

**Efectos del entrenamiento en fluidez lectora sobre
la competencia lectora en niños de educación
primaria: el papel de la prosodia**



Nuria Calet Ruiz

Directores:

Silvia Ana Defior Citoler

Nicolás Gutiérrez Palma

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Doctorado en Psicología

Universidad de Granada

Tesis doctoral

Granada, Mayo 2013

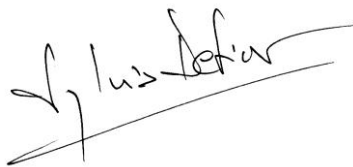
Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Nuria Calet Ruiz
D.L.: GR 127-2014
ISBN: 978-84-9028-682-1

El doctorando Nuria Calet Ruiz y los directores de la tesis Silvia Ana Defior Citoler y Nicolás Gutiérrez Palma garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Granada a 30 de abril de 2013

Director/es de la Tesis

Doctorando

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Silvia Ana Defior Citoler', written over a horizontal line.

Fdo.: Silvia Ana Defior Citoler

Fdo. Nuria Calet Ruiz

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Nicolás Gutiérrez Palma', written over a horizontal line.

Fdo.: Nicolás Gutiérrez Palma

A mis padres, Manoli y Serafín por su dedicación y entrega

A José Andrés por su amor infinito

Agradecimientos

En este largo camino he tenido la suerte de poder contar con valiosas personas que me han ayudado, aportado, inspirado y que han contribuido a este trabajo de una forma u otra. Mi más profundo agradecimiento para todas esas personas que han estado ahí en los momentos buenos y en los no tan buenos.

En primer lugar, quisiera expresar mi más sincero agradecimiento a mis directores. A Silvia porque sin esa propuesta de solicitar una beca aquel día en aquella clase de Logopedia, este trabajo no habría sido posible. Gracias por darme la oportunidad y por confiar en mí, por sus sugerencias e ideas, y por querer siempre ir más allá. A Nico por su ayuda en los primeros momentos con el diseño de tareas, por sus orientaciones en la distancia y por aportar su conciencia prosódica a este trabajo.

Gracias al colegio Juan XXIII (Zaidín), a su director Joaquín, a los profes de primaria, Luisi, Amelia, Manolo, Marián, Loli y Aurora por su esfuerzo y colaboración para que todo saliera adelante. Gracias a todos los colaboradores que pusieron en práctica las actividades. Y como no, gracias a todos los niños que participaron en el estudio.

También quisiera agradecer a mis compañeros el apoyo y la tremenda ayuda que me han dado en todos los sentidos: gracias a Araceli, Esther, Luciana, y Edu, por saber sacarme una sonrisa, por compartir tantos momentos. Gracias a M^a Carmen por su ayuda y por trasmitirme su pasión por la prosodia. Muchísimas gracias a Ian y Clara, que han estado ahí siempre, iluminándome el camino y ayudándome con el inglés y mis dudas estadísticas. Gracias a Cristina por su ánimo y su ayuda con las clases en los últimos momentos, y gracias también a todos los compañeros del grupo, Gracia, Juanma, Mercedes, Joaquín, Paqui y Manolo por su acompañamiento.

No puedo olvidarme de todo lo que me han enriquecido las estancias, gracias al grupo de Paula y Clare por haberme acogido de esa manera, y por haberme dado ese impulso e ilusión para continuar.

A mi familia, por su cercanía y confianza incondicional. A mis padres, por todo el sacrificio y esfuerzo que han tenido, y por todos los valores que me han inculcado, porque sin ellos no hubiera llegado a nada. En especial, a mi madre, que siempre quiso que fuera doctora, aunque nunca especificó de qué tipo ;) . A Lau y Fin, por compartir conmigo todos esos momentos. A Angelitas y Adolfo por su apoyo y ánimo constante. A Rafa, por enseñarme su mundo de ilusión, a mis titas y titos por tener en cada una de ellos unos segundos padres, y a mis gemelas, Con y Sol por sus sonrisas, por enseñarme que solo hay unas cuantas cosas importantes.

A mis amigos por estar siempre ahí, por comprenderme y motivarme. A Jessi, Mari, Magda, Esther por ese “venga que ya queda nada”. A Nerea, Amparo y Pili, por su paciencia y apoyo. A Sunsi, por sus diseños, dibujos y su creatividad. A Lucía y Marlen, por enseñarme esa “magia” de la vida y en la que yo no creía.

En especial a José Andrés por ser como es, tan especial y por estar a mi lado en cada momento.

A todos, gracias porque sin vosotros no hubiera sido posible.

“La excelencia es el arte que se alcanza a través del entrenamiento y del hábito, nosotros somos lo que hacemos repetidamente, la excelencia entonces, no es un acto, sino un hábito.” Aristóteles

Índice general

INTRODUCCIÓN	1
1. EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD LECTORA	5
1.1. <i>La competencia lectora</i>	6
1.1.1. El reconocimiento de las palabras escritas	7
1.1.2. La comprensión lectora	9
1.1.3. Otros factores implicados	11
1.2. <i>El desarrollo evolutivo de las habilidades lectoras</i>	12
1.2.1. Fases del desarrollo de lectura de palabras	13
1.2.2. Periodos del desarrollo lector	15
1.3. <i>La prosodia o fonología suprasegmental</i>	18
1.4. <i>Conciencia prosódica y desarrollo de la habilidad lectora</i>	20
1.5. <i>Conclusiones</i>	27
2. LA FLUIDEZ LECTORA	29
2.1. <i>Definición de fluidez lectora: componentes</i>	30
2.2. <i>Cómo medir la lectura fluida</i>	33
2.3. <i>Escalas de fluidez lectora</i>	33
2.3.1. Medidas espectrográficas	36
2.4. <i>Relación entre fluidez y comprensión lectora</i>	39
2.5. <i>Automaticidad y comprensión lectora</i>	39
2.5.1. Prosodia y comprensión lectora	41
2.5.2. Relación entre fluidez y comprensión en función del nivel lector	45
2.5.3. Direccionalidad de la relación entre la lectura prosódica y la comprensión lectora	48
2.6. <i>Conclusiones</i>	49
3. ESTUDIOS DE ENTRENAMIENTO EN FLUIDEZ LECTORA	51
3.1. <i>Técnicas de lectura repetida no asistida</i>	53
3.2. <i>Técnicas de lectura repetida asistida</i>	54
3.3. <i>Técnicas aplicadas en el aula</i>	58
3.3.1. Técnicas de lectura repetida asistida	58
3.3.2. Programas integrados en el aula	61
3.4. <i>Estudios de intervención en fluidez lectora en español</i>	66
3.5. <i>Conclusiones</i>	69
4. ESTUDIO EMPÍRICO: ENTRENAMIENTO DE LA FLUIDEZ LECTORA	71
4.1. <i>Planteamiento de la investigación</i>	72
4.2. <i>Objetivos e hipótesis</i>	72
5. MÉTODO	75

5.1.	<i>Diseño</i>	76
5.2.	<i>Participantes</i>	76
5.3.	<i>Instrumentos</i>	78
5.3.1.	<i>Medidas control</i>	80
5.3.2.	<i>Medidas Pre-test y Pos-test</i>	81
5.3.3.	<i>Medida Intra-sesión</i>	86
5.4.	<i>Procedimiento general</i>	86
6.	PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO	93
6.1.	<i>Entrenamiento del Grupo Automaticidad</i>	94
6.1.1.	<i>Lectura repetida (bloque A)</i>	96
6.1.2.	<i>Actividades orales y escritas (bloque B)</i>	100
6.2.	<i>Entrenamiento del Grupo Expresividad</i>	102
6.2.1.	<i>Lectura repetida (bloque A)</i>	104
6.3.	<i>Actividades orales y escritas (bloque B)</i>	108
6.4.	<i>Entrenamiento del Grupo Control</i>	111
6.4.1.	<i>Lectura</i>	111
6.4.2.	<i>Actividades de lenguaje oral o de plástica</i>	112
7.	RESULTADOS	115
7.1.	<i>Medidas Pre-test</i>	117
7.2.	<i>Eficacia de los programas de entrenamiento</i>	121
7.2.1.	<i>Análisis de varianza</i>	121
7.2.2.	<i>Análisis de covarianza con las medidas post-test</i>	131
7.3.	<i>Generalización de los efectos de los programas de entrenamiento sobre la comprensión lectora</i> 136	
7.3.1.	<i>Análisis de varianza</i>	136
7.3.2.	<i>Análisis de covarianza con las medidas post-test</i>	141
7.3.3.	<i>Medida intra-sesión</i>	143
8.	DISCUSIÓN GENERAL	145
8.1.	<i>Limitaciones del estudio</i>	156
8.2.	<i>Futuros estudios</i>	157
9.	INTERNATIONAL PHD	159
9.1.	<i>Summary</i>	160
9.2.	<i>Conclusions</i>	162
9.3.	<i>Future work</i>	163
	REFERENCIAS	165
	ANEXOS	193
	<i>ANEXO 1. Consentimiento informado del director</i>	194
	<i>ANEXO 2. Consentimiento informado de los padres</i>	197
	<i>ANEXO 3. Escala de Fluidez Lectora en Español</i>	200
	<i>ANEXO 4. Prueba de puntuación de frases</i>	207
	<i>ANEXO 5. Prueba de conciencia del acento</i>	209
	<i>ANEXO 6. Prueba de frases y significados</i>	212
	<i>ANEXO 7. Preguntas de comprensión sobre los textos narrativos</i>	217
	<i>ANEXO 8. Hoja de observación</i>	229
	<i>ANEXO 9. Historia para el Grupo Automaticidad</i>	231
	<i>ANEXO 10. Hoja de observación de Grupo Automaticidad</i>	233
	<i>ANEXO 11. Ejemplo de actividad oral Grupo Automaticidad</i>	234
	<i>Anexo 12. Ejemplo de actividad escrita Grupo Automaticidad</i>	236

<i>ANEXO 13. Historia para el Grupo Expresividad</i>	<i>239</i>
<i>ANEXO 14. Hoja de observación Grupo Expresividad</i>	<i>241</i>
<i>ANEXO 15. Ejemplo de actividad oral Grupo Expresividad</i>	<i>242</i>
<i>ANEXO 16. Ejemplo de actividad de escritura Grupo Expresividad.....</i>	<i>246</i>
<i>Anexo 17. Ejemplo de actividad Grupo Control</i>	<i>252</i>

Índice de figuras

FIGURA 1.1. MODELO DE LOS PROCESOS DE LA COMPRESIÓN LECTORA (TOMADO DE VERHOEVEN Y PERFETTI, 2008)..	10
FIGURA 1.2. MODELO DE LECTURA (TRADUCIDO DE WOOD ET AL., 2009).....	23
FIGURA 5.1. SUBDIVISIÓN DE LOS GRUPOS DEL ENTRENAMIENTO EN 2º DE EP.	87
FIGURA 5.2. SUBDIVISIÓN DE LOS GRUPOS DEL ENTRENAMIENTO EN 4º DE EP.	87
FIGURA 5.3. LIBROS UTILIZADOS EN EL ENTRENAMIENTO.....	90
FIGURA 5.4. TARJETA DE CONDUCTA.	91
FIGURA 6.1. EL COCHE “RELÁMPAGO” DE VELOCILANDIA.	94
FIGURA 6.2. TABLERO DE JUEGO DEL GRUPO AUTOMATICIDAD.....	95
FIGURA 6.3. BANDERA DE CARRERAS GRUPO AUTOMATICIDAD.....	95
FIGURA 6.4. EJEMPLO DE FRAGMENTO UTILIZADO EN UNA SESIÓN CON EL GRUPO AUTOMATICIDAD.	97
FIGURA 6.5. EJEMPLO DE PÁRRAFO UTILIZADO EN UNA SESIÓN CON EL GRUPO AUTOMATICIDAD.....	98
FIGURA 6.6. PROTAGONISTA DEL GRUPO EXPRESIVIDAD.....	102
FIGURA 6.7. TABLERO DE JUEGO DEL GRUPO EXPRESIVIDAD.....	102
FIGURA 6.8. COFRE DEL TESORO DEL GRUPO EXPRESIVIDAD.	103
FIGURA 6.9. EJEMPLO DE FRAGMENTO UTILIZADO EN UNA SESIÓN CON EL GRUPO EXPRESIVIDAD.	105
FIGURA 6.10. EJEMPLO DE PÁRRAFO UTILIZADO EN UNA SESIÓN CON EL GRUPO EXPRESIVIDAD.....	106
FIGURA 6.11. EJEMPLO TEXTO ADAPTADO PARA LA ACTIVIDAD TEATRO DE LECTORES.	108
FIGURA 6.12. EJEMPLO DE FRAGMENTO UTILIZADO EN UNA SESIÓN CON EL GRUPO CONTROL.	112
FIGURA 7.1. MEDIA EN LAS MEDIDAS DE AUTOMATICIDAD (PRECISIÓN PALABRAS Y PSEUDOPALABRAS, Y VELOCIDAD PALABRAS Y PSEUDOPALABRAS) POR GRUPO Y MOMENTO DE EVALUACIÓN EN 2º CURSO.	125
FIGURA 7.2. MEDIA EN LAS MEDIDAS DE AUTOMATICIDAD (PRECISIÓN PALABRAS Y PSEUDOPALABRAS, VELOCIDAD PALABRAS Y PSEUDOPALABRAS) POR GRUPO Y MOMENTO DE EVALUACIÓN EN 4º CURSO.	126
FIGURA 7.3. MEDIA EN LAS MEDIDAS DE PROSODIA (LECTURA PROSÓDICA, SIGNOS DE PUNTUACIÓN, PUNTUACIÓN FRASES Y CONCIENCIA ACENTO) POR GRUPO Y MOMENTO DE EVALUACIÓN EN 2º CURSO.....	129
FIGURA 7.4. MEDIA EN LAS MEDIDAS DE PROSODIA (LECTURA PROSÓDICA, SIGNOS DE PUNTUACIÓN, PUNTUACIÓN FRASES Y CONCIENCIA ACENTO) POR GRUPO Y MOMENTO DE EVALUACIÓN EN 4º CURSO.	130
FIGURA 7.5. MEDIA EN LAS MEDIDAS DE COMPRESIÓN LECTORA (FRASES Y SIGNIFICADOS, COMPRESIÓN FRASES, Y COMPRESIÓN TEXTOS) POR GRUPO Y MOMENTO DE EVALUACIÓN EN 4º CURSO.	140
FIGURA 7.6. MEDIA EN LA MEDIDA DE COMPRESIÓN DE TEXTOS INTRA-SESIÓN EN 2º Y EN 4º CURSO.....	144

Índice de tablas

TABLA 5.1. COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA DE CADA GRUPO EN FUNCIÓN DEL CURSO, AULA Y SEXO.....	77
TABLA 5.2. MEDIDAS TOMADAS EN CADA UNA DE LAS FASES.	79
TABLA 6.1. ESTRUCTURA SEMANAL EN GRUPO AUTOMATICIDAD.	96
TABLA 6.2. TIPO DE ACTIVIDADES Y DISTRIBUCIÓN DE LAS SESIONES EN EL GRUPO AUTOMATICIDAD.	101
TABLA 6.3. ESTRUCTURA SEMANAL EN EL GRUPO EXPRESIVIDAD.....	104
TABLA 6.4. TIPO DE ACTIVIDADES Y DISTRIBUCIÓN EN LAS SESIONES EN EL GRUPO EXPRESIVIDAD.....	110
TABLA 6.5. ESTRUCTURA SEMANAL EN EL GRUPO CONTROL.	111
TABLA 6.6. LISTADO DE ACTIVIDADES Y DISTRIBUCIÓN DE LAS SESIONES EN EL GRUPO CONTROL.	114
TABLA 7.1. MEDIA, (DESVIACIÓN TÍPICA) DE LAS MEDIDAS PRE-TEST DE LOS GRUPOS (GA, GE Y GC) EN 2º CURSO.....	118
TABLA 7.2. MEDIA, (DESVIACIÓN TÍPICA) DE LAS MEDIDAS PRE-TEST DE LOS GRUPOS (GA, GE Y GC) EN 4º CURSO.....	120
TABLA 7.3. MEDIA, (DESVIACIÓN TÍPICA) DE LAS MEDIDAS DE AUTOMATICIDAD Y PROSODIA EN FUNCIÓN DE MOMENTO DE EVALUACIÓN (PRE-TEST/POST-TEST), GRUPO (GA, GE Y GC), CURSO (2º Y 4º) Y DE LA MUESTRA TOTAL (TOTAL).	122
TABLA 7.4. MEDIA AJUSTADA Y (DESVIACIÓN TÍPICA) EN LA EVALUACIÓN POST-TEST EN LAS MEDIDAS DE AUTOMATICIDAD Y PROSODIA EN FUNCIÓN DEL GRUPO (GA, GE Y GC) EN 2º CURSO.....	132
TABLA 7.5. MEDIA AJUSTADA Y (DESVIACIÓN TÍPICA) EN LA EVALUACIÓN POST-TEST EN LAS MEDIDAS DE AUTOMATICIDAD Y PROSODIA EN FUNCIÓN DEL GRUPO (GA, GE Y GC) EN 4º CURSO.	134
TABLA 7.6. MEDIA, (DESVIACIÓN TÍPICA) DE LAS MEDIDAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN FUNCIÓN DEL MOMENTO DE EVALUACIÓN (PRE-TEST/POST-TEST), GRUPO (GA, GE, Y GC), CURSO (2º Y 4º) Y DE LA MUESTRA TOTAL (TOTAL).	137
TABLA 7.7. MEDIA AJUSTADA, (DESVIACIÓN TÍPICA) EN LA EVALUACIÓN POST-TEST DE LAS MEDIDAS DE COMPRENSIÓN LECTORAR EN FUNCIÓN DEL GRUPO (GA, GE Y GC) EN 2º CURSO.....	142
TABLA 7.8. MEDIA AJUSTADA, (DESVIACIÓN TÍPICA) EN LA EVALUACIÓN POST-TEST DE LAS MEDIDAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN FUNCIÓN DEL GRUPO (GA, GE, Y GC) EN 4º CURSO.	142
TABLA 7.9. MEDIA, (DESVIACIÓN TÍPICA) DE LA MEDIDA DE COMPRENSIÓN INTRA-SESIÓN EN FUNCIÓN DEL GRUPO (GA, GE Y GC) Y CURSO (2º Y 4º) DE LA MUESTRA TOTAL (TOTAL).....	144

INTRODUCCIÓN

La lectura es el instrumento que nos permite adquirir, producir y acumular nuevos conocimientos, de ahí que el dominio de la lecto-escritura, y en particular de la comprensión lectora, se haya convertido en un objetivo fundamental de los sistemas educativos.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos del sistema educativo para que los alumnos alcancen los niveles de lectura experta, los sucesivos informes internacionales sobre competencia lectora siguen revelando los problemas en comprensión lectora de los niños de educación primaria españoles (*Progress in International Reading Literacy Studies, PIRLS*, 2006, 2011). En la misma línea, los últimos informes PISA (*Programme for International Students Assessment*, 2006, 2009), han mostrado que las competencias en lectura al finalizar el periodo de escolaridad obligatoria en educación secundaria, sigue por debajo del promedio de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Ante este panorama, los expertos apuntan a la necesidad de una reflexión sobre los factores y el modo de enseñar la lectura en las aulas, especialmente en la enseñanza inicial (Vidal-Abarca, 2009).

Entre los factores críticos para el éxito en la lectura está la fluidez; de hecho, a partir del informe del *National Reading Panel* (NRP, 2000) se considera como uno de los pilares fundamentales de la competencia lectora. A partir de este informe, ha habido un interés creciente en los últimos diez años por la fluidez, que se refleja en la diversidad de estudios en torno a este factor. No obstante, aún existen diversas cuestiones pendientes en torno a su papel en los procesos de lectura y sobre cómo debería ser evaluado (Kuhn, Schwanenflugel y Meisinger, 2010). Aunque la velocidad y la precisión lectora han sido típicamente considerados los constituyentes de la fluidez, la apropiada expresión o prosodia está emergiendo como un componente adicional (Hudson, Pullen, Lane y Torgesen, 2009; Kuhn y Stahl, 2003).

La lectura prosódica o expresiva se refiere al uso de los rasgos prosódicos del lenguaje mientras leemos, como son las pausas, el acento y la entonación, así como a una apropiada segmentación de la frase en sintagmas con significado (Dowhower, 1991). Por tanto, se considera que la fluidez está compuesta por dos grandes componentes: automaticidad (velocidad y precisión) y prosodia. No obstante, a pesar

de que la prosodia se ha considerado un aspecto clave para la consecución de la fluidez, ésta no se contempla en la mayoría de los instrumentos de evaluación y muy poco en la enseñanza (Meyer y Felton, 1999). Una de las razones podría ser la complejidad que conlleva su medida, por lo que se hace necesario para su estudio el desarrollo tanto de instrumentos de evaluación así como establecer herramientas de intervención válidas.

Por otra parte, existe una estrecha relación entre fluidez y comprensión lectora, pero su naturaleza aún no está clara (Kuhn et al., 2010). La fluidez es una variable compleja, formada por varios componentes, que se desarrollan a distintos ritmos (Chall, 1996; Marciarille-Levasseur, Macaruso, Conway-Palumbo y Shankweiler, 2006; Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker y Stahl, 2004). Por ello, la variable nivel lector debe considerarse como un factor intermedio que puede ayudar a explicar las relaciones entre los componentes de la fluidez y la comprensión lectora. Así lo han demostrado varios estudios de naturaleza correlacional (Calet, Gutiérrez-Palma y Defior, aceptado; Rasinski, Rikli y Johnston, 2009; Valencia et al., 2010). Con esta investigación pretendemos avanzar en el estudio de esta relación y tratar de aportar vínculos causales mediante un estudio de intervención.

Nuestro objetivo a nivel general, por tanto, consiste en mostrar la influencia de cada uno de los componentes de la fluidez lectora (automaticidad y prosodia) sobre la competencia lectora, considerando a su vez el nivel lector. Así, el énfasis de esta investigación estriba en analizar los efectos de dos programas de entrenamiento sobre la competencia lectora, cada uno de ellos centrado en uno de estos dos componentes de la fluidez.

La exposición de este trabajo se divide en dos partes: el marco teórico y la investigación empírica. En los capítulos I, II y III se expone el marco teórico. En concreto, en el capítulo I se revisan los procesos implicados en la competencia lectora y como ésta se desarrolla, prestando especial atención al papel que desempeña la prosodia en dicho desarrollo. El capítulo II aborda la fluidez lectora, su definición, su evaluación, así como las distintas aproximaciones que explican su relación con la comprensión lectora. Por último, el capítulo III, recoge los principales estudios con

programas de entrenamiento en fluidez que se han llevado a cabo con anterioridad y las principales técnicas que se han utilizado.

En el capítulo IV se describe la investigación empírica, incluyendo el planteamiento del estudio, los objetivos y las hipótesis de investigación. En el capítulo V se describe el método, los participantes, los instrumentos y el procedimiento general. En el capítulo VI, se presentan los programas de entrenamiento diseñados para ser verificados. El capítulo VII se dedica a informar de los resultados, en tres apartados, uno con las medidas pre-test, otro sobre los efectos de los programas de entrenamiento en la fluidez y, un tercero sobre la generalización de los efectos sobre la comprensión lectora. La discusión general queda recogida en el capítulo VIII, donde se explican y se tratan de interpretar los resultados encontrados; también se señalan futuras líneas de investigación.

En último lugar, se presenta un resumen en inglés de los objetivos de la investigación, las principales conclusiones y perspectivas futuras, siguiendo los criterios de Real Decreto 99/2011 para la obtención del título de Doctor Internacional.

Esperamos que todo el esfuerzo de este trabajo sirva para aportar herramientas, instrumentos y datos que vayan en la línea de beneficiar la calidad de la lectura de los niños de Educación Primaria (EP).

1. EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD LECTORA

En este capítulo se revisan los principales procesos que contribuyen a la adquisición de la competencia lectora. La implicación de estos procesos varía en las distintas etapas evolutivas, de modo que es importante tener en cuenta el desarrollo evolutivo por el que el lector pasa de ser novel a experto. Describiremos dos modelos que explican la evolución de las habilidades lectoras, uno centrado en la automaticidad en el reconocimiento de las palabras, y otro, que proporciona una visión comprensiva del desarrollo de la fluidez lectora hasta llegar a la lectura comprensiva y crítica de los textos.

Por último, se incluyen los estudios más relevantes sobre las habilidades de conciencia prosódica, cuyo interés ha surgido en los últimos años, y que son centrales en esta tesis.

1.1. La competencia lectora

La lectura se considera una actividad cognitiva compleja que abarca desde el reconocimiento de palabras hasta la comprensión de textos, siendo ésta su finalidad última. Descubrir todos aquellos procesos implicados en la adquisición del lenguaje escrito es uno de los principales objetivos que persigue el estudio del desarrollo lector.

Hay un largo recorrido desde que los ojos del lector fijan por primera vez su atención en los símbolos gráficos hasta llegar a comprender fluidamente lo que quieren decir las palabras que forman. Durante este recorrido, se van instaurando conocimientos de diversos tipos: léxico, que incluye información ortográfica, fonológica y semántica; conocimientos sobre las convenciones del sistema escrito, que incluye las correspondencias grafema-fonema; conocimiento morfológico y prosódico. El lector utiliza todos estos conocimientos para convertir los símbolos gráficos en palabras.

Además de los procesos relativos al reconocimiento de las palabras, también intervienen otros que las integran en elementos con significado, es decir, en lenguaje. En este tipo de procesos se utiliza, además, información de tipo sintáctico, así como semántico. De igual modo, se utiliza el conocimiento previo sobre el tema del texto

leído, sobre las estructuras textuales, así como también se realizan procesos inferenciales y se autorregula/monitoriza la comprensión. El conjunto de la información generada se actualiza continuamente en la memoria de trabajo y se va integrando con la nueva información que resulta de la lectura del texto (Ehri y Snowling, 2004).

Por tanto, se pueden observar dos grandes componentes en la competencia lectora: el reconocimiento de las palabras escritas y la comprensión del texto. Estos componentes, aunque claramente diferenciados, no operan de forma independiente; son concurrentes e interaccionan, tanto de forma ascendente (*bottom-up*) como de forma descendente (*top-down*) (Perfetti, 1999).

Al final del desarrollo de la competencia lectora, la atención de un lector experto se centra en los procesos de comprensión, mientras que los mecanismos de reconocimiento de palabras operan más o menos automáticamente. Examinaremos con más profundidad cada uno de ellos.

1.1.1. El reconocimiento de las palabras escritas

El reconocimiento de las palabras escritas es un requisito imprescindible para el logro de la comprensión lectora. Consiste en descodificar la información visual escrita, y hallar el significado con el que se asocia la palabra. Este conocimiento está almacenado en una estructura mental que actúa como un diccionario o léxico interno (García-Madruga, Gutiérrez-Martínez y Carreido, 2002). El lector tiene, por tanto, que relacionar cada palabra con su forma oral y asignarle un significado. De esta manera, se activan conocimientos de diferentes ámbitos como el fonológico, ortográfico y semántico.

El reconocimiento de palabras escritas ha sido uno de los procesos más estudiados en los modelos de lectura y lo sitúan como el eje central en la actividad lectora, siendo considerado lo específico de la lectura (Alegría, 2006). Entre los modelos de lectura que explican el reconocimiento de palabras, uno de los más influyentes y reconocidos, además de los conexionistas, de aparición más reciente, es

el modelo de doble ruta (Colheart, 1978; Coltheart, Rastle, Perry, Laugdon y Ziegler, 2001), el cual señala que existen dos rutas para el reconocimiento de palabras: léxica o directa y subléxica o indirecta. La ruta léxica permite el acceso directo a las representaciones léxicas identificando las palabras como un todo, se basa en el uso de representaciones de palabras o unidades intermedias (Cuetos y Suárez-Coalla, 2009) que se elaboran mediante la práctica de la lectura. Esta ruta permite leer con rapidez las palabras, siempre que sean familiares para el lector. La ruta subléxica, sin embargo, permite el acceso al léxico a través del uso de las reglas de correspondencia grafema-fonema. Esta ruta permite leer las palabras poco familiares o pseudopalabras. Estas dos rutas actúan de forma paralela y complementaria en los sistemas de escritura alfabéticos. Así, el lector experto domina ambas rutas para decodificar con precisión y velocidad los distintos tipos de palabras.

En este contexto, la habilidad metalingüística denominada conciencia fonológica cobra especial relevancia, ya que la investigación ha puesto de relieve que el aprendizaje de las reglas de correspondencia grafema-fonema implica tomar conciencia de la estructura fonológica interna de las palabras (Liberman, Shankweiler y Liberman, 1989). La conciencia fonológica es entendida como la habilidad para analizar y manipular los segmentos sonoros de las palabras. Incluye la habilidad para distinguir las palabras, sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas (Defior y Serrano, 2011; Ehri et al., 2001; Troia, 1999). Otros procesos fonológicos, como la memoria operativa verbal y el acceso rápido a las representaciones fonológicas de la memoria a largo plazo, son también importantes al aprender el lenguaje escrito (Caravolas, Lervåg, Defior, Seidlová-Málková y Hulme, 2013; Cuetos y Suárez-Coalla, 2009).

Nos interesa señalar que dentro de fonología, además de la segmental, existe otro subsistema que ha recibido menos atención, el de la prosodia o fonología suprasegmental. La investigación de los últimos diez años está poniendo de relieve la importancia, igualmente, de la conciencia de los aspectos prosódicos del lenguaje en la adquisición del lenguaje escrito. Dado el papel central que tienen en este trabajo, se dedican los apartados 1.3. y 1.4. a revisar las aportaciones más relevantes hasta el momento.

1.1.2. La comprensión lectora

La comprensión lectora es un proceso interactivo de gran complejidad, que engloba diferentes subhabilidades y distintos tipos de representación. Conlleva que el lector elabore una representación mental de la información contenida en el texto (Perfetti, Landi y Oakhill, 2005).

Según el modelo de Verhoeven y Perfetti (2008) sobre los procesos que cimientan la comprensión lectora (véase la Figura 1.1), ésta tiene como punto de partida los procesos de identificación de palabras. Éstos dependen del conocimiento del lector sobre las palabras a las que se enfrenta, incluyendo la precisión de las representaciones ortográficas, fonológicas, morfológicas y semánticas (Perfetti y Hart, 2001). Debido a que los procesos de comprensión implican procesos de alto nivel (integración de la información, análisis sintáctico, elaboración de inferencias, entre otros), que demandan una alta cantidad de recursos cognitivos, la decodificación e identificación de las palabras de forma rápida y precisa, juega un papel central en la lectura al liberar recursos de la memoria de trabajo que se podrán dedicar a la construcción del significado (Perfetti, 1985). Esto es lo que permite que la lectura sea una herramienta para la adquisición de nuevos conocimientos.

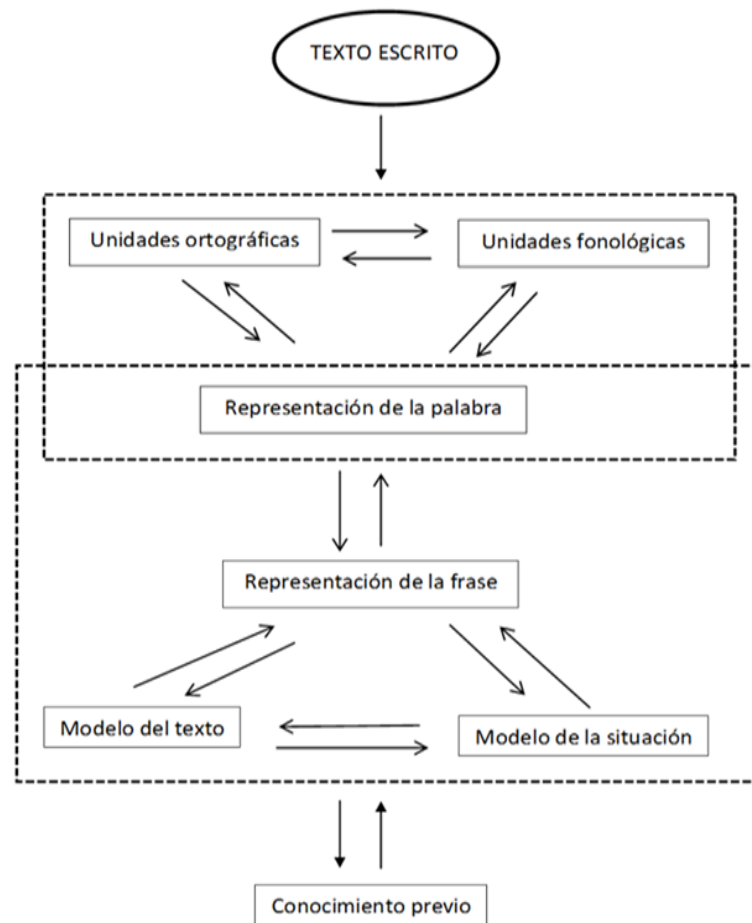


Figura 1.1. Modelo de los procesos de la comprensión lectora (Tomado de Verhoeven y Perfetti, 2008).

Además, la comprensión requiere de la integración palabra-frase. Comprender las frases precisa de la identificación de las palabras. Así, conforme el lector identifica las palabras, las integra, a la vez que va actualizando su representación del texto. Estudios sobre movimientos oculares han revelado datos importantes sobre la comprensión de frases durante la lectura; entre ellos, que los buenos lectores fijan la mayoría de las palabras que leen (Just y Carpenter, 1992). Esto implica que la identificación de las palabras es el “corazón” de la comprensión lectora. Además, se mostró que las fijaciones más largas solían darse al final de las frases. Esto indica que los procesos de comprensión tienen lugar al terminar de leer las frases. La comprensión de frases se entiende como una operación que implica tanto la estructura

de la frase como el significado de las palabras, para la formulación de la hipótesis sobre el significado de la frase.

Para llegar a la comprensión del texto, el lector debe combinar el significado de cada frase con el mensaje acumulado hasta ese momento. En concordancia con los principales modelos de comprensión lectora, como el modelo de construcción-integración (Kintsch, 1998) o el modelo de *landscape* (van den Broek, Risden, Fletcher, Thurlow, 1996), la comprensión del texto no puede darse solamente con la información que presenta, sino que el lector utiliza sus conocimientos previos para integrar y construir nuevos conocimientos. La estructura proposicional de los contenidos del texto conlleva dos tipos de estructuras: micro-estructura y macro-estructura. La micro-estructura, consiste en el conjunto de proposiciones o ideas que están relacionadas entre sí. La macro-estructura es la representación semántica del significado global del texto. Para elaborar ambos tipos de representaciones se realizan procesos inferenciales, dado que en el texto no pueden aparecer explícitamente todas las ideas que puedan estar contenidas en el mismo. Finalmente, el lector construye el modelo de la situación, mucho más rico, en el que integra las representaciones elaboradas a partir de su propia experiencia y conocimientos previos (Graesser, Singer y Trabasso, 1994; Kintsch, 1998).

1.1.3. Otros factores implicados

Al margen de los procesos descritos, la lectura puede verse afectada por otros factores más globales, tales como las características particulares del lector, del texto y de la propia actividad lectora (Snow y Sweet, 2003).

El tipo de lector o sus características personales son importantes, ya que cada lector realiza una lectura única y personal del texto. De igual modo, cada lector cuenta con unas capacidades (atención, memoria, entre otros), conocimientos (vocabulario y conocimientos específicos relacionados con el texto, conocimientos sobre su estructura) y estrategias específicas de comprensión (autoevaluación y guiado de la comprensión, elaboración de predicciones e inferencias, entre otros), así como de un

tipo particular de motivación (interés por la lectura y el contenido, autoeficacia como lector) y una determinada experiencia lectora (la cantidad y calidad de lecturas).

Las características del texto también juegan un papel. Éste puede tener distintos contenidos, ser de distintos tipos (narrativo o expositivo), obedecer a objetivos diversificados, tener distintas estructuras, y contar con otros soportes (p. ej., imágenes, auditivo, entre otros).

Por último, también debe considerarse la propia actividad lectora, que puede verse afectada tanto por los propósitos del lector, como por los procesos mentales que realiza, y por las consecuencias de la lectura en la adquisición de nuevos aprendizajes. Estos tres elementos de la actividad lectora dependen tanto del contexto educativo (p. ej., el método de enseñanza de lectura), como del contexto socio-cultural y de desarrollo.

1.2. El desarrollo evolutivo de las habilidades lectoras

Conocer cómo se desarrollan las habilidades lectoras es importante para comprender los procesos que conlleva el paso desde una etapa pre-lectora hasta la consecución de la lectura fluida o experta. Como hemos visto, son varios los factores que van a influir en el curso del desarrollo de las habilidades lectoras, que incluyen también aspectos genéticos, además de los cognitivos, lingüísticos y ambientales (Ehri y Snowling, 2004).

Para reflejar el desarrollo de adquisición de la lectura, se han propuesto varios modelos evolutivos; algunos caracterizan este desarrollo como un proceso continuo de mejora de la habilidad (Perfetti, 1991; Stuart y Coltheart, 1988; Wolf, 2008), mientras que otros lo describen a lo largo de una serie de etapas o fases (p. ej., Chall, 1996; Ehri, 1995, 1999; Goswami, 1988; Frith, 1985; Gough y Juel, 1991). Según este último punto de vista, la mayoría de los niños atravesarían la misma secuencia, a distintos ritmos, hasta lograr una lectura experta. La transición de una fase a otra conllevaría cambios en la aproximación a la lectura y el desarrollo de las habilidades cognitivas específicas subyacentes a ella.

Los modelos continuos han ido ganando terreno, pero incluso en los de fases, en general, se prefiere el uso del término fase en lugar de etapa, ya que el primero conlleva una forma menos estricta de caracterizar los periodos del desarrollo. Además, una fase se puede solapar con la siguiente, y el logro de una fase puede o no ser un prerrequisito para avanzar a la siguiente. En cada fase se destacan unas determinadas características del aprendizaje de la lectura como las más relevantes. La descripción de esas características que se dan en el desarrollo lector es fundamental porque clarifica los factores y procedimientos de lectura que utilizan los niños en cada fase y ayuda a los profesores a determinar cómo guiar a sus alumnos para avanzar hacia la siguiente. A pesar de que existen varios modelos de lectura que describen la evolución desde una fase pre-lectora hasta la fase de lectura experta o fluida (p. ej., Ehri, 1995, 1999; Frith, 1985; Goswami, 1988; Gough y Hillinger, 1980; Wolf, 2008), nos centraremos en las fases de aprendizaje de lectura de palabras propuesto por Ehri (1995, 1999) y la contribución que el reconocimiento de palabras automático hace a la lectura fluida. También, describiremos el propuesto por Chall (1996) ya que nos ofrece una visión comprensiva de los procesos de lectura, así como una fuerte argumentación teórica para el desarrollo de la fluidez lectora.

1.2.1. Fases del desarrollo de lectura de palabras

Ehri (1995, 1999) define el reconocimiento visual de palabras cuando las palabras se reconocen con precisión al primer golpe de vista. Ehri sugirió que las palabras se leen como un todo a través de un minucioso análisis de la estructura ortográfica de las palabras. El resultado es una representación mental que permite al lector el acceso rápido y automático de la palabra. Esta identificación incluye información sobre la ortografía, pronunciación y significado. Sin embargo, el establecimiento de esta completa representación no se da de forma inmediata, si no a lo largo de cuatro fases: *pre-alfabética*, *reconocimiento alfabético parcial*, *reconocimiento alfabético completo* y, por último, la *consolidación alfabética*.

La primera fase se llama *pre-alfabética* porque el niño no dispone del conocimiento del alfabeto para la lectura de palabras. Cuenta con un conocimiento

muy limitado sobre las letras y la relación letra-sonido. Aquí, el lector principiante recuerda las palabras mediante conexiones que hace entre ciertas características visuales de la palabra con su pronunciación o su significado (por ejemplo, podría reconocer la palabra “ojo” por el parecido de las dos “o” con los ojos).

Es en la siguiente fase de *reconocimiento alfabético parcial* cuando el niño comienza estableciendo las conexiones entre algunas letras, generalmente las iniciales y/o finales, y sus correspondientes sonidos. En esta fase, el sistema alfabético está disponible para ayudar en el reconocimiento de palabras. El conocimiento de las letras y cierta conciencia fonológica es lo que posibilita esta fase (Stahl y Murray, 1998). Se llama de reconocimiento alfabético parcial porque el niño carece del conocimiento total del sistema escrito, así como de la forma para segmentar y unir fonemas y grafemas.

Tan pronto como avanza en la comprensión del sistema alfabético, se dirigen hacia la fase conocida como *reconocimiento alfabético completo*. En ésta, el niño conoce cómo la mayoría de los grafemas representan fonemas en el sistema escrito, lo que le permite reconocer fácilmente diferentes palabras con escritura similar (por ejemplo, casa, caso, vaso). Además, le permite leer nuevas palabras.

Será durante la última fase, llamada de *consolidación alfabética*, cuando el niño comienza a reconocer patrones de letras que se dan en diferentes palabras como unidades, con lo que comienza a utilizar las representaciones ortográficas de las palabras reduciéndose el número de unidades que tiene que procesar. Esto reducirá la carga de memoria, lo que hace fácil el aprendizaje de nuevas palabras. Esta última fase, asegura que el lector establezca un reconocimiento automático y preciso de las palabras, lo cual es esencial en el proceso de lectura.

Perfetti (1992) argumentó que los lectores necesitan evolucionar hasta que las palabras sean procesadas con precisión y automaticidad. Tanto la precisión como la automaticidad son componentes esenciales de la lectura fluida, sin embargo, cabe mencionar que son necesarios pero no suficientes para alcanzar la fluidez lectora, como veremos en el siguiente apartado.

1.2.2. Periodos del desarrollo lector

La descripción de Ehri se centra en el periodo inicial, en la lectura de palabras aisladas, como acabamos de ver. Sin embargo, el modelo sobre el desarrollo lector de Jeanne Chall (1996) contempla el proceso completo estableciendo una serie de periodos que intenta abarcar toda la complejidad de esta habilidad.

Chall propone seis períodos que enfatizan unos determinados procesos en el desarrollo lector. Los primeros periodos son semejantes a los demás modelos pero el de Chall es más comprensivo, ya que contempla una progresión desde el momento 0 en el desarrollo lector hasta la consecución del punto máximo en la habilidad lectora.

El primer período es el llamado *lectura emergente* o *pre-lectura* (0-6 años, preescolar), corresponde a la fase pre-alfabética. También es conocido como período 0, ya que acontece antes del aprendizaje sistemático de la lectura. El niño desarrolla las bases para el aprendizaje de la lectura y las percepciones o conocimientos del proceso lector, fruto de su experiencia con el lenguaje oral y escrito. Adquiere un gran número de habilidades fonológicas, semánticas y ortográficas; por ejemplo, identifica y crea palabras que riman, es consciente de que las palabras están formadas por sonidos, comienza a reconocer que las letras representan el lenguaje y que los textos escritos llevan un mensaje. Tales habilidades influirán en su desarrollo lector posterior ya que en este periodo se van estableciendo los precursores del lenguaje escrito. Es importante mencionar que la naturaleza exacta sobre lo que el niño sabe antes de la enseñanza formal depende en su mayoría del ambiente sociolingüístico y cultural de su desarrollo.

A medida que los niños se hacen más conscientes de las relaciones entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, aumenta su conciencia fonológica (Villaume y Brabham, 2003). Este crecimiento supone la transición al siguiente período, el período 1, conocido como *lectura inicial* o *comienzo de la instrucción formal* (6-7 años, 1º y 2º cursos), que equivale a la fase de reconocimiento alfabético completo. Se caracteriza por el aprendizaje de las correspondencias sonido-símbolo visual. En este período se dan oportunidades para que el niño establezca la habilidad para decodificar. Los nuevos conocimientos del principio alfabético le permiten relacionar

los sonidos del lenguaje con las palabras del lenguaje escrito de una forma sistemática. Aquí, el reconocimiento de palabras es fundamental, y una instrucción fonética directa y sistemática es un componente esencial en la enseñanza de la lectura (Alegría, Carrillo y Sánchez, 2006; Blair, Rupley y Nichols, 2007).

En el período 2, conocido como *confirmación y fluidez* (7-8 años, 2º y 3º cursos), el niño reafirma lo que ya sabe, lo que le permitirá desarrollar su fluidez. Después de establecer la precisión en la decodificación en el período anterior, el niño debe ahora desarrollar la automaticidad. Además, al tiempo que su lectura se hace menos dubitativa, comienza a desarrollar la habilidad para representar lo que está leyendo en el sentido de comenzar a leer como habla. Una vez que el lector ha llegado a un nivel óptimo de lectura, es más fácil construir el significado a partir del texto, mientras que si encuentra dificultades para decodificar la comprensión se resiente o se impide. Chall sitúa este período como uno de los decisivos, ya que permitirá que el lector se encuentre cómodo con la lectura, lo que le permitirá la transición desde “aprender a leer” hacia “leer para aprender” (Chall, Jacobs y Baldwin, 1990). Sin este procesamiento automático, continuará empleando gran cantidad de sus recursos en los procesos de decodificación, lo que impide que se centre en comprender lo que lee (Adams, 1990; LaBerge y Samuels, 1974; Stanovich, 1980). En otras palabras, la fluidez es un prerrequisito para llegar hasta el fin último de la lectura que es la construcción del significado a partir del texto (Allington, 1983).

Las siguientes tres fases que propone Chall están más relacionadas con el otro gran componente de la lectura, la comprensión lectora. Así, durante el período 3, llamado *leer para aprender información nueva* (9-13 años, 4º y 8º cursos), el lector se enfrenta a gran cantidad de textos más complejos cuyo objetivo ahora es la adquisición de información nueva. Sin embargo, en este período la mayor parte de la información se presenta desde un punto de vista simple, a menudo mediante la introducción a una materia.

A medida que el niño adquiere una base sólida de conocimientos en un área dada, es expuesto a varias fuentes de información de una materia. Este período 4 incorpora lo que Chall (1996) llama *puntos de vista múltiples* (14-18 años). Es aquí

cuando el lector se enfrenta a una variedad de puntos de vista sobre un tema que deberá evaluar críticamente.

El último período se conoce como *construcción y reconstrucción* (18 años en adelante), indicando que el lector comienza a sintetizar una infinidad de puntos de vista presentados en un texto, todo ello para determinar su propia perspectiva sobre un tema. Una habilidad esencial en esta fase es el desarrollo de una lectura crítica.

Chall destacó que estos períodos pueden superponerse y que no son fijos, también explicó que las edades son aproximativas. Así, por ejemplo, un niño de 1° podría estar en el período 3 y un niño de 6° en el 1. Las características asociadas a cada período pueden verse como representativas. Su conocimiento puede ayudar a planificar métodos de intervención efectivos en lectura (Heilman, Blair y Rupley, 2002). Por ejemplo, con un niño que se encuentre en el período 0, se podría plantear un entrenamiento para potenciar la conciencia fonológica y el conocimiento lingüístico, y así lograr una transición satisfactoria al período 1.

De acuerdo al modelo del desarrollo lector de Chall (1996), se distinguen dos etapas generales en la adquisición lectora: “aprender a leer”, durante las tres primeras fases, y “leer para aprender”, en las tres últimas. En la primera etapa, los niños se centran en el dominio de la decodificación, mientras que en la segunda los niños se concentran en mejorar la comprensión del significado del texto.

Son varios los autores que diferencian estas dos grandes etapas en el desarrollo lector (Wolf, 2008). Durante los primeros años del desarrollo de la lectura están centrados en la adquisición de la decodificación en textos sencillos, pero una vez alcanzada la etapa de “leer para aprender”, merced a la automatización de los procesos de reconocimiento de palabras, el lector desarrolla las habilidades de construcción semántica en textos más largos y complejos, que van a ser utilizados para la adquisición de conocimientos. Es entonces cuando la lectura muestra un patrón de fluidez, que permite la adecuada lectura en voz alta de los textos, prestando atención a la puntuación y utilizando una adecuada entonación.

Un aspecto a tener en cuenta al explicar el desarrollo de la lectura es las características de cada lengua. El grado de transparencia del código escrito, tal como

muestran los estudios translingüísticos, afecta al desarrollo de las habilidades lectoras (Caravolas et al., 2013; Caravolas y Landerl, 2010, Defior, 2004; Defior, Martos y Cary, 2002, Müller y Brady, 2001; Serrano et al., 2011; Seymour, Aro y Erskine, 2003). En el caso del español, parece que la conciencia fonológica es importante en el inicio del aprendizaje de la lectura, posteriormente pierde su importancia debido quizá a que el español es una lengua transparente y regular de modo que las reglas de conversión grafema-fonema se aprenden muy rápido (Defior, 2008). De hecho, se ha demostrado que después de dos o tres años de enseñanza-aprendizaje sistemática del lenguaje escrito, los niños alcanzan un alto grado de dominio del código (Caravolas et al., 2013; Defior, Justicia y Martos, 1998; Defior et al., 2002;), siendo a raíz de este punto cuando la lectura fluida comienza a emerger (Defior, Jiménez-Fernández y Serrano, 2006).

1.3. La prosodia o fonología suprasegmental

Los procesos fonológicos y su relación con el lenguaje escrito han sido muy estudiados en los últimos cincuenta años y, en concreto, el papel que juega la conciencia fonológica en el desarrollo lector es un hecho asumido y consensuado por la comunidad científica (p. ej., Anthony y Lonigan, 2004; Carrillo y Marín, 1992; Defior y Tudela, 1994; Defior y Serrano, 2011; Muter, Hulme, Snowling y Taylor, 1998; Ziegler y Goswami 2005). Sin embargo, como hemos mencionado, existe otro subsistema fonológico que ha sido menos estudiado en relación con la lectura, y que se refiere a la prosodia o fonología suprasegmental.

El término prosodia alude a un subsistema fonológico que implica ciertos parámetros acústicos tales como la intensidad, la duración y la frecuencia (Shattuck-Huffnagel y Turk, 1996). Los rasgos suprasegmentales o prosódicos que resultan de la combinación de estos parámetros acústicos son el acento, el tono, la melodía, la entonación, las pausas, el ritmo, la velocidad de elocución y el timbre de la voz (Llisterri, Machuca, de la Mota, Riera y Ríos, 2005).

La fonología suprasegmental parece cumplir un papel relevante en la adquisición del lenguaje, desde etapas muy tempranas. Diversos autores sostienen

que los niños nacen con una cierta predisposición a detectar y aprender las características rítmicas o prosódicas de su lengua, como el ritmo, el acento de las sílabas y las pausas entre los límites fonológicos (Cutler y Mehler, 1993; Sebastián-Gallés y Costa, 1997). Esto les permite segmentar el continuo del habla en palabras y en unidades sintácticas comprensibles como los sintagmas y las oraciones (Cutler, Dahan y van Donselaar, 1997). Esta sensibilidad prosódica explica la preferencia de los niños por el habla que exagera la prosodia, segmentando las frases en palabras, o enfatizando las palabras de contenido, marcando los límites sintácticos; en definitiva, facilitando el acceso al lenguaje (Werker, Pegg y McLeod, 1994).

Schreiber (1987) señaló que los niños parecen usar las pistas prosódicas como una de las claves perceptivas para la estructura sintáctica y que dependen más que los adultos de las claves prosódicas en tareas de escucha. Así, los adultos utilizan estrategias de procesamiento más abstractas relacionadas con pistas sintácticas, sociales y de conocimiento general, para comprender el lenguaje oral, mientras que los niños dependen más de pistas prosódicas en la adquisición de los aspectos más complejos del lenguaje. Como vemos, la fonología suprasegmental cumple un papel importante en la adquisición del lenguaje oral. La pregunta que se ha planteado es ¿será relevante también en la adquisición del lenguaje escrito?

Sabemos que el lenguaje oral y el lenguaje escrito están íntimamente conectados (Frost, 1998). La adquisición de la lectura conlleva el aprendizaje de que las palabras están compuestas de pequeños segmentos, los fonemas, y de las correspondencias grafema-fonema. Además, se deben aprender otros aspectos propios de la fonología suprasegmental, tales como el acento, las pausas o la entonación. Es importante aprender estos aspectos para automatizar la decodificación fonológica y alcanzar la fluidez y la comprensión lectora (Kuhn y Stahl, 2003). Durante la última década, la prosodia ha despertado un interés creciente dentro de la comunidad científica, y cada vez es más evidente su papel en la adquisición de la lectura. Por tanto, además de la importancia que tiene la conciencia fonológica, la fonología suprasegmental o prosodia juega también un valioso papel en el desarrollo lector, como se pone de relieve en los trabajos que revisamos a continuación.

1.4. Conciencia prosódica y desarrollo de la habilidad lectora

Leer conlleva que se utilicen representaciones fonológicas, de modo que los factores que influyen sobre la calidad de dichas representaciones deberían afectar a la habilidad lectora. La capacidad de percibir y pensar en la prosodia del lenguaje oral podría ser uno de esos factores, al ser la prosodia un aspecto más de la fonología de las palabras. De acuerdo con esta hipótesis, estudios recientes han demostrado que las habilidades de conciencia prosódica, al igual que las de conciencia fonológica, tienen un papel relevante en las habilidades de lecto-escritura. Diversos estudios empíricos han demostrado que estas habilidades influyen en la lectura de palabras (Goetry, Wade-Woolley, Kolinsky y Mousty, 2006; González-Trujillo, Defior y Gutiérrez-Palma, 2012; Gutiérrez-Palma y Reyes, 2007; Holliman, Wood y Sheehy, 2008, 2010; Thomson, Fryer, Maltby y Goswami, 2006; Whalley y Hansen, 2006), en la escritura de palabras (Defior, Gutiérrez-Palma, Cano-Marín, 2011; Wood, 2006), y en la lectura de frases (Ashby, 2006), y de textos (Calet, Gutiérrez-Palma y Defior, aceptado; Klauda y Guthrie, 2008; Whalley y Hansen, 2006).

Antes de detallar los hallazgos más relevantes que relacionan la conciencia prosódica con las habilidades lectoras, cabe mencionar que hay distintos niveles de expresión de la prosodia en relación a la lectura: a nivel de palabra, de frase y de texto. En el nivel de palabra, la conciencia prosódica se refiere a la capacidad de percibir el acento, o de detectar y manipular las sílabas acentuadas. En el nivel de frase y de textos, se refiere a la capacidad de percibir el ritmo, la entonación y las pausas. Este apartado se centra en el conjunto de estudios que analizan la prosodia a nivel de palabra y de frase y su relación con las habilidades lectoras. En el capítulo II se expondrán los estudios relativos al papel de la prosodia a nivel de textos.

Uno de los estudios pioneros que analizó la relación entre la conciencia prosódica y las habilidades de lectura fue el de Wood y Terrell (1998). En dicho estudio se investigó la relación entre la conciencia del ritmo de una frase (o secuencia de sílabas tónicas y átonas) y el reconocimiento de palabras escritas en niños de 8-9 años con problemas lectores. Se utilizó una tarea consistente en escuchar una frase leída por el experimentador, seguida de dos frases filtradas, una de las cuales tenía la

misma secuencia de sílabas tónicas y átonas que la primera frase escuchada. Se filtraron las frecuencias altas, eliminando así la información léxica mientras se mantuvo la información relativa patrón de intensidad y entonación asociado a la secuencia de sílabas tónicas y átonas. El niño tenía que elegir la frase que coincidía con el patrón de intensidad y de entonación de la primera. Se encontró que los malos lectores tenían una ejecución significativamente peor que los niños control de su misma edad, lo que sugiere que la conciencia prosódica, del ritmo, está relacionada con las habilidades lectoras.

En un reanálisis posterior, Wood (2006a) encontró que después de controlar el vocabulario y la edad, la conciencia prosódica—del ritmo—a nivel de frase predijo parte de la varianza de la conciencia fonológica. Wood interpretó estos datos como una evidencia de que la conciencia prosódica está a la base de las habilidades de conciencia fonológica, quizá resaltando los componentes fonológicos del lenguaje hablado.

En la misma línea, Goswami et al. (2002) encontraron que los niños con dificultades lectoras realizaban peor una tarea de detección del ritmo (en la cual se variaba la amplitud rítmica de una serie de sonidos) en comparación con un conjunto de niños con desarrollo típico. Estos autores señalaron que la sensibilidad a las características rítmicas del discurso contribuye al desarrollo de la conciencia fonológica por lo que esta sensibilidad estaría a la base de la conciencia fonológica y, a su vez, de las habilidades lectoras.

Otro tipo de estudios, sin embargo, apuntan a que las habilidades prosódicas podrían contribuir directamente a las habilidades lectoras, con independencia de la conciencia fonológica. Así, Whalley y Hansen (2006) evaluaron las habilidades de conciencia prosódica, conciencia fonológica, comprensión lectora y lectura de palabras en un conjunto de niños de 4° de EP. Evaluaron la conciencia prosódica tanto a nivel de palabra como a nivel de frase. Para medir la conciencia prosódica a nivel de palabra se utilizó una tarea de nombres compuestos (Wells y Peppé, 2003), en la cual el niño tenía que distinguir si estaba escuchando un elemento (p. ej., *icecream*) o dos (p. ej., *ice, cream*). Para medir la conciencia prosódica a nivel de frase utilizaron la tarea denominada DEEdee (Kitzen, 2001), en la que sustituyen todas las sílabas de

una frase por la sílaba “dee” eliminando así el componente léxico, mientras se mantiene el patrón de entonación, acento y ritmo. Aquí, el niño tenía que escuchar una frase, y elegir entre dos frases DEEdee la que correspondía con la que escuchó al principio. Encontraron que la conciencia prosódica a nivel de palabra, estaba fuertemente relacionada con la lectura de palabras, más allá de la varianza explicada por la conciencia fonológica. Argumentaron que la información prosódica facilita la recuperación de las palabras del léxico mental de forma directa. Asimismo, señalaron que la conciencia prosódica a nivel de frase estaba más fuertemente relacionada con la comprensión lectora. Señalaron que la conciencia prosódica influye en la comprensión, a través de su unión con la comprensión del lenguaje oral. Así, las habilidades prosódicas favorecerían la comprensión del lenguaje oral, lo que a su vez repercutiría en la comprensión de textos escritos (Hoover y Gough, 1990).

En la misma línea, otros estudios han proporcionado evidencia sobre la influencia directa de la conciencia prosódica en la lecto-escritura. Así, Wood (2006b) realizó un estudio con niños de 1º y 2º de EP. Evaluó la conciencia prosódica a nivel de palabra mediante una tarea de conciencia del acento. El participante tenía que detectar los cambios en el patrón de acento de las palabras e identificar la imagen que representaba la palabra de entre un conjunto de imágenes. Wood encontró que la conciencia del acento predijo parte de la varianza en tareas de escritura y de rima, de forma independiente de la conciencia fonológica.

Asimismo, Holliman et al. (2008) evaluaron a niños de 1º de EP en vocabulario, conciencia fonológica y conciencia prosódica a nivel de palabra. Para evaluar la conciencia prosódica utilizaron la tarea de conciencia del acento diseñada por Wood (2006b). Encontraron que la conciencia del acento predijo parte de la varianza en tareas de lectura de palabras y pseudopalabras, incluso cuando se controlaba la edad, el vocabulario y la conciencia fonológica. Este resultado sugiere que la conciencia prosódica del acento es independiente de la conciencia fonológica.

Los estudios anteriores sólo indican la existencia de una relación entre la conciencia de la prosodia y la lectura, mientras que los estudios longitudinales pueden sugerir, además, relaciones de tipo causal. Recientemente, Holliman et al. (2010) llevaron a cabo un estudio longitudinal con niños de entre 5 y 8 años. Mostraron que

la conciencia prosódica a nivel de palabra predijo, un año más tarde, parte de la varianza en lectura de palabras, después de controlar la edad, el vocabulario y la conciencia fonológica. En esta ocasión, utilizaron una versión mejorada de la tarea de conciencia del acento de Wood (2006b). Por tanto, este estudio añade evidencia sobre la influencia causal de las habilidades prosódicas en la lectura.

En un intento de integrar la literatura existente, Wood, Wade-Woolley y Holliman (2009) han desarrollado un modelo explicativo del papel de la conciencia prosódica en el desarrollo lector (véase la Figura 1.2). En dicho modelo sugieren diversas posibilidades para explicar la conexión entre la conciencia prosódica y la adquisición tanto de la escritura como de la lectura.

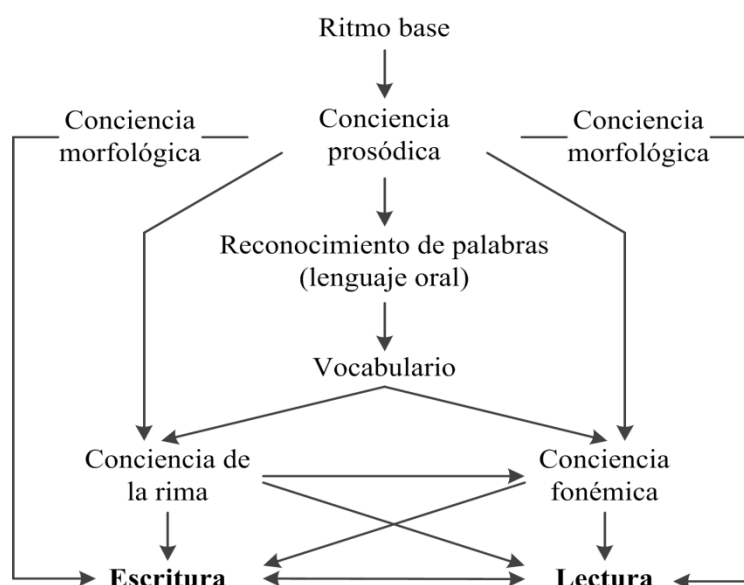


Figura 1.2. Modelo de lectura (traducido de Wood et al., 2009).

El modelo parte de la idea de que los niños nacen con una predisposición a detectar y aprender las características rítmicas o prosódicas de su lengua (Cutler y Mehler, 1993). Dicha habilidad es necesaria para la identificación de los límites de las palabras en el lenguaje hablado. Se ha sugerido que el reconocimiento del lenguaje

hablado facilita el desarrollo del vocabulario, lo que a su vez contribuye al desarrollo de la conciencia fonológica (Metsala y Walley, 1998). Por último, el desarrollo de la conciencia fonológica promueve el desarrollo de las habilidades de lecto-escritura (Adams, 1990).

En este modelo, también se sugiere que la conciencia prosódica influye sobre la conciencia de la rima facilitando la detección de los picos de volumen asociados con las vocales, y la calidad del sonido de las vocales (Goswami, 2003; Wood y Terrell, 1998). La conciencia de la rima favorecería la conciencia fonémica, lo que a su vez repercutiría también en la lecto-escritura.

De igual modo, la conciencia prosódica podría contribuir al desarrollo de la identificación fonémica, lo que derivaría en la mejora de la conciencia fonémica. La identificación de los fonemas es más fácil en las sílabas acentuadas que en las inacentuadas (Wood y Terrell, 1998). Por tanto, cabe la posibilidad de que los niños más sensibles al acento presten más atención a las sílabas acentuadas y detecten más fácilmente los fonemas que las componen, lo que a su vez repercutirá en el desarrollo de la lectura y la escritura.

Otra forma en que podría relacionarse la conciencia prosódica con el aprendizaje de la lectura es a través del desarrollo de la conciencia morfológica. Dado que en algunas palabras cambia el acento si se añaden sufijos, es posible que la detección de dichos cambios de acento facilite el aprendizaje de los sufijos con los que se relacionan, y ello a su vez resulte en una mejor ejecución lectora. De acuerdo con esta hipótesis, Clin y Wade-Woolley (2007) encontraron esta relación con niños de entre 9 y 13 años; utilizaron una tarea para medir la conciencia prosódica a nivel de frase similar a la de Wood y Terrell (1998). Observaron que la conciencia prosódica predecía parte de la varianza en la conciencia morfológica, después de controlar el vocabulario, la inteligencia no verbal, la memoria y a la conciencia fonológica.

Wood et al. (2009) también han sugerido la posibilidad de que haya una relación directa entre la conciencia prosódica y el aprendizaje de la lectura, independiente del vocabulario, de la conciencia fonológica o de la morfología,. Esta hipótesis parte del hecho de que leer conlleva tener que utilizar información prosódica, tanto a nivel de palabra como a nivel de frase. Cabría esperar que aquellos

lectores que sean más hábiles para usar este tipo de información en el lenguaje hablado también lo sean en el lenguaje escrito.

Diversos estudios han corroborado las distintas conexiones entre la conciencia prosódica y las habilidades de lectura que se plantean en este modelo (Goodman, Libenson y Wade-Woolley, 2010; Holliman, et al., 2010; Holliman, Wood y Sheehy, 2012; Wade-Woolley, 2007). No obstante, los autores apuntan que las distintas conexiones propuestas podrían variar dependiendo de la edad, por lo que sugieren la realización de estudios longitudinales y más sistemáticos.

La mayoría de los estudios realizados se han realizado en inglés, una lengua basada en un ritmo acentual (*stress-timed*) (Nazzi, Bertoncini y Mehler, 1998), donde la prosodia parece tener un papel central en la segmentación del habla (Wood, 2006a). En otras lenguas, las conexiones entre la conciencia prosódica y la adquisición de la lecto-escritura podrían ser diferentes. En el caso del español, una lengua con ritmo silábico (Romero-Trillo, 2012), la conciencia de la prosodia facilitaría que se prestara atención a la sílaba como unidad básica del habla. De este modo, se aprendería a distinguir entre sílabas tónicas y átonas, y así entre palabras parecidas que sólo se diferencian por su acento (p. ej., “jugo” y “jugó”). De igual modo, la conciencia prosódica podría facilitar que se aprendieran regularidades básicas sobre la posición de la sílaba tónica en la palabra—en penúltima posición en español—, y así a determinar las fronteras entre una palabra y otra (Soto-Faraco, Sebastián-Gallés y Cutler, 2001).

Los estudios que han investigado las relaciones entre prosodia y lenguaje escrito en español son escasos. En uno de los pocos estudios realizados, Gutiérrez-Palma y Palma (2007) estudiaron esta relación en niños de 1º y 2º de EP. Evaluaron la conciencia prosódica a nivel de palabra mediante una tarea de conciencia del acento, consistente en distinguir entre pares mínimos de pseudopalabras que se diferenciaban por un fonema (kúpi-kúti) o por su acento (mípa-mipá). Los resultados indicaron que los niños que mejor detectaban los contrastes de acento también eran los que mejor asignaban el acento en una tarea de lectura de pseudopalabras. Además, cometían menos errores de fluidez. Por tanto, la conciencia del acento podría ayudar a los lectores a aprender las reglas de acentuación y así mejorar su lectura fluida.

En un estudio posterior, Gutiérrez-Palma, Raya y Palma (2009) replicaron parcialmente estos análisis, esta vez controlando la influencia de la conciencia fonológica. Mostraron, que los niños que mejor detectaban los contrastes de acento eran los que leían los textos más rápido y asignaban mejor el acento en pseudopalabras. De nuevo, este resultado sugiere que la conciencia del acento mejora la lectura fluida de palabras, probablemente como consecuencia de que la mayoría de las palabras en español son polisilábicas, y a que hay que dar acento en la lectura.

Los estudios anteriores se llevaron a cabo con niños/as de 1º y 2º de EP, que se encuentran aún en las fases iniciales del aprendizaje de la lectura. En un estudio más reciente, Defior et al. (2011), utilizaron una muestra de niños de 5º de EP, y estudiaron las relaciones de la conciencia del acento no sólo con la lectura sino también con la escritura. La tarea que se utilizó consistió en escuchar pseudopalabras trisílabas e indicar la sílaba tónica. Los resultados mostraron que las habilidades prosódicas juegan un papel importante en las adquisición de la lecto-escritura, incluso después de controlar la memoria y la conciencia fonológica, sugiriendo una relación directa de la conciencia del acento con el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Tomados en su conjunto, estos resultados sugieren que la conciencia prosódica a nivel de palabra está relacionada de forma directa con las habilidades de lectura y escritura en español. Sin embargo, la investigación realizada es de tipo correlacional, y no permite establecer relaciones causales. En un intento de superar esta limitación, Calet, Gutiérrez-Palma, González-Trujillo, Defior y Onochie-Quintanilla (2010) realizaron un estudio longitudinal en el que exploraron la emergencia de la conciencia del acento en niños de 5 a 7 años. Para evaluar la conciencia del acento utilizaron una tarea en la que los participantes tenían que indicar el acento de la pseudopalabra que escuchaban. Para ello tenían que elegir un dibujo de entre tres que se les presentaba en la pantalla del ordenador, y que representaban los tres tipos de acento. Los resultados mostraron que los niños de 5 años, que aún no habían comenzado la enseñanza sistemática de la lectura, realizaban la tarea de conciencia prosódica al azar. Sin embargo, a comienzos de 1º de EP, las respuestas estaban ya por encima del azar. Además, la conciencia del acento predecía la lectura y escritura de palabras a final de 1º y de 2º. Los resultados sugieren que la conciencia del acento es tanto causa como

consecuencia de la adquisición lectora. La conciencia del acento podría desarrollarse como consecuencia del comienzo del aprendizaje de la lectura y, por otra parte, también influiría en la adquisición lectora.

En resumen, la investigación realizada en español pone de manifiesto la relación entre la conciencia prosódica—del acento—y el aprendizaje de la lectoescritura, entendida como reconocimiento de las palabras escritas, tal y como ocurre en otras lenguas (p. ej., Whalley y Hansen 2006; Wood 2006a). Los estudios mencionados sugieren que la conciencia prosódica posiblemente sea un factor universal en la adquisición de la lecto-escritura, independientemente del tipo de ritmo lingüístico de la lengua.

1.5. Conclusiones

Hemos visto como la lectura consiste en una habilidad compleja en la que intervienen multitud de procesos. Además de examinar los procesos y habilidades implicados, es conveniente considerar su desarrollo evolutivo, ya que su importancia relativa variará en el transcurso desde la fase pre-lectora hasta la lectura experta. Así, por ejemplo, las habilidades implicadas en el reconocimiento de palabras (como la conciencia fonológica o el conocimiento de las letras) tienden a ser más significativas en los primeros momentos, cuando las habilidades de reconocimiento de palabras se están desarrollando más rápidamente y las demandas de comprensión de los textos son relativamente bajas. En torno a 4º curso, la mayoría de los niños han adquirido buenas habilidades de automaticidad y precisión en el reconocimiento de palabras y las demandas de la comprensión de los textos aumentan (Chall, 1996; Rupley, Willson y Nichols, 1998).

Entre las habilidades implicadas en la adquisición lectora, la conciencia fonológica ha recibido especial atención, y su papel está muy corroborado en la literatura. Sin embargo, en los últimos años se ha mostrado que la fonología suprasegmental tiene una implicación muy relevante en el proceso de adquisición lectora. En el caso del español, a pesar de la escasez de estudios, también se ha

confirmado la importancia de la conciencia prosódica para la consecución de una lectura fluida, lo que repercutiría también en la comprensión lectora.

2. LA FLUIDEZ LECTORA

En 1983, Allington llamó la atención sobre la fluidez como un aspecto esencial en la lectura que en buena parte era desatendido en la enseñanza. Desde entonces, se han publicado numerosos estudios, la mayoría de ellos midiendo la efectividad de los métodos de intervención en fluidez, pero será el informe del *National Reading Panel* (2000) el que marque un punto de inflexión hacia el interés creciente por la fluidez, y es en ese momento cuando se convierte en un aspecto clave para los educadores e investigadores (Chard, Pikulski y McDonagh, 2006; Kuhn y Stahl, 2003; Wolf y Katzir-Cohen, 2001). El objetivo de este informe fue llevar a cabo una evaluación sobre la efectividad de los diferentes métodos empleados para enseñar a leer, así como de los elementos fundamentales que debe contener la enseñanza de la lectura. Junto a otros cuatro, la fluidez lectora se identificó como uno de los aspectos críticos para alcanzar la competencia lectora.

En la actualidad, el interés en la fluidez lectora como uno de los factores determinantes del aprendizaje de la lectura se mantiene, si bien se echa en falta un mayor consenso en su definición (Kuhn et al., 2010), por la importancia que tiene para su evaluación y enseñanza. Este capítulo está dedicado a revisar los estudios clave en torno a la fluidez lectora, a su evaluación y a su relación con la comprensión.

2.1. Definición de fluidez lectora: componentes

Son numerosas las definiciones de fluidez lectora que han surgido en las últimas décadas; de hecho, el constructo de fluidez ha sido muy criticado debido a la falta de consenso teórico en su definición (Kame'enui y Simmons, 2001). Mientras algunos autores apoyan una definición sencilla de fluidez, que se centra en la velocidad y la precisión (Fuchs, Fuchs, Hosp, Jenkins, 2001; Logan, 1997; Shinn, Good, Knutson, Tilly y Collins, 1992), otros, como Wolf y Katzir-Cohen (2001), señalan que este enfoque simple ignora la multidimensionalidad de la fluidez. Definiciones más recientes han extendido esta definición para incluir el elemento adicional de la prosodia o expresividad. Según Kuhn et al. (2010), en general, se pueden distinguir cinco tipos de definiciones.

Un primer grupo enfatiza la precisión y el reconocimiento automático de las palabras y sus componentes, como la conciencia fonémica o las correspondencias grafema-fonema, que permiten identificar rápida y correctamente las palabras (Fletcher, Lyon, Fuchs y Barnes, 2007). En este caso, los componentes que reciben más atención son también aquéllos más fácilmente cuantificables, en detrimento de otros directamente relacionados con la prosodia, más difíciles de valorar, tales como la segmentación, el acento o la entonación. Así, Torgesen, Rashotte y Alexander (2001) definieron la fluidez de una manera operativa y minimalista como la velocidad y precisión en la lectura oral.

En segundo lugar, existen definiciones que consideran la fluidez como “la segmentación, adherencia a la sintaxis del autor y la expresividad con que se realiza la lectura oral” (Daane, Campbell, Grigg, Goodman y Oranje, 2005, p. v). Por tanto, identifican la fluidez como prosodia, ignorando el componente de la automaticidad en su definición (Pinnell et al., 1995).

Un tercer grupo de definiciones equipara la fluidez con la lectura experta. Samuels (2006) sostiene que la habilidad para decodificar y comprender el texto simultáneamente es la característica más importante del lector fluido. Esta definición permite distinguir entre dos tipos de lectores, aquéllos que leen las palabras sin atender al significado y los lectores fluidos, que construyen el significado mientras leen. Esta definición integra por primera vez la comprensión lectora como parte de la lectura fluida.

Sin embargo, autores como Levy (2001) arguyen que más que definir fluidez como la simultaneidad de la decodificación y la comprensión lectora, la lectura fluida simplemente permite que la comprensión lectora se produzca. En esta línea, un cuarto tipo de definiciones considera la fluidez como un puente entre la decodificación y la comprensión lectora (Chard, Pikulski y McDonagh, 2006).

Una última y reciente concepción de la fluidez es la propuesta por Kuhn et al. (2010), que integra los aspectos revisados en las definiciones previas. Estos autores sostienen que la fluidez combina precisión, automaticidad y prosodia, elementos que, en conjunto, facilitan la construcción del significado. La fluidez se muestra durante la

lectura oral mediante la facilidad del reconocimiento de palabras, el ritmo, la segmentación y la entonación apropiados.

Por tanto, no existe una definición consensuada de la fluidez. El problema radicaría, según Allington (2006), en la falta de conciencia sobre la complejidad del constructo de fluidez. No obstante, se puede decir que cada vez más, se impone la idea de considerar que la fluidez lectora tiene tres componentes fundamentales: velocidad, precisión y prosodia.

La mayoría de los investigadores considera que la precisión en sí misma es fundamental para el desarrollo lector pero no es suficiente. Además, se precisa una adecuada velocidad para entender las ideas que hay en el texto (Chard, Vaughn y Tyler, 2002). De hecho, la característica más sobresaliente de los lectores expertos es la velocidad con la que el texto se traduce en lenguaje oral (Adams, 1990). Los primeros en hablar del concepto de automaticidad fueron Laberge y Samuels (1974), que señalaron que la fluidez en la lectura se fundamentaba en la rapidez con que se manejaban una serie de subhabilidades de nivel inferior como el reconocimiento de las letras o las relaciones letra-sonido. Así, esta automaticidad hace referencia a una “identificación rápida, fluida y sin esfuerzo de palabras dentro o fuera de un contexto” (Hudson, Lane y Pullen, 2005, p. 704).

Tradicionalmente, la fluidez ha sido evaluada como el número de palabras correctamente leídas por minuto. Sin embargo, una lectura fluida se caracteriza además por un adecuado uso de la prosodia. La lectura expresiva o prosódica se refiere al uso de los rasgos prosódicos del lenguaje mientras leemos (Dowhower, 1991), a través de las cuales se interpreta el texto. Cada vez es mayor la atención hacia la utilización de los aspectos expresivos durante la lectura, como elementos relacionados con la comprensión.

A pesar del consenso creciente en considerar la velocidad, la precisión y la prosodia como componentes de la fluidez, en la mayoría de las investigaciones la fluidez es evaluada teniendo en cuenta sólo los componentes más cuantificables del constructo (velocidad y precisión), sin considerar el componente más novedoso de la prosodia (p. ej., Fuchs et al., 2001). Uno de los motivos podría ser la dificultad que conlleva su evaluación, aspecto que se abordará en el siguiente apartado. Esto implica

una visión limitada del constructo de fluidez y, por tanto, conlleva prácticas erróneas en su evaluación y entrenamiento.

2.2. Cómo medir la lectura fluida

La investigación sobre fluidez ha conducido a un interés simultáneo por las áreas relativas a su evaluación y enseñanza (Pikulski y Chard, 2005). En consonancia con alguna de las definiciones de fluidez, su evaluación se ha centrado tanto en la velocidad como en la precisión (número de palabras correctamente leídas por minuto). Prueba de ello son los instrumentos de evaluación en velocidad y precisión que han predominado en la aulas de lengua inglesa en la última década, tales como *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills* (DIBELS; Good y Kaminski, 2002), y similares (p. ej., AIMSweb Reading CBM; Shinn y Shinn, 2002; CBMs; Deno, 1985; GORT, Wiederholdt y Bryant, 2001). Asimismo, en el caso del español, el número de palabras por minuto ha sido la medida típica de fluidez lectora (p. ej., Castejón, González-Pumariiega y Cuetos, 2011; Soriano, Miranda, Soriano, Nieves y Félix, 2011). Al favorecer las medidas basadas en la tasa de lectura, se ha dirigido el currículum escolar hacia la búsqueda del incremento en la velocidad lectora, sin tener en cuenta la comprensión (Riedel, 2007; Samuels, 2006).

El olvido de la prosodia o expresividad, probablemente se deba también a que es difícil de medir y a que hay pocos instrumentos que puedan utilizarse para su evaluación. Por el contrario, la evaluación de la precisión y la velocidad es relativamente sencilla. Actualmente, desde la perspectiva que incluye el componente de prosodia, se manejan dos tipos de medidas: las escalas de fluidez lectora y las medidas espectrográficas.

2.3. Escalas de fluidez lectora

Tradicionalmente, por razones prácticas, la manera más habitual de medir la prosodia ha sido a través de escalas. Las investigaciones se han realizado casi

exclusivamente en lengua inglesa. Existen diversas escalas, si bien las más citadas son la escala de fluidez de Allington (1983), la escala de fluidez NAEP (*National Assessment of Educational Progress*) (Pinnell et al., 1995), y la escala multidimensional de fluidez (Zutell y Rasinski, 1991). Difieren en el formato y las dimensiones que incluyen, pero todas han sido diseñadas al objeto de incorporar la prosodia como parte de la evaluación de la fluidez.

Allington (1983) diseñó una escala que discrimina varios grados que van desde la lectura hecha palabra a palabra (1 punto), hasta la lectura que respeta los signos de puntuación, que es correcta sintáctica y semánticamente, y que se realiza con una expresividad que se aproxima a la del lenguaje oral (6 puntos). Las descripciones que aparecen en cada aspecto son bastante informativas; además, es una escala de fácil manejo y aplicación. No se conocen datos psicométricos de esta escala; sin embargo, algunos investigadores que la han utilizado han obtenido sus propios datos de fiabilidad y han informado de un alto grado de acuerdo inter-jueces (por ej., Young, Bowers y MacKinnon, 1996). No obstante, es una escala que debería ser revisada de acuerdo a las concepciones e investigación actual sobre fluidez.

En la misma línea, Pinnell et al. (1995) elaboraron una escala de fluidez conocida como NAEP, y aunque era parecida a la anterior en el sentido de que ambas disponen de una sola dimensión, ésta es más reducida que la de Allington (1983), ya que incluye sólo cuatro niveles. Además, se diseñó bajo la asunción de que la precisión en la lectura era un componente que no formaba parte de la fluidez, por tanto este componente no aparece, lo que es problemático. El nivel más bajo (1 punto) corresponde a la lectura hecha mayoritariamente palabra a palabra, con sintagmas ocasionales de dos o tres palabras. En el nivel más alto (4 puntos) sitúan la lectura fragmentada en sintagmas significativos con posibles regresiones, repeticiones y desviaciones que preservan la sintaxis. Además, la expresividad debe ser un rasgo distintivo en la mayor parte del texto. En los estudios en los que se ha utilizado esta escala (Daane et al., 2005; Pinnell et al., 1995) los evaluadores fueron entrenados durante varios días antes de su manejo; a pesar de ello, la fiabilidad y el acuerdo inter-jueces fue bastante bajo. Aunque su simplicidad podría ser una ventaja, no

proporciona mucha información sobre qué aspecto trabajar ante un niño con dificultades; por otro lado, a veces se hace difícil distinguir entre los distintos niveles.

Mientras que las dos escalas mencionadas destacan por la sencillez de su diseño, Zutell y Rasinski (1991) construyeron una escala formada por tres componentes prosódicos. Uno es Segmentación o agrupamiento en sintagmas, que puntúa desde 1 (monótono, con poco sentido de los límites de la frase; a menudo lee palabra a palabra) hasta 4 (en general bien segmentado, la mayoría de las veces respeta los sintagmas y las oraciones, prestando adecuada atención a la expresión). Otro es Continuidad o lectura sin interrupciones, que puntúa desde 1 (frecuentes pausas, vacilaciones, falsos comienzos, tanteos, repeticiones, y/o múltiples intentos), hasta 4 (por lo general, lectura continua con algunos cortes, pero las dificultades en las palabras y en las estructuras se resuelven rápidamente, normalmente a través de autocorrecciones). El tercero es Velocidad lectora general, que puntúa desde 1 (lenta y laboriosa), hasta 4 (suena como si fuera una conversación).

Posteriormente, esta escala ha sido modificada en dos ocasiones para adaptarla a las definiciones de fluidez (Rasinski, 2004; Rasinski et al., 2009). En 2004, Rasinski le añadió un componente más, Expresividad y volumen, que puntúa desde 1 (lee con poca expresión o entusiasmo en la voz. Lee las palabras como si simplemente las lanzara. No trata de leer como si estuviera hablando. Tiende a leer con voz apagada), hasta 4 (lee con buena expresión y entusiasmo a lo largo del texto. Suena como si hablara. Es capaz de cambiar la expresividad y el volumen para adecuarlo a la interpretación del texto en cada momento). Más adelante, incorporó el componente Precisión, en línea con las definiciones más actuales de fluidez (NRP, 2000). Así, en la última versión, la escala contaba con tres componentes: Segmentación y expresión, Precisión y continuidad, y Velocidad lectora general (Rasinski et al., 2009).

Como vemos, la escala multidimensional de fluidez de Zutell y Rasinski (1991) es la más completa, a la vez que se ha ido modificando y adaptando a la investigación. Sin embargo, cabe mencionar que en algunos estudios se encuentra un acuerdo inter-jueces bajo (Schwanenflugel y Benjamin, 2012).

A pesar de que las escalas sean instrumentos de evaluación accesibles y poco costosos, también han recibido algunas críticas. Entre otras, se destaca que son métodos de evaluación global y pueden no captar adecuadamente las variaciones inherentes de la lectura en los niños (Benjamin y Schwanenflugel, 2010). Además, no proporcionan medidas directas de los aspectos prosódicos en la lectura, por lo que no permiten distinguir la relativa contribución de la velocidad, la precisión y la prosodia a la lectura (Miller y Schwanenflugel, 2006). Con el objetivo de tratar de paliar estas críticas, recientemente Benjamin et al. (2013) han desarrollado una nueva escala que contempla dos subescalas: Automaticidad (velocidad y precisión) y Expresividad (entonación y pausas), basada en medidas objetivas.

En el caso del español, no hay estudios de validez y fiabilidad de este tipo de escalas, sobre todo teniendo en cuenta el componente de la prosodia o expresividad. Para esta investigación se diseñó y validó una escala denominada Escala de Fluidez Lectora en Español, EFLE (González-Trujillo, Calet, Defior y Gutiérrez-Palma, en prensa) como un instrumento necesario para evaluar uno de los componentes definitorios de la lectura experta. La escala EFLE incluye los tres componentes de la fluidez—Velocidad, Precisión y Prosodia—, de acuerdo con los resultados de las investigaciones más recientes. También incluye un aspecto general a evaluar, la Valoración de la calidad de la lectura (véase la sección de instrumentos).

2.3.1. Medidas espectrográficas

Como se ha mencionado, las escalas son herramientas útiles y de fácil manejo; sin embargo, no proporcionan una medida directa de los rasgos prosódicos de la propia lectura, función que, por el contrario, sí cumplen las medidas espectrográficas. Estas medidas analizan y representan visualmente las ondas sonoras del habla, en este caso, de la lectura de un texto en voz alta. Se pueden determinar las características prosódicas, como los picos y valles de entonación (medido a través de la frecuencia fundamental, F0) o el patrón de pausas en la lectura. Por tanto, permiten tomar medidas precisas y objetivas de la lectura prosódica. No obstante, el análisis de este tipo de medidas precisa de un software muy específico. Se suele utilizar el

programa Praat (Boersma y Weenink, 2004), el cual es un software de compresión del discurso que analiza, sintetiza y manipula los datos del discurso digital. Así, requiere un trabajo muy laborioso, por lo que su utilización es complicada y se aleja de una posible aplicabilidad en el contexto educativo.

Pese a los inconvenientes que plantean, este tipo de medidas se han utilizado en la investigación sobre prosodia y lectura. Herman (1985) las utilizó para relacionar la presencia de pausas en la lectura en relación a la dificultad del texto en un grupo de 8 niños de 4° a 6° de EP. Concluyó que el número de pausas que no estaban marcadas por los signos de puntuación disminuía considerablemente con la práctica lectora. Sin embargo, este estudio presenta varias limitaciones entre las que destacan el número de participantes y la consideración de que las pausas apropiadas solo están marcadas por los signos de puntuación. A pesar de ello, este estudio sugiere que el patrón apropiado de pausas mejora cuando se incrementa la fluidez, entendida ésta como velocidad y precisión.

Quizá uno de los estudios de referencia sobre el desarrollo de los rasgos prosódicos en la lectura a través de medidas espectrográficas es el de Dowhower (1987). En este estudio se examinó el efecto de lecturas repetidas sobre la lectura prosódica de niños de 2° curso que leían con precisión, pero con baja velocidad. Después de la práctica repetida, los niños mostraban mejoras significativas en lectura prosódica en términos de disminución de pausas inapropiadas, mayor alargamiento de la vocal al final de la frase (característica prosódica que marca el final de las unidades sintácticas) (Cooper y Paccia-Cooper, 1980), así como una caída de la entonación al final de las oraciones declarativas. En un trabajo posterior (Dowhower, 1991), se identificaron seis indicadores distintivos en el discurso referentes a la lectura prosódica: pausas intrusivas, longitud de las frases, segmentación, alargamiento del final de la frase, contorno de la entonación final, y acento. Arguyó que un uso apropiado de cada uno de estos marcadores en lectores hábiles demanda conocimiento sintáctico durante la lectura.

Cowie et al. (2002) también examinaron una gran variedad de características prosódicas en la lectura de 24 niños con habilidad lectora normal. Establecieron que las pausas, su duración y frecuencia estaban asociadas fuertemente a la fluidez,

mientras que las características relacionadas con la entonación resultaron más asociadas a la expresividad.

Recientes investigaciones (Benjamin y Schwanenflugel, 2010; Miller y Schwanenflugel, 2006, 2008; Schwanenflugel et al., 2004) han encontrado una relación entre los indicadores prosódicos distintivos durante la lectura—la duración de las pausas, el perfil de la frecuencia fundamental y la declinación de la frecuencia fundamental al final de las frases—y las habilidades lectoras entendidas como lectura de palabras y comprensión de textos. Su objetivo era determinar las características prosódicas más relevantes en la competencia lectora. Así, los cambios en entonación se relacionan fuertemente con la comprensión lectora (Miller y Schwanenflugel, 2006, 2008; Ravid y Mashraki, 2007), mientras que el número de pausas intrusivas está principalmente asociado con las habilidades de decodificación (Miller y Schwanenflugel, 2008).

Debido a que el análisis espectrográfico requiere un trabajo muy laborioso, la investigación en este campo se dirige hacia la evaluación de las características prosódicas de la lectura de forma automática, a través de la tecnología del reconocimiento automático del habla (Duong y Mostow, 2010; Bolaños et al., 2013).

La evaluación realizada a través de las medidas espectrográficas y las escalas es altamente coincidente. Cowie et al. (2002) defienden la utilización de las medidas de escala, ya que encuentran una concordancia objetiva entre las medidas de fluidez obtenidas mediante el análisis espectrográfico y las que realizaron los jueces tras la escucha de las lecturas orales. Mantienen que la percepción intuitiva de las características prosódicas se corresponde en un alto grado con los análisis objetivos. En la misma línea, Bolaños et al. (2013) mostraron acuerdos objetivos entre la utilización de la escala NAEP (Pinell et al., 1995) con los resultados obtenidos en un sistema de evaluación automático de la lectura prosódica. Por tanto, el desarrollo de escalas más complejas es la dirección hacia la que el desarrollo de medidas de lectura prosódica debería dirigirse, tal como sugieren distintos investigadores (Kuhn et al., 2010; Miller y Schwanenflugel, 2006).

2.4. Relación entre fluidez y comprensión lectora

Dado que el último objetivo de la lectura es la construcción del significado (Allington, 1983), es importante analizar el papel que tiene la fluidez lectora en la comprensión. Existe una correlación positiva entre ambas; sin embargo, los estudios que informan de esta correlación han utilizado una amplia variedad de participantes (niños de educación primaria, secundaria, lectores con dificultades, entre otros) y de medidas (tanto de fluidez como de comprensión) (Jenkins et al., 2003; Rasinski et al., 2005; Yovanoff, Duesbery, Alonzo, 2005). Por lo tanto, es difícil establecer conclusiones y la naturaleza exacta de esta relación aún no está clara (Klauda y Guthrie, 2008; Rasinski et al., 2009).

Fundamentalmente, existen dos aproximaciones que explican la relación entre fluidez y comprensión, cada una de las cuales enfatiza un componente de la fluidez (Kuhn y Stahl, 2003): la primera y más conocida se centra en el componente de la automaticidad (velocidad y precisión), mientras que la segunda se centra en el componente de la prosodia.

2.5. Automaticidad y comprensión lectora

Los lectores expertos tienen ciertas características comunes: no solamente leen con precisión, sino que el reconocimiento de las palabras ocurre automáticamente, tal como muestra el conocido efecto Stroop (Fuchs et al., 2001). Los humanos tienen una cantidad limitada de recursos atencionales para realizar cualquier actividad cognitiva (LaBerge y Samuels, 1974; Perfetti, 1985; Stanovich, 1980), de modo que si la atención está centrada en una actividad no puede dedicarse a otra. Según la teoría de la automaticidad (LaBerge y Samuels, 1974), la lectura es una actividad cognitiva compleja, en la que al menos se requieren dos actividades interdependientes: el lector debe reconocer las palabras que forman el texto y construir el significado simultáneamente. Por tanto, la cantidad de atención que se dedica a este reconocimiento no puede dedicarse a la comprensión. Para asegurar que el lector tiene suficiente atención disponible para comprender el texto, es necesario desarrollar los

procesos lectores hasta el punto de que cada palabra sea reconocida instantáneamente. Cuando esto ocurra, el lector tendrá suficiente atención disponible que podrá dedicar a la construcción del significado.

En 1980, Stanovich refinó esta teoría a través de su modelo interactivo-compensatorio, según el cual tanto los buenos como los malos lectores procesan de forma diferente un texto. Según Stanovich (1980) hay distintas fuentes de conocimiento que actúan en paralelo y que ayudan al lector a la construcción del significado. Así, el lector experto hará uso de las distintas fuentes de conocimiento (ortográfica, fonológica, semántica y sintáctica) en la lectura. Sin embargo, una limitación en cualquiera de las fuentes de conocimiento da lugar a una mayor demanda de otras fuentes de conocimiento, limitando con ello la comprensión. Stanovich señaló que el reconocimiento automático de las palabras permite al lector, por tanto, centrarse en la construcción del significado del texto en lugar de la identificación de las palabras.

La relación entre automaticidad y comprensión lectora también se trata en la teoría de la eficiencia verbal de Perfetti (1985). Esta teoría propone que los procesos de comprensión del lenguaje implican procesos de alto nivel (integración de la información, análisis sintáctico, elaboración de inferencias, entre otros) que demandan gran cantidad de recursos cognitivos. De ahí que la identificación de palabras deba llegar a convertirse en un proceso automático, que libere recursos de la memoria de trabajo. Por el contrario, si las representaciones mentales de las palabras no llegan a ser lo suficientemente automáticas, se produciría una sobrecarga en el sistema cognitivo. La atención se centraría entonces en las palabras y/o frases aisladas, y en consecuencia, la integración de éstas en proposiciones también se vería afectada, fallando entonces la comprensión global del texto.

Desde esta perspectiva, se considera que el número de palabras leídas correctamente por minuto (como un índice de automaticidad en la lectura de palabras) es “una manera elegante y fiable de caracterizar la lectura experta” (Fuchs et al., 2001, p. 240). Los estudios que encuentran correlaciones positivas entre la lectura automática de palabras y la comprensión apoyan esta aproximación (De Jong y van der Leij, 2002; Gough y Tumber, 1986; Perfetti y Hogaboam, 1975; Schwanenflugel

et al., 2004). Sin embargo, los estudios correlacionales no definen si la automaticidad en la lectura de palabras afecta a la comprensión lectora. De hecho, algunos estudios de entrenamiento en fluidez con malos lectores concluyeron que las mejoras obtenidas en la tasa de lectura no se generalizaron necesariamente a la mejora de la comprensión lectora (ver Kuhn y Stahl, 2003; Wexler, Vaughn, Edmonds y Reutebuch, 2008, para una revisión). En la misma línea, estudios previos han mostrado que enseñando a los niños a identificar las palabras con rapidez, aunque unido a ganancias en la velocidad, no estaba unido a ganancias en la comprensión de textos que incluían las palabras entrenadas (p. ej., Fleisher, Jenkins y Pany, 1979; Grant y Standing, 1989; Levy, Abello y Lysynckuk, 1997).

La concepción de fluidez sólo como automaticidad puede, por tanto, conllevar a concepciones erróneas sobre la lectura. Así, durante la enseñanza, a veces se insiste en la automaticidad reduciéndola a la mera decodificación de las letras y las palabras, y olvidando, por tanto, que la construcción del significado es el fin natural de la lectura (García-Madruga, 2006). Las teorías mencionadas que se ubican en esta aproximación, olvidan el gran papel que tiene la prosodia en la lectura, como veremos a continuación.

2.5.1. Prosodia y comprensión lectora

Cuando se lee un texto con fluidez se está haciendo algo más que leer con precisión y velocidad; también se lee con expresividad. Según el NRP (2000), la lectura de un texto requiere la integración de las palabras, sintagmas y oraciones, siendo la expresividad un sello distintivo del logro de la fluidez y la comprensión.

Leer con expresividad implica usar los rasgos prosódicos necesarios para leer como si se estuviera hablando (Dowhower, 1991). Los rasgos prosódicos, como hemos visto, incluyen la entonación, el acento y la duración, los cuales contribuyen a la expresividad del texto y facilitan que se pueda captar su significado (Allington, 1983; Dowhower, 1991; Schreiber, 1980, 1987, 1991). Adicionalmente, la prosodia conlleva

una apropiada segmentación de la frase en grupos de palabras con significado, de acuerdo a su estructura sintáctica.

Kuhn y Stahl (2003) proponen que la prosodia podría representar un vínculo importante entre la fluidez y la comprensión. Varios estudios avalan este planteamiento. Así, Chafe (1988) planteó que, para leer una frase con entonación, se deben asignar los roles sintácticos a las palabras de la frase. Esta asignación de roles sintácticos es el componente clave del micro-procesamiento, o análisis del texto en proposiciones ordenadas jerárquicamente (Kintsch, 1998). Asimismo, Young y Bowers (1995) encontraron una relación entre la habilidad para segmentar sintácticamente una oración y mejoras en la comprensión lectora. Estos autores argumentaron que la lectura prosódica refleja la integración de procesos a nivel de palabras, sintagmas y oraciones, proporcionando así una ventana a la comprensión de textos. Por su parte, Schreiber (1987) arguyó que la prosodia proporciona una potente pista sintáctica en el lenguaje oral. De este modo, la mayor presencia explícita de pistas prosódicas puede ser una diferencia crucial entre el lenguaje oral y el escrito, y es una de las posibles razones sobre porqué es más fácil comprender el lenguaje oral. Sin embargo, afirmó que la evidencia que apoya la unión entre la prosodia y el micro-procesamiento es débil.

Dowhover (1991) señaló que los lectores que realizan una lectura expresiva son capaces de hacer la conexión entre el lenguaje oral y el escrito. En otras palabras, serán capaces de transferir sus conocimientos sintácticos desde el habla hasta el texto.

Los niños son altamente receptivos al uso de los rasgos prosódicos en el habla (Read y Schreiber, 1982). De hecho, la investigación indica que los niños de menos de un año utilizan los rasgos prosódicos como una primera pista de la estructura sintáctica de su lengua y que su balbuceo sigue las características inherentes a la prosodia de su lengua materna. Además, los niños no solamente son más propensos a utilizar las pistas prosódicas del habla, sino que dependen de ellas más que los adultos para determinar el significado de un determinado mensaje (Read y Schreiber, 1982). Dada la sensibilidad a la prosodia de los niños en el lenguaje oral, es razonable pensar que también dependan más de la prosodia en la lectura para la comprensión del texto (Allington, 1983). De hecho, una segmentación, entonación y

acento apropiadas se consideran los indicadores de que un niño es un lector experto (Chomsky, 1978; Rasinski, 1990). Esto es debido a que la segmentación del texto en unidades sintácticas con sentido permite al lector comprender lo que está leyendo. Por el contrario, los niños que no han logrado la fluidez en la lectura, leen palabra a palabra o agrupando las palabras de un modo que difiere de cómo se hace al hablar (Allington, 1983; Chall, 1996).

De acuerdo con estas ideas, algunos estudios han corroborado mejoras en la comprensión de textos después de entrenamientos dirigidos a mejorar la segmentación de textos en sintagmas con sentido, o después de proporcionar textos previamente segmentados (p. ej., Cromer, 1970; O'Shea y Sindelar, 1983). En la misma línea, Cohen et al. (2001) revelaron un efecto facilitador de la prosodia en la comprensión, tanto de discursos orales como escritos. Estos autores llevaron a cabo dos experimentos. En el primero se manipuló la prosodia en la presentación auditiva del texto, de modo que podía ser normal, monótona o alterada. En la manipulación alterada, generaban un conflicto entre la estructura prosódica y la sintáctica en posiciones donde normalmente coinciden. En el segundo, se manipuló la prosodia escrita, así presentaron textos con puntuación alterada, sin signos de puntuación y con puntuación normal. Se encontraron efectos negativos sobre la comprensión en el caso donde alteraron la prosodia, tanto oral como escrita, lo cual pone de manifiesto el papel facilitador de la prosodia en la construcción del significado, tanto en el lenguaje oral como en el escrito.

La prosodia puede contribuir a la comprensión lectora de otras formas. Así, algunos investigadores han sugerido que la prosodia podría funcionar como un “andamiaje lingüístico” que ayuda al lector a segmentar el texto, mediante el mantenimiento de la secuencia auditiva en la memoria de trabajo (Frazier, Carlson y Clifton, 2006; Swets, Desmet, Hambrick y Ferreira, 2007), permitiendo así un mayor procesamiento de la misma, lo que ayudaría a la comprensión (Koriat, Greenberg y Kreiner, 2002). En este sentido, Benjamin y Schwanenflugel (2010) mostraron que la prosodia medida a partir de textos complejos estaba más relacionada con la comprensión que la de los textos simples. Argumentaron que los textos complejos contienen oraciones largas y con estructuras sintácticas más complicadas, que podrían

verse compensados por el uso de información prosódica que ayuda en la segmentación de las frases y, por tanto, a la comprensión.

Diversos estudios que han utilizado escalas de fluidez han mostrado la relación entre la lectura expresiva y la comprensión. Sargent (2004) investigó la relación entre prosodia y comprensión en niños de 5° de EP. En su estudio, Sargent midió la fluidez lectora utilizando medidas de velocidad y precisión y a través de la escala multidimensional de fluidez que incluye los componentes prosódicos (Zutell y Rasinski, 1991). Se encontró que ambas medidas de fluidez estaban significativamente relacionadas con la comprensión. Asimismo, Klauda y Guthrie (2008) analizaron la relación entre fluidez y comprensión en niños de 5° de EP a través de una escala de fluidez lectora diseñada por los autores. Se encontró que la lectura en voz alta con una segmentación adecuada predecía la comprensión lectora una vez controlada la lectura de palabras. Esto es, los niños que leían con expresividad eran los que presentaban buenas habilidades de comprensión.

Otros estudios, que han usado medidas espectrográficas, han sugerido que la prosodia facilita la comprensión lectora, pero sólo algunos de sus componentes. Así, Miller y Schwanenflugel (2006), realizaron un estudio con niños de 3° en el que evaluaron los rasgos prosódicos en lectura, así como lectura de palabras y comprensión lectora. Encontraron que los mejores lectores realizaban las pausas más cortas y presentaban un contorno de entonación más parecido al de los adultos. Asimismo, señalaron que los niños que realizan cambios apropiados de entonación en las frases tienen mejores habilidades de comprensión. Estos cambios de entonación predijeron gran parte de la varianza en la comprensión, una vez que la velocidad de lectura de palabras y de texto había sido controlada.

Estos mismos autores, utilizando un diseño longitudinal, evidencian también la relación entre prosodia y comprensión lectora (Miller y Schwanenflugel, 2008). En particular, mostraron la relación entre la presencia de pocas pausas intrusivas durante la lectura en 1° curso y el posterior desarrollo del contorno entonacional en 2°. Esto, además, predecía buenos resultados en comprensión en 3°. Asimismo, establecen que la lectura prosódica emerge una vez los niños han consolidado sus habilidades de decodificación.

En conjunto, parece que aunque la fluidez está formada por tres componentes—velocidad, precisión y expresividad—en última instancia es la expresividad (especialmente los cambios de entonación) la que proporciona información sintáctica y semántica al lector, que ayudaría en la comprensión del texto. Sin embargo, es importante tener en cuenta que los distintos componentes de la fluidez se desarrollan a distintos ritmos a lo largo de los cursos. De ahí que sea importante tener en cuenta el nivel lector en la relación entre la fluidez y la comprensión lectora. Pocos estudios han analizado estas relaciones considerando el nivel lector, aspecto que examinaremos en el siguiente apartado.

2.5.2. Relación entre fluidez y comprensión en función del nivel lector

La mayoría de los estudios coinciden en que la lectura prosódica emerge cuando las habilidades de reconocimiento de palabras han alcanzado un nivel suficiente de automaticidad (Chall, 1996; Clay e Imlach, 1972; Kuhn y Stahl, 2003; Miller y Schwanenflugel, 2008). Así lo han corroborado los estudios que han usado medidas espectrográficas, que muestran una relación entre alcanzar un cierto nivel en la automaticidad en el reconocimiento de palabras y el logro de la lectura expresiva. En este sentido, Schwanenflugel et al. (2004) utilizaron una muestra de niños de 2º y 3º curso, y encontraron que había una relación positiva entre la habilidad para leer palabras y la lectura de los textos con una entonación parecida a la de los lectores adultos. Los niños con habilidades de lectura emergentes leían con más pausas intrusivas y con un contorno de entonación plano, mientras que los niños con buenas habilidades de decodificación presentaban un contorno de entonación más parecido al de los adultos y pocas pausas intrusivas. Los autores señalaron que la entonación y la estructura de pausas se adquieren una vez que las habilidades de reconocimiento de palabra han sido automatizadas.

En esta línea, Cowie et al. (2002) plantean la hipótesis de la independencia parcial entre automaticidad y expresividad, según la cual ambos componentes son independientes pero no totalmente, ya que es necesario leer con un cierto nivel de

automaticidad para alcanzar la expresividad; sin embargo, es posible leer con automaticidad y sin expresividad. Según estos autores, estos dos componentes parecen no ser parte del mismo constructo, pero tampoco totalmente independientes. Asimismo, Marciarille-Levasseur et al., (2006) plantearon, en un estudio realizado con niños de 2° y de 3°, que la lectura experta podría estar constituida por componentes separados: por un lado estaría la velocidad y la exactitud lectora, y por otro, la prosodia. Además, sugieren que los diferentes aspectos de la lectura fluida emergen de forma separada en los niños más jóvenes, y que después estos aspectos convergen con el tiempo, desarrollándose en primer lugar la precisión y velocidad y, posteriormente, la expresividad.

El desarrollo de las habilidades expresivas y las habilidades de reconocimiento de palabras apunta al nivel lector como una posible variable intermedia entre los componentes de la fluidez y la comprensión lectora. Así, la automaticidad en la lectura de palabras podría jugar un papel más relevante en la comprensión durante los primeros años de primaria, mientras que la expresividad podría ser más relevante para la comprensión una vez se han alcanzado la automaticidad en la lectura, esto es en los cursos más avanzados de primaria, en concordancia con lo que plantean los autores del modelo simple de lectura (Gough, Juel y Grithith, 1992; Hoover y Gough, 1990)

De acuerdo al modelo del desarrollo lector de Chall (1996) esto también tendría sentido, ya que en la primera fase de “aprender a leer” los niños están centrados en el reconocimiento de palabras, mientras que en la segunda están más concentrados en el significado. En consonancia con este planteamiento, la velocidad y la precisión muestran un mayor crecimiento durante los primeros años de primaria (Fuchs et al., 2001), siendo en 4° donde el crecimiento en automaticidad tiende a estabilizarse (Deno, Fuchs, Marston y Shin, 2001).

Algunos estudios han analizado la relación entre fluidez y comprensión lectora teniendo en cuenta las diferencias debidas al nivel lector. El estudio de Schwanenflugel, Meisinger, Wisenbaker, Kuhn, Strauss y Morris, (2006) mostró que la automaticidad en la lectura predecía una varianza considerable de la comprensión lectora en niños desde 1° hasta 3° de EP. Sin embargo, señalaron que el papel de la automaticidad en la comprensión tendía a disminuir en los cursos más avanzados.

Posiblemente, una vez adquiridas las habilidades de automatización, otros factores, como la expresividad, podrían ser más relevantes en la comprensión lectora.

Rasinski et al. (2009) examinaron la relación entre la comprensión y la fluidez en niños de 3º, 5º y 7º cursos y encontraron fuertes correlaciones entre la fluidez y la comprensión en estos tres cursos. Sugirieron que la fluidez es una variable significativa en los niveles superiores de primaria. Sin embargo, en este estudio, la fluidez fue entendida sólo como lectura prosódica sin considerar la automaticidad, lo que apunta a que el componente de la fluidez más relacionado con la comprensión en estos cursos es la expresividad. En esta línea, Valencia et al., (2010) evaluaron la lectura fluida en niños de 2º, 4º y 6º. Encontraron un incremento de la contribución de la prosodia a la comprensión a través de los cursos y un decremento de la contribución de la precisión después de 4º curso. Asimismo, en un reciente estudio realizado con niños españoles de 2º y 4º de primaria (Calet et al., aceptado) se concluyó que la contribución de la automaticidad es más relevante en 2º, mientras que en 4º la lectura prosódica contribuye más a la comprensión, una vez controlada la velocidad y precisión en la lectura de palabras.

En el mismo sentido, un reciente estudio realizado con niños españoles de 3º de EP (González-Trujillo et al., 2012) indica que la mayoría de los niños podían decodificar perfectamente todas las palabras, pero no las leían con fluidez y la asignación del acento fue muy baja (26.40 % de respuestas correctas). En definitiva, se corrobora que la adquisición de los distintos aspectos de la lectura prosódica se produce más tardíamente; por otro lado, siendo el uso de la tilde una de las características del código ortográfico español, es una razón de más para abogar por incrementar los estudios en torno a la prosodia en español.

Existe evidencia respecto a la complejidad de los textos que apoya y matiza este planteamiento. Benjamin y Schwanenflugel (2010) encontraron que la lectura expresiva se relaciona con la comprensión lectora en mayor medida cuando se utilizan textos complejos. En este sentido, cabe destacar que los niños de niveles más avanzados en primaria son los que precisamente tienen que enfrentarse a textos más complejos que en los niveles iniciales (Chall, 1996; Hiebert y Fisher, 2005), siendo la expresividad, por tanto, más necesaria para ellos.

A partir de todos los estudios mencionados se observa que existe una relación entre la prosodia y la comprensión que parece aumentar con el nivel lector, y aunque la lógica lleve a pensar que primero se lee con expresividad y después se comprende, lo cierto es que la direccionalidad de tal relación aún está por determinar.

2.5.3. Direccionalidad de la relación entre la lectura prosódica y la comprensión lectora

Aunque se ha demostrado la relación entre comprensión y prosodia, un aspecto que aún está en debate concierne a la direccionalidad de tal relación (Wolf y Katzir-Cohen, 2001; Kuhn et al., 2010). Dos trabajos recientes han abordado esta cuestión.

Por una parte, Schwanenflugel et al. (2004) evaluaron dos modelos de ecuaciones estructurales que implicaban distintas relaciones entre las habilidades lectoras y la lectura prosódica en niños de 2º y 3º de EP. En el primero de ellos, en el modelo de “la lectura prosódica como mediador parcial”, argumentaron que la velocidad y la precisión en el reconocimiento de palabras liberan recursos que se pueden dedicar entonces a la lectura prosódica, lo que proporcionaría una contribución adicional a la comprensión lectora, más allá de la automaticidad en la lectura. Esto es, la prosodia podría ser un mediador entre el reconocimiento de palabras y la comprensión. En el segundo modelo o de “comprensión como un predictor de la lectura prosódica”, argumentaron que los niños con buenas habilidades de comprensión y reconocimiento de palabras podrían leer con expresividad. Encontraron evidencias sólo para el primer modelo, es decir, donde la velocidad y la precisión intervienen como factores que facilitan la lectura prosódica, que a su vez facilita la comprensión lectora. Sin embargo, no hallaron pruebas de la reciprocidad de la relación.

Por otra parte, Klauda y Guthrie (2008) examinaron si los cambios en la lectura prosódica estaban relacionados con los cambios en la comprensión lectora de manera recíproca en niños de 5º curso de EP. A diferencia de los resultados de Schwanenflugel et al. (2004), sus datos apoyaron tal reciprocidad. La lectura prosódica

al inicio del estudio predijo un crecimiento en comprensión lectora doce semanas después, sugiriendo una relación causal en el sentido lectura prosódica hacia comprensión. Por otro lado, la comprensión al principio del estudio predijo crecimientos en lectura prosódica doce semanas después, sugiriendo a su vez una relación causal entre comprensión y lectura prosódica; por tanto, existiría reciprocidad.

En esta misma línea, algunos investigadores han señalado que hay pruebas de que la fluidez es tanto causa como consecuencia de la comprensión (Pikulski y Chard, 2005; Stecker, Roser y Martinez, 1998); por tanto, la relación podría ser recíproca en lugar de unidireccional (Farr y Carey, 1986; Lipson y Lang, 1991). De este modo, no sólo el lector debe leer con fluidez y a un ritmo adecuado para comprender lo que está leyendo, sino que conforme el niño va comprendiendo lo que está leyendo, su lectura se hará más fluida (Dowhower, 1991; Schreiber, 1991).

No obstante, es un tema a aclarar puesto que otros estudios, como hemos visto, apuntan a relaciones unidireccionales. Kuhn et al., (2010) señalan que las diferencias entre los estudios quizá podrían atribuirse a las diferencias en la edad de los participantes o las particularidades de los métodos utilizados. En cualquier caso, la direccionalidad de la relación entre lectura prosódica y comprensión requiere más investigación.

2.6. Conclusiones

La fluidez es uno de los pilares fundamentales para la consecución de la lectura experta; sin embargo, existen discrepancias en su definición. Aunque cada vez hay mayor acuerdo en que la velocidad y la precisión son elementos centrales en la lectura fluida, no son los únicos elementos en el proceso; centrar la fluidez solo en ellos deriva en una visión limitada del concepto y a interpretaciones erróneas en su evaluación y enseñanza. El componente de la prosodia debería incluirse, por tanto, en las definiciones formales de fluidez. Eso conlleva que su evaluación incluya todos los componentes de velocidad y precisión y aspectos como son la entonación, las pausas, la segmentación o el acento.

Entre los instrumentos para medir la fluidez desde el punto de vista multidimensional, la investigación apunta hacia la necesidad de desarrollar escalas válidas y fiables puesto que, en comparación con las medidas espectrográficas, son más accesibles y menos demandantes de tiempo, dos aspectos importantes en el contexto escolar.

Por otra parte, se ha constatado una relación entre fluidez y comprensión lectora, pero su naturaleza y dirección aún no están claras. Principalmente, dos aproximaciones tratan de explicar dicha relación, cada una de las cuales enfatiza un componente de la fluidez: automaticidad o prosodia (Kuhn y Stahl, 2003). Dado que varios estudios han mostrado que los componentes de la fluidez se desarrollan de forma distinta, y que la relación entre los componentes de la fluidez y la comprensión cambia en función del nivel lector, estas dos aproximaciones podrían ser complementarias, tomando más relevancia la teoría de la automaticidad durante los primeros cursos de primaria, y la prosodia en los cursos posteriores. Por último, los estudios para comprender mejor la direccionalidad de la relación ofrecen resultados inconsistentes en su conjunto. Conocer la direccionalidad es importante para determinar si un particular entrenamiento es necesario en prosodia o en comprensión.

3. ESTUDIOS DE ENTRENAMIENTO EN FLUIDEZ LECTORA

A pesar de que la fluidez es un componente clave para la lectura experta (NRP, 2000), a menudo no se le presta la atención que se merece en las aulas (Rasinski y Zutell, 1990; Richards, 2000). Según el informe NRP (2000), el 40% de los niños de 4º curso no llegan a ser lectores totalmente fluidos ni a entender adecuadamente lo que leen. Según los informes PIRLS (2006, 2011) y PISA (2006, 2009), en España, las competencias en lectura en educación primaria y al finalizar el periodo de escolaridad obligatoria están por debajo del promedio de los países del mundo occidental, en particular de los países miembros de la OCDE.

El interés hacia la enseñanza de la fluidez lectora se ha convertido en un tema central a partir de la llamada de atención del NRP (2000). Como resultado, se han desarrollado numerosos métodos y estrategias de intervención en fluidez. Sin embargo, la mayoría de la investigación se ha centrado en contextos clínicos en estudios de caso único. De ahí que se haya reconocido la importancia de desarrollar entrenamientos específicos de fluidez en el contexto escolar (Kuhn y Stahl, 2003). Asimismo, cabe destacar que la mayoría de los estudios de entrenamiento en fluidez se han realizado en lengua inglesa; en español son escasos los estudios a este respecto.

Existen diversas metodologías para desarrollar la fluidez lectora entre las que destacan la de lectura repetida (*Repeated reading*), la lectura acelerada (Breznitz, 2006), o la lectura extensa (Kuhn, 2005). Sin embargo, nos centraremos en la lectura repetida dada la consolidada investigación que avala su uso como una de las mejores técnicas para la mejorar la fluidez desde la década de los setenta (Kuhn y Stahl, 2003; Meyer y Felton, 1999; NRP, 2000; Rasinski, Blachowicz y Lems, 2006; Therrien, 2004; Wolf y Katzir-Cohen, 2001).

Los estudios que utilizan lectura repetida se agrupan fundamentalmente en dos grandes categorías: las técnicas de lectura repetida no asistidas o de aprendizaje independiente, que no ofrecen al lector una guía o un modelo de lectura y el lector lee de forma independiente, y las técnicas de lecturas repetidas asistidas o guiadas, que proporcionan al lector ayuda y un modelo de lectura fluida. Dentro de las estrategias asistidas, los estudios se dividen en función de si van dirigidas a los niños con dificultades lectoras, si se aplican en el contexto de una clase en general o si se tratan

de programas integrados en el aula. En lo que sigue se analizan los estudios en ese orden.

3.1. Técnicas de lectura repetida no asistida

Esta técnica consiste en leer un mismo texto corto, de forma repetida, hasta alcanzar un nivel de fluidez predeterminado. La práctica de las lecturas se hace de manera independiente, es decir, sin la ayuda del profesor o tutor. Esta técnica se ha asociado con mejoras en velocidad, precisión y comprensión lectora (Chard et al., 2002; Kuhn y Stahl, 2003; NRP, 2000; Wexler, Vaughn, Roberts y Denton, 2010). Fue desarrollada por Samuels (1979) y Dahl (1979), en un intento por verificar la teoría de la automaticidad (LaBerge y Samuels, 1974). En concreto, a los alumnos se les pedía que leyeran un texto de 100 palabras de forma repetida hasta que alcanzaran el criterio de 100 palabras por minuto. Primero, el niño tenía que leer oralmente el texto a un adulto, tras lo que lo releía repetida y silenciosamente, contabilizando el número de veces hasta completar un número de prácticas determinadas. Para finalizar, el niño volvía a leer el texto oralmente. Se esperaba que tanto la precisión como la velocidad incrementaran hasta alcanzar el criterio que se había establecido.

Los estudios de Samuel (1979) y Dahl (1979) mostraron incrementos en la tasas de lectura y en la precisión. Samuel presentó el método no sólo para mejorar la fluidez, entendida aquí como automaticidad en la lectura, sino también para mejorar la comprensión. De acuerdo con la teoría, la automaticidad en la lectura libera recursos cognitivos que pueden dedicarse al contenido del texto y, por tanto, debería mejorar la comprensión. Así, en general los estudios en los que se encontraba un incremento en fluidez también se observaba un incremento en la comprensión lectora. No obstante, en otros estudios, como los de Carver y Hoffman (1981) y Dahl (1979), se observaron efectos en la comprensión lectora pero sólo a nivel de frase, no en medidas más generales de comprensión, como las medidas estandarizadas de comprensión de textos. Esto concuerda con la noción de que la lectura fluida debería afectar los procesos de micro-comprensión del lector, a través de la asignación de relaciones sintácticas a las frases, pero no debería afectar los procesos de macro-comprensión,

los cuales estarían más afectados por el conocimiento previo y estrategias más generales de comprensión (Stahl, Jacobson, Davis y Davis, 1989), además de que las medidas generales de comprensión parecen ser más resistentes al cambio.

A pesar de los beneficios encontrados con estas técnicas, el NRP (2000) concluyó que los estudios que han utilizado estas técnicas no ofrecen datos concluyentes sobre su efectividad (Dowhover, 1987; Rasinski, 1990; Kuhn y Stahl, 2003).

3.2. Técnicas de lectura repetida asistida

En la lectura asistida o guiada, el niño lee de forma repetida pero con ayuda de un lector experto y fluido, que trata de modelar su lectura (Bowers, 1993; Young, Bowers y MacKinnon, 1996). Lo que diferencia esta técnica de las anteriores, principalmente, es que en este caso se proporciona al lector un modelo de lectura fluida (Dowhover, 1989). Según el NRP (2000) las estrategias de lectura repetida asistida producen un impacto positivo y significativo sobre el reconocimiento de palabras, la fluidez y la comprensión en los distintos cursos. No obstante, hay algunos autores que critican la metodología seguida por el NRP aludiendo a que algunos estudios que utilizaron la técnica de lectura repetida no asistida no se incluyeron en la revisión (Krashen, 2001).

Dentro de esta categoría podemos encontrar una variedad de métodos, tales como la lectura coral, leer mientras se escucha, o la lectura de los subtítulos televisivos.

Lectura coral. Este método se basa en la lectura simultánea, a la misma velocidad, del profesor y el alumno. El profesor se sienta al lado del niño y mientras ambos sostienen el libro, el profesor señala con el dedo el texto y varía la velocidad de lectura, de modo que a veces es rápida y con voz alta, y otras más lenta y con un tono más bajo. Aunque la mayoría de las investigaciones siguen esta metodología, también se encuentran variaciones de este método. El autor fue Heckelman (1969), que lo utilizó como remedio terapéutico para los lectores no fluidos. Lo aplicó con 27

adolescentes que presentaban una demora de 3 años en su nivel lector. Se aplicó el método durante 15 minutos al día, 5 días a la semana, sumando un total de 7.25 horas. La mejora de los estudiantes fue significativa, incrementaron su fluidez lectora y además su comprensión en 1.9 años.

Aunque este método resultó tener éxito en la mejora de la fluidez en niños con dificultades lectoras, Hollingsworth (1970) reconoció que era muy costoso dado que se necesitaba un profesor por alumno. Era una técnica muy útil en tutorías, pero no para integrarlo en un contexto de aula estándar. Por tanto, rediseñó el método utilizando cintas grabadas para aplicarlo en grupos de 8 niños, a los que monitorizaba un profesor. Sin embargo, no encontró diferencias en fluidez entre el grupo experimental y el control. Argumentó problemas en la muestra y que ninguno de los niños presentaba dificultades en la lectura, por lo que era poco probable que se beneficiaran de un programa de entrenamiento en fluidez.

En un segundo estudio, Hollingsworth (1978) seleccionó 20 niños de 4º, 5º y 6º cursos, esta vez, con dificultades lectoras. Dividió a los niños aleatoriamente entre el grupo experimental y el control. En esta ocasión eran 10 los niños que escuchaban la cinta simultáneamente e incrementó el número de sesiones respecto a su anterior estudio de 30 a 62. El grupo experimental mejoró en comprensión lectora y, además, mostró un crecimiento de un año en el nivel lector durante el curso de un semestre, frente a los cuatro meses que presentó el control. Se consideró entonces que la lectura coral es eficaz para aumentar la fluidez y comprensión en niños con dificultades lectoras, pero no para lectores que son ya fluidos.

Leer mientras se escucha. Chomsky (1978) y Carbo (1981) también utilizaron cintas para la técnica de lectura asistida, creando el método de leer mientras se escucha. Este método consiste en leer al tiempo que se escucha el texto previamente grabado. Chomsky (1978) escogió a niños de 3º y preparó una cinta que disponía de las grabaciones de 12 libros cuya dificultad lectora se situaba entre 2º y 5º curso. Los niños tenían que escuchar repetidamente los libros hasta ser capaces de leer el texto con fluidez. Primero los niños escuchaban un libro o un capítulo; y después seleccionaban el fragmento con el que iban a trabajar, seleccionando así su propio nivel. Después, los niños leían el texto mientras escuchaban repetidamente aquellas

partes que les resultaban más difíciles. Cuando alcanzaban fluidez con el texto, pasaban al siguiente de más dificultad. Los niños mejoraron en fluidez y comprensión; sin embargo, el progreso no resultó acorde con el tiempo invertido en su entrenamiento.

Por su parte, Carbo (1978) utilizó el mismo procedimiento pero lo modificó ligeramente. En sus cintas utilizó frases. Se les decía a los niños que deslizaran el dedo bajo las frases como una forma de reforzamiento táctil. Trabajó durante 3 meses con 8 niños que tenían dificultades lectoras y consiguió que mejoraran una media de 8 meses en la habilidad de reconocimiento de palabras.

Estos dos estudios difieren de los realizados por Hollingsworth (1970, 1978) en el sentido de que eran menos directivos por parte del profesor y, por tanto, los niños eran más responsables en la determinación de la longitud y frecuencia de sus sesiones. Así, los niños son más participativos en el proceso en la técnica leer mientras se escucha.

En cuanto a las diferencias entre los estudios de Chomsky (1978) y Carbo (1981), se destaca que Carbo usó cintas en las cuales las historias eran leídas lentamente, con señales para pasar la página. Chomsky, sin embargo, utilizó cintas comerciales de historias grabadas a una velocidad conversacional. Además, los materiales de Carbo se seleccionaron para ser difíciles pero no muy alejados del nivel lector del niño. Chomsky no midió la dificultad, pero parece que sus cintas estaban muy por encima del nivel lector de los niños. Carbo señaló progresos en los niños de una media de 8 meses en lectura de palabras en un entrenamiento de 3 meses; en el estudio de Chomsky, los niños progresaron una media de 6 meses en fluidez en un entrenamiento de 10 meses de duración, de lo que se infiere que el método de Carbo fue más efectivo que el de Chomsky.

Subtítulos televisivos. Koskinen, Wilson y Jensema (1985) fueron los pioneros en utilizar este método. Realizaron un estudio exploratorio con adolescentes que tenían dificultades en la lectura. Utilizaron programas ya establecidos como Barrio Sésamo o *Scooby Doo* para presentar los diálogos de los personajes a través de subtítulos en la pantalla. Los estudiantes practicaban los diálogos hasta alcanzar una lectura fluida. Debido a que era un estudio exploratorio no realizaron análisis

estadísticos, pero basándose tanto en las opiniones de los estudiantes como de los investigadores estimaron que se habían producido mejoras. Posteriormente, Koskinen y colaboradores (1993) corroboraron su efectividad con un estudio experimental.

Basado en esta técnica, se han creado programas de ordenador para el entrenamiento de la fluidez, tales como el reciente *the ReadN'Karaoke* (Patel y Furr, 2011). Este programa proporciona pistas prosódicas visuales a través de formas aumentadas o manipuladas (p. ej., dibujando una línea que indica la entonación de la frase, entre otros), consiguiendo con ello resultados positivos para la mejora de la expresividad. Sus datos, además, sugieren que ofrecer pistas prosódicas en la lectura tiene más utilidad que preservar el texto en formato estándar cuando se está entrenando la prosodia.

Comparando las técnicas de lectura repetida asistida y no asistida, Dowhower (1987) analizó la efectividad de la lectura repetida no asistida y la técnica de lectura repetida asistida *leer mientras se escucha* en niños de 2º curso a lo largo de 30 sesiones. Evaluó los cambios en velocidad, precisión, prosodia y comprensión (con medidas de micro-procesamiento) en ambos métodos de lectura. En general, ambos grupos mejoraron en velocidad, precisión y comprensión, tanto de los fragmentos entrenados como de los no entrenados. Sin embargo, sólo el grupo de *leer mientras se escucha* obtuvo mejoras en las medidas de prosodia.

Siguiendo el trabajo de Dowhower, Rasinski (1990) llevó a cabo otro estudio de intervención donde comparó la efectividad de la técnica de lectura repetida no asistida y la técnica de lectura asistida de *leer mientras se escucha* con un grupo de niños de 3º. Concluyó, después de tan solo 4 sesiones, que ambos grupos mejoraron en velocidad y precisión. Hay de destacar que en este caso no se tomaron medidas de comprensión, prosodia o expresividad.

En un esfuerzo por señalar los componentes específicos de la técnica de lectura repetida que producen efectos positivos sobre las habilidades de lectura, Therrien (2004) revisó los estudios de intervención publicados entre 1977 y 2001. Así, determinó que para lograr que este tipo de intervención sea efectiva es preferible que sea dirigida por un adulto entrenado y que los niños realicen las lecturas en voz alta. Además, si el objetivo de la lectura repetida es posibilitar que los niños lean con

fluidez y comprendan un texto particular, es importante proporcionarles una indicación acerca del aspecto en el que deben centrarse (por ejemplo, lee con rapidez). El texto debe releerse hasta que se alcance un determinado criterio de repeticiones. El número de lecturas que se recomienda es entre tres y cuatro veces, ya que leer el texto más de cuatro veces no parece aportar una mejora a la comprensión lectora. En la misma línea, varios estudios han examinado el número de lecturas repetidas necesarias y se ha encontrado que las ganancias en comprensión dejan de ser significativas a partir de la tercera lectura (DiStefano, Noe y Valencia, 1981; O'Shea et al., 1985, 1987; Stoddard, Valcante, Sindelar, O'Shea y Algozzine, 1993). Por último, también se sugiere que se proporcione *feedback* correctivo (corregir los errores de decodificación o cuando el niño pide ayuda).

Además de los estudios restringidos a uno o un grupo reducido de niños, la técnica de lectura repetida se ha aplicado también en aulas escolares, como veremos a continuación.

3.3. Técnicas aplicadas en el aula

Cuando se ha tratado de adaptar las técnicas para mejorar la fluidez al aula escolar, los autores han intentado adaptar las aproximaciones clínicas al contexto del aula. La técnica de lectura repetida asistida es la que se ha implementado en lugar de la no asistida, dada la necesidad de interacción social en el escenario de una clase. Alternativamente, los autores han utilizado una variedad de técnicas, como la lectura coral, la lectura repetida, y la lectura en pareja, entre otras, que analizamos brevemente.

3.3.1. Técnicas de lectura repetida asistida

En el intento por aplicar la técnica de lectura repetida al aula se han desarrollado los métodos de lectura por parejas, teatro de lectores y lectura de radio.

Lectura por parejas. Koskinen y Blum (1984) fueron los precursores de esta estrategia. Consiste en agrupar a los alumnos en parejas; un miembro tiene que leer un fragmento utilizando la técnica de lectura repetida mientras que el otro lo escucha y le da *feedback* de forma inmediata, algo que se pierde cuando las lecturas están grabadas. Los alumnos que forman las parejas pueden ser del mismo o de diferente nivel lector. Esta técnica permite al profesor utilizar la técnica de lectura repetida de una manera cómoda. Es una estrategia de clase que facilita el desarrollo de la lectura fluida, incrementando el tiempo que el niño dedica a la lectura de textos (Stahl, Heubach y Crammond, 1997). Además, esta técnica proporciona una oportunidad a los profesores para controlar el progreso de la lectura de los niños escuchando a los niños leer a sus parejas (Kuhn y Stahl, 2000).

Una verificación de su eficacia consistió en la investigación de Labbo y Teale (1990). Llevaron a cabo un estudio en el que aparejaron niños de 1º con niños de 5º; los primeros obtuvieron ganancias en medidas estandarizadas de lectura fluida. Sin embargo, los niños de 5º no mejoraron, probablemente debido a que los textos que leyeron eran demasiado fáciles para ellos.

Estudios más recientes han confirmado la efectividad de esta técnica. Así, Fuchs y Fuchs (2005) llevaron a cabo un estudio a través del programa *PALS (Peer-Assisted Learning Strategies)*. El procedimiento general en PALS consiste en la organización de la clase en parejas de niños, combinando niños con altas y bajas habilidades lectoras, de forma que se establece un sistema de tutorización entre ellos. Los roles de guía se intercambian después de un tiempo, así que se fomenta la motivación de los niños con menos habilidades. Fuchs y Fuchs (2005) encontraron buenos resultados al producirse un incremento de la fluidez y la comprensión lectora.

Teatro de lectores. Ésta es una herramienta para la mejora principalmente de la expresividad (Coger y White, 1967). La lectura se organiza a modo de guiones sacados de textos escolares, de ahí su nombre alusivo al teatro. Los niños tienen que leer repetidamente un guión basado en una historia para preparárselo y poder interpretarlo bien. Este método ofrece una ocasión a los participantes de trabajar juntos en un ambiente cooperativo de aprendizaje; mejora las habilidades de los niños para comprender el texto (Stayter y Allington, 1991; Worthy y Prater, 2002). En este

tipo de teatro no hace falta memorizar y no es un teatro “normal”; los niños tienen sus papeles delante y lo leen expresivamente. Utilizando el acento, entonación, segmentación y volumen en la lectura, los niños tienen que transmitir las emociones, creencias y actitudes de los personajes; con frecuencia se intercambian roles para fomentar la motivación (Krueger y Ranalli, 2003).

Gran cantidad de investigación avala el uso esta estrategia (p. ej., Moran, 2006). Martínez, Roser y Strecker (1999) llevaron a cabo un estudio con niños de 2º curso, señalando mejoras en la fluidez lectora, así como un crecimiento en las habilidades de lectura en general. El trabajo de Millin y Rinehart (1999) mostró resultados similares. Keehn (2003) realizó un estudio utilizando esta técnica con niños de 2º que presentaban bajas y altas habilidades lectoras. Señaló que los niños con bajas habilidades lectoras presentaron ganancias significativas en velocidad y expresividad, mientras que los niños con altas habilidades obtuvieron ganancias en comprensión y reconocimiento de palabras.

Por su parte, Hudson (2006) destaca que la técnica de teatro de lectores tiene una serie de ventajas, entre ellas están que ofrece un auténtico objetivo para la lectura y motivación para la relectura; utiliza la técnica de lectura repetida, lo que contribuye al desarrollo de la precisión, velocidad y prosodia; ayuda a los niños a comprender la importancia de la expresividad y como se relaciona con el significado; mejora la comprensión de los niños del texto a través tanto de la lectura repetida como de las variaciones en la interpretación y requiere un trabajo en grupo.

Lectura de radio (Radio reading). Esta técnica es una variación de la técnica teatro de lectores (Greene, 1979). En este tipo de lectura se asigna a los niños partes del texto para que lo practiquen. Después, tienen que pensar en preguntas sobre su parte del texto. Al día siguiente, los niños leen su parte en voz alta a la clase como si estuvieran en la radio anunciando una noticia. A continuación, deben realizar las preguntas sobre su texto a sus compañeros. Si es necesario, pueden releerles su parte para ayudarles a contestar las preguntas que ha planteado. Esta técnica se diferencia del procedimiento tradicional de clase en que permite ensayar previamente la lectura. Además, a refuerza la importancia de la prosodia en la lectura (Hudson, Lane y Pullen, 2005).

3.3.2. Programas integrados en el aula

Además de las técnicas anteriores, cuya eficacia se ha comprobado en estudios puntuales, se han desarrollado diversos programas de entrenamiento en fluidez lectora más completos para integrarlos en el día a día de las aulas. A continuación se destacan los más relevantes.

Hoffman (1987) desarrolló el programa *Lección oral recitada (Oral Recitation Lesson, ORL)*. Su objetivo es desarrollar la expresividad a través de la lectura oral. En el procedimiento, el profesor comienza leyendo el texto en voz alta. Esta lectura es seguida con una discusión de la clase para tratar la comprensión del texto. El profesor después relee el texto, párrafo a párrafo, y los niños al mismo tiempo, de forma coral. Después, los niños eligen una parte del texto que deben trabajar de forma expresiva, dejándoles tiempo para que lo practiquen. El último paso conlleva que cada niño lea su parte del texto al grupo. Hoffman señaló que la técnica fue efectiva en la clase; sin embargo, no presentó datos estadísticos.

La efectividad de la técnica ORL fue examinada, posteriormente, en dos estudios por Reutzel y Hollingsworth (Reutzel y Hollingsworth, 1993; Reutzel, Hollingsworth y Eldredge, 1994) con niños de 2º curso. En el primer estudio, Reutzel y Hollingsworth (1993) compararon esta técnica con el método tradicional de clase de lectura por turnos. Dedicaban a las sesiones 30 minutos por día, a lo largo de 4 meses. Se encontró que ORL fue superior en las medidas de fluidez y las medidas diseñadas por el investigador de comprensión, pero no en medidas estandarizadas de comprensión. En el segundo estudio, Reutzel et al. (1994) compararon la técnica ORL con la técnica de lectura compartida de Holdaway (1979). Ésta consiste en que el profesor lee un texto que está dispuesto en un libro muy grande, para que todos los niños puedan verlo. A esto le sigue una discusión sobre el texto y oportunidades para releer el texto como grupo, en parejas o de forma independiente. Las sesiones duraron 30 minutos por día, a lo largo de 4 meses. En este caso, no se encontraron diferencias entre los grupos en las medidas de fluidez, vocabulario y comprensión.

Por su parte, Rasinski, Padak, Linek y Sturtevant (1994) crearon un programa basado en ORL cuyo objetivo fue incorporar el modelado de la lectura fluida. La

denominaron *Lecciones para el desarrollo de la fluidez* (*Fluency Development Lesson, FDL*). Utilizaron textos más cortos, en torno a 50-150 palabras, recomendados especialmente por los investigadores, de modo que los profesores pudieran completar una sesión en 15 minutos e incorporarlas en el currículum escolar. El procedimiento consiste en que el profesor lee un texto en voz alta. Al terminar, los alumnos junto con el profesor, discuten el texto y lo leen en modo coral, practicando, por último, lectura por parejas de alumnos, en la que las parejas se dan *feedback* mutuamente. Esta intervención tuvo lugar diariamente a largo de 6 meses; sin embargo, las ganancias atribuidas al entrenamiento se dieron sólo en velocidad lectora. Este grupo se comparó con un grupo que seguía el método tradicional de clase y no se encontraron diferencias en el nivel general de lectura. No obstante, estudios más recientes han demostrado su eficacia en términos de mejora del reconocimiento de palabras, lectura prosódica y velocidad lectora (Kuhn, 2005). Además, este programa se ha ido modificando y adaptando a las exigencias de las clases actuales (Zimmerman y Rasinski, 2011).

Otro programa basado en el de Hoffman (1987) es el programa *Lectura orientada a la fluidez* (*Fluency-Oriented Reading Instruction Program, FORI*) desarrollado inicialmente por Stahl, Heubach y Cramond (1997). Es un programa dirigido al trabajo en el aula escolar para facilitar el reconocimiento de palabras y la fluidez a través de tres elementos: un nuevo diseño de las clases, en el que se incluye específicamente la fluidez y los componentes relacionados, períodos de lectura libre en la propia escuela, y fomento de la lectura en casa. A través de estos elementos se pretende aumentar el tiempo que el estudiante dedica a la lectura.

En el programa FORI, el profesor comienza leyendo el texto en voz alta y lo discute con los alumnos. Esta discusión enfatiza la comprensión del texto, de forma que los niños perciben que el propósito de la lectura es la construcción del significado. A continuación, el profesor revisa el vocabulario fundamental y se hacen ejercicios de comprensión y otras actividades en torno a la lectura, como la lectura coral. Por último, el texto se envía a casa para que sea leído a los padres. Al día siguiente, los niños releen la historia utilizando la técnica de lectura por parejas. Se les permite que escojan otros textos y simplemente los lean por diversión, aunque el nivel sea más

bajo. Este programa se llevó a cabo a lo largo de dos años, tras el cual los niños mostraron un crecimiento medio de 2 años sobre el nivel del curso.

Estudios posteriores llevados a cabo para evaluar la efectividad de este programa revelan que, después de aplicarlo durante dos años con estudiantes de 2° curso, los niños lograron mejorar su lectura y aumentaron sus niveles de precisión y fluidez, incluidos aquellos que tenían problemas de lectura (Stahl y Heubach, 2005).

Existen otros programas destinados a niños que presentan dificultades lectoras, entre los que destacan: *Grandes saltos (Great leaps reading)*, *Leer naturalmente (Read Naturally)* y *RAVE-O (Retrieval, Automaticity, Vocabulary, Elaboration-Ortography, RAVE-O)*, los cuales se comentan a continuación.

El programa conocido como *Grandes saltos* fue desarrollado originariamente por Campbell (1995). El procedimiento que sigue se basa en un entrenamiento secuencial de la lectura: primero se lee una lista de palabras, a continuación una lista de frases y, finalmente, una historia. Después de cada entrenamiento, el rendimiento obtenido por el estudiante se representa en una gráfica, que sirve para demostrar visualmente los progresos, atendiendo especialmente a la precisión y velocidad. Los niños leen cada día el mismo texto, hasta que son capaces de leer una página en un minuto con menos de dos errores.

La lectura en *Grandes saltos* se desarrolla a través de tres áreas. La primera tiene como objetivo el dominio de las relaciones letra-sonido, así como las habilidades de conciencia fonológica. La segunda persigue el dominio de palabras de alta frecuencia y de las agrupaciones de palabras en unidades con sentido. Por último, está el área de trabajo centrada propiamente en la fluidez lectora, haciendo hincapié en la motivación por la lectura y una adecuada entonación. Varios estudios han mostrado su efectividad (p. ej., Mercer, Campbell, Miller, Mercer y Lane, 2000).

El programa *Leer naturalmente* fue desarrollado por Inhot (1992). Combina distintas técnicas y soportes que ya han sido comentados, como el modelado por parte del profesor, la lectura repetida y el apoyo auditivo mediante cuentos. Además, incluye tanto técnicas asistidas como lectura independiente. Incorpora, así mismo, la evaluación y seguimiento de los progresos que se van alcanzando por parte de los

alumnos, lo que constituye un elemento de control y a la vez motivador. Utiliza textos cortos diseñados para estudiantes de 1° a 8° curso y materiales adecuados a la edad de cada niño. Hasbrouk, Ihnot y Rogers (1999) aplicaron esta técnica y encontraron mejoras en la lectura fluida, tanto en lectores de niveles iniciales, como en lectores con dificultades.

Por último, el programa *RAVE-O* (Wolf, Miller y Donnelly, 2000) fue creado para mejorar la fluidez y comprensión. Se basa en la lectura repetida y persigue tres objetivos: (a) conseguir la exactitud y automatización de los procesos en los niveles subléxicos y léxicos; (b) facilitar la fluidez en la identificación de palabras, decodificación, lectura de textos y la comprensión lectora; y (c) modificar la motivación y actitudes hacia la lengua escrita. Se diseñó como complemento de un programa de análisis y síntesis fonológico de Lovett et al. (1994) para intervenir sobre los déficits fonológico y de automatización. Por tanto, su propósito es mejorar la fluidez y comprensión lectoras especialmente en niños con dificultades lectoras. Varios estudios han mostrado la efectividad de este programa. Así, Wolf y Katzir-Cohen (2001) encontraron que el programa *RAVE-O* mejora el reconocimiento de palabras, la fluidez y la comprensión de forma más efectiva que un entrenamiento únicamente sobre las habilidades de decodificación.

Resumiendo, cómo se puede observar, en inglés se han desarrollado una diversidad de técnicas y programas para desarrollar la fluidez lectora. En general, los estudios han mostrado resultados positivos en la efectividad de la técnica de lectura repetida, en diversas modalidades, para la mejora de fluidez tanto en niños con desarrollo típico como en niños con dificultades lectoras. El meta-análisis de Therrien (2004) reveló un tamaño del efecto moderado para la fluidez.

En cuanto a los efectos de las intervenciones sobre la comprensión lectora, los resultados son inconsistentes. Como hemos visto, algunos estudios muestran que la técnica de lectura repetida produce mejoras en la comprensión lectora (Chard et al., 2002), mientras que otros no muestran beneficios (Bryant et al., 2000; Wexler et al., 2008; Wexler et al., 2010; Kuhn y Stahl, 2003). Estos resultados contradictorios podrían deberse a la diversidad de participantes que se consideran, desde estudiantes de secundaria hasta primaria, con o sin dificultades, y el uso de una gran variedad de

medidas de fluidez que, probablemente, estén capturando distintos componentes de la fluidez (p. ej., Daane et al., 2005; Fuchs et al., 2001). Por otro lado, investigar los componentes en función del nivel lector quizá pueda clarificar la efectividad del entrenamiento en fluidez sobre la mejora de la comprensión. En la revisión de Meyer y Felton (1999), estos autores concluyen diciendo:

“la cuestión crítica no es si un entrenamiento en fluidez es efectivo o no.

Más bien, tendríamos que preguntarnos ¿Con qué grupo, de qué nivel lector, y usando qué métodos, puede ser la fluidez—y en último lugar la comprensión—mejorada significativamente?” (p. 302).

Así, algunas cuestiones importantes en torno a la intervención en fluidez atañen a qué tipo de práctica es la más efectiva y en qué nivel lector tendrá más beneficios. En muchos estudios no se aportan datos sobre el nivel lector. Por tanto, la efectividad de la técnica de lectura repetida para todos los estudiantes de todos los niveles lectores no puede ser determinada (Therrien, 2004). Los distintos autores sugieren la necesidad de estudios adicionales para identificar que componente de la lectura repetida muestra mejores resultados.

Abundando en esta idea, varios autores advierten de la falta de rigor en los diseños experimentales o cuasi-experimentales que se utilizan en los estudios de lecturas repetidas para mejorar la fluidez (Chard et al., 2009; Kuhn y Stahl, 2003; Therrien, 2004). En la revisión de Chard et al. (2009), donde analizaron los estudios de intervención en fluidez con la técnica de lectura repetida desde 1975 hasta 2006, con estudiantes que presentaban dificultades lectoras, solo encontraron 11 estudios que reunían los criterios de práctica “basada en la evidencia” señalados por Gersten et al. (2005). También, Therrien (2004) menciona que la mayoría de los estudios no incluyen un grupo control, por lo que las conclusiones que se extraen de esos estudios deben tomarse con precaución, ya que puede haber variables independientes desconocidas que pueden afectar al rendimiento en fluidez. Asimismo, en la revisión

de Kuhn y Stahl (2003), de los 33 estudios revisados, 18 no tenían grupo control. Por tanto, se precisan investigaciones más rigurosas.

Así, se señala que una cuestión que debe tenerse en cuenta en los futuros estudios es proporcionar evidencia empírica, usando un riguroso diseño pre-test/post-test que incluya grupos experimentales y grupo control. Además de la presencia de un grupo control, una distribución aleatoria de los participantes y el uso de medidas estandarizadas son los tres aspectos necesarios para llevar a cabo una intervención de calidad (What Works Clearinghouse, 2002).

3.4. Estudios de intervención en fluidez lectora en español

Como se ha visto, la mayoría de los entrenamientos en fluidez lectora se han desarrollado en inglés. En español hay escasos estudios a este respecto. Principalmente, se encuentran programas de intervención en habilidades lectoras de forma global, algunos de los cuales incluyen algunas acciones específicas para incrementar la fluidez. Huerta y Matamala (1995), por ejemplo, desarrollaron el programa de actividades y juegos integrados en la lectura. Este programa conlleva la lectura de palabras, frases y textos a través de actividades y juegos. Igualmente, Soriano, Miranda y González (2001) desarrollaron un programa consistente en el entrenamiento de la conciencia fonológica, el uso de la técnica de lectura repetida y el entrenamiento de la ortografía. También se han desarrollado programas con soporte informático; por ejemplo, Torres (2004) desarrolló el programa Cognitiva PT., el cual ofrece un conjunto de actividades de reeducación de diferentes procesos que intervienen en el aprendizaje lector: conciencia fonológica, procesos sintácticos y semánticos. Uno de sus objetivos es conseguir la automatización de las asociaciones grafema-fonema para lograr con ello una lectura fluida.

Recientemente, han surgido programas específicos, centrados en la fluidez lectora. Así, Soriano et al., (2011) han desarrollado un programa de intervención multicomponente para la mejora de la fluidez lectora. Se trata de un programa individualizado, el cual combina varios aspectos: la técnica de lectura repetida, el entrenamiento en conciencia fonológica y en la decodificación grafema-fonema. Con

respecto a la lectura repetida, en cada sesión, el niño tiene que releer todos los materiales de la sesión (sílabas, palabras, frases y textos). En cuanto al entrenamiento en conciencia fonológica y en la decodificación grafema-fonema, el niño tiene que segmentar las palabras en las que comete errores en sus correspondientes sílabas y fonemas. Soriano y colaboradores comprobaron la efectividad del programa en niños con dificultades lectoras, los cuales mejoraron en fluidez lectora pero no en comprensión.

Asimismo, Gómez-Zapata, Defior y Serrano (2011) desarrollaron un novedoso programa informático centrado en mejorar la fluidez lectora. En este caso, se combinan las técnicas de la lectura acelerada y lectura repetida. Consiste en un entrenamiento individualizado y adaptado al ritmo de cada niño. Es estructurado y secuencial e integra lectura acelerada y repetida de sílabas, palabras y textos. Además, incluye actividades de entrenamiento en las habilidades metafonológicas y en los patrones ortográficos. Su validez se ha corroborado en varios estudios en niños con dificultades lectoras (Serrano y Defior, 2012).

A la escasez de estudios de intervención en fluidez en español, debemos unir que en éstos sólo se considera el componente de la automaticidad, obviando la prosodia, entrenando, así, una habilidad incompleta. Actualmente, a nuestro conocimiento, sólo existe un estudio que ha entrenado el componente de la prosodia. González-Trujillo (2005), como parte de su tesis doctoral, llevó a cabo una intervención en prosodia, con niños de 3º, justificando que a estas edades los niños presentan buenas habilidades de decodificación y tienen el prerequisite necesario para la expresividad. El entrenamiento constó de 16 sesiones. Los niños realizaron tanto tareas de lectura repetidas de cuentos en soporte informático, como escritas, donde se trabajaron los distintos elementos suprasegmentales de pausas, acento, entonación y ritmo. El objetivo principal fue mejorar la comprensión lectora. El grupo de prosodia mostró ganancias significativas en la prosodia escrita y la expresividad en la lectura en comparación con el grupo control; sin embargo, no se encontraron efectos significativos en comprensión. González-Trujillo sugirió que probablemente un entrenamiento más extenso en el tiempo y más intensivo hubiera provocado mejoras en la comprensión, dada la tendencia positiva observada.

Resumiendo, gran parte de la investigación en lectura en español se ha centrado en el tratamiento de las habilidades de decodificación y reconocimiento de palabras. La fluidez lectora ha recibido menor atención, a pesar de ser uno de los pilares fundamentales en la lectura; menos todavía el componente de la prosodia, que apenas se ha tenido en cuenta. Por tanto, existe una gran necesidad por desarrollar programas de entrenamiento en fluidez lectora en su sentido más amplio, en español, y que estén avalados empíricamente, que es uno de los objetivos de este trabajo. Como es sabido, la adquisición de la lectura fluida no se produce de forma automática y necesita de una enseñanza explícita, así como de suficientes oportunidades para practicar (Hudson et al., 2005). Así, es necesario investigar programas dirigidos a mejorar la fluidez lectora, tanto en niños con desarrollo típico, como en aquellos con dificultades lectoras.

Además, es importante estudiar este tipo de programas teniendo en cuenta las características específicas de nuestro sistema ortográfico (Castejón et al., 2011), ya que estudios translingüísticos muestran que el desarrollo de la lectura es distinto dependiendo del grado de transparencia del código escrito (Defior et al., 2002; Seymour et al., 2003).

En esta línea, el estudio de Defior y Tudela (1994) señalaron que el entrenamiento en habilidades de conciencia fonológica en niños de 1º de EP tiene un efecto significativo en las habilidades de lecto-escritura, aunque el efecto desaparece posteriormente (Defior, 2008). Posiblemente, esto se deba a que, una vez automatizadas las relaciones grafema-fonema, la conciencia fonológica deja de ser una variable capaz de explicar las diferencias individuales en el rendimiento lector. Es posible que en cursos superiores otras habilidades (como las prosódicas) adquieran mayor relevancia. Además, en el caso del español también se apunta a que las habilidades prosódicas se adquieren más tardíamente. Defior et al. (2006) mostraron que los niños aprenden a leer correctamente desde muy temprano palabras y pseudopalabras sin tilde; sin embargo, el aprendizaje de la lectura de palabras con tilde se produce más lentamente.

3.5. Conclusiones

Los distintos estudios de investigación y de revisión corroboran la eficacia de la técnica de lectura repetida, apoyando que la práctica y la exposición a la lectura son esenciales para el logro de la fluidez lectora.

No obstante, en cuanto a las mejoras en comprensión lectora hay resultados inconsistentes. Por esto, se destaca la necesidad de estudios más rigurosos, que incluyan un grupo control y una distribución aleatoria de los grupos. Además, puesto que la fluidez en un constructo formado por varios componentes, se sugieren estudios que exploren el papel que tiene cada componente para la competencia lectora y en que niveles juegan un papel.

Por último, se observa que en español son escasos los estudios de intervención sobre fluidez lectora frente a la cantidad de estudios que existen en inglés. Además, en la mayoría de los que se han realizado no se trata el componente de prosodia o expresividad. Hasta la fecha tan sólo se conoce un estudio en prosodia, llevado a cabo por González-Trujillo (2005); por tanto, se hace preciso desarrollar más investigaciones en este ámbito que no sólo tengan en cuenta las aportaciones anteriores, sino también las características propias de nuestro sistema ortográfico.

4. ESTUDIO EMPÍRICO: ENTRENAMIENTO DE LA FLUIDEZ LECTORA

4.1. Planteamiento de la investigación

Los estudios en español sobre intervención en fluidez lectora son muy escasos y, según nuestro conocimiento, tan solo en uno se considera el entrenamiento de la prosodia para mejorar la competencia lectora. Por otra parte, los resultados de este tipo de programas en relación con la mejora de la comprensión lectora son inconsistentes. Una forma de clarificar la relación entre comprensión lectora y fluidez consiste en tener en cuenta los distintos componentes de la fluidez, así como el nivel lector, y realizar un estudio de entrenamiento que permita que se puedan establecer relaciones causales.

En ese sentido, esta investigación pretende profundizar en el análisis de la fluidez lectora mediante un estudio de entrenamiento, tratando de solventar algunas de las limitaciones de las investigaciones previas. Su finalidad última es verificar la eficacia de dos métodos de entrenamiento en fluidez sobre la competencia lectora. Esta finalidad se desglosa en una serie de objetivos e hipótesis.

4.2. Objetivos e hipótesis

Dado el debate sobre los factores que afectan a la fluidez lectora, se diseñaron dos programas de entrenamiento, uno centrado en el componente de automaticidad (velocidad y precisión), y el otro en el de expresividad o prosodia (entonación, acento, pausas y segmentación).

Un primer objetivo de la investigación consiste en verificar la eficacia de estos dos métodos de entrenamiento. A partir de la evidencia previa, la primera hipótesis es que ambos entrenamientos, uno con mayor énfasis en automaticidad y otro con mayor énfasis en expresividad, provocarán mejoras significativas en los componentes a los que se dirigen principalmente en los grupos experimentales frente al grupo control.

Un segundo objetivo es comprobar la efectividad de dichos métodos en función del nivel lector, esto es, analizar si los niños de 2º y de 4º curso de EP responden de forma distinta a los métodos del entrenamiento. Se espera que el

entrenamiento en automaticidad presente mayor efectividad en 2° que en 4°, ya que en estos niveles iniciales el reconocimiento automático de las palabras escritas y la decodificación no están completamente adquiridos y es donde se producen grandes incrementos en estas habilidades, mientras que los niños de 4° ya tienen más consolidadas estas habilidades. Por el contrario, se espera que el entrenamiento en expresividad sea más efectivo en 4° que en 2°, ya que en 4° se han alcanzado las habilidades de decodificación y un alto grado de automatización por lo que se producirán mayores incrementos en la expresividad.

De acuerdo con los estudios correlacionales previos que señalan que el componente automaticidad tiene más impacto en los niveles iniciales de primaria, mientras que la prosodia presenta una relación más fuerte con la comprensión en los niveles más avanzados, planteamos el tercer objetivo que busca comprobar los efectos de ambos tipos de entrenamiento sobre la comprensión lectora, y analizar las posibles diferencias debidas al nivel lector. Se parte de la hipótesis que el entrenamiento en los componentes de la fluidez producirá mejoras en la comprensión lectora en comparación con el grupo control en ambos grupos. Además, se plantea la hipótesis de que el efecto será distinto en función del nivel lector. Así, se espera que en 2°, el entrenamiento en automaticidad tenga mayor influencia en comprensión que el entrenamiento en expresividad, mientras que en 4° se espera que ocurra lo contrario: el entrenamiento en expresividad originará mayores cambios en comprensión que el de automaticidad.

Se plantea un estudio con diseño aleatorizado pretest-posttest con grupo control. En su implementación se han tenido en cuenta los criterios para llevar a cabo un estudio de intervención de calidad. Así, uno de los criterios que se ha seguido ha sido la asignación de los niños al azar en cada uno de los grupos—automaticidad, expresividad y control—, así como el uso de medidas estandarizadas, y elaboradas ad-hoc, válidas y fiables tanto en la fase pre-test como en la fase post-test. Además, se han desarrollado instrumentos de evaluación específicos, válidos y fiables, para la medida de las habilidades prosódicas tanto a nivel léxico como supra-léxico, ya que apenas existen en el mercado. Asimismo, se han diseñado materiales, tanto orales como escritos, para los entrenamientos en automaticidad y expresividad.

El entrenamiento utiliza el método de lectura repetida, puesto que se ha demostrado que es la mejor técnica para producir mejoras en fluidez. Además, tiene un carácter intensivo (tres sesiones de 45 minutos por semana) y extensivo en el tiempo (22 sesiones a lo largo de 3 meses).

Puesto que la mayoría de los programas de entrenamiento en fluidez lectora se han desarrollado en inglés, se espera que la realización de este trabajo aumente el conocimiento que se tiene sobre la fluidez lectora, desde un punto de vista multicomponencial, y sobre su relación con los procesos de lectura en español. El estudio tiene en su horizonte una utilidad aplicada en el campo educativo, puesto que se pretende proporcionar instrumentos válidos de evaluación y de intervención en las habilidades prosódicas, aportando evidencia de la eficacia de los programas de entrenamiento para mejorar la competencia lectora en niños españoles de educación primaria.

5. MÉTODO

5.1. Diseño

Se utilizó un diseño pre-test post-test con grupo control, con asignación de los participantes de forma aleatoria (*randomized controlled trial*), para evaluar los efectos sobre las habilidades lectoras de dos programas de entrenamiento en fluidez, centrados en la mejora de la automaticidad o de la expresividad de la lectura. Se manipuló a su vez el nivel lector, de modo que participaron niños/as de 2º y de 4º curso de Educación Primaria (EP).

En ambos grupos de entrenamiento se utilizó la técnica de lectura repetida, con los mismos textos, pero con un enfoque distinto. En el Grupo Automaticidad el objetivo fue mejorar la velocidad y la precisión en la lectura, mientras que en el Grupo Expresividad el entrenamiento se focalizó en el uso apropiado de las pausas, el acento, la entonación, y la segmentación (entendida como agrupamiento en sintagmas con significado) en la lectura. Finalmente, el Grupo Control, realizó tan sólo una lectura de los mismos textos y actividades de lenguaje oral o plástica pero sin ningún entrenamiento específico.

5.2. Participantes

La muestra estuvo formada por 122 niños de EP, 74 de 2º curso (edad media en meses= 90.56, DT= 4.79) y 48 de 4º curso (edad media en meses= 114.77, DT= 4.5), de un único centro. En 2º hubo 42 niños y 32 niñas, y en 4º hubo 19 niños y 29 niñas.

El colegio estaba ubicado en un entorno de nivel socio-económico-cultural medio, y disponía de 3 grupos por curso. Su participación requirió un informe de consentimiento por parte del director del colegio (véase el Anexo 1) y de los padres (véase el Anexo 2), así como de un asentimiento verbal por parte del niño antes del comienzo del estudio. La lengua materna de todos los participantes fue el español. Ninguno de los participantes presentaba retraso en su rendimiento lector ni en su capacidad intelectual, excepto un niño de 2º de EP que fue eliminado de la muestra.

También se eliminó un participante de 4° de EP, ya que abandonó el entrenamiento en las primeras sesiones.

Los participantes fueron distribuidos de forma aleatoria en los tres grupos, de modo que en los tres hubiera similar cantidad de participantes. Así, el Grupo Automaticidad (GA) estuvo compuesto por 25 participantes de 2° (edad media en meses= 90.21, DT= 5.39; 14 niños y 11 niñas) y 16 participantes de 4° (edad media en meses = 112.88, DT= 3.36; 6 niños y 10 niñas). El Grupo Expresividad (GE) estuvo compuesto por 25 participantes de 2° (edad media en meses= 90.32, DT= 4.83; 14 niños y 11 niñas) y 16 participantes de 4° (edad media en meses= 115.94, DT= 3.83; 6 niños y 10 niñas), y finalmente, el Grupo Control (GC) estuvo formado por 24 participantes de 2° (edad media en meses= 91.17, DT= 4.21; 14 niños y 10 niñas) y 16 participantes de 4° (edad media en meses= 115.50, DT= 5.62; 7 niños y 9 niñas).

Cada grupo estuvo formado por niños/as pertenecientes a cada una de las tres clases, tanto en 2° como en 4° para controlar la influencia debida a la clase o al maestro. También se procuró que hubiera el mismo número de niños que de niñas, como puede comprobarse en la tabla 5.1.

Tabla 5.1. Composición de la muestra de cada grupo en función del curso, aula y sexo.

Curso	GA (n= 41)		GE (n= 41)		GC (n= 40)	
	Niños	Niñas	niños	niñas	niños	niñas
2° A	6	4	4	3	4	5
2° B	5	3	6	3	4	4
2° C	3	4	4	5	6	1
4° A	1	3	2	3	2	1
4° B	3	3	2	2	2	2
4° C	2	4	2	5	3	6
	20	21	20	21	21	19

5.3. Instrumentos

Se tomaron una serie de medidas en la fase pre-test, es decir, justo antes del comienzo del entrenamiento y en la fase post-test, una vez finalizado el mismo. También, se evaluó la comprensión lectora a lo largo de las sesiones del entrenamiento, con el objetivo de comprobar las mejoras en las áreas entrenadas—automaticidad y expresividad—así como analizar los efectos de generalización sobre la comprensión lectora. En algunas medidas se dieron casos perdidos puntuales, los cuales no se pudieron evaluar debido a las características del estudio. Las variables medidas y los instrumentos utilizados se presentan en la tabla 5.2 y se describen en detalle posteriormente.

Tabla 5.2. Medidas tomadas en cada una de las fases.

VARIABLES		INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
MEDIDAS CONTROL	Inteligencia Memoria Vocabulario	Test de matrices progresivas (Raven, Court y Raven, 1996). WISC-Escala dígitos (Wechler, 1993). Test PPVT-III (Dunn, Dunn y Arribas, 2006).
MEDIDAS PRE-TEST – POST-TEST	Medidas de automaticidad Precisión palabras Velocidad palabras Precisión pseudopalabras Velocidad pseudopalabras	Subprueba lectura palabras. PROLEC-R (Cuetos et al., 2007). Subprueba lectura pseudopalabras. PROLEC-R (Cuetos et al., 2007).
	Medidas de prosodia Lectura expresiva Lectura signos puntuación Prosodia escrita Conciencia acento	Escala de fluidez lectora en español (González-Trujillo et al., en prensa). Subprueba signos de puntuación. PROLEC-R (Cuetos et al., 2007). Puntuación de frases (Gutiérrez-Palma, Defior y Calet, 2011). Conciencia de acento en pseudopalabras (Calet et al., 2010).
	Medidas de comprensión lectora Comprensión frases prosodia Comprensión frases Comprensión texto	Frases y significados. Test colectivo de eficiencia lectora (Marín y Carrillo, 1999). Prueba de comprensión lectora CLP (Alliende, Condemarin y Milicic, 1991).
MEDIDAS INTRA-SESIÓN	Medida de comprensión lectora Comprensión texto	Preguntas literales e inferenciales de respuesta múltiple.

5.3.1. Medidas control

Test de Matrices Progresivas (Raven, Court y Raven, 1996).

Este test evalúa la capacidad intelectual no verbal. Consiste en un test de razonamiento de respuesta múltiple de dificultad creciente. Los participantes tienen que seleccionar la pieza que mejor completa una serie de dibujos de entre cinco o seis alternativas. Reciben un punto por cada ítem contestado correctamente. La puntuación máxima que pueden obtener es 60. Si el participante falla en los cinco primeros ítems se suspende la aplicación. Se utilizó la escala general y se aplicó de forma individual. El manual refiere que el alfa de Cronbach es .85.

WISC-Escala dígitos (Wechsler, 1993).

Esta escala de dígitos se utiliza para evaluar la amplitud de la memoria a corto plazo y memoria operativa. Consta de dos subescalas, de repetición de dígitos en orden directo y en orden inverso. La puntuación total resulta de la suma de las puntuaciones obtenidas en las dos subescalas, con una puntuación máxima de 14 puntos en cada una, y de 28 en el conjunto de la prueba. En cada subescala, se aplica un criterio de terminación tras fallar los dos intentos de una misma serie. La prueba se aplica de forma individual. El índice alfa de Cronbach es de .84, según el manual.

Vocabulario PPVT-III (Dunn, Dunn y Arribas, 2006).

Esta prueba mide el vocabulario receptivo, o que los participantes reconocen. La prueba consiste en señalar, de un total de cuatro imágenes, la que corresponde con la palabra que dice el evaluador. La prueba consta de un total de 192 ítems agrupados en 16 conjuntos. Cada participante comienza en un ítem diferente dependiendo de su edad. Los niños de 2º de EP comienzan en el ítem 37 y los de 4º de EP en el 61. Criterio de terminación: cuando el participante comete ocho errores de un mismo conjunto. El manual refiere que el alfa de Cronbach es .91. La puntuación máxima es de 192.

5.3.2. Medidas Pre-test y Pos-test

En las fases pre-test y post-test se aplicaron el mismo conjunto de pruebas. A continuación se describen, agrupándolas en función de los componentes de la fluidez que miden—automaticidad o prosodia—, más otro grupo con las medidas de comprensión lectora.

5.3.2.1. Medidas de automaticidad

Lectura de palabras. PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007).

Esta prueba consiste en leer una lista de 40 palabras que varían en frecuencia, longitud y estructura silábica (CCV, CVV, CVC, CCVC, CVVC and VC, donde C = consonante y V = vocal). Cada palabra leída correctamente se puntúa con un punto, siendo la puntuación máxima de 40 puntos. En manual se refiere un alfa de Cronbach de .74. En esta prueba también se evalúa la velocidad lectora, dividiendo el número de palabras leídas correctamente entre el tiempo en minutos. Se obtiene así una puntuación de **palabras por minuto**.

Lectura de pseudopalabras. PROLEC-R (Cuetos et al., 2007).

Esta prueba consiste en leer una lista 40 pseudopalabras. Se otorga un punto por cada pseudopalabra leída correctamente. En manual se refiere un alfa de Cronbach de .68. Esta prueba permite también evaluar la velocidad lectora, dividiendo el número de pseudopalabras leídas correctamente entre el tiempo en minutos. Se obtiene así una puntuación de **pseudopalabras por minuto**.

5.3.2.2. Medidas de prosodia

Signos de puntuación. PROLEC-R (Cuetos et al., 2007).

La prueba consiste en leer un texto con claridad y buena entonación. Evalúa la capacidad para dar la entonación adecuada en función de 11 signos de puntuación (4 puntos, 2 comas, 3 signos de interrogación, y 2 signos de exclamación). El uso correcto de cada signo se valora con un punto, siendo la puntuación máxima de 11 puntos. El coeficiente alfa de Cronbach que refiere el manual es .70.

Escala de Fluidez Lectora en Español (EFLE) (González-Trujillo et al., en prensa).

Para evaluar la lectura expresiva o prosódica se diseñó esta escala (véase el Anexo 3). Se partió de una concepción multicomponencial de la fluidez, por lo que además de la velocidad y precisión, se evalúa la expresividad de la lectura. Consta de 7 componentes que incluyen una valoración de la velocidad de la lectura, de su precisión, de la prosodia o expresividad que se utiliza, y de la calidad de la lectura. En el caso de la velocidad, se puntúa desde una excesiva lentitud hasta una velocidad adecuada. La precisión se valora en un rango que abarca desde la comisión de numerosos errores de decodificación, hasta la no comisión de errores y/o la autocorrección. La prosodia o expresividad se valora en cuatro dimensiones, a saber:

- a) Volumen. Abarca un rango desde la lectura con volumen muy alto o muy bajo hasta la adecuación del volumen a la interpretación del texto.
- b) Entonación. El rango fluctúa entre la lectura monótona, sin marcación final de frases con subidas o bajadas de tono hasta la lectura melódica, acorde con el tipo de frase, señalando con claridad los diálogos y los cambios de entonación al final de las frases.
- c) Pausas. La evaluación abarca desde la realización de numerosas pausas intrusivas, muchas veces en mitad de las palabras y sin el respeto de unidades sintácticas, con la presencia de reiteradas vacilaciones, hasta el respeto constante de los signos de puntuación y los límites sintácticos cuando se hace una pausa.

- d) Segmentación. Esta subdimensión es la complementaria a la de pausas. Fluctúa entre la lectura palabra a palabra, sin prestar atención a los límites sintácticos que delimitan el significado de la frase o los signos de puntuación hasta el respeto de estas dos variables.

Finalmente, otro aspecto que se evalúa es la calidad de la lectura, que fluctúa entre una lectura aburrida, de palabras sin ningún objetivo, hasta la captación de la atención del oyente, provocando la impresión de que se está escuchando una historia.

Cada uno de los componentes y dimensiones se valora mediante una escala numérica de 1 a 4, siendo 1 la ejecución más baja y 4 la más alta. Cada puntuación está específicamente descrita, con objeto de facilitar la valoración. La puntuación máxima es 28. Volumen, entonación, pausas, segmentación y calidad de la lectura se consideraron como medidas de *lectura prosódica*, siendo la puntuación máxima de 20 puntos.

La escala se utilizó para valorar la fluidez de la lectura del texto que se incluye en la subescala “Signos de puntuación” del test PROLEC-R (Cuetos et al., 2007). Este texto se eligió por varias razones: a) contiene diferentes tipos de oraciones (declarativas, exclamativas, interrogativas cerradas y abiertas, exclamativas), b) permite la evaluación del uso de los signos de puntuación, y c) la complejidad de las oraciones es adecuada al nivel lector de los niños.

Los participantes recibieron la instrucción de leer el texto tan expresivamente como pudieran. Se grabó la lectura que realizaban al objeto de poder ser evaluada por jueces entrenados en el uso de la escala. En total fueron cuatro jueces y todos guardaron algún tipo de vinculación profesional con la lectura (profesores de Primaria e investigadores). Para examinar el grado de acuerdo inter-jueces se utilizó el coeficiente Kappa, obteniendo un grado de acuerdo moderado, oscilando entre .41 y .52 (Landis y Koch, 1977). El coeficiente alfa de Cronbach para la escala fue de .91.


Puntuación de frases (Gutiérrez-Palma, Defior y Calet, 2010).

Esta prueba se diseñó para evaluar el uso de los signos de puntuación en escritura. La prueba consiste en puntuar 16 frases no-puntuadas, y hacerlo conforme a

un significado en particular (véase el Anexo 4). Por ejemplo, la frase “vas a hacer los deberes” se puede puntuar de modo que sea una pregunta (“¿Vas a hacer los deberes?”) o una orden (“¡Vas a hacer los deberes!”). Las frases van aumentando en dificultad a medida que se avanza en la ejecución. Se recibe un punto por cada frase escrita correctamente, de modo que la puntuación máxima es de 16 puntos. El alfa de Cronbach mostró una alta fiabilidad, de .82 para 2º y .84 para 4º.

Conciencia del acento (Calet et al., 2010).

Esta prueba se diseñó para evaluar la conciencia prosódica a nivel de palabra, esto es, la habilidad para detectar el acento léxico. Para evaluarla con independencia del conocimiento léxico de las palabras, se utilizaron pseudopalabras. Se elaboraron 18 pseudopalabras trisílabas, seis de acento esdrújulo, seis de acento llano, y seis de acento agudo (véase el Anexo 5).

La tarea de los participantes consiste en indicar el acento de la pseudopalabra que escuchan a través de auriculares. Para ello deben utilizar las ayudas visuales que se presentan en la pantalla del ordenador. Concretamente, deben elegir un dibujo, de entre los tres que se les presentaban (), y que representan los tres tipos de acento, (esdrújulo, llano y agudo, respectivamente). Cada respuesta correcta se puntúa con un punto, para un total de 18 puntos posibles. La fiabilidad de la prueba, según el índice alfa de Cronbach, fue de .63 en 2º, y de .89 en 4º.

5.3.2.3. Medidas de comprensión lectora

Se utilizaron tres pruebas de comprensión lectora, dos a nivel de frase y una a nivel de texto.

Frases y significados

Esta prueba se diseñó para evaluar la capacidad del niño de comprender el significado de una frase que puede cambiar según sea su entonación, señalada por los

signos de puntuación. En su elaboración se utilizaron algunos ítems de la subprueba Prosodia del test LEE (Defior et al., 2006), a la que se añadieron algunos ítems. Cada ítem se compone de dos oraciones con las mismas palabras pero con diferentes signos de puntuación, que cambian el significado (véase el Anexo 6). La tarea de los participantes consiste en unir cada frase con su significado, eligiendo uno de entre tres opciones. La prueba consta de 8 ítems para los niños/as de 2º, y de 9 para los niños/as de 4º. Cada frase correcta se valora con un punto, de modo que la puntuación máxima fue de 16 para los niños de 2º, y de 18 para los de 4º. El alfa de Cronbach mostró una fiabilidad de 0.75 en 2º de EP, y 0.70 en 4º de EP.

Test Colectivo de Eficacia Lectora-TECLE (Marín y Carrillo, 1999).

Esta prueba consta de 64 frases a las que les falta una palabra, que debe elegirse de entre 4 opciones. Entre éstas, se incluye un distractor fonológico, otro ortográfico y otro semántico. La prueba tiene un límite de tiempo de 5 minutos, de modo que ofrece una medida de eficiencia lectora. Por otra parte, la inclusión de un distractor semántico y el aumento de la complejidad de las frases conforme avanza la prueba permite que también se pueda utilizar para evaluar la comprensión lectora a nivel de frase. Se recibe un punto por cada respuesta correcta, con una puntuación máxima de 64 puntos. La fiabilidad de la prueba según el coeficiente alfa de Cronbach es de .92.

Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) (Alliende, Condemarín y Milicic, 1991).

Esta prueba evalúa la comprensión lectora mediante lectura de frases y textos. Está dividida en ocho niveles que corresponden a cada uno de los cursos académicos. Para el estudio, se seleccionaron los niveles 2 y 4, correspondientes a los cursos 2º y 4º. Cada nivel consta de 4 subtests de dificultad creciente. En el nivel 2, aparecen frases incompletas en los tres primeros subtests, y un texto en el último subtest. El nivel 4, se compone solo de textos, dos narrativos y dos descriptivos. La tarea de los

participantes es leer silenciosamente las frases y los textos, y contestar a una serie de preguntas de elección múltiple.

Los participantes reciben un punto por cada respuesta correcta. El test dispone de dos formas equivalentes, de modo que la forma A se utilizó en el pre-test y la forma B en el post-test. En 4º, la puntuación máxima es 18 puntos en ambas formas, mientras que en 2º el máximo en la forma A es 28, y en la forma B 27. El alfa de Cronbach para la forma A es de .97, y para la forma B de .90.

5.3.3. Medida Intra-sesión

Para los textos leídos en cada sesión, se elaboraron un total de 34 preguntas de comprensión de elección múltiple, tanto inferenciales como literales (véase el Anexo 7). El objetivo era evaluar la comprensión lectora de los textos narrativos que se utilizaron en las sesiones. Se contestaban de forma individual dos preguntas al final de cada sesión (una inferencial y otra literal). Se dio un punto por cada respuesta correcta. Al final del entrenamiento se sumaron las respuestas correctas, resultando una puntuación máxima posible de 34. El alfa de Cronbach fue .84 para 2º y .96 para 4º.

5.4. Procedimiento general

Para llevar a cabo el entrenamiento, los niños de cada grupo—automaticidad, expresividad y control—se subdividieron aleatoriamente en subgrupos de entre 8-9 participantes, tanto en 2º como en 4º (Figuras 5.1 y 5.2).

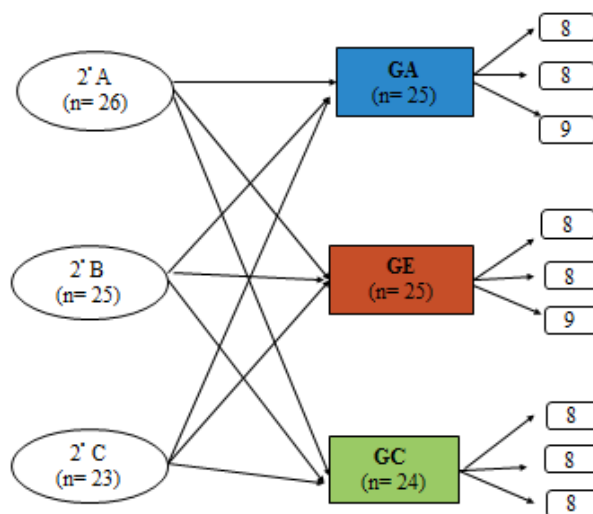


Figura 5.1. Subdivisión de los grupos del entrenamiento en 2º de EP.

Finalmente, se trabajó con quince subgrupos que eran ni demasiado numerosos, para poder llevar a cabo un entrenamiento más controlado, ni demasiado reducidos, para acercarnos en lo posible a las condiciones reales de una clase de Educación Primaria, preservando así la validez ecológica del estudio.

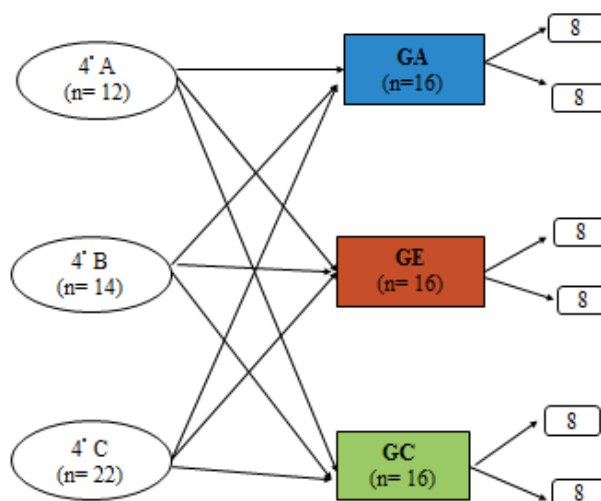


Figura 5.2. Subdivisión de los grupos del entrenamiento en 4º de EP.

El programa de entrenamiento se llevó a cabo por un grupo de 9 colaboradores previamente entrenados. Durante su formación, se les explicaron las actividades y los objetivos que se perseguían en cada una de ellas, se preparó el material, y se realizaron juegos de rol para simular las actividades. Cada colaborador fue asignado a un subgrupo de entrenamiento al azar en 2º, y en 4º. Los colaboradores se especializaron en un entrenamiento específico, a saber automaticidad, expresividad o control, y lo implementaron, tanto en 2º como en 4º, siguiendo el mismo procedimiento a lo largo de todo el programa. En reuniones semanales, se comentaba el trabajo realizado con los entrenadores de cada grupo—automaticidad, expresividad y control—por separado, se resolvían dudas y explicaban las actividades para la siguiente sesión.

Se realizaron 3 sesiones por semana con cada grupo, con una duración de 45 minutos cada una, a lo largo de 8 semanas. Debido a exigencias de la organización del colegio, durante dos días no se pudo implementar el entrenamiento, por tanto, hubo finalmente un total de 22 sesiones. Antes de comenzar el entrenamiento en los colegios, se llevó a cabo un estudio piloto en un colegio de características similares para probar las actividades, y poder prever cualquier problema de implementación.

El entrenamiento se realizó durante el 2º trimestre del curso académico. Las medidas del pre-test y del post-test se tomaron justo antes del comienzo del programa y al finalizar el mismo, respectivamente. Las sesiones de entrenamiento se efectuaron los lunes, martes y viernes y fue necesaria una compleja organización, ya que se realizó en horario escolar. A primera hora, de 9:15 a 10:00h, con los niños de 2º curso (repartidos en sus correspondientes subgrupos), e inmediatamente después, de 10:15 a 11:00, con los niños de 4º curso, excepto los viernes ya que la sesión con 4º fue después del recreo, de 12:45 a 13:30h.

El entrenamiento se diseñó de acuerdo a las pautas sugeridas para optimizar la eficacia de las intervenciones en lectura fluida por Therrien (2004): lectura repetida, lectura en voz alta, dar indicaciones específicas de lectura (tanto de leer con fluidez como de comprender al mismo tiempo), realizarlo durante un largo periodo de tiempo y por un adulto entrenado, proporcionar *feedback* correctivo, trabajar el material de

cada sesión hasta llegar a un número determinado de lecturas (3 veces), y proporcionar un reflejo visual de su avance.

Así, con el Grupo Automaticidad se implementó la técnica de lectura repetida (3 veces) con énfasis en velocidad y precisión, durante los primeros 30 minutos. Además, el entrenamiento se complementó con actividades orales y de escritura, durante los últimos 15 minutos, donde se trabajaron los distintos aspectos que influyen en el reconocimiento de la palabra (fonología, ortografía y semántica), potenciando tanto la ruta léxica como subléxica.

Por su parte, con el Grupo Expresividad también se aplicó la técnica de lectura repetida (3 veces) con énfasis en la expresividad en la lectura (acento, pausas, segmentación, entonación y signos de puntuación), en los primeros 30 minutos. Asimismo, el entrenamiento se complementó con actividades orales y de escritura, durante los 15 minutos restantes, donde se entrenó la conciencia prosódica o suprasegmental.

Los viernes se cambiaba la metodología de trabajo. Aunque se seguían realizando lectura repetida, se utilizó la técnica de lectura por parejas (Koskinen y Blum, 1984) en el Grupo Automaticidad, y de teatro de lectores (Coger y White, 1967) en el Grupo Expresividad.

Por último, el Grupo Control leía los mismos textos que los grupos Automaticidad y Expresividad, pero tan sólo una vez y sin ninguna instrucción específica. Durante la segunda parte de la sesión realizaban actividades relacionadas con el lenguaje oral o de plástica, relacionadas con el texto pero sin ningún objetivo marcado.

Se dispuso de cinco aulas (aspecto muy importante en la organización de los entrenamientos en contextos educativos, dada la carencia de espacios): el aula matinal, dos aulas de primaria, el comedor escolar y la sala de profesores. A primera hora se implementaba el programa con los niños de 2º y, a segunda hora con los de 4º. De ese modo, se optimizaban los recursos, tanto de espacio como humanos (entrenadores). Cada subgrupo se ubicó en el mismo espacio, lo que facilitaba la distribución y organización de los niños a lo largo de las sesiones.

Se creó un contexto estimulante y motivador en cada grupo. Las tareas se les presentan a los niños desde una perspectiva de juego para mantenerlos concentrados. Para ello, el primer día del programa se les contaba una historia a cada grupo, a cada participante se le dio una tarjeta, donde pusieron su nombre y lo colorearon. Además, se les repartió un libro vacío, cada día se trabajaba sobre un trocito de la historia, que ellos irían completando en sus libros (Figura 5.3). Los objetivos a conseguir en cada grupo se explicaron de forma clara, y cada vez que realizaban un ejercicio de modo correcto recibían una recompensa (ficha). En el caso del Grupo Control no se dio *feedback* ni instrucción específica.



Figura 5.3. Libros utilizados en el entrenamiento.

Durante todo el entrenamiento, los colaboradores custodiaban el material al finalizar cada sesión; sólo cuando el programa concluyó los niños se llevaron sus libros a modo de premio por su participación.

Además, se utilizó un sistema de fichas para controlar la conducta con los niños de 2º, que eran más inquietos; con los de 4º no fue necesario. Fundamentalmente, se controlaron las conductas de estar sentado, levantar la mano para hablar y estar atento al colaborador. Los participantes tenían una tarjeta donde aparecía dibujada la conducta a controlar, y a continuación una serie de cuadritos vacíos que coincidía en número con las sesiones del programa (Figura 5.4). Al final de cada sesión, se daban a cada niño las pegatinas de conducta correspondientes

Para el diseño de las actividades orales o de escritura de la segunda parte de cada sesión, se utilizaron frases o palabras que aparecían en los textos leídos. Estas palabras y frases se organizaron en una base de datos y se seleccionaron de acuerdo a una serie de criterios, dependiendo del objetivo planteado en cada grupo:

- Frecuencia, (preferentemente media y baja, según el diccionario de Martínez y García, 2004).
- Longitud (bisílabas, trisílabas y polisílabas).
- Categoría de palabra (adjetivos, sustantivos, verbos y adverbios).
- Acento (agudo, llano y esdrújulo).
- Longitud de la frase y número de pausas (frases cortas y largas).
- Patrón de entonación de las frases (afirmativa, interrogativa pronominal y absoluta, y exclamativa).

Por tanto, en los dos grupos experimentales—automaticidad y expresividad—se utilizaron los mismos textos, estímulos y procedimiento. Sin embargo, diferían en el componente de la fluidez que se trabajó, por lo que fueron muy importantes las instrucciones y el *feedback* o retroalimentación que se les daba a los participantes.

Al final de cada sesión, cada entrenador disponía de una hoja de observación donde anotaba la duración de la actividad y las impresiones generales de la sesión llevada a cabo (véase el Anexo 8). De esa manera, quedaba recogida la actividad inmediatamente al finalizar la sesión y se podía comentar de forma fehaciente en las reuniones semanales.

6. PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO

A lo largo de este capítulo se describirán los entrenamientos específicos de cada grupo, a saber, automaticidad, expresividad y control.

6.1. Entrenamiento del Grupo Automaticidad

El foco de interés con este grupo fue trabajar la precisión y la velocidad en la lectura. Para propiciar un contexto motivador, el primer día se les contó una historia sobre el país de Velocilandia (véase el Anexo 9), donde su protagonista era el coche “Relámpago” (Figura 6.1).



Figura 6.1. El coche “Relámpago” de Velocilandia.

Se les pidió ayuda para que Relámpago fuera más rápido y sin tropezarse. Se les dijo que cada día podían conseguir fichas que harían que Relámpago avanzara en la pista de carreras (Figura 6.2).



Figura 6.2. Tablero de juego del Grupo Automaticidad.

En cada sesión, los participantes podían conseguir dos tipos de fichas, dependiendo de su ejecución: una ficha en forma de trofeo rojo, si leían a una velocidad adecuada; y una ficha en forma de trofeo amarillo, si no cometían errores de decodificación. Con estas fichas, los participantes completaban su bandera de carreras (Figura 6.3), de modo que tenían un reflejo visual de su progreso.

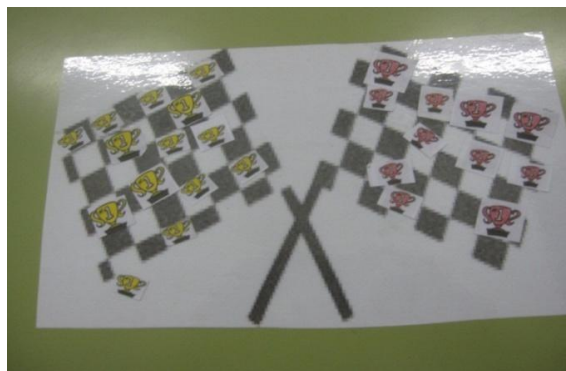


Figura 6.3. Bandera de carreras Grupo Automaticidad.

Cada sesión de entrenamiento se dividió en dos bloques: bloque A, donde se realizaban lecturas repetidas, y bloque B, donde se realizaba una actividad oral o de escritura. Este procedimiento se seguía los lunes y martes; los viernes se utilizó la técnica de lectura por parejas. Durante las cuatro primeras sesiones del entrenamiento

se siguió el procedimiento propuesto para los lunes y los martes; se propiciaba así una mayor adaptación y manejo de las sesiones. En la tabla 6.1 se muestra el procedimiento semanal seguido durante el entrenamiento, y se describe en detalle posteriormente.

Tabla 6.1. Estructura semanal en Grupo Automaticidad.

	Lunes	Martes	Viernes
Bloque A (30 min.)	Lectura repetida de fragmento 1 1º lectura silenciosa fragmento 1 2º lectura silenciosa párrafo 3º lectura en voz alta párrafo	Lectura repetida de fragmento 2 1º lectura silenciosa fragmento 2 2º lectura silenciosa párrafo 3º lectura en voz alta párrafo	Lectura por parejas (fragmentos 1 y 2) 1º Por parejas lectura silenciosa párrafo 2º Lectura en voz alta párrafo, el observador toma nota. 3º Lectura en voz alta párrafo intentando mejorarlo.
Bloque B (15 min.)	Actividad oral o de escritura (conciencia fonológica, ortografía o semántica)	Actividad oral o de escritura (conciencia fonológica, ortografía o semántica)	4º Se intercambian los papeles

6.1.1. Lectura repetida (bloque A)

Se trató de mejorar la velocidad lectora. En cuanto a la precisión, se pretendía fortalecer las reglas de correspondencia grafema-fonema. Para ello se corrigieron los errores de lectura, según los siguientes tipos:

- Silabeo: lectura de palabras con leves pausas entre las sílabas que la componen (p. ej. Ca sa).
- Omisión: lectura de palabras omitiendo algunas letras o sílabas (p. ej. Banco en lugar de blando).

- Adición: lectura de palabras añadiendo algunas letras o sílabas (p. ej. Las casas en lugar de la casa).
- Sustitución: lectura de palabras sustituyendo una letra o sílaba por otra (p. ej. Carta por canta).
- Inversión: lectura de palabras cambiando el lugar de letras o sílabas.
- Vacilación: breve duda antes de leer la palabra, correctamente o no.
- Rectificación: volver a leer una palabra previamente leída erróneamente.

Para realizar la actividad de lectura repetida, el entrenador repartía un fragmento de la historia seleccionada (véase la Figura 6.4) y daba la siguiente instrucción: “*Lee rápido, sin equivocarte y con atención*”. Se hacían tres lecturas. Primero, se hacía una lectura silenciosa del fragmento, que debían hacer todos los participantes para familiarizarse con la historia siguiendo las instrucciones dadas.

¡El señor Carrasquilla hipnotizado!

Haremos que nos entregue el video y que se olvide de que ha ocurrido este follón

-¡Qué gran idea! -dijo Berto- ¡Y lo mejor de todo es que sólo tendremos que esperar de cuatro a seis semanas para el envío!

Después de cuatro a seis semanas extenuantes trabajando como esclavos, haciendo cantidades atroces de deberes y portándose humillantemente bien en la escuela, llegó a casa de Jorge un paquete postal de la casa Chicolista y Cosachuli

Era el Hipno-Anillo Tridimensional

-¡Aleluya! -exclamó Jorge- ¡Esto es lo que he esperado con más ansia en todo mi vida!

-Déjame verlo, déjame verlo -gritó Berto

-No lo mires directamente -le advirtió Jorge- si no quieres que te hipnotice a ti

A la mañana siguiente, Jorge y Berto no llegaron temprano a casa del señor Carrasquilla para lavarle el coche y repararle el tejado. De hecho, incluso llegaron un poco tarde a la escuela

Cuando al fin se dignaron a aparecer, el señor Carrasquilla estaba esperándolos de pie ante la puerta principal. Y estaba furioso. ¡Vaya si lo estaba!

El director condujo a los chicos a su despacho y dio un fuerte portazo.

-Muy bien. ¿Se puede saber dónde os habéis metido esta mañana? -rugió.

-Queríamos ir a su casa -dijo Jorge-, pero no hemos entretenido intentando descifrar el secreto de este anillo

-¿Qué anillo? -preguntó furioso el señor Carrasquilla

Jorge alzó la mano y le enseñó el anillo.

-Tiene grabado uno de esos dibujos raros -dijo Berto- Si uno lo mira durante un rato, aparece una figura

-Pues sujetadlos sin moveros -gruñó el señor Carrasquilla- Si no, no puedo ver ese maldito garabato.

-Tengo que moverlo hacia delante y hacia atrás -explicó Jorge- De lo contrario no funcionará

Los ojos del señor Carrasquilla seguían el movimiento del anillo, adelante y atrás, adelante y atrás

-Tiene que mirar al anillo más fijamente -dijo Berto- Más fijamente... fijamente... fijamente...




Figura 6.4. Ejemplo de fragmento utilizado en una sesión con el Grupo Automaticidad.

A continuación, se comenzaba por el primer párrafo del fragmento (véase la Figura 6.5), el cual se colocaba en el centro de la mesa sujetado con un atril grande para que todos los niños pudieran verlo sin dificultad. Se les informaba de que uno de ellos sería elegido al azar para que lo leyera en voz alta, de modo que se les decía que lo repasaran todos una vez más por si les tocaba, teniendo en cuenta las instrucciones dadas. De esta manera, se conseguía una segunda lectura silenciosa.

Haremos que nos entregue el vídeo y que se olvide de que ha ocurrido este follón.
-¡Qué gran idea! –dijo Berto-. ¡Y lo mejor de todo es que sólo tendremos que esperar de cuatro a seis semanas para el envío!

Figura 6.5. Ejemplo de párrafo utilizado en una sesión con el Grupo Automaticidad.

Por último, el niño elegido por el entrenador lo leía en voz alta. Al resto se les decía que siguieran la lectura en silencio para que ayudaran al entrenador, y así ver si lo había hecho bien para que pudiera conseguir los trofeos. Posteriormente, el entrenador daba *feedback* al niño de acuerdo a los siguientes criterios:

- Si lo hacía muy bien a la primera (cuando no tenían ningún error de decodificación y leía a una velocidad lectora adecuada) se le decía: “¡*Lo has hecho muy bien!*”. Se le informaba de cómo lo había hecho señalando los elementos que se estaban trabajando (por ejemplo, “*no te has equivocado en ninguna palabra y has leído con rapidez*”). El entrenador le daba las recompensa/s correspondientes (trofeos).
- Si tenía errores de decodificación, se le ofrecía el modelo correcto de la palabra ofreciendo la pronunciación correcta cuando terminaban de leer. Si leía con una velocidad lenta, se le decía que tenía que leer con más rapidez. Después se le dejaba que repitiera aquello en lo que se había equivocado.

Se seguía este procedimiento con el resto de niños hasta completar el último párrafo del fragmento, de manera que todos los participantes tuvieran la misma oportunidad de práctica. Al final de la actividad de lecturas repetidas, se les hacían dos preguntas de elección múltiple sobre el texto leído, una literal y otra inferencial a las que contestaban de forma individual (véase el Anexo 7).

Como se ha comentado anteriormente, los viernes se cambiaba la metodología para que sirviera de repaso de los dos días anteriores y hacerla más dinámica; también para adaptarla a las circunstancias de los participantes. Al tratarse del día de la semana en el que los niños/as suelen estar más cansados, se pensó que sería una actividad más motivante. Se siguieron realizando lecturas repetidas pero con la técnica de lectura en parejas. Se realizaron tres lecturas: una lectura silenciosa y dos en voz alta. El procedimiento seguido se detalla a continuación:

1º Selección de las parejas. El entrenador dividía a los participantes en parejas, elegía las parejas al azar, procurando que fueran rotando a lo largo del entrenamiento.

2º Reparto de los párrafos. A las parejas se les repartían los párrafos que se habían trabajado durante las sesiones de la semana (lunes y martes). Cada pareja tenía dos párrafos diferentes.

3º Explicación de los roles. Se les explicaba el papel que tenía cada uno de ellos, primero uno sería el lector y el otro el observador, después se cambiarían los papeles. Se les decía: *“Hoy vamos a leer un trocito de la historia con un compañero. Cada uno tiene un papel: uno será el lector y el otro el observador, aunque después os cambiaréis los papeles. Lo primero que tenéis que hacer es leer los dos el párrafo en silencio para prepararos bien, después el lector lo leerá en voz alta rápido, sin equivocarse y con atención. Mientras tanto, el observador deberá escuchar atentamente y tendrá que anotar en una hoja (se le enseñaba la hoja de observación) (véase el Anexo 10) si el compañero ha leído todas las palabras bien, las palabras que ha leído mal y si ha ido despacio o rápido en la lectura y se lo dirá al lector cuando éste acabe. También, el observador puede decirle algo positivo si lo ha hecho bien, por ejemplo: “Creo que esta vez has leído más rápido”, “creo que te has equivocado menos”. Por último, el lector lo leerá una vez más en voz alta prestando atención a lo que le ha dicho el observador, corrigiendo aquello en lo que se hubiera*

equivocado previamente. Cuando acabéis os cambiaréis los papeles y haréis lo mismo”.

6.1.2. Actividades orales y escritas (bloque B)

La actividad oral o de escritura se realizó en la segunda parte de cada sesión, en los últimos 15 minutos, los lunes y los martes. El objetivo fue seguir mejorando la automatización de las relaciones grafema-fonema. Fundamentalmente, se realizaron actividades donde se trabajó la conciencia fonológica, a través de actividades de análisis y síntesis; la ortografía de las palabras, centrándose sobre todo en los grafonemas dependientes de contexto (/g/, /r/, /θ/, /k/, /x/, /n/) y en los inconsistentes (/b/, /x/, /i/, /k/, /ll/, /y/, /h/); y el significado de las palabras.

En la tabla 6.2 se expone el índice de las actividades orales y escritas que se realizaron, así como la distribución a lo largo de las sesiones. Cada una de las actividades se repitió a lo largo del entrenamiento con estímulos más complejos. En los Anexos 11 y 12 se presentan ejemplos de las actividades.

El entrenador explicaba cada actividad, que se hacía de manera individual o grupal. Cuando se terminaba, se proporcionaba *feedback* correctivo de modo que los niños pudieran ver cómo se hacía correctamente.

Tabla 6.2. Tipo de actividades y distribución de las sesiones en el Grupo Automaticidad.

Tipo		Nombre	Sesiones																				
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Fonología	Análisis	O	<i>Primer sonido</i>	✓												✓							
		O	<i>Contando</i>		✓																✓		
	Síntesis	O	<i>Adivina la palabra</i>								✓												
Ortografía	Dependiente de contexto	E	<i>En busca de letras perdidas</i>			✓						✓										✓	
	Inconsistente	E	<i>Nubes</i>						✓									✓					
Semántica	Significado	O	<i>Cada coche en su cochera</i>				✓									✓							
	Contexto	E	<i>Palabras saltarinas</i>							✓									✓				

6.2. Entrenamiento del Grupo Expresividad

La lectura expresiva o prosódica fue el componente de la fluidez que se trabajó con este grupo, que se centró en la mejora de la entonación, acento, pausas y segmentación—agrupamiento en sintagmas con significado—al leer. Para favorecer un contexto motivador, el primer día se les contó a los participantes una historia cuyo protagonista era Marley, el pirata cuentacuentos (Figura 6.6).



Figura 6.6. Protagonista del Grupo Expresividad.

Se les dijo que el pirata Marley debía llegar a la isla de las sirenas para recuperar su voz (véase el Anexo 13), y que ellos debían ayudarlo consiguiendo monedas que le permitirían salir de la isla pirata (véase la Figura 6.7).



Figura 6.7. Tablero de juego del Grupo Expresividad.

En cada sesión, los participantes podrían conseguir tres tipos de fichas dependiendo de su ejecución: una moneda rosa si leían con una apropiada expresión (acento y entonación adecuada), una moneda naranja si hacían adecuadamente las pausas y, una moneda amarilla si leían con una adecuada segmentación (véase la Figura 6.8). De este modo podían llenar sus cofres de monedas consiguiendo una representación visual de su progreso.

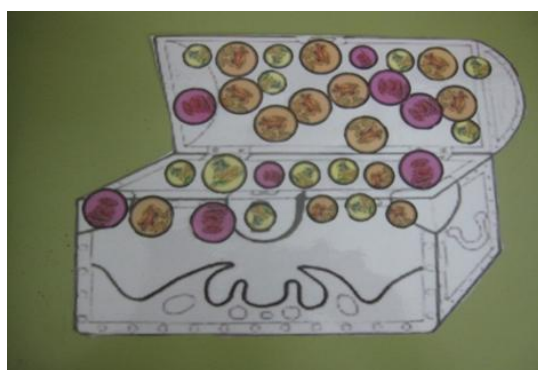


Figura 6.8. Cofre del tesoro del Grupo Expresividad.

Cada sesión de entrenamiento se dividió en dos bloques: bloque A, lectura repetida, y bloque B, actividad oral o de escritura. Este procedimiento se seguía los lunes y martes; los viernes se utilizó la técnica de teatro de lectores. De la misma manera que en el grupo automaticidad, durante las cuatro primeras sesiones se siguió el procedimiento propuesto para los lunes y los martes, propiciando así una mayor adaptación de la metodología. A continuación, se muestra en la tabla 6.3 el procedimiento, que se describe en detalle posteriormente.

Tabla 6.3. Estructura semanal en el Grupo Expresividad.

	Lunes	Martes	Viernes
Bloque A (30 min.)	<p>Lectura repetida de fragmento 1</p> <p>1º lectura silenciosa fragmento 1 mientras escuchan el modelo</p> <p>2º lectura silenciosa párrafo</p> <p>3º lectura en voz alta párrafo</p>	<p>Lectura repetida de fragmento 2</p> <p>1º lectura silenciosa fragmento 2 mientras escuchan el modelo</p> <p>2º lectura silenciosa párrafo</p> <p>3º lectura en voz alta párrafo</p>	<p>Teatro de lectores (fragmentos 1 y 2)</p> <p>1º Por parejas leen su párrafo en voz baja mientras escuchan el modelo.</p> <p>2º Leen su párrafo en voz alta, observador toma nota.</p>
Bloque B (15 min.)	<p>Actividad oral o de escritura (entonación, acento, signos de puntuación y pausas)</p>	<p>Actividad oral o de escritura (entonación, acento, signos de puntuación y pausas)</p>	<p>3º Leen su párrafo en voz alta intentando mejorarlo.</p> <p>4º Se intercambian los papeles</p>

6.2.1. Lectura repetida (bloque A)

Se trabajaron los siguientes elementos suprasegmentales que se han relacionado con el aprendizaje de la lectura (Dowhower, 1991; Miller y Schwanenflugel, 2006, 2008):

- Acento: lectura de las palabras adecuadamente respetando la sílaba tónica ya sean agudas, llanas o esdrújulas.
- Pausas: uso correcto de las pausas en las oraciones, respetando los signos de puntuación y los límites sintácticos.
- Entonación: uso adecuado de la entonación dependiendo del tipo de frase (declarativa, interrogativa pronominal o absoluta y exclamativa), con especial énfasis en el contorno final de las frases. Se tuvieron en cuenta los patrones de entonación del español (Quilis, 2008), tanto en el entrenamiento de los colaboradores como en la preparación de los materiales.

- Segmentación: apropiada formulación de las frases, agrupando las palabras en función de los signos de puntuación y respetando la estructuración de los sintagmas.

Para realizar la actividad de lectura repetida, el entrenador repartía un fragmento de la historia seleccionada y daba la instrucción siguiente: “*Lee lo mejor que puedas, con expresividad (fijándote en los puntos, comas, signos de interrogación y exclamación) como si estuvieras contando un cuento y con atención*”. En este caso, se resaltaron los signos de puntuación en color verde para centrar la atención de los participantes en los elementos suprasegmentales (Figura 6.9).

Se hacían tres repeticiones en total. Primero, los participantes realizaban una lectura silenciosa, mientras escuchaban el fragmento. Para que todos los niños tuvieran el mismo modelo de lectura expresiva, el fragmento previamente había sido grabado por un lector adulto (cd en Anexos).

¡El señor Carrasquilla hipnotizado!

Haremos que nos entregue el video y que se olvide de que ha ocurrido este follón.

—¡Qué gran idea! —dijo Berto—. ¡Y lo mejor de todo es que sólo tendremos que esperar de cuatro a seis semanas para el envío!

Después de cuatro a seis semanas extenuantes trabajando como esclavos, haciendo cantidades atroces de deberes y portándose humillantemente bien en la escuela, llegó a casa de Jorge un paquete postal de la casa Chicolisto y Cosachuli.

Era el Hipno-Anillo Tridimensional.

—¡Aleluya! —exclamó Jorge—. ¡Esto es lo que he esperado con más ansia en todo mi vida!

—Déjame verlo, déjame verlo —gritó Berto.

—No lo mires directamente —le advirtió Jorge— si no quieres que te hipnotice a ti.

A la mañana siguiente, Jorge y Berto no llegaron temprano a casa del señor Carrasquilla para lavarle el coche y repararle el tejado. De hecho, incluso llegaron un poco tarde a la escuela.

Cuando al fin se dignaron a aparecer, el señor Carrasquilla estaba esperándolos de pie ante la puerta principal. Y estaba furioso. ¡Vaya si lo estaba!

El director condujo a los chicos a su despacho y dio un fuerte portazo.

—Muy bien. —Se puede saber dónde os habéis metido esta mañana? —rugió.

—Queríamos ir a su casa —dijo Jorge—, pero no hemos entretenido intentando descifrar el secreto de este anillo.

—¿Qué anillo? —preguntó furioso el señor Carrasquilla.

Jorge alzó la mano y le enseñó el anillo.

—Tiene grabado uno de esos dibujos raros —dijo Berto— Si uno lo mira durante un rato, aparece una figura.




Figura 6.9. Ejemplo de fragmento utilizado en una sesión con el Grupo Expresividad.

Después, se seguía con el primer párrafo del fragmento (véase Figura 6.10), el cual se colocaba en el centro de la mesa sujetado con un atril grande para que pudieran verlo todos los niños sin dificultad. Se les informaba de que uno de ellos sería elegido al azar y tendría que leerlo en voz alta; por esto, antes tenían que repasarlo todos una vez más por si les tocaba, teniendo en cuenta las instrucciones dadas. Así se conseguía una segunda lectura silenciosa.

Haremos que nos entregue el vídeo y que se olvide de que ha ocurrido este follón.

-¡Qué gran idea! -dijo Berto-. ¡Y lo mejor de todo es que sólo tendremos que esperar de cuatro a seis semanas para el envío!

Figura 6.10. Ejemplo de párrafo utilizado en una sesión con el Grupo Expresividad.

Por último, el niño elegido por el entrenador lo leía en voz alta. Al resto se les decía que lo siguieran en silencio para que ayudaran al entrenador a ver si lo había hecho bien y que pudiera conseguir las monedas. Posteriormente, el entrenador daba retroalimentación, de acuerdo a los siguientes criterios:

- Si lo hacía muy bien a la primera (leía con buena entonación, respetando las pausas, lo acentos y segmentando adecuadamente) se le decía: “¡*Lo has hecho muy bien!*” Se le daba *feedback* de cómo lo había hecho señalando los elementos que se estaban trabajando (por ejemplo, “*has leído con expresividad respetando los signos de puntuación, como si fuera un cuento*”). El entrenador le daba las monedas correspondientes.
- Si tenía errores, se le corregían haciendo énfasis en los elementos correspondientes (modelando la lectura usando la expresión, pausas, y segmentación adecuadas, así como respetando los signos de puntuación). Después, se le dejaba que repitiera aquello en lo que se había equivocado.

Al final de la actividad de lecturas repetidas, se les hacían dos preguntas de elección múltiple sobre el texto leído, una literal y otra inferencial a las que contestaban de forma individual (véase el Anexo 7).

Como se ha comentado anteriormente, los viernes se cambiaba la metodología. Se utilizó una actividad más motivante, consistente en la técnica de teatro de lectores, en la que se les daba un personaje y tenían que transmitir sus emociones y actitudes leyendo. Los niños realizaron tres lecturas: una en silencio, y dos en voz alta. El procedimiento seguido se detalla a continuación:

1° Selección de las parejas. El entrenador dividía a los participantes en parejas, elegía las parejas al azar, procurando que fueran rotando a lo largo del entrenamiento.

2° Reparto de papeles. A las parejas se les repartían los fragmentos que se habían trabajado durante las sesiones de la semana (lunes y martes). El fragmento estaba dividido por papeles (véase la Figura 6.11). A los niños se les asignaba el papel de un personaje en la historia.

3° Familiarización con la técnica teatro de lectores. Se les daban indicaciones de que al leer tenían que transmitir la actitud de los personajes del cuento teniendo en cuenta las interrogaciones, exclamaciones, haciendo las pausas adecuadamente, intentando agrupar las palabras con un significado y poniendo el énfasis donde correspondiera.

4° Explicación de los roles. Se les explicaba el papel que tenía cada uno de ellos dentro de su pareja. Primero uno haría de lector y el otro de observador, después intercambiarían los papeles. Se les decía: *“Hoy vamos a leer un trocito de la historia con un compañero. Durante esta lectura, cada uno tiene un papel: uno será el lector del teatro y otro el observador, aunque después os cambiaréis los papeles. Primero leeréis ambos vuestro papel en la historia en silencio para prepararos bien, después el lector leerá su personaje en voz alta con expresividad (fijándose en los puntos, comas, signos de interrogación y exclamación) como si estuviera en un teatro. Mientras tanto, el observador escuchará atentamente y tendrá que anotar en una hoja (se le enseñaba la hoja de observación) (véase el Anexo 14) si el compañero ha hecho todas las pausas correctamente, si ha entonado correctamente todos los tipos de*

oraciones, y si ha leído con buena segmentación y se lo dirá al compañero cuando éste acabe. También, el observador puede decirle algo positivo si lo ha hecho bien, por ejemplo: “Creo que ha leído con buena expresividad”, “creo que has hecho bien las pausas”. Por último, lo leerá una vez más en voz alta prestando atención a lo que le ha dicho el observador. Cuando acabéis se hará lo mismo con los papeles cambiados.”

¡El señor Carrasquilla hipnotizado!

Jorge: Haremos que nos entregue el vídeo y que se olvide de que ha ocurrido este follón.

Berto: ¡Qué gran idea!

Narrador: —dijo Berto—.

Berto: ¡Y lo mejor de todo es que sólo tendremos que esperar de cuatro a seis semanas para el envío!

Narrador: Después de cuatro a seis semanas extenuantes trabajando como esclavos, haciendo cantidades atroces de deberes y portándose humillantemente bien en la escuela, llegó a casa de Jorge un paquete postal de la casa Chicolisto y Cosachuli.

Era el Hipno-Anillo Tridimensional.

Jorge: ¡Aleluya!

Narrador: —exclamó Jorge—.

Jorge: ¡Esto es lo que he esperado con más ansia en toda mi vida!

Berto: Déjame verlo, déjame verlo.

Narrador: —gritó Berto—.

Jorge: No lo mires directamente.

Narrador: —le advirtió Jorge—.

Jorge: si no quieres que te hipnotice a ti.

Narrador: A la mañana siguiente, Jorge y Berto no

llegaron temprano a casa del señor Carrasquilla para lavarle el coche y repararle el tejado. De hecho, incluso llegaron un poco tarde a la escuela.

Cuando al fin se dignaron a aparecer, el señor Carrasquilla estaba esperándolos de pie ante la puerta principal. Y estaba furioso. ¡Vaya si lo estaba!

El director condujo a los chicos a su despacho y dio un fuerte portazo.

Señor Carrasquilla: —Muy bien—. Se puede saber dónde os habéis metido esta mañana?

Narrador: —rugió—.

Jorge: Queríamos ir a su casa.

Narrador: —dijo Jorge—.

Jorge: pero no hemos entretenido intentando descifrar el secreto de este anillo.

Señor Carrasquilla: —¿Qué anillo?—

Narrador: —preguntó furioso el señor Carrasquilla—.

Jorge alzó la mano y le enseñó el anillo.




Figura 6.11. Ejemplo texto adaptado para la actividad teatro de lectores.

6.3. Actividades orales y escritas (bloque B)

La actividad oral o de escritura se realizó en la segunda parte de cada sesión, los lunes y los martes, en los últimos 15 minutos. El objetivo fue mejorar la conciencia suprasegmental, donde se trabajó la conciencia del acento, tanto en las

palabras como en pseudopalabras (en éste último caso para evitar la influencia léxica); las pausas; y la entonación de los distintos tipos de oraciones (afirmativas, exclamativas, interrogativas pronominal y absoluta) y remarcando como va cambiando el significado. También se realizaron actividades de escritura, donde aprendieron a situar adecuadamente los signos de puntuación en las oraciones.

En la tabla 6.4 se expone el índice de las actividades orales y escritas que se realizaron, así como la distribución de las sesiones. Cada una de las actividades se repitió a lo largo del entrenamiento con estímulos más complejos. En los Anexos 15 y 16 se presentan ejemplos de las actividades.

El entrenador explicaba cada actividad, que se hacía de manera individual o grupal. Cuando se terminaba, el entrenador daba *feedback* correctivo de modo que los niños pudieran ver cómo se hacía correctamente.

Tabla 6.4. Tipo de actividades y distribución en las sesiones en el Grupo Expresividad.

Tipo		Nombre		Sesiones																				
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Acento	Palabra	O	<i>El lenguaje de ballenas</i>	✓								✓												
	Pseudopalabra	O	<i>Montañas</i>		✓																✓			
Pausas	Nombres compuestos	E	<i>Palabras dobles</i>				✓								✓									
Entonación	Afirmativa, interrogativa y exclamativa	O	<i>¿Cómo estás?</i>						✓									✓						
		E	<i>La música de las frases</i>							✓										✓				
Signos de puntuación	Interrogación, admiración, punto, coma, dos puntos	E	<i>Cofres mágicos</i>			✓											✓							
		O	<i>Frases y significados</i>										✓										✓	

6.4. Entrenamiento del Grupo Control

Los participantes que formaban este grupo leían los mismos textos que los dos grupos experimentales. Los leían sólo una vez y no se les daba retroalimentación ni se ponía énfasis en ningún aspecto. Se trató de igualar en los aspectos motivacionales a los grupos experimentales. Disponían de una tarjeta donde ponían su nombre y lo colorearon; también se les repartió un libro vacío, que irían completando con las historias que veían en las sesiones. Así mismo, disponían de un tablero de juego en el que iban avanzando cada día.

Al igual que en los dos grupos experimentales, la sesión estaba dividida en dos bloques: bloque A, lectura del fragmento entre todos los participantes, y bloque B, una actividad de lenguaje oral o de plástica relacionada con el fragmento leído. Los viernes leían los fragmentos 1 y 2 entre todos los participantes (Tabla 6.5).

Tabla 6.5. Estructura semanal en el Grupo Control.

	Lunes	Martes	Viernes
Bloque A (30 min.)	Lectura de fragmento 1	Lectura de fragmento 2	Lectura (fragmentos 1 y 2)
Bloque B (15 min.)	Actividad de lenguaje oral o de plástica relacionada con el fragmento 1	Actividad de lenguaje oral o de plástica relacionada con el fragmento 2	

6.4.1. Lectura

Para realizar la actividad, el entrenador les repartía el fragmento correspondiente para la sesión (véase Figura 6.12) y elegía un niño para que comenzara a leerlo, con la instrucción de “*Lee el siguiente texto*”. Cuando había leído un párrafo, nombraba al compañero que tenía a su derecha, que continuaba con la

historia, y así sucesivamente. No se les dio ninguna instrucción específica o *feedback* sobre su lectura.

¡El señor Carrasquilla hipnotizado!

Haremos que nos entregue el video y que se olvide de que ha ocurrido este follón

-¡Qué gran idea! -dijo Berto- ¡Y lo mejor de todo es que sólo tendremos que esperar de cuatro a seis semanas para el envío!

Después de cuatro a seis semanas extenuantes trabajando como esclavos, haciendo cantidades atroces de deberes y portándose humillantemente bien en la escuela, llegó a casa de Jorge un paquete postal de la casa Chicolisto y Cosachuli

Era el Hipno-Anillo Tridimensional

-¡Aleluya! -exclamó Jorge- ¡Esto es lo que he esperado con más ansia en todo mi vida!

-Déjame verlo, déjame verlo -gritó Berto

-No lo mires directamente -le advirtió Jorge- si no quieres que te hipnotice a ti

A la mañana siguiente, Jorge y Berto no llegaron temprano a casa del señor Carrasquilla para lavarle el coche y repararle el tejado. De hecho, incluso llegaron un poco tarde a la escuela

Cuando al fin se dignaron a aparecer, el señor Carrasquilla estaba esperándolos de pie ante la puerta principal. Y estaba furioso. ¡Vaya si lo estaba!

El director condujo a los chicos a su despacho y dio un fuerte portazo

-Muy bien. ¿Se puede saber dónde os habéis metido esta mañana? -rugió.

-Queríamos ir a su casa -dijo Jorge-, pero no hemos entretenido intentando descifrar el secreto de este anillo.

-¿Qué anillo? -preguntó furioso el señor Carrasquilla

Jorge alzó la mano y le enseñó el anillo

-Tiene grabado uno de esos dibujos raros -dijo Berto- Si uno lo mira durante un rato, aparece una figura

-Fues sujetadlos sin moveros -grufió el señor Carrasquilla- Si no, no puedo ver ese maldito garabato.

-Tengo que moverlo hacia delante y hacia atrás -explicó Jorge- De lo contrario no funcionará

Los ojos del señor Carrasquilla seguían el movimiento del anillo, adelante y atrás, adelante y atrás,

-Tiene que mirar al anillo más fijamente -dijo Berto- Más fijamente... fijamente... fijamente...




Figura 6.12. Ejemplo de fragmento utilizado en una sesión con el Grupo Control.

6.4.2. Actividades de lenguaje oral o de plástica

Las actividades de lenguaje oral o de plástica se realizaron en la segunda parte de cada sesión. Tanto las actividades de lenguaje oral como las de plástica fueron diseñadas por el investigador. En las actividades de plástica, se plantearon actividades que tuvieran relación con el texto que se había leído (por ejemplo, en parejas dibujar con acuarelas el pirata Garrapata, que es el protagonista de la historia) pero sin ningún objetivo específico.

En la tabla 6.6 se muestra el índice de actividades, así como la distribución en las sesiones. El entrenador explicaba cada actividad, se hacía de manera individual o grupal. En el Anexo 17 se presenta un ejemplo.

Tabla 6.6. Listado de actividades y distribución de las sesiones en el Grupo Control.

Nombre	Sesiones																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
<i>Adivinanzas</i>	✓													✓								
<i>Dibuja el personaje</i>		✓																	✓			
<i>El teléfono roto</i>									✓													
<i>Puzzles</i>			✓							✓											✓	
<i>Tutifruti</i>						✓										✓						
<i>El ahorcado</i>				✓									✓									
<i>Mosaicos</i>							✓										✓					

7. RESULTADOS

Este capítulo contiene tres apartados. En el primero, se presentan los resultados y el análisis de las medidas pre-test de los grupos Automaticidad (GA), Expresividad (GE) y Control (GC) en 2º y en 4º. El objetivo de este primer análisis, en el que se utiliza un ANOVA unifactorial, es comprobar que los grupos son equivalentes en las medidas relevantes del estudio antes del entrenamiento.

En el segundo apartado, se muestran los resultados y el análisis de los efectos de los programas de entrenamiento. Este análisis tiene por objetivo comprobar la efectividad de los entrenamientos en GA y GE en la fluidez lectora. Para ello, se realizó un ANOVA de medidas repetidas comparando los resultados de la evaluación pre-test y post-test en cada uno de los grupos. De igual modo, y como una medida de control adicional, se llevó a cabo un ANCOVA con los datos de la evaluación post-test utilizando como covariables las medidas de automaticidad y prosodia de la evaluación pre-test. Esta técnica se considera la técnica más precisa para identificar los efectos de grupo en los estudios de entrenamiento con grupos aleatorizados (Hatcher, Hulme y Ellis, 1994; Rausch, Maxwell y Kelley, 2003; Van Breukelen, 2006). Además, para valorar el tamaño del efecto se utilizó el índice eta cuadrado parcial (η^2_p), donde .01 - .06, indica un tamaño pequeño; .06 - .14, un tamaño mediano y $\geq .14$, un tamaño grande (Cohen, 1988).

En el tercer y último apartado, se presentan los análisis encaminados a explorar la generalización de los efectos de los dos programas de entrenamiento sobre la comprensión lectora en cada curso. Se siguió el mismo tipo de análisis que sobre las medidas de fluidez. En el ANCOVA se utilizaron como covariables las medidas de comprensión pre-test. Además, se incluyen los resultados de los análisis con la medida de comprensión intra-sesión cuyo objetivo es explorar la generalización de los efectos de los dos programas sobre la comprensión a lo largo del entrenamiento. En este caso también se computó el tamaño del efecto.

7.1. Medidas Pre-test

Como se ha mencionado, el objetivo de este análisis es comprobar si hubo diferencias entre los grupos en la evaluación pre-test. La tabla 7.1 muestra los estadísticos descriptivos de las medidas pre-test de los tres grupos en 2º curso, así como los resultados del análisis ANOVA unifactorial. Los resultados indican que no hubo diferencias significativas entre los grupos.

Tabla 7.1. Media, (desviación típica) de las medidas pre-test de los grupos (GA, GE y GC) en 2º curso.

MEDIDAS	GA (n= 24)	GE (n= 25)	GC (n= 24)	F	p
Inteligencia (máx.= 60)	23.57 (7.27)	23.33 (6.92)	24.04 (7.60)	.06	.94
Vocabulario (máx.= 192)	86.10 (18.75)	87.36 (15.52)	83.79 (16.36)	.28	.76
Memoria (máx.= 28)	12.55 (2.54)	12.52 (2.08)	12.30 (1.60)	.09	.91
Automaticidad					
Ppa (máx.= 40)	34.91 (4.27)	36.68 (2.91)	36.65 (3.33)	1.88	.16
Ppse (máx.= 40)	29.82 (7.28)	30.24 (4.64)	30.74 (5.79)	.14	.87
Vpa	36.73 (14.27)	36.68 (13.61)	40.17 (14.72)	.46	.63
Vpse	22.73 (8.27)	22.40 (7.24)	25.04 (9.83)	.67	.51
Prosodia					
Lectura prosódica (máx.= 20)	13.30 (3.82)	13.70 (2.91)	13.97 (3.97)	.23	.80
Signos puntuación (máx.= 11)	4.96 (1.89)	4.33 (1.78)	5.71 (2.13)	3.01	.06
Puntuación frases (máx.= 16)	2.58 (1.84)	2.41 (2.30)	3.46 (2.39)	1.55	.22
Conciencia acento (máx.= 18)	6.87 (2.49)	7.64 (4.11)	7.37 (3.33)	.32	.73
Comprensión lectora					
Comprensión frases (máx.= 64)	19.04 (5.93)	19.14 (5.96)	21.87 (5.86)	2.46	.09
Frases y significados (máx.= 16)	7.88 (3.56)	8.83 (4.15)	9.13 (3.90)	.68	.51
Comprensión texto (máx.= 28)	20.17 (3.98)	21.22 (2.52)	21.08 (2.78)	.95	.39

Nota. Ppa= Precisión palabras; Ppse= Precisión pseudopalabras; Vpa= Velocidad palabras; Vpse= Velocidad pseudopalabras.

La tabla 7.2 muestra los estadísticos descriptivos de las medidas pre-test de los tres grupos y resultados del análisis en 4º curso, observándose un patrón de resultados semejante al de 2º. Tampoco hubo diferencias significativas entre los grupos en las medidas tomadas en el pre-test. De modo que, en ambos cursos, los grupos fueron equivalentes antes del entrenamiento.

Tabla 7.2. Media, (desviación típica) de las medidas pre-test de los grupos (GA, GE y GC) en 4º curso.

MEDIDAS	GA (n= 15)	GE (n= 16)	GC (n= 16)	F	p
Inteligencia (máx.= 60)	27.73 (7.88)	26.25 (5.82)	29.56 (6.74)	.94	.40
Vocabulario (máx.= 192)	116.20 (13.58)	113.25 (13.36)	111.75 (21.40)	.29	.75
Memoria (máx.= 28)	14.27 (1.58)	13.19 (2.37)	14.94 (2.54)	2.53	.09
Automaticidad					
Ppa (máx.= 40)	39.53 (.74)	38.81 (1.22)	39.13 (1.20)	1.71	.19
Ppse (máx.= 40)	35.27 (2.43)	33.73 (3.39)	33.75 (3.47)	1.27	.29
Vpa	63.87 (10.68)	58.88 (7.49)	63.06 (15.82)	.80	.45
Vpse	36.27 (6.73)	32.73 (8.11)	36.75 (12.79)	.91	.40
Prosodia					
Lectura prosódica (máx.= 20)	17.80 (1.85)	17.06 (1.72)	17.31 (1.81)	.67	.52
Signos puntuación (máx.= 11)	7.20 (1.26)	6.19 (1.97)	6.44 (1.63)	1.56	.22
Puntuación frases (máx.= 16)	6.07 (4.18)	4.63 (2.84)	4.38 (3.16)	1.09	.35
Conciencia acento (máx.= 18)	16.00 (3.50)	16.00 (2.67)	14.62 (4.51)	.54	.58
Comprensión lectora					
Comprensión frases (máx.= 64)	37.93 (11.57)	32.19 (7.28)	37.44 (10.80)	1.61	.20
Frases y significados (máx.= 18)	13.87 (3.68)	12.31 (3.99)	11.63 (4.08)	1.32	.28
Comprensión texto (máx.= 18)	10.27 (2.81)	9.94 (2.59)	10.44 (2.60)	.15	.87

Nota. Ppa= Precisión palabras; Ppse= Precisión pseudopalabras; Vpa= Velocidad palabras; Vpse= Velocidad pseudopalabras.

7.2. Eficacia de los programas de entrenamiento

Se llevaron a cabo dos tipos de análisis para verificar la eficacia de los entrenamientos. Por una parte, se llevó a cabo un ANOVA para comparar las medidas pre-test y post-test en función de los grupos de entrenamiento. Por otra parte, se hizo un ANCOVA para comparar las medidas post-test de los tres grupos, utilizando como covariables las medidas pre-test.

7.2.1. Análisis de varianza

Para comprobar la eficacia de los dos programas de entrenamiento se realizó un ANOVA de medidas repetidas con cada una de las medidas de automaticidad y prosodia, con el factor Momento de evaluación (pre-test y post-test) como variable intrasujeto y los factores Grupo (GA, GE, GC) y Curso (2° y 4°) como variables entregrupos. Las variables dependientes fueron las medidas de automaticidad (*Precisión palabras y pseudopalabras, Velocidad palabras y pseudopalabras*) y de prosodia (*Lectura prosódica, Signos de puntuación, Puntuación frases y Conciencia acento*), cuyos resultados se presentan a continuación.

La tabla 7.3 muestra los estadísticos descriptivos de las medidas de automaticidad y prosodia tomadas en el pre-test y en el post-test en cada uno de los grupos, cursos y de la muestra total.

Tabla 7.3. Media, (desviación típica) de las medidas de automaticidad y prosodia en función de momento de evaluación (pre-test/post-test), Grupo (GA, GE y GC), curso (2º y 4º) y de la muestra total (Total).

MEDIDAS	GA (n= 39)		GE (n= 41)		GC (n= 40)	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Ppa						
Total	36.78 (4.02)	38.70 (2.13)	37.51 (2.60)	38.78 (1.33)	37.67 (2.92)	38.23 (2.19)
2º	34.91 (4.27)	38.00 (2.52)	36.68 (2.91)	38.56 (1.47)	36.65 (3.33)	37.65 (2.58)
4º	39.53 (.74)	39.73 (.46)	38.81 (1.22)	39.13 (1.02)	39.13 (1.20)	39.06 (1.06)
Ppse						
Total	32.03 (6.37)	36.65 (3.27)	31.55 (4.51)	35.05 (4.32)	31.97 (5.14)	33.21 (4.02)
2º	29.82 (7.28)	35.23 (3.46)	30.24 (4.64)	34.84 (4.00)	30.74 (5.79)	31.61 (4.16)
4º	35.27 (2.43)	38.73 (1.33)	33.73 (3.39)	35.27 (4.84)	33.75 (3.47)	35.50 (2.44)
Vpa						
Total	47.73 (18.59)	64.62 (23.86)	45.34 (15.89)	57.37 (19.33)	49.56 (18.83)	56.15 (19.34)
2º	36.73 (14.27)	50.45 (16.59)	36.68 (13.61)	48.52 (15.70)	40.17 (14.72)	46.48 (13.63)
4º	63.87 (10.68)	85.40 (16.52)	58.88 (7.49)	71.19 (16.38)	63.06 (15.82)	70.06 (18.03)
Vpse						
Total	28.22 (10.15)	36.70 (10.72)	26.28 (9.03)	32.28 (11.38)	29.85 (12.44)	31.36 (11.43)
2º	22.73 (8.27)	30.95 (7.64)	22.40 (7.24)	28.12 (8.74)	25.04 (9.83)	26.13 (8.15)
4º	36.27 (6.73)	45.13 (8.93)	32.73 (8.11)	39.20 (12.14)	36.75 (12.79)	39.63 (11.17)
Lectura prosódica						
Total	15.08 (3.87)	15.51(3.37)	15.05 (2.98)	16.94 (2.29)	15.31 (3.41)	16.08 (2.69)
2º	13.30 (3.82)	14.06 (3.43)	13.70 (2.91)	16.02 (2.33)	13.97 (3.59)	14.97 (2.85)
4º	17.80 (1.85)	17.73 (1.68)	17.06 (1.72)	18.31 (1.38)	17.31 (1.81)	17.75 (1.22)
Signos puntuación						
Total	5.84 (1.99)	5.58 (2.33)	5.08 (2.05)	10.10 (1.31)	6.00 (1.96)	6.35 (2.09)
2º	4.96 (1.89)	5.26 (2.07)	4.33 (1.78)	9.88 (1.42)	5.71 (2.13)	6.17 (2.27)
4º	7.20 (1.26)	6.07 (2.68)	6.19 (1.97)	10.44 (1.09)	6.44 (1.63)	6.63 (1.82)
Puntuación frases						
Total	3.92 (3.38)	4.59 (3.59)	3.34 (2.74)	7.26 (4.01)	3.83 (2.72)	3.90 (2.93)
2º	2.58 (1.84)	2.42 (1.86)	2.41 (2.30)	5.64 (3.67)	3.46 (2.39)	3.25 (2.15)
4º	6.07 (4.18)	8.07 (2.89)	4.63 (2.84)	9.50 (3.40)	4.38 (3.16)	4.88 (3.68)
Conciencia acento						
Total	10.47 (5.36)	10.37 (4.73)	10.78 (5.45)	12.47 (4.29)	10.28 (5.22)	11.20 (4.88)
2º	6.87 (2.49)	7.48 (2.23)	7.64 (4.11)	10.04 (3.27)	7.38 (3.33)	8.67 (4.05)
4º	16.00 (3.50)	14.80 (4.09)	16.00 (2.67)	16.53 (2.20)	14.62 (4.51)	15.00 (3.34)

Nota. Ppa = Precisión palabras; Ppse= Precisión pseudopalabras; Vpa= Velocidad palabras; Vpse= Velocidad pseudopalabra.

Medidas de precisión. El ANOVA de medidas repetidas mostró que hubo un efecto significativo del factor Momento de evaluación en *palabras*, $F(1, 111) = 30.29$, $p < .001$, $\eta^2_p = .21$, y en *pseudopalabras*, $F(1, 110) = 57.48$, $p < .001$, $\eta^2_p = .34$. También se encontró, como era esperable, un efecto significativo del factor Curso en *palabras*, $F(1, 111) = 28.47$, $p < .001$, $\eta^2_p = .20$, y en *pseudopalabras*, $F(1, 110) = 19.63$, $p < .001$, $\eta^2_p = .15$. No se encontró un efecto significativo del factor Grupo (*palabras*, $F(2, 111) = .13$, $p > .05$, *pseudopalabras*, $F(2, 110) = 2.15$, $p > .05$), aunque hubo un efecto significativo, tanto de la interacción Momento de evaluación x Curso (*palabras*, $F(1, 111) = 22.39$, $p < .001$, $\eta^2_p = .17$, *pseudopalabras*, $F(1, 111) = 3.42$, $p < .05$, $\eta^2_p = .06$), como de la interacción Momento de evaluación x Grupo, en *pseudopalabras*, $F(2, 110) = 5.40$, $p < .01$, $\eta^2_p = .09$) y, en *palabras* se acercó a la significatividad, $F(2, 111) = 3.01$, $p = .055$.

Por último, no se encontró un efecto significativo de la interacción Grupo x Curso ni en *palabras*, $F(2, 111) = 1.76$, $p > .05$, ni en *pseudopalabras*, $F(2, 110) = .99$, $p > .05$. Tampoco se encontró un efecto significativo de la interacción Momento de evaluación x Grupo x Curso, ni en *palabras*, $F(2, 111) = 1.91$, $p > .05$, ni en *pseudopalabras*, $F(2, 110) = 2.39$, $p > .05$.

El análisis de los efectos simples mostró que las diferencias entre la evaluación pre-test y post-test fueron significativas en *Precisión palabras* en los grupos GA, $F(1, 114) = 26.76$, $p < .001$, $\eta^2_p = .19$, y GE, $F(1, 114) = 12.95$, $p < .001$, $\eta^2_p = .10$, con un tamaño del efecto grande, pero no hubo diferencias significativas en el GC, $F(1, 114) = 2.44$, $p > .05$. También en *Precisión pseudopalabras* en el GA, $F(1, 113) = 45.06$, $p < .001$, $\eta^2_p = .28$, y en el GE, $F(1, 113) = 27.94$, $p < .001$, $\eta^2_p = .20$ se encontraron diferencias entre el pre-test y el post-test, con un tamaño del efecto grande, pero no hubo diferencias significativas en el GC, $F(1, 113) = .81$, $p > .05$.

Medidas de velocidad. El ANOVA de medidas repetidas mostró que hubo un efecto significativo del factor Momento de evaluación en *palabras*, $F(1, 111) = 136.44$, $p < .001$, $\eta^2_p = .55$, y en *pseudopalabras*, $F(1, 110) = 121.04$, $p < .001$, $\eta^2_p = .52$. También se encontró, como era de esperar, un efecto significativo del factor Curso en *palabras*, $F(1, 111) = 98.16$, $p < .001$, $\eta^2_p = .46$, y en *pseudopalabras*, $F(1, 110) = 56.83$, $p < .001$, $\eta^2_p = .34$. No hubo efectos significativos del factor Grupo en *palabras*, $F(2, 110) =$

1.53, $p > .05$, ni en *pseudopalabras*, $F(2, 110) = 1.22$, $p > .05$. Tampoco se encontró un efecto significativo Momento de evaluación x Curso ni en *palabras*, $F(1, 111) = 2.07$, $p > .05$, ni en *pseudopalabras*, $F(1, 110) = 1.54$, $p > .05$. Sin embargo, se encontró un efecto significativo de la interacción Momento de evaluación x Grupo, en *palabras*, $F(2, 111) = 9.14$, $p < .05$, $\eta^2_p = .14$, y en *pseudopalabras*, $F(2, 110) = 16.20$, $p < .001$, $\eta^2_p = .23$).

Por último, no se encontró un efecto significativo de la interacción Grupo x Curso ni en *palabras*, $F(2, 111) = 1.10$, $p > .05$, ni en *pseudopalabras*, $F(2, 110) = .31$, $p > .05$. Tampoco se encontró un efecto significativo de la interacción Momento de evaluación x Grupo x Curso ni en *palabras*, $F(2, 111) = 1.31$, $p > .05$, ni en *pseudopalabras*, $F(2, 110) = .30$, $p > .05$.

El análisis de los efectos simples mostró que las diferencias entre la evaluación pre-test y post-test fueron significativas en GA, GE y GC en *Velocidad palabras* ($F(1, 113) = 86.15$, $p < .001$, $\eta^2_p = .43$; $F(1, 113) = 48.37$, $p < .001$, $\eta^2_p = .30$ y $F(1, 113) = 13.82$, $p < .001$, $\eta^2_p = .10$, respectivamente). El tamaño del efecto fue grande en el caso de GA y GE, y medio en el GC. En la medida de *Velocidad pseudopalabras* las diferencias fueron significativas en el GA, $F(1, 113) = 98.56$, $p < .001$, $\eta^2_p = .46$, y en el GE, $F(1, 113) = 53.26$, $p < .001$, $\eta^2_p = .32$, con un tamaño del efecto grande, pero no en el GC, $F(1, 113) = 3.30$, $p > .05$.

En resumen, sólo GA y GE mejoran entre el pre-test y el post-test en *Precisión palabras* y *pseudopalabras*, y en *Velocidad pseudopalabras*, aunque el efecto en el caso de *Precisión palabras* fue marginalmente significativo. Todos los grupos mejoran en *Velocidad palabras*, si bien el tamaño del efecto fue mayor en GA y GE (véanse las Figuras 7.1 y 7.2).

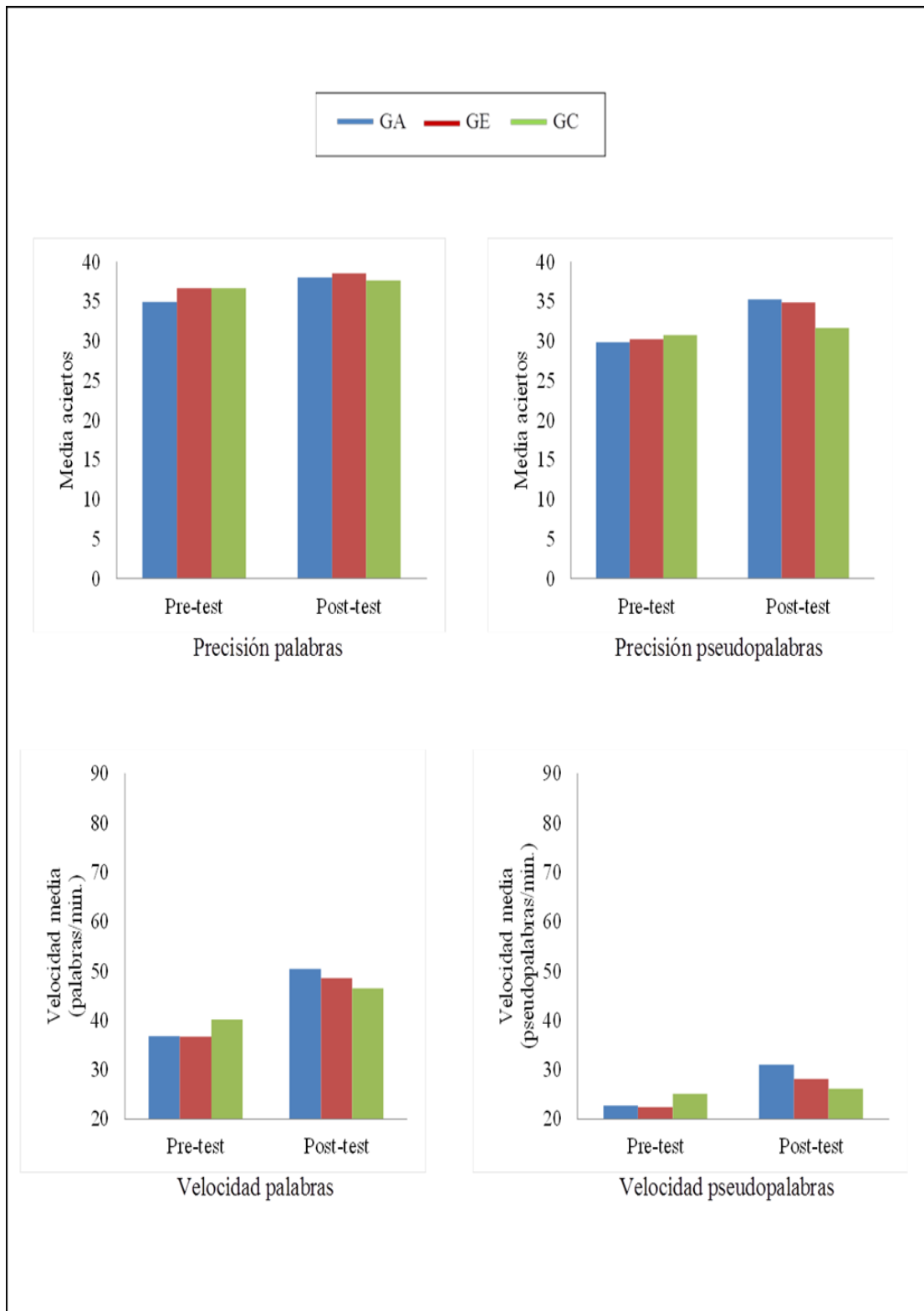


Figura 7.1. Media en las medidas de automaticidad (precisión palabras y pseudopalabras, y velocidad palabras y pseudopalabras) por grupo y momento de evaluación en 2º curso.

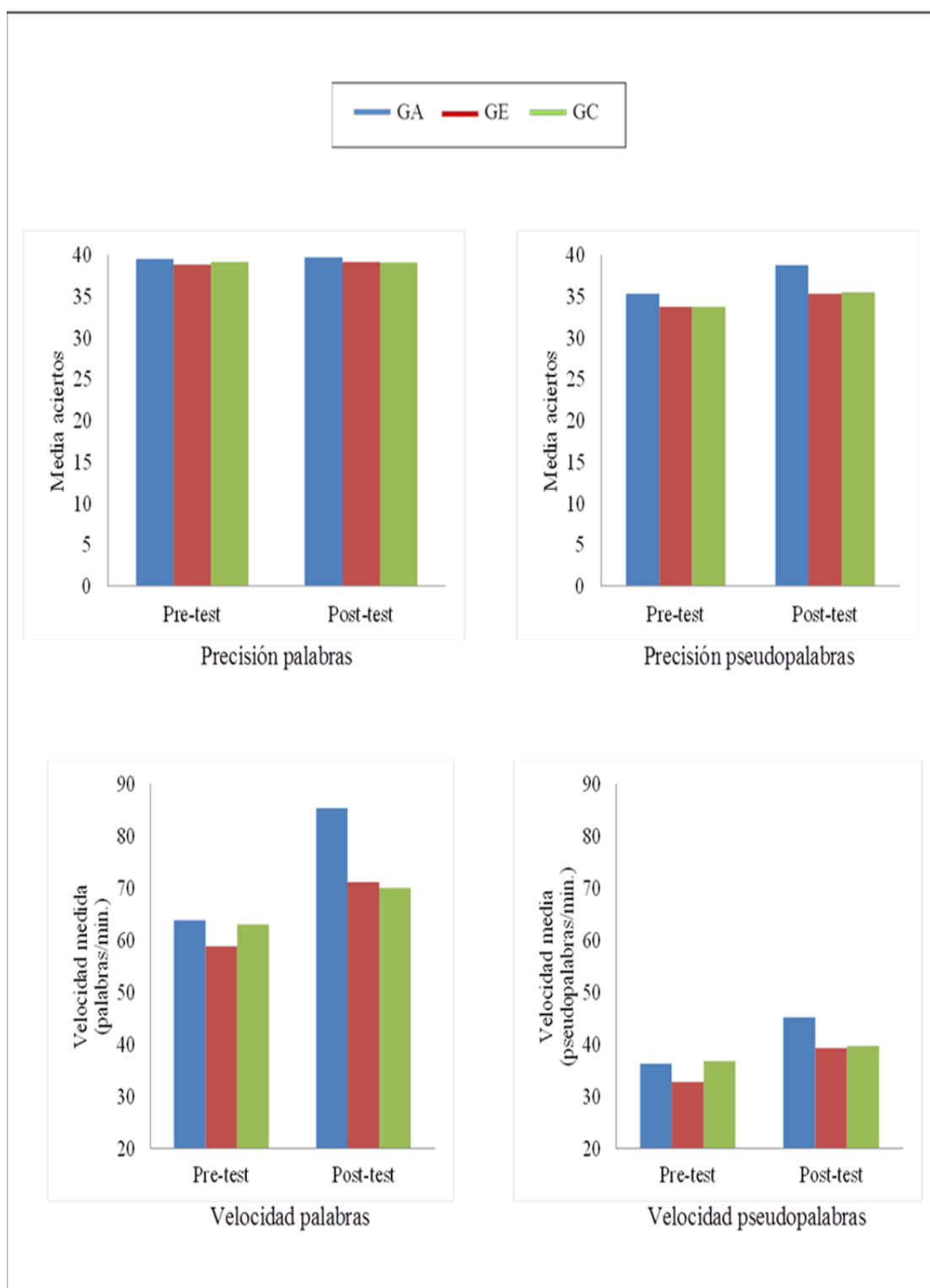


Figura 7.2. Media en las medidas de automaticidad (precisión palabras y pseudopalabras, velocidad palabras y pseudopalabras) por grupo y momento de evaluación en 4º curso.

Medidas de prosodia. El ANOVA de medidas repetidas muestra que hubo un efecto significativo en la prueba de *Lectura prosódica* del factor Momento de evaluación, $F(1, 112) = 26.72, p < .001, \eta^2_p = .19$, y del factor Curso, $F(1, 112) = 49.57, p < .001, \eta^2_p = .30$, pero no del factor Grupo, $F(2, 112) = .45, p > .05$. Hubo un efecto significativo, tanto de la interacción Momento de evaluación x Curso, $F(1, 112) = 4.95, p < .05, \eta^2_p = .04$, como de la interacción Momento de evaluación x Grupo, $F(2, 112) = 5.48, p < .01, \eta^2_p = .09$. Por último, no se encontró un efecto de la interacción Grupo x Curso $F(2, 112) = .66, p > .05$, ni de la interacción Momento de evaluación x Grupo x Curso, $F(2, 112) = .16, p > .05$.

El análisis de los efectos simples mostró que las diferencias entre la evaluación pre-test y post-test fueron significativas en el GE y el GC, $F(1, 115) = 36.67, p < .001, \eta^2_p = .24$; $F(1, 115) = 6.18, p < .05, \eta^2_p = .05$, respectivamente. El tamaño del efecto en GE fue grande, y pequeño en GC. En el GA no se obtuvieron diferencias significativas, $F(1, 115) = 1.84, p > .05$.

En la prueba *Signos de puntuación*, se encontró un efecto principal del factor Momento de evaluación, $F(1, 112) = 58.19, p < .001, \eta^2_p = .34$, del factor Curso, $F(1, 112) = 14.74, p < .001, \eta^2_p = .12$, y del factor Grupo, $F(2, 112) = 15.18, p < .001, \eta^2_p = .21$. Se observa también un efecto de la interacción Momento de evaluación x Curso, $F(1, 112) = 5.67, p < .05, \eta^2_p = .05$, y de la interacción Momento de evaluación x Grupo, $F(2, 112) = 62.92, p < .001, \eta^2_p = .53$. No se encontró un efecto significativo de la interacción Grupo x Curso, $F(2, 112) = .89, p > .05$, ni de la interacción Momento de evaluación x Grupo x Curso, $F(2, 112) = .77, p > .05$.

El análisis de los efectos simples reveló diferencias significativas entre el pre-test y el post-test en el GE, $F(1, 115) = 195.72, p < .001, \eta^2_p = .63$, siendo el tamaño del efecto grande. No se encontraron diferencias significativas en el GA, $F(1, 115) = .51, p > .05$, ni en el GC, $F(1, 115) = .95, p > .05$.

En la medida *Puntuación frases*, se encontró un efecto significativo del factor Momento de evaluación, $F(1, 111) = 58.73, p < .001, \eta^2_p = .34$, del factor Curso, $F(1, 111) = 35.56, p < .001, \eta^2_p = .24$, y del factor Grupo, $F(2, 111) = 3.38, p < .05, \eta^2_p = .06$. Se produce un efecto, tanto de la interacción Momento de evaluación x Curso, $F(1, 111) = 11.48, p < .01, \eta^2_p = .09$, como de la interacción, Momento de evaluación x

Grupo, $F(2, 111) = 28.80, p < .001, \eta^2_p = .34$. No se encontraron efectos significativos de la interacción Grupo x Curso, $F(2, 111) = 2.04, p > .05$, ni de la interacción Momento de evaluación x Grupo x Curso, $F(2, 111) = .93, p > .05$.

El análisis de los efectos simples mostró que las diferencias entre la evaluación pre-test y post-test fueron significativas para el GE, $F(1, 114) = 96.49, p < .001, \eta^2_p = .46$, con un tamaño del efecto grande. No hubo diferencias en el GA, $F(1, 114) = 2.86, p > .05$, ni en el GC, $F(1, 114) = .03, p > .05$.

Finalmente, en *Conciencia acento* se encontró un efecto significativo del factor Momento de evaluación, $F(1, 112) = 4.72, p < .05, \eta^2_p = .04$, y del factor Curso, $F(1, 112) = 176.706, p < .001, \eta^2_p = .60$, pero no del factor Grupo, $F(2, 112) = 2.03, p > .05$. Se encontró un efecto significativo de la interacción Momento de evaluación x Curso, $F(1, 112) = 6.20, p < .05, \eta^2_p = .05$, pero no de la interacción Momento de evaluