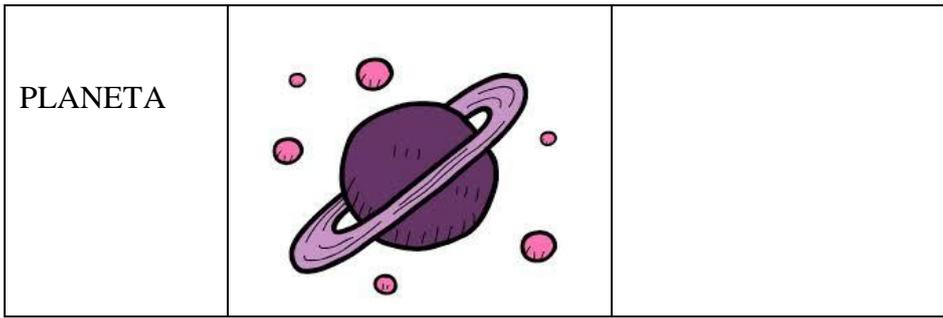
PERA		P- E - R- A 4 letras
------	---	-------------------------

CASA		
------	---	--

IGLESIA		
---------	---	--

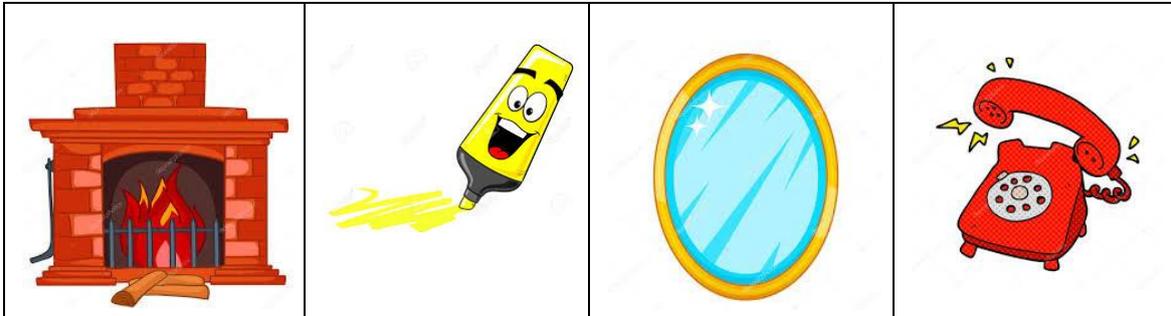
PAN		
-----	---	--

CUADRO		
--------	---	--

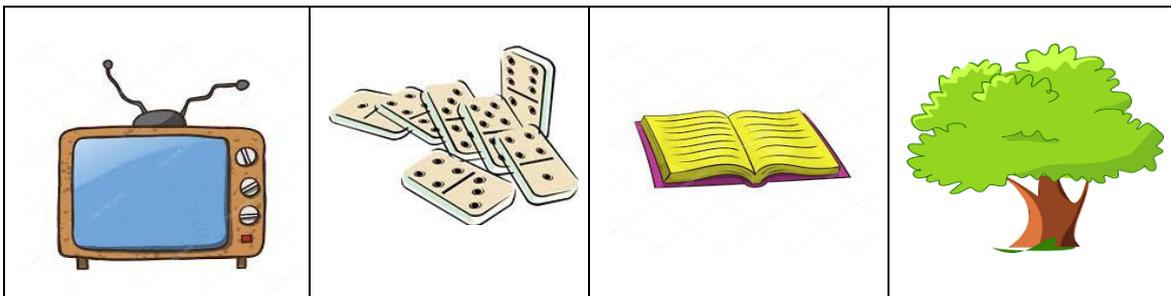


3.4.1.2. Conocimiento fonémico. Identificación de fonemas

- Detecta la palabra que contenga el fonema /R/



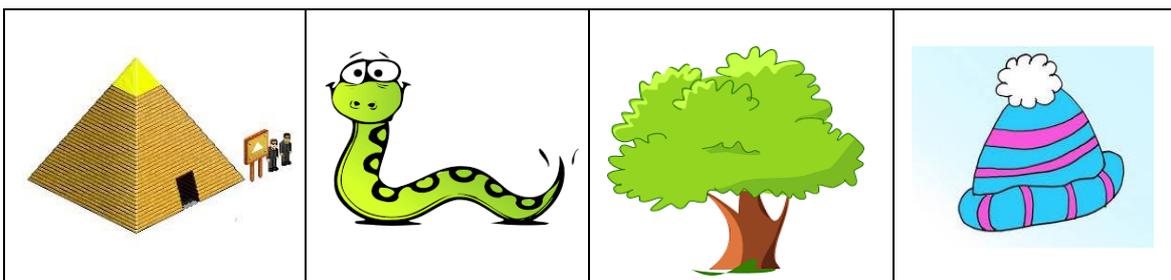
- Detecta la palabra que contenga el fonema /T/



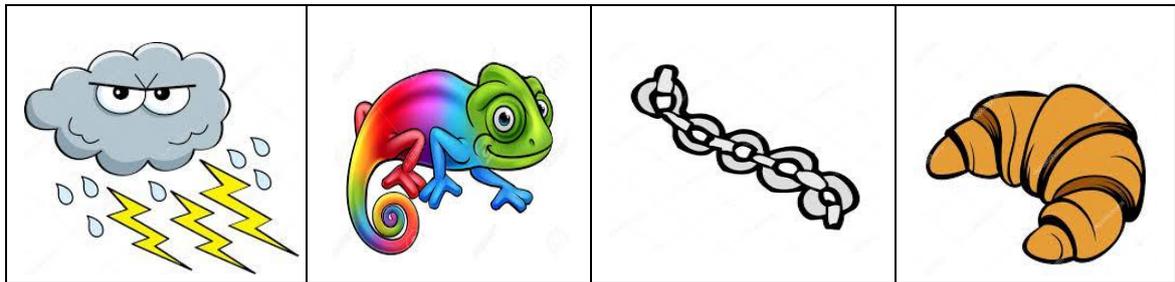
- Detecta la palabra que contenga el fonema /P/



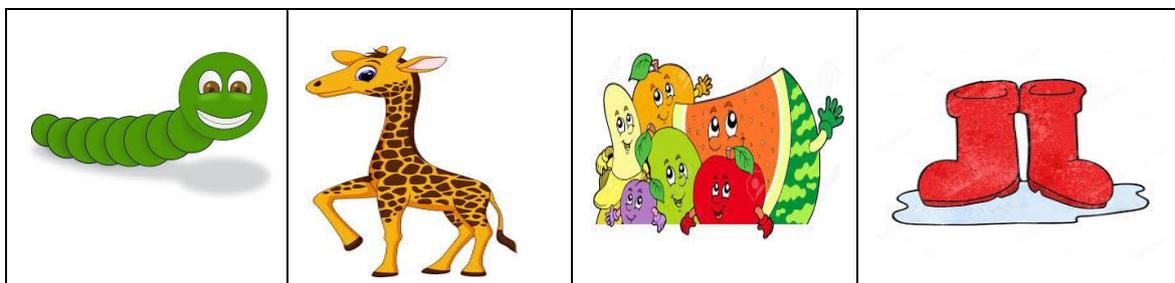
- Detecta la palabra que contenga el fonema /S/



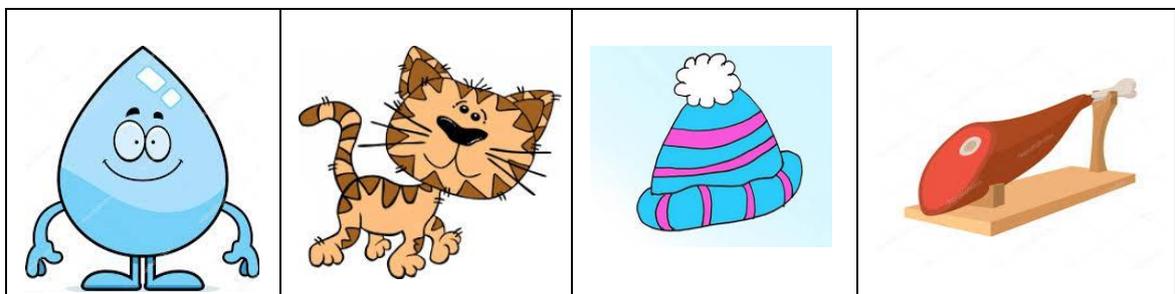
- Detecta la palabra que contenga el fonema /D/



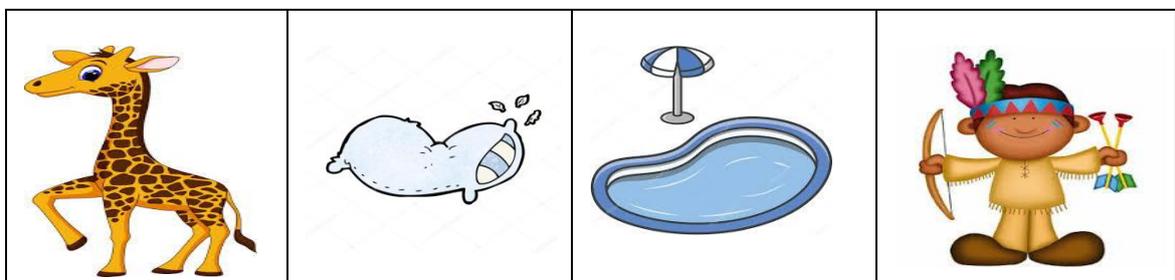
- Detecta la palabra que contenga el fonema /G/



- Detecta la palabra que contenga el fonema /J/



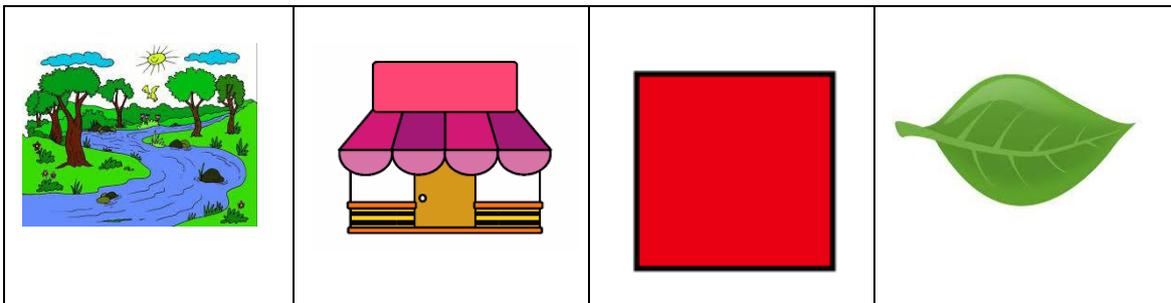
- Detecta la palabra que contenga el fonema /L/



- Detecta la palabra que contenga el fonema /Z/



- Detecta la palabra que contenga el fonema /C/



3.4.2. Conocimiento fonémico. Adición de fonemas

Se colocará encima de la mesa la carta que contenga el fonema, el/la niño/a debe identificar la letra. A continuación, se le dice, si al fonema “o” le añadimos “so”, ¿qué palabra formamos?

O

SO

OSO

SO

L

C

ASA

R

ANA

P

ATO

C

OCHE

L

IBRO

N

UBE

J

AMÓN

M

UÑECA

DAD

O

HOJ

A

C

ABA

ÑA

PE

L

OTA

TO

S

TADA

3.4.3. Conocimiento fonémico. Omisión de fonemas

Que palabra resultaría si pronunciamos....

RATÓN		
	<i>Sin el sonido /rrrrrr/</i>	

RELOJ		
	<i>Sin el sonido /rrrrrr/</i>	

BARBA		
	<i>Sin el sonido /rrrrrr/</i>	

TARTA		
	<i>Sin el sonido /ttttt/</i>	

TORO		
	Sin el sonido /ttttt/	

TRAJE		
	Sin el sonido /ttttt/	

SOL		
	Sin el sonido /sssss/	

CESTA		
	Sin el sonido /sssss/	

SETA	Sin el sonido /sssss/	
		

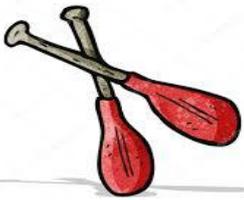
FOCA	Sin el sonido /ffffff/	
		

FRÍO	Sin el sonido /ffffff/	
		

FUENTE	Sin el sonido /ffffff/	
		

MAMUT		
	Sin sonido /mmmm/	

MESA		
	Sin sonido /mmmm/	

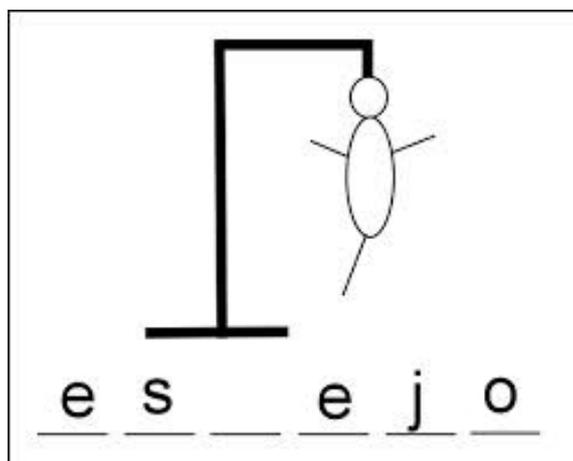
REMO		
	Sin sonido /mmmm/	

3.4.4. Actividad lúdica y motivadora: “Ahorcado”

Con este juego se practica el conteo de fonemas y el vocabulario. Además, potencia la capacidad de pensar en una palabra, su forma y su lectura, sin escribirla.

Para la ejecución de este juego, se propondrán temas para la elección de las palabras secretas, como por ejemplo: animales, comidas, objetos de clase, entre otros.

Ejemplo:



3.4.5. Lectura: tema de interés

En esta actividad, se practica la lectura ofreciéndole al/la alumno/a un libro adaptado a su nivel lector y a sus intereses, previamente analizados.

Se trata de dedicar al menos 10 minutos de lectura durante todas las sesiones hasta finalizar el programa.



SESIÓN 5

3.5. SESION 5: SÍLABAS Y FONEMAS. REPASO

3.5.1. Conocimiento silábico

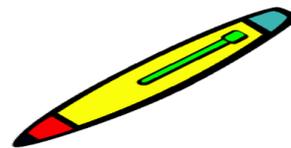
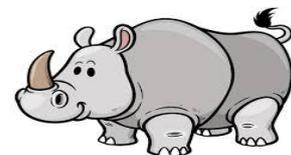
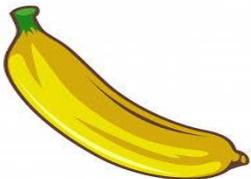
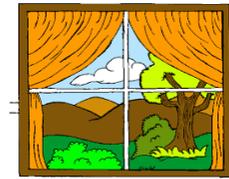
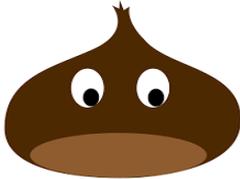
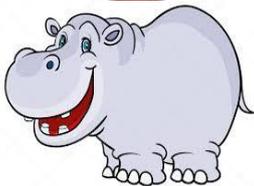
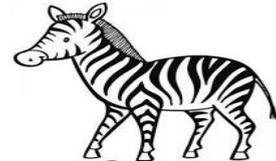
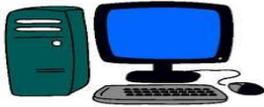
3.5.1.1. Ordenar sílabas

- Ordena las sílabas para formar las palabras

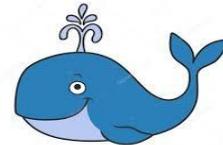
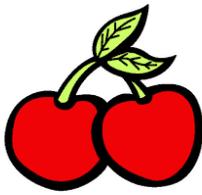
PO	SA	
SA	CA	
BOL	ÁR	
SA	GU	NO
TA	NA	VEN
ÑE	CO	MU
RA	CA	COL
TA	ER	PU
RA	JI	FA
RA	ZÓN	CO

3.5.1.2. Unir/asociar sílabas

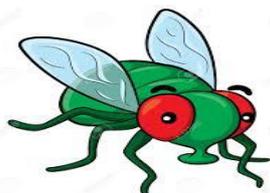
- Une las palabras que tengan el mismo número de sílabas.



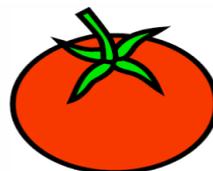
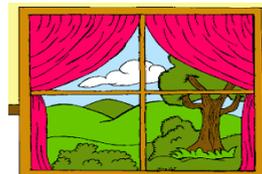
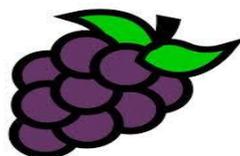
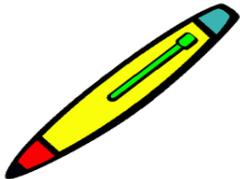
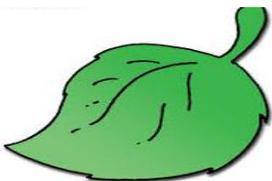
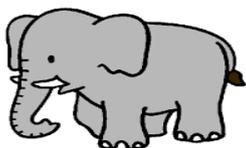
- Une las palabras que comiencen por la misma sílaba.



- Une las palabras que terminen por la misma sílaba.



- Encadena palabras, busca una palabra que acabe por la misma sílaba que empieza otra palabra, y únelas.



3.5.1.3. Omisión de sílabas

- Busca la sílaba perdida.

PALABRA	SÍLABA 1	SÍLABA 2	SÍLABA 3	Escribe otra palabra con la sílaba desaparecida
	TOR	TI	LLA	
Tor-lla				
				
Ca - - ña				
				
-talón				
				
Fu - - te				
				
Cami-				
				
Co - - jo				
				
Male-				
				
Rue-				
				
-tola				
Ne - - ra				

- Elimina una sílaba y crea una nueva palabra.



ESCRIBE LA PALABRA DEL DIBUJO

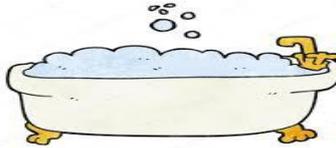
FUENTE

VUELVE A ESCRIBIRLA DIVIDIENDOLA EN SÍLABAS

FU- EN- TE

ELIMINA SU SÍLABA 2 Y ESCRIBE LA NUEVA PALABRA

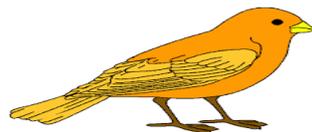
FUTE



ESCRIBE LA PALABRA DEL DIBUJO

VUELVE A ESCRIBIRLA DIVIDIENDOLA EN SÍLABAS

ELIMINA SU SÍLABA 3 Y ESCRIBE LA NUEVA PALABRA



ESCRIBE LA PALABRA DEL DIBUJO

VUELVE A ESCRIBIRLA DIVIDIENDOLA EN SÍLABAS

ELIMINA SU SÍLABA 1 Y ESCRIBE LA NUEVA PALABRA



ESCRIBE LA PALABRA DEL DIBUJO

VUELVE A ESCRIBIRLA DIVIDIENDOLA EN SÍLABAS

ELIMINA SU SÍLABA 4 Y ESCRIBE LA NUEVA PALABRA



ESCRIBE LA PALABRA DEL DIBUJO

VUELVE A ESCRIBIRLA DIVIDIENDOLA EN SÍLABAS

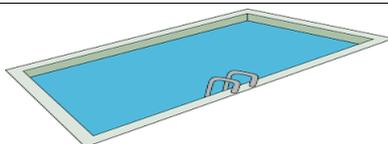
ELIMINA SU SÍLABA 2 Y ESCRIBE LA NUEVA PALABRA



ESCRIBE LA PALABRA DEL DIBUJO

VUELVE A ESCRIBIRLA DIVIDIENDOLA EN SÍLABAS

ELIMINA SU SÍLABA 1 Y ESCRIBE LA NUEVA PALABRA



ESCRIBE LA PALABRA DEL DIBUJO

VUELVE A ESCRIBIRLA DIVIDIENDOLA EN SÍLABAS

ELIMINA SU SÍLABA 2 Y ESCRIBE LA NUEVA PALABRA

3.5.2. Conocimiento fonémico

3.5.2.1. Ordenar fonemas

- Ordena los fonemas para formar las palabras.

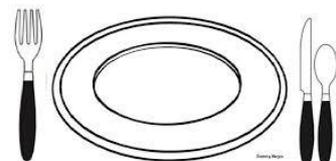
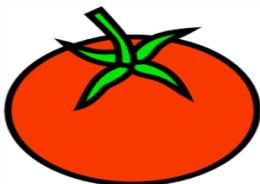
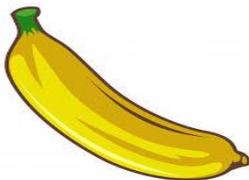
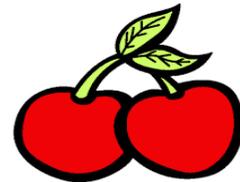
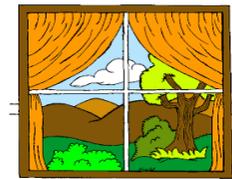
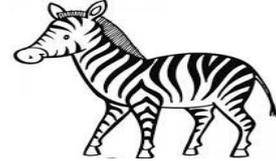
S	P	A	O	SAPO			
A	O	Z	L				
E	M	S	A				
H	C	E	C	O			
O	R	O	R	G			
A	N	D	S	I	A		
E	V	E	N	A	R		
L	I	B	L	E	T	E	

**En caso de resultar difícil para el alumno/a ofrecerle las siguientes pistas:*

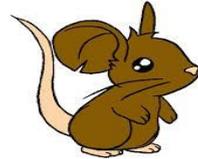
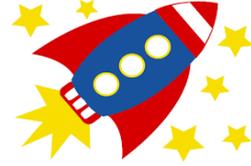
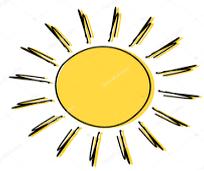
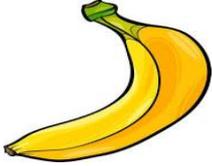
- Adorno que se suelen poner las niñas en el pelo.
- Mueble donde solemos comer.
- Medio de transporte.
- Prenda de vestir que nos ponemos en la cabeza.
- Fruta que se come sobre todo en verano.
- Electrodoméstico que sirve para mantener fría la comida.
- Dinero en papel.

3.5.2.2. Unir/asociar fonemas

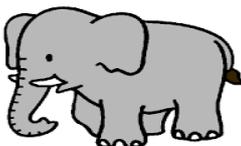
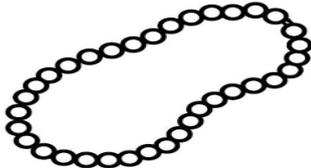
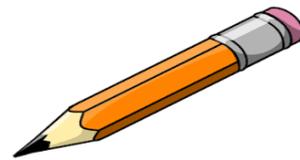
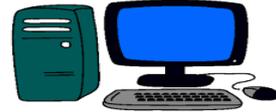
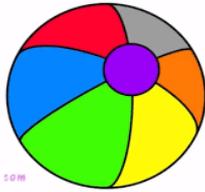
- Une las palabras que tengan el mismo número de letras.



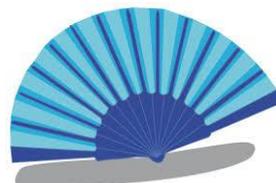
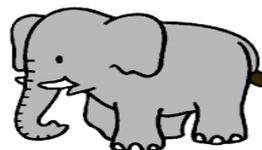
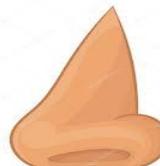
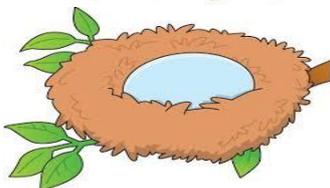
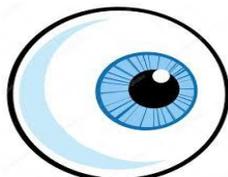
- Une las palabras que comiencen por la misma letra.



- Une las palabras que terminen por la misma letra.

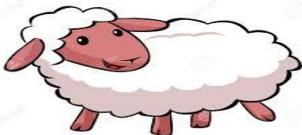
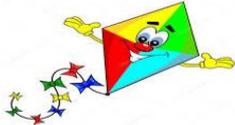
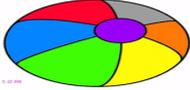


- Encadena palabras, busca una palabra que acabe por la misma letra que empieza otra palabra, y únelas.



3.5.2.3. Omisión de fonemas

- Busca la letra perdida

PALABRA	LETRA 1	LETRA 2	LETRA 3	LETRA 4	LETRA 5	LETRA 6
	F	L	O	R		
F- or						
						
- esa						
						
Coc- - e						
						
- - veja						
						
Sa- - tén						
						
Com- - ta						
						
P- - lota						
						
Jiraf- -						

- Elimina un fonema y crea una nueva palabra.



ESCRIBE LA PALABRA DEL DIBUJO

FUENTE

VUELVE A ESCRIBIRLA DIVIDIENDOLA EN LETRAS

F- U- E- N- T-E

ELIMINA SU 2ª LETRA Y ESCRIBE LA NUEVA PALABRA

FENTE



ESCRIBE LA PALABRA DEL DIBUJO

VUELVE A ESCRIBIRLA DIVIDIENDOLA EN LETRAS

ELIMINA SU 3ª LETRA Y ESCRIBE LA NUEVA PALABRA



ESCRIBE LA PALABRA DEL DIBUJO

VUELVE A ESCRIBIRLA DIVIDIENDOLA EN LETRAS

ELIMINA SU 1ª LETRA Y ESCRIBE LA NUEVA PALABRA



ESCRIBE LA PALABRA DEL DIBUJO

VUELVE A ESCRIBIRLA DIVIDIENDOLA EN LETRAS

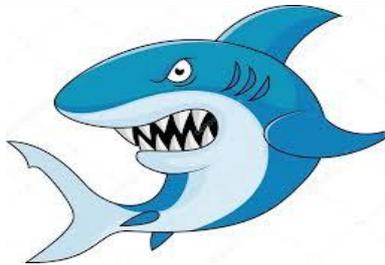
ELIMINA SU 4ª LETRA Y ESCRIBE LA NUEVA PALABRA



ESCRIBE LA PALABRA DEL DIBUJO

VUELVE A ESCRIBIRLA DIVIDIENDOLA EN LETRAS

ELIMINA SU 1ª LETRA Y ESCRIBE LA NUEVA PALABRA



ESCRIBE LA PALABRA DEL DIBUJO

VUELVE A ESCRIBIRLA DIVIDIENDOLA EN LETRA

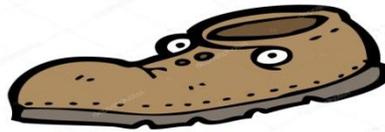
ELIMINA SU 5ª LETRA ESCRIBE LA NUEVA PALABRA



ESCRIBE LA PALABRA DEL DIBUJO

VUELVE A ESCRIBIRLA DIVIDIENDOLA EN LETRAS

ELIMINA SU 3ª LETRA Y ESCRIBE LA NUEVA PALABRA



ESCRIBE LA PALABRA DEL DIBUJO

VUELVE A ESCRIBIRLA DIVIDIENDOLA EN LETRAS

ELIMINA SU 5ª LETRA Y ESCRIBE LA NUEVA PALABRA

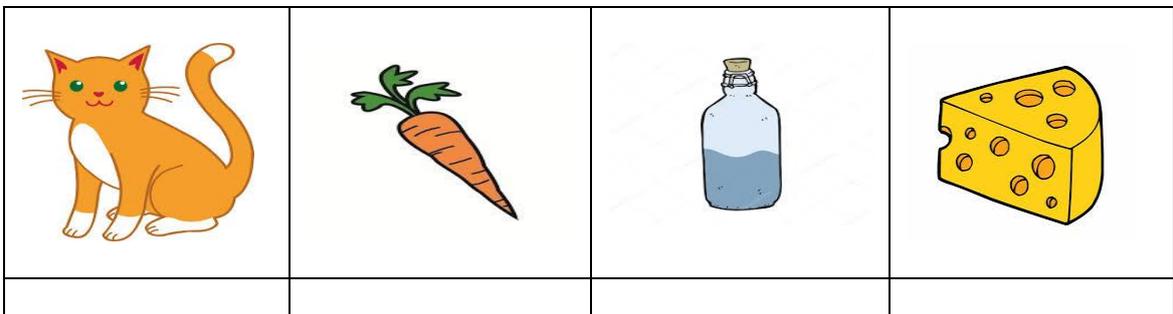
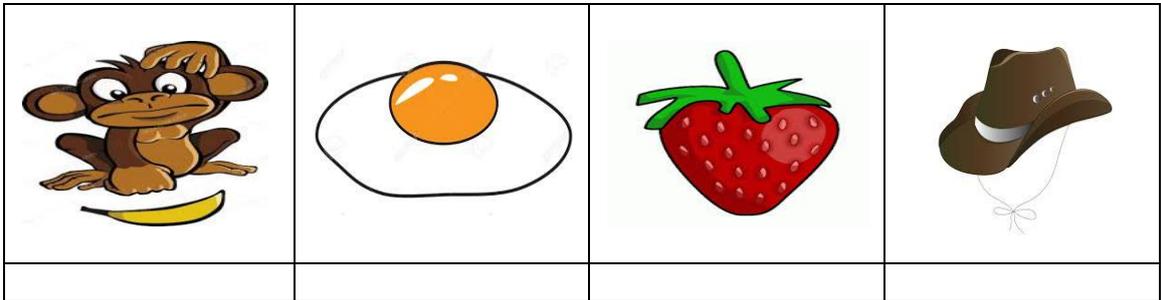
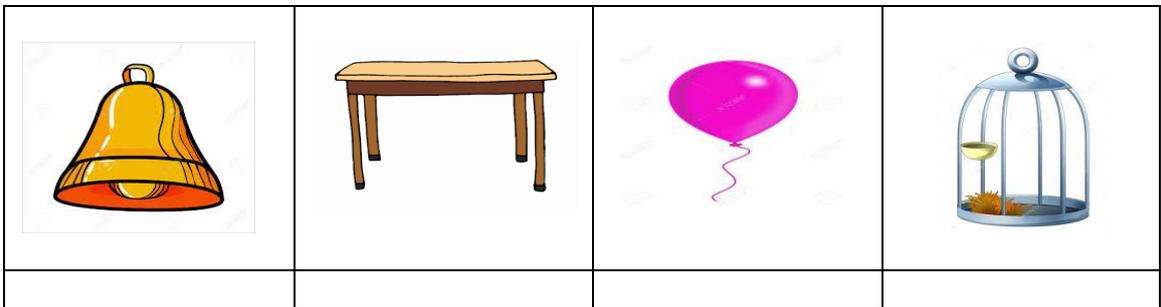
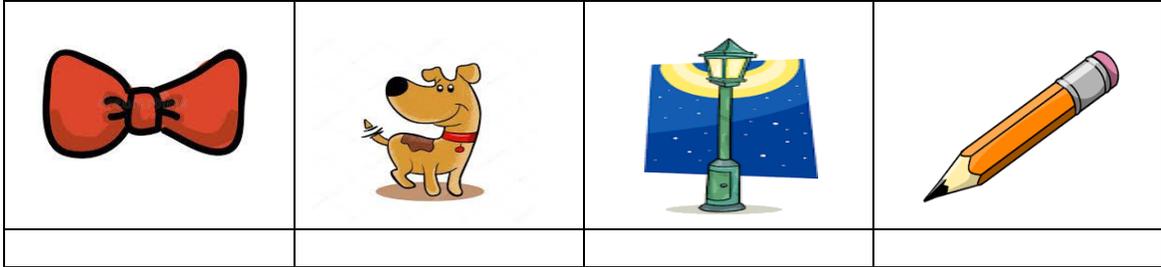


SESIÓN 6

3.6. SESIÓN 6: TRABAJAMOS CON PALABRAS

3.6.1. Asociación dibujo-palabra

- Escribe la palabra de cada dibujo.



- Dibuja cosas cuyo nombre contenga las siguientes sílabas y fonemas.

Sílaba /ma/	
Sílaba /ra/	
Sílaba /pe/	
Sílaba /bo/	
Sílaba /ca/	
Fonema /l/	
Fonema /d/	
Fonema /s/	
Fonema /z/	
Fonema /ñ/	

3.6.2. Dictados de palabras

- Escribe **SÓLO** las palabras que contengan la sílaba /MA/.

NARIZ	PUERTA	MUÑECA
COCHE	MONO	BOLIGRAFO
CAMA	ESTUCHE	VENTANA
ORDENADOR	MESA	GAFAS

- Escribe **SÓLO** las palabras que contengan la sílaba /RO/.

REMO	RELOJ	CORO
BOTELLA	ROSA	MOSCA
LIBRO	QUESO	ANILLO
BOTELLA	ARBOL	CASCO

- Escribe **SÓLO** las palabras que contengan la sílaba /CA/.

SARTÉN	CISNE	NUBE
NARIZ	COCHE	COHETE
CESTA	CAMPANA	LORO
AGENDA	TAPON	OREJA

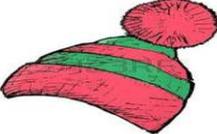
- Escribe **SÓLO** las palabras que contengan la sílaba /SE/.

PUERTA	VENTANA	SILLA
SOL	MANZANA	SETA
CONO	CAMA	MONO
SEÑAL	CASA	CEJA

3.6.3. Lectura de palabras

3.6.3.1. Detección de rima entre palabras similares

- Señala las palabras que riman

			
CAMPANA	MANZANA		
			
BOMBERO	SOMBRERO		
			
GORRO	MANO		
			
CASA	SACA		
			
ESTRELLA	BOTELLA		
			
NUBE	ESCOBA		
			
JIRafa	FOCA		

3.6.3.2. Detección/diferenciación visual de palabras similares (igual-diferente)

Como ves, hay muchos pares de palabras, unas son reales y otras inventadas. Tienes que observarlas bien y señalar las que son exactamente iguales. Para ello, pon una cruz roja en las que sean diferentes y una verde en las que sean iguales.

cara-casa		comisa-comida	
casa-casa		camión-camión	
maqueta- macueta		colina-conila	
cohete-cohete		anguila- angula	
camisa-camisa		lápiz- laqiz	
silla-sila		labio- labio	
sartén-satén		rosquilla-rosquilla	
ordenador-ordenor		beso-deso	

hueco-huecho		ratón- taron	
caballo- cabalo		agenda-agenda	
cartel-cartel		tenedor- tenerdor	
calcetín-cascetín		museo-museo	
motor-moto		jirafa-jifara	
cohec- coche		jarron – rajon	
máquina-máquina		coballa-cabolla	
olivo-oliva		juego-juego	

3.6.3.3. Rastreo de palabras

Fíjate bien en las siguientes palabras: CAPA, MASA y DADO. Localízalas en el texto lo más rápido posible y rodéalas.

Cepa	Misa	mesa	Maas	capa	dade
Gasa	Pase	dado	Sama	cara	lado
Pisa	Mano	cima	Daod	casa	copa
Caca	Cima	pasa	Pelo	papa	mara
Cata	Paca	cava	Mamo	masa	caso
Capa	Paga	duda	Cada	cata	masa
Mesa	Casi	doda	Dido	paac	mara
Duda	Para	codo	Dado	mama	meta

3.6.3.4. Lectura de palabras familiares

- Lee las siguientes palabras.

Casa	Lejos	tigre	zapato	cerebro
garbanzo	Domingo	papeles	televisión	Llaves
Mesa	ordenador	parque	estuche	Cristal
Aire	Pantalón	calculadora	caribe	Azúcar
Elefante	Cortina	revista	Tren	Puzzle
Frío	Agua	lápiz	lluvia	animal
Libreta	Números	reloj	Saco	Patata
Costura	Comida	saltar	metro	mercado

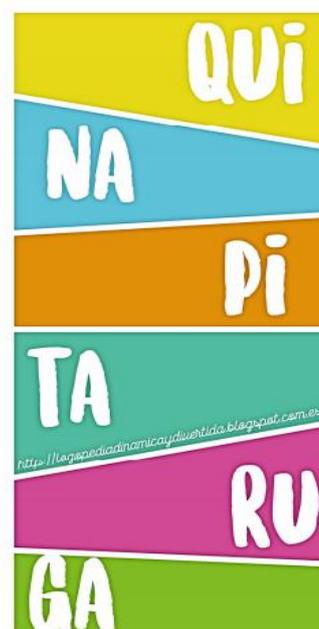
Cara	Legos	Trige	Zapota	Cebrero
Ganbarzo	Dominco	Paletes	Tevilisión	Lloves
Masa	Ordenabor	Paquer	Setuche	Clistar
Arie	Panlaton	Calcuradora	Cabire	Acucar
Elelante	Cotinar	Revita	Tern	Puzte
Brio	ajua	Lepiz	Lluvia	Aminal
Libleta	Munero	Rejol	Soca	Tapata
Cosfura	Conida	satar	metor	mecardo

3.6.4. Actividad lúdica y motivadora: EMCOTE

Juego para trabajar la lectoescritura, conciencia silábica y acceso al léxico. Se trata de unir el tablero mediante un camino de casillas en los que hay una sílaba, después el dado nos dirá si lo tenemos que usar al principio o al final de la palabra.

El jugador deberá utilizar esa sílaba según las órdenes y dar una respuesta en 30 segundos, si lo consigue se queda en la casilla; si no lo hace, retrocederá a la anterior. El primero que llegue al centro del tablero es el ganador.





The background of the page is filled with a variety of colorful, stylized letters in different fonts and sizes, scattered across the white space. The letters include 'B', 'A', 'H', 'Q', 'W', 'M', 'N', 'G', 'E', 'R', 'F', 'M', 'O', 'Q', 'W', 'N', 'Q', 'B', 'A', 'X', 'N', 'Q', 'M', 'B', 'A', 'X', 'N', 'Q'.

SESIÓN 7

3.7. SESIÓN 7: TRABAJAMOS CON SÍLABAS INVERSAS Y SÍLABAS TRABADAS

3.7.1. Lectura de sílabas inversas

- Lee las siguientes sílabas inversas.

As	en	il	in	if
Eb	es	ab	or	uv
Ap	al	is	od	oh
Am	os	el	ol	av
Er	ep	us	ic	ud
Ad	an	ip	id	ul
Ac	ec	op	ib	em
Et	ed	on	im	ef
Uf	oc	up	it	ub
Av	at	om	uc	on
Ah	um	ar	un	eg
Ag	af	of	ot	ij
Ev	iv	eh	ih	oh
Ig	ez	og	oz	em
Az	as	ix	ig	in
Ul	aj	ug	ir	Oj
At	er	al	ej	Ut
Ib	ic	im	er	Uz
Uj	op	un	ud	Op
OI	ad	ul	az	Os

3.7.2. Trabajamos con las sílabas inversas

- Rodea la sílaba que contenga cada dibujo.

	cel
	car
	cil
	cen

	cur
	cer
	cim
	can

	ol
	ar
	as
	er

	bir
	ban
	bos
	bol

	sel
	sor
	sol
	son

	ar
	as
	er
	es

	paz
	pez
	pel
	Pan

	om
	Al
	ón
	or

	mor
	mar
	mal
	mos

	cam
	com
	cal
	can

	or
	an
	ar
	ón

	an
	un
	Al
	Er

	ol
	ar
	on
	or

	as
	is
	il
	as

	ar
	or
	al
	il

	os
	ar
	es
	al

	mus
	man
	Mos
	mon

	bus
	bal
	bos
	ber

	der
	dol
	don
	dor

	cos
	cis
	cen
	cas

- Une con flechas los dibujos con los sonidos que contengan..

AL



AN



AR



AS



EL



EN



ER



ES



IL



IN



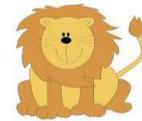
IR



IS



OL



ON



OR



OS



UL



UN



UR



US



3.7.3. Lectura de sílabas trabadas

-Lee las siguientes sílabas trabadas

Bla	Cla	Cro	Clu	Dri
Bra	Ble	Bre	Fre	Bro
Flo	Pro	Bli	Bri	Blo
Gra	Fri	Gli	Blo	Gru
Plo	Tro	Cle	Fli	Blu
Dro	Pla	Pli	Cli	Ple
Cru	Gre	Bru	gro	Gle
Tri	Blo	Cra	pra	Tri
Gla	Pli	Tra	Cro	Blu
Flo	Tra	Gri	Dru	Cru
Fru	Pru	Fle	Cli	Fla
Tro	Cra	Pre	Tre	Fro
Dri	Plo	Clo	Bla	Blo
Cro	Tra	Dre	Cre	Pri
Cru	Clo	Clu	Tra	Dra
Fla	Cra	Pro	Plu	Flu
Tri	Bla	Gla	Bro	Tro
Cro	Pro	Pre	Glo	Cri
Cla	Fra	Tru	Dro	Tri
Fra	Pri	glu	pra	Fru

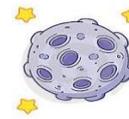
3.7.4. Trabajamos con las sílabas trabadas

- Rodea la sílaba que contenga cada dibujo.

	lle bre lla bra		bra pra fla bla		gli glu bli clo		tri clo pri cro
	fla tra pra tre		plo pla cla tra		Cla bli tra cle		bra bri cre plo
	pro cla cro tro		bra bre ble cre		fra fre tre pla		cra gro pre gre
	plu gru tre cha		tro fla cre dro		fri dra gre pla		lle chi fre che
	bla fle pra tri		gla cre cro dri		fru bla pla gru		cre ple cho pri

- Une con flechas los dibujos con los sonidos que contengan.

BLA



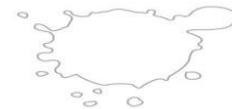
GLA



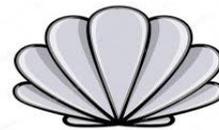
PRA



TRA



BRA



CHA



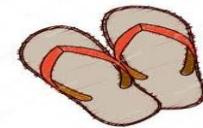
CLA



CRA



DRA



FLA



Escribe las palabras de los dibujos anteriores:

BLE



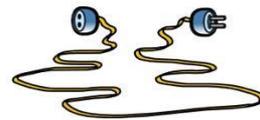
GLE



PRE



TRE



BRE



CHE



CLE



CRE



DRE



FLE



Escribe las palabras de los dibujos anteriores:

BLI



GLI



PRI



TRI



BRI



CHI



CLI



CRI



Escribe las palabras de los dibujos anteriores:

BLO



GLO



BRU



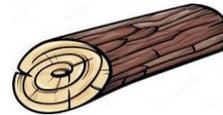
TRO



BRO



CHO



CLO



CRO



DRO



FLO



BLU



CHU



Escribe las palabras de los dibujos anteriores:

The background of the page is filled with a variety of colorful, 3D-style letters in different colors (blue, green, pink, yellow, orange, red, purple) and orientations, scattered across the page. The letters are of various sizes and are slightly blurred, creating a dynamic and playful atmosphere.

SESIÓN 8

3.8. SESIÓN 8: TRABAJAMOS CON PSEUDOPALABRAS I

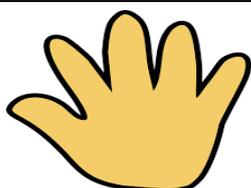
3.8.1. Adición de sílabas y fonemas. Palabras inventadas

SI A **CASA** LE AÑADIMOS “DO” AL PRICIPIO, LEERÍAMOS...



__ __ C A S A

SI A **MANO** LE AÑADIMOS “SA” AL FINAL, LEERÍAMOS...



M A N O __ __

SI A **COCHE** LE AÑADIMOS “TA” ENTRE CO Y CHE, LEERÍAMOS...



CO __ __ CHE

SI A **PERA** LE AÑADIMOS “CHA” AL PRINCIPIO, LEERÍAMOS...



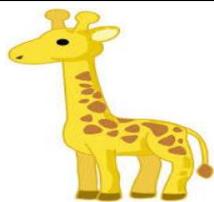
__ __ __ P E R A

SI A **PUERTA** LE AÑADIMOS “LE” DESPUÉS DE LA SÍLABA “ER”,
LEERÍAMOS...



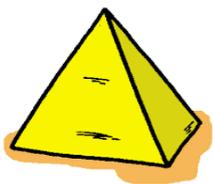
P U E R __ __ T A

SI A **JIRAF**A LE AÑADIMOS "OS" AL PRINCIPIO, LEERÍAMOS...



__ __ JIRAF A

SI A **PIRÁMIDE** LE AÑADIMOS "BLO" AL FINAL, LEERÍAMOS...



PIRÁMIDE __ __ __

SI A **NUBE** LE AÑADIMOS "FLA" ENTRE "NU" Y "BE", LEERÍAMOS...



NU __ __ __ BE

SI A **ZAPATO** LE AÑADIMOS "RO" A FINAL, LEERÍAMOS...



ZAPATO __ __

SI A **BALÓN** LE AÑADIMOS "IM" AL PRINCIPIO, LEERÍAMOS...



__ __ BALÓN

SI A **PANTALÓN** LE AÑADIMOS "L" ENTRE LA "P" Y "A",
LEERÍAMOS...



P _ ANTALÓN

SI A **GIRASOL** LE AÑADIMOS "U" ENTRE LA "G" Y LA "I",
LEERÍAMOS...



G _ IRASOL

SI A **RATÓN** LE AÑADIMOS "R" ENTRE LA "T" Y LA "O", LEERÍAMOS...



RAT _ ÓN

SI A **LEÓN** LE AÑADIMOS "C" AL PRINCIPIO, LEERÍAMOS...



_ LEÓN

SI A **ZAPATO** LE AÑADIMOS "L" AL FINAL, LEERÍAMOS...



ZAPATO _

SI A **BOTELLA** LE AÑADIMOS "R" ENTRE "B" Y "O", LEERÍAMOS...



B _ O T E L L A

SI A **SOMBRERO** LE AÑADIMOS "O" ENTRE "M" Y "B", LEERÍAMOS



S O M _ B R E R O

SI A **SETA** LE AÑADIMOS "R" ENTRE "T" Y "A", LEERÍAMOS...



S E T _ A

SI A **MANZANA** LE AÑADIMOS "S" AL FINAL, LEERÍAMOS...



M A N Z A N A _

SI A **GORRO** LE AÑADIMOS "L" ENTRE "G" Y "O", LEERÍAMOS...



G _ O R R O

3.8.2. Omisión de sílabas y fonemas. Palabras inventadas

- Lee las siguientes palabras sin pronunciar las sílabas que están en color rojo.

PATO

CAMA

MACETA

HUEVO

VENTANA

FUEGO

TELÉFONO

CAMISA

BURRO

TIJERAS

PLATO

DUCHA

CUEVA

TRACTOR

CEREZA

COLEGIO

COLUMPIO

PELOTA

BOMBILLA

LÁPIZ

- Lee las siguientes palabras sin pronunciar las letras que están en color rojo

TRACTOR

PLATO

VASO

MOSCA

BOLIGRAFO

PLAYA

ESTRELLA

LENGUA

PARAGUAS

SANDÍA

BICICLETA

SEMÁFORO

LINTERNA

AVIÓN

BANDERA

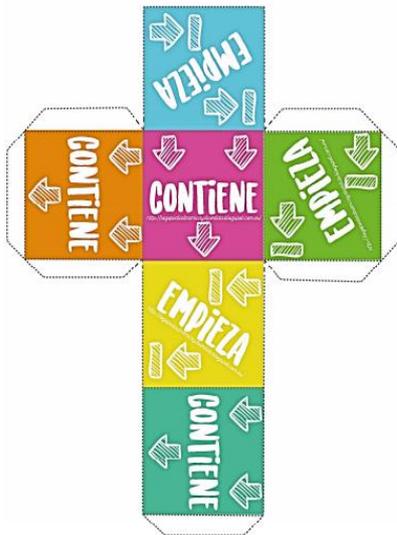
TREN

LAVADORA

FLOR

GLOBO

CAMPANA



3.8.4. Lectura: tema de interés

En esta actividad, se practica la lectura ofreciéndole al/la alumno/a un libro adaptado a sus intereses, previamente analizados. En este caso, es preferible buscar un libro que contenga palabras desconocidas para el/la alumno/a, con el objetivo de que este/a lea algo que le interesa y además se encuentre con pseudopalabras para la mejora de su habilidad lectora.

Se trata de dedicar al menos 10 min de lectura.

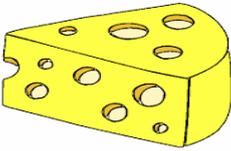
The background of the page is a light, airy composition of various colorful letters (A, B, C, N, Q, W, X, Y, Z) scattered across the space. The letters are in different colors like blue, green, pink, orange, yellow, and light blue, and are slightly blurred, giving a sense of movement or a playful, educational theme.

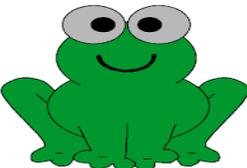
SESIÓN 9

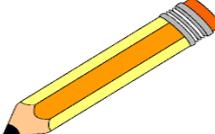
3.9. SESIÓN 9: TRABAJAMOS CON PSEUDOPALABRAS II

3.9.1. Búsqueda de pseudopalabras

- Encuentra las palabras correctas

HUESO		QUEMO
QUESO		MUESO
QUISO		GUESO

ASPO		SAPO
SAPLO		OSPA
SOPE		SOAP

LÁPIZ		LIPAZ
LIPOZ		ZIPAL
ZAPIZ		LAPOZ

GOTA		TOGA
GLATO		GOTO
GATO		TAGO

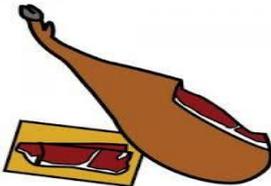
JIFARA		RAJIFA
FARIJA		JIRafa
JARIFA		JIREFA

PARE		PERA
PREA		PAER
PERO		PEAR

ESBOCA		ESCABO
BESOCA		SECOBA
ESCOBA		CEBASO

VENERA		VANERA
NEVARE		NEVERA
NAVERA		NAVERE

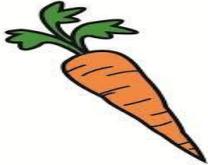
GOBLO		BOGLO
BLOGO		OBGLO
GLOBO		GOBO

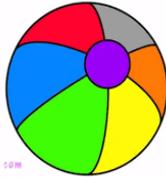
JOMAN		JAMÓN
MAJÓN		ONJAM
JANÓM		MANJO

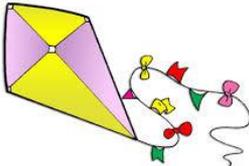
CABALAZA		BACALAZA
CABLAZA		ZACALABA
CALAZABA		CALABAZA

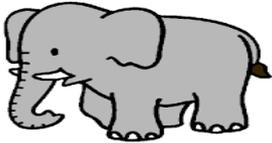
FAGAS		FASAS
GAFAS		AGSAS
SAGAS		GOFAS

BOTELA		LLATOBE
TEBOLLA		BOTELLA
BOLLETA		LLATEBO

ZANAHORIA		ZANAHOROI
ZANOHARIO		RAZAHORIA
NAZAHORIA		HARIARAZA

PETOLA		PELOTA
LOPETA		LEPATO
PETALO		POLETA

COMELA		COMETA
METACO		CEMOTA
COMATE		MECOTA

EFELANTE		LEFANTE
ELEFANTE		ELEFENTA
FELEANTE		FALENTE

SENAL		SOÑEL
SAÑEL		ÑESAL
LESAL		SEÑAL

- Búsqueda de pseudopalabras.

ENCUENTRA LAS PALABRAS INVENTADAS Y COPIALAS:

CAMISA	OLICHA	PARAGÜAS	CAMPANA	LEBO
TELÉFONO	SATÉN	CAMA	VENTANA	HOJA
SOBRE	DEDO	SOLLO	LENGUA	MESILLA
CABEZA	TOALLA	ESCU	CONEJO	CORFE
SOL	SETA	SOAR	COCHE	RAMILLO
CEREZA	COIT	RESO	OLHE	ZARNI
SIPE	AGILE	AMARILLO	TÉ	ÁRBOL
NUBE	OJ	PUERTA	RELOJ	MEDALLA
ESTRELLA	RIMA	PELOTA	LUPA	PISCINA
CULEBRA	JUNI	PULSERA	CUTA	SITA

3.9.2. Lectura de pseudopalabras

- Lee las siguientes palabras inventadas, y a continuación di a que palabra se parece que conozcas.

CA\$IMA

LUENGA

ESPEDA

LENO

MELACOTON

BANDARE

MESAFORO

CHOCOCLATE

FAFETERIA

VALADORA

PALTO

ESCALERIA

NAJANRA

TEFELONO

TACTROR

CORAMELO

EFELANTE

GIRAJA

BURO

MUBE

CIBLIQUETA

FAGAS

JETIRAS

BANDÍA

AV\$O

FLOMERO

VETANA

MARISOPA

MO\$A

SERVILLATA

PIZLA

PABAÑA

PANCANA

CRAMELO

LITERNA

TEVELISIÓN

BLOGO

PALYA

PANATOL

PAMUELO

3.9.3. Conciencia Fonológica

- Nombres propios y dibujos: Rodea el dibujo que empiece por la misma letra que empieza el nombre de los niños.

 ADRIÁN		
		

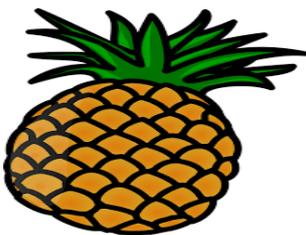
 PALOMA		
		



SARA

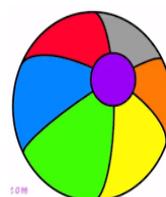


ROBERTO

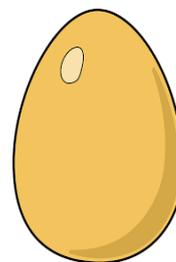




TERESA

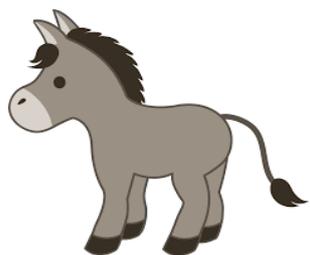


HÉCTOR

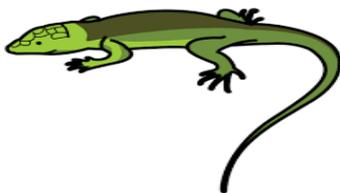
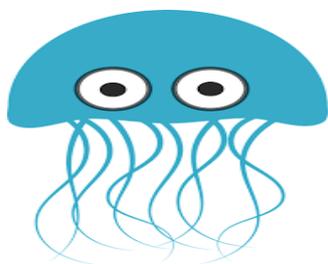




LAURA

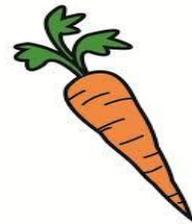


ESTELA

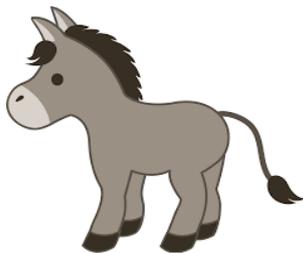




CÉSAR

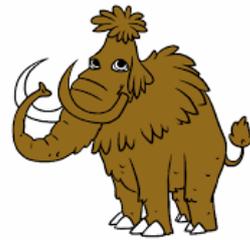
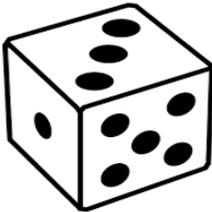


VERÓNICA





MARIO



JUANA



The background of the page is filled with various uppercase letters in different colors (red, blue, green, yellow, purple, orange) scattered across the space. The letters are of varying sizes and orientations, creating a playful and abstract pattern.

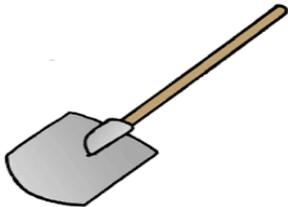
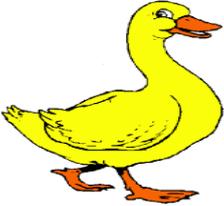
SESIÓN 10

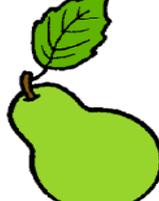
3.10. SESIÓN 10: REPASO GLOBAL. LA LECTURA

3.10.1. Adición/omisión de sílabas

3.10.1.1. Adición de sílabas

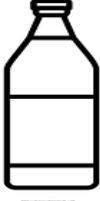
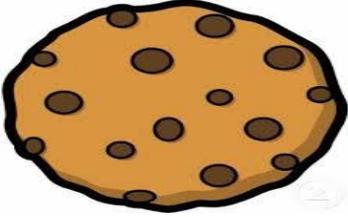
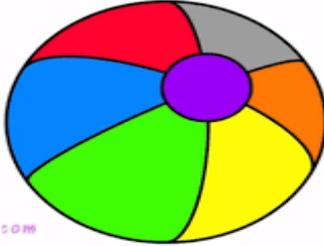
- Lee las nuevas palabras añadiendo la sílaba que te indican y escríbelas.

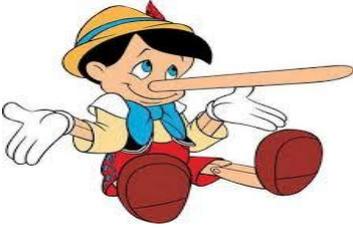
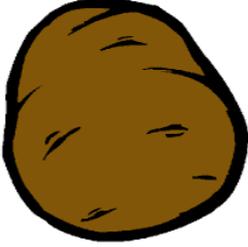
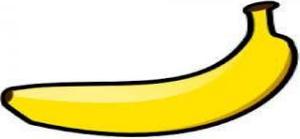
	<p>Añade BA entre CA y ÑA</p>	
<p>CAÑA</p>		
	<p>Añade ME entre PA y LA</p>	
<p>PALA</p>		
	<p>Añade RRE entre CA y RA</p>	
<p>CARA</p>		
	<p>Añade TA entre PA y TA</p>	
<p>PATA</p>		
	<p>Añade LLE entre GA y TA</p>	
<p>GATA</p>		

	<p>Añade QUE entre RA y TA</p>	
<p>RATA</p>		
	<p>Añade CA entre MA y RRÓN</p>	
<p>MARRÓN</p>		
	<p>Añade PE entre CAR Y TA</p>	
<p>CARTA</p>		
	<p>Añade MI entre CA y SA</p>	
<p>CASA</p>		
	<p>Añade CE entre PE Y RA</p>	
<p>PERA</p>		

3.10.1.2. Omisión de sílabas

- Lee las nuevas palabras eliminando la sílaba que te indican.

	Elimina la sílaba LLA	
BOTELLA		
	Elimina la sílaba CAN	
CANDADO		
	Elimina la sílaba LLE	
GALLETA		
	Elimina la sílaba ZA	
ZAPATO		
	Elimina la sílaba TA	
PELOTA		

	<p>Elimina la sílaba CHO</p>	
<p>PINOCHO</p>		
	<p>Elimina la sílaba TA</p>	
<p>PATATA</p>		
	<p>Elimina la sílaba TA</p>	
<p>PLÁTANO</p>		
	<p>Elimina la sílaba CHA</p>	
<p>CUCHARA</p>		
<p>Sopera</p> 	<p>Elimina la sílaba SO</p>	
<p>SOPERA</p>		

3.10.2. Adición/omisión de fonemas

3.10.2.1. Adición de fonemas

- Lee las palabras inventadas añadiendo el fonema que te indican.

Si a OPA le añades el sonido “kkkkk” al principio... se lee...
Si a TEN le añades el sonido “rrrrr” entre la T y la E... se lee
Si a ADO le añades el sonido “ddddd” al principio... se lee...
Si a FESA le añades el sonido “rrrrr” entre la F y la R... se lee
Si a RELO le añades el sonido “jjjjj” al final... se lee...
Si a FAUTA le añades el sonido “lllll” entre la F y la A...se lee...
Si a ESTELLA le añades el sonido “rrrrrr” entre la T y la E... se lee...
Si a LATO le añades el sonido “ppppp” al principio...se lee...
Si a SARTE le añades el sonido “nnnnn” al final... se lee...
Si a CAELLO le añades el sonido “mmmmm” entre la A y la E... se lee...

3.10.2.2. Omisión de sílabas

- Lee las palabras inventadas eliminando el sonido que te indican.

Si a PÁJARO le quitas el sonido “jjjjj”...se lee...
Si a PINO le quitas el sonido “nnnnn”... se lee...
Si al PULSERA le quitas el sonido “lllll”... se lee...
Si a CAMIÓN le quitas el sonido “mmmmm”... se lee...
Si a PLATO le quitas el sonido “mmmmm”... se lee...
Si a CHOCOLATE le quitas la letra “hhhhh”...se lee...
Si a PIÑA le quitas el sonido “ppppp”... se lee...
Si a HORCHATA le quitas la letra “hhhhh”... se lee...
Si a MARTES le quitas el sonido “rrrrr”... se lee...
Si a PUERTA quitas el sonido “rrrrr”... se lee...

3.10.3. Sílabas inversas y sílabas trabadas

3.10.3.1. Lectura de palabras con sílabas inversas y trabadas

- Lee las palabras del recuadro y busca las palabras que contengan la sílaba señalada y escríbelas en la tabla de abajo.

ÁRBOL	RATÓN	OSO	ESCOBA	ROBLE
ÓRGANO	SOPA	SECADOR	ASTRONAUTA	ISLA
ALBAÑIL	PIEL	ALMA	NARANJA	CAMIÓN
PETANCA	ASNO	ARMARIO	RAMAJO	ORO

AR	OR	OS	ES	EL

AL	ON	AN	AS	AR

- Lee las palabras del recuadro y busca las palabras que contengan la sílaba señalada y escríbelas en la tabla de abajo.

TRÉBOL	CROQUETA	CORREDERA	TETRIS	CULEBRA
PRECIO	ASTRONAUTA	COCHE	PLANETA	PLUMA
BLANCO	TRES	CHICLE	PLANTA	COMPRA
TROMPETA	CLAVEL	PRADO	TRICICLO	PLATA

PRA	PLA	CLA	TRI	CRO

CHE	TRO	BRA	BLA	TRO

3.10.4. Lectura de palabras y pseudopalabras

- Lee la primera columna, a continuación lee a columna de pseudopalabras e indica a qué palabra se parece que conozcas.

PALABRAS	PSEUDOPALABRAS
Lápiz	Futra
Correa	Toturga
Parque	Láqiz
Asteroide	Bobinlla
Caballo	Alo
Ola	Pingino
Jabón	Puluma
plato	Efidio
Pingüino	Coerra
Televisión	Taqrea
Bombilla	Gacliar
Pendiente	Palato
Edificio	Padrera
Mochila	Asterodie
Glaciar	Quarpe
Pluma	Mochali
Fruta	Cabalo
Tortuga	Pedienten
Tráquea	Tevelisión
Pradera	Gabón

3.10.5. Lectura final

- Lee el siguiente minicuento.

MI VIAJE A PARÍS

Ya hacia tiempo que llevaban planeando aquel viaje. Recuerdo que me lo dijo estando en el campo, con mi tío Santi, mi termano Santaigo y mi prima Carmen. Me dijo: - ¡ya lo tengo, te regalaré un viaje a Disleiland! Yo la verdad me quedé parado, porque no sabía muy bien que era eso, pero por la cara que puso mi atuela cuando se lo dije debía ser un sitio chulo. Pues de aquello ya ha pasado más de un año y mañana será el gran día. Estaba todo preparado ya que a las diez y veinte en punto salía el avión hacia París. Al final, mi tío no nos pudo acompañar porque en el trabajo no le dieron permiso, y tampoco mis primos Carmen y Rafa, pero sí mis termanos Santaigo y Alejandro y mis primas Beatriz y la pequeña Julia.

Maduramos mucho esa mañana, porque, aunque ya teníamos el coche cargado con todas las matelas, mi padre decía que nunca se sabe como puede estar el tráfico. Nada más llegar al aeropuerto, Alejandro, mi termano pequeño, que siempre se queda embobado con todo lo que ve, se soltó de la mano de mi madre y para cuando mi padre acabó de descargar las matelas no lo veíamos. Mi padre, que nunca se suele poner nervioso, salió corriendo de un lado para otro gritando su nombre. Yo me quedé al cuidado de mi termano Santaigo y mi madre fue a buscarlo por otro lado. Yo me empecé a preocupar, porque aunque íbamos con mucho tiempo, si no encontrábamos pronto a mi termano podríamos perder el vuelo.

Cuando mi madre ya empezada a llorar, apareció muy contento a hombros de un policía y salió corriendo llamándonos a voces. Mi madre lo miró muy seria y él tan contento empezó a contar que se lo había pasado bomba. Que salió corriendo porque quería ver un avión de cerca y cuando se dio cuenta no nos veía y empezó a llamarnos y un policía muy amable lo cogió en brazos y le dijo que no se preocupase que él lo iba a llevar con sus padres. Lo que contó después no me lo podía ni creer. Sacó del bolsillo una chokolatina para mí y otra para mi hermano Santaigo. Dice que para que no nos enfadásemos con él, por perder el vuelo, le pidió al policía que le comprase una chokolatina para cada uno. Yo no sabía si reír o llorar, aunque gracia no me hacía. Al final, todos empezamos a reír y no podíamos parar. De pronto mi padre miró el reloj y dijo, niños cada uno su matela que en diez minutos sale el avión.

En mi vida había corrido tanto. Mi padre iba primero con la matela más grande y mi hermano Alejandro de la mano, que ya no lo soltaba, aunque él protestaba, porque quería ir suleto.

Detrás Santaigo y por último mi mader y yo. Cuando llegamos a la puerta del avión ya estaba todo el mundo sentado y al aparecer Alejandro mi tía y mis pirmas Julia y Beatriz empezaron a apaludir y a perguntar que había pasado. Mi hermano muy contento contó todo lo ocurrido y ellos no paraban de reir, sobre todo cuadno contó lo de las cocholatinas. Todos reían menos yo, que hasta que no bebí un poco de agua no podía ni habral.

Santiago Rodríguez Montes

- Lee varias veces el texto y subraya de rojo las palabras que están mal escritas. A continuación escríbelas correctamente.

4. PAUTAS PARA CREAR HÁBITOS LECTORES

4.1. Pautas para padres

Como se ha estudiado en el Marco Teórico de la presente Investigación, el entorno familiar influye de manera considerable en el rendimiento académico del niño, así como en su rendimiento lector. El hábito lector en el entorno familiar es imprescindible, pues además de mejorar su capacidad lectora, permitirá la adquisición de nuevos conocimientos, influyendo considerablemente en el aprendizaje del lector.

Por ello, a continuación se exponen una serie de recomendaciones para aquellos padres que se encuentran con inconvenientes a la hora de crear un hábito lector en sus hijos y el gusto por la lectura. González (2000) señala las siguientes:

- **Presencia de modelos en la familia:** esto es, los padres, la mayor parte de las veces, son modelos para sus hijos/as, estos aprenderán imitándolos, por ello, si los niños/as observan que en su casa hay libros, y que los leen, ellos, seguramente, imitarán esa conducta. De hecho, Landero, en González (2000), dijo que la lectura no se enseña sino que se contagia.
- **Familiarizar a los/as niños/as con la lectura escrita y crear una relación positiva con los textos:** antes de que el/la niño/a comience a leer, es importante familiarizarlo con los textos escritos: ejemplos: ir por la calle y leerle letreros, señales,... que sepa que los textos escritos emiten información. Además, en casa, cuando se le cuenta algún cuento, ir siguiendo el texto con él/ella, como si ellos también pudiesen leerlo y seguir la lectura, de esta manera comenzarán a interiorizar habilidades básicas como coger un libro, pasar de hojas, aprender nuevos conceptos, detectar la relación entre el lenguaje escrito y el oral...
- **Lectura diaria o casi diaria con el niño:** contarles cuentos, historias,... combinándola con actividades en las que se comente el libro, se hagan bromas, preguntas y respuestas sobre la lectura, etcétera, donde lo más importante, en este caso no es hacer lectura en sí, sino pasar un rato agradable con el niño, y que así asocie ese estado de alegría con los padres a la lectura.

Referente al libro que se lee al/la niño/a es importante hacer partícipe de la lectura este/a, aunque no sepa leer, preguntarle acerca de los dibujos, comentar la portada, recordar los nombres de los personajes, imaginar cómo son

físicamente dichos personajes, hablar sobre que hacen, dibujar acerca del cuento, etcétera.

Las lecturas más recomendadas para los/as niños/as son trabalenguas, poesías, retahílas, cuentos, relatos adaptados a sus gustos e intereses, otro factor que deben tener en cuenta los padres.

- **Disposición de libros adecuados a las capacidades lectoras de los/as niños/as y a sus intereses:** para los/as niños/as que aún no dominen la lectura, facilitarles libros de ilustraciones que permitan extraer la información que quiere dar el texto, sin embargo, es importante tener en cuenta que el libro no tenga demasiadas imágenes, que éstas sean de fácil comprensión, deben ser sencillas. La temática, a esta edad, suele ser sobre iniciación a la vida actividades cotidianas, animales, situaciones familiares, que el/la niño/a identificará con facilidad y comprenderá lo que se le expone. Otros libros en el que aparecen personajes fantásticos y que suelen llamar la atención a los que aún no saben leer y son pequeños, como gnomos, brujas, gigantes, animales, etcétera, pues les llama mucho la atención conocer a estos seres fantásticos, qué hacen, cómo van vestidos...

Estos son los primeros libros de los pre lectores, libros que despiertan el interés por la lectura, contribuye al desarrollo de la imaginación, la creatividad, favorece la adquisición del lenguaje, explicaciones de los misterios de la vida, entre otros.

- **Reducir el tiempo dedicado a la Televisión:** teniendo en cuenta que la TV satisface muchas necesidades que, a su vez, también satisface la lectura (entretenimiento, historias (películas), entre otros), sin tener que hacer el mínimo esfuerzo, si no se fomenta la lectura en casa, los/as niños/as se decantarán por dedicar mucho más tiempo a la TV, abandonando el hábito lector. Por ello, se aconseja: no dedicar más de 1 hora y media a la TV; seleccionar los programas de TV que deben ver los/as hijos/as; compartir el tiempo de TV con los niños/as, para así, comentar sobre personajes, lugares que aparecen, acciones, lenguajes, etcétera; animarlos para que vean programas educativos.
- **Cooperar con los maestros y participar en todas las acciones educativas que se le permitan con respecto a sus hijos, ser parte de la comunidad educativa:** la relación entre padres y maestros/as es imprescindible para un

mejor rendimiento del/la niño/a, colaborar con actividades que se proponen en el centro escolar, en este caso, en actividades relacionadas con la lectura y el fomento de esta en los/as alumnos/as.

Cuando los niños están comenzando a leer (5 o 6 años) es aconsejable que los padres no lleven una enseñanza paralela, pero sí que sigan con las recomendaciones que se han expuesto hasta el momento. Será el/la niño/a el/la que cuando le presentes un cuento con ilustraciones y algunas palabras, demande ayuda para leerla, o incluso la lea por sí mismo.

4.2. Pautas para docentes

González (2000) también señala algunas recomendaciones relevantes para tenerlas en cuenta en el ámbito escolar. Según el autor mencionado, la destaca que hay que desconfiar del éxito inmediato en la lectura, que los un rendimiento lector espectacular es resultado de un gran número de técnicas motivadoras, lúdicas, de animación a la lectura, etcétera, y que el aprendizaje lector inmediato es casi imposible. De hecho, sostiene que las actividades sobre el día de libro, maratón de cuentos, elaboración de libros gigantes son muy adecuadas como evento sociocultural, pero no como estrategia para el desarrollo de hábitos lectores. Se trata así, de un “Plan” duradero, en los que los docentes han de ser pacientes con los resultados esperados, pues no se darán de manera inmediata; trabajar en equipo; no basarse en la lista de los libros más vendidos para la elección de estos; no pretender que los niños se conviertan en “devoradores de libros”. Además destaca algunas recomendaciones, estas son:

- **Respetar una serie de condiciones básicas para llevar a cabo la práctica lectora:** disposición en el aula de libros que sean acordes a las capacidades e intereses de todos los alumnos; fomentar el uso de la biblioteca del centro escolar y del aula; realizar actividades en grupos e individuales para trabajar la lectura.

La selección de libros para la biblioteca tanto escolar como de aula es uno de los aspectos más importantes a la hora de crear hábitos de lectura y gusto por ella. Los niños/as deben encontrar libros que le cuenten algo interesante, historias valiosas, divertidas, que creen las ganas de seguir leyendo y así despertar en ellos/as el gusto por la lectura. Además, González (2000), a la hora de seleccionar los libros, sostiene que es necesario asesoramiento de librerías y

bibliotecarios, de otros/as maestros/as, recomendaciones por parte de equipos específicos que trabajan en la animación de la lectura, así como la realización de un “panel de preferencias” en el aula para conocer los gustos e intereses de los/as alumnos/as. No obstante, también se ha de tener en cuenta los aspectos externos del libro (portada, formato, tamaño del formato, número de páginas, ilustraciones, entre otras), los aspectos textuales (lenguaje, estilo, vocabulario, y si el/la alumno/a presenta algún tipo de dificultad con respecto a esto), la temática y género, y el contenido (animales monstruos, aventuras, etcétera), sin olvidar la edad de los alumnos:

- *Características de libros para niños de 6 a 8 años:* teniendo en cuenta que a esta edad los niños comienzan a leer por sí solos. Es necesario considerar que a esta edad aún tendrán algunas dificultades para leer y comprender todo el texto que leen, hasta que se afiance su capacidad lectora. Por ello, los libros más oportunos para niños/as de esta edad deben ser con letra cursiva, abundante ilustraciones que ayuden a la comprensión, y les motive a seguir leyendo y descifrando palabras y frases. Con respecto al texto, ha de ser breve, sencillo y directo, con frases cortas y utilización de rimas, diálogos, así como un vocabulario al que normalmente utilizan los lectores. Las historias de estos libros deben estar relacionadas con las actividades cotidianas de los/as niños/as (la amistad, la escuela, aventuras de su edad...), historias fantásticas, cuentos de aventuras, detectives, magia, manualidades, etcétera.
- *Características de libros para niños de 9 a 12 años:* a esta edad, los niños ya dominan mucho mejor la lectura, aunque sigue siendo necesario cuidar el vocabulario y los giros, ya que pueden llevar a una dificultad de comprensión lectora. El vocabulario debe ser acorde a la edad de los niños, las frases comienzan a ser más complejas, pero con estilo sencillo y directo, utilizando diálogos y sin excederse con las descripciones. A esta edad, lo que más llama la atención de los/as alumnos/as es la acción, esto es, que sucedan cosas en lo que están leyendo. En este caso, las ilustraciones pasan a reducirse, aunque siguen cumpliendo un papel importante, pues sirven para ayudar a la comprensión del texto, y enriquecen la narración.

A esta edad, los libros que más atraen son libros más o menos reales pero coherentes, con un desarrollo lógico, con personajes más o menos reales pero a su vez increíbles, con los que puedan identificarse. Se suelen identificar mucho con el protagonista.

- **Dinamizar la biblioteca escolar:** en este caso se habla de las bibliotecas de aulas, ya que son más flexibles que las bibliotecas del centro escolar, puesto que estas últimas están regladas. González (2000) habla de la finalidad que debe de tener una biblioteca escolar, su organización y las actividades de apoyo. A continuación se presenta una tabla que recoge todas las características mencionadas.

BIBLIOTECA DE AULA	CARACTERÍSTICAS
FINALIDADES	<ul style="list-style-type: none"> - Acercar los libros a los niños. - Motivar a la lectura. - Desarrollar hábitos lectores. - Conocer nuevos títulos. - Disfrutar con la lectura. - Servir de centro de recursos. - Involucrar a los alumnos en la organización y cuidado de los libro.
FONDOS	<ul style="list-style-type: none"> - Préstamos de la biblioteca del centro escolar. - Préstamos de la biblioteca local. - Aportaciones de instituciones o entidades. - Aportaciones de las familias.
CONSTARÁ DE	<ul style="list-style-type: none"> - Libros de cuentos, de poesías, de adivinanzas, de canciones, etc. - Libros de consulta, de plantas, de animales, etc. - Revistas, periódicos, trabajos de alumnos, etc. - Material audiovisual: vídeos, cintas de casetes, diapositivas, catálogos, etc.
EL ESPACIO DESTINADO A LA BIBLIOTECA	<ul style="list-style-type: none"> - En un lugar bien iluminado y atractivo del aula. - Libros a la vista. - Estanterías, expositores, carteles.
ORGANIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Registro y catalogación de libros (por géneros o por materias). - Colocación en estanterías y expositores (por géneros o materias). - Control de préstamos a cargo de dos alumnos (rotativamente). - Duración prudencial de los préstamos para casa. - Carnet de lector. - Panel de preferencias.
ACTIVIDADES DE APOYO	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar a los alumnos sobre libros y lecturas. - Elaboración de una lista de los mejores libros del mes (según el panel). - Presentación a cargo de un niño de un libro nuevo. - Conocer mejor a un autor. - Invitar a un bibliotecario a que nos hable sobre algunos libros. - Escenificar un libro leído. - Invitar a un familiar a contar un cuento. - Visitar una biblioteca. - Ver alguna película basada en un libro infantil. - Si es posible, invitar a un autor o ilustrador. - Elaboración de viñetas, carteles, dibujos, etc., inspirados en las lecturas. - Elaboración de poemas murales. - Tareas de escritura creativa. - Realizar actividades con los cuentos y con la poesía.

Además de lo expuesto en líneas anteriores, González (2000) también habla de “el maestro animador”, que constará de un/a maestro/a cuyo papel es analizar la situación de partida, es decir, conocer con qué recursos cuenta, el entorno sociocultural

del colegio y sus alumnos/as, así como conocer los hábitos y gustos por la lectura por parte de estos/as. Una vez analizado esos aspectos, seleccionar los mejores textos para la animación, las técnicas/estrategias lúdicas más adecuadas, facilitar el acceso a los libros, colaborar con la familia y fomentar la participación de estas en el centro escolar, y leer a sus alumnos frecuentemente.

Con respecto a las actividades de animación, el/la docente debe conocer los límites de estas para que no se convierta en otro tipo de actividad, que no tenga que ver con la lectura y el fomento de esta. Por ello, debe plantear propuestas a partir de un libro. Este proceso ha de ser lo más directo posible.

Otros autores, en concordancia con González (2000), Zamalloa y Mattasoglio, destacan otras recomendaciones para llevar a cabo en el aula: textualizar el ambiente (carteles, indicaciones textuales explicando los rincones y servicios que brindan); leer a los niños sus textos preferidos; organizar la biblioteca del aula; decidir, con los alumnos/as, un horario para establecerlo como “día y momento de lectura”, establecer en el aula o centro “el día de cuento/chiste/adivinanza/refrán...” Para jugar con la lectura y las palabras; representar historias; representar animales, personajes de historias que les gustaría ser; conocer y escribir sobre el mundo que les rodea.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2007). PROLEC-R. Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada. *Madrid: TEA.*

González Álvarez, C. (2000). Estrategias y procedimientos para fomentar la lectura en la familia y en la escuela.

Ramos, J. L., & Cuadrado, I. (2006). *Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico. PECO.* Madrid, Spain: EOS Ediciones.

Ramos, J. L., & Cuadrado, I. (2006). *Cuaderno de refuerzo del Conocimiento Fonológico.* Madrid: EOS.

WEBGRAFÍA

Actividad lúdica EMCOTE. Consultado 10/12/2017
<https://logopediadinamicaydivertida.blogspot.com/2017/10/emcote-empieza-contiene-o-termina.html>

Actividad lúdica ¿Empieza por...?. Consultado el 10/12/2017
<https://logopediadinamicaydivertida.blogspot.com/2016/01/que-empieza-por.html>

Actividades tipo: Sílabas Inversas y Sílabas Trabadas. Consultado el 11/12/2017
<https://www.aulapt.org/2016/02/29/material-para-trabajar-silabas-inversas-y-compuestas/>

Actividades tipo: Búsqueda de Pseudopalabras. Consultado el 11/12/2017 <http://lapsicogoloteca.blogspot.com>.

Actividades tipo: Conciencia Fonológica. Consultado el 12/12/2017
<https://www.orientacionandujar.es/2017/01/15/conciencia-fonologica-rima-colorea-conjunto-actividades/>

Rodríguez, S.M. *Mi viaje a París.* Consultado el 12/12/2017
<https://www.orientacionandujar.es/2017/11/28/dislexia-senala-las-palabras-inventadas-pseudopalabras-historia-viaje-paris/>

Zamalloa, G. V., & Mattasoglio, F. C. Construyamos el hábito de la lectura. Consultado el 15 de Octubre de 2018 http://www.educantabria.es/docs/recursos/plan_de_refuerzo/acompanantes/habit_olectura.pdf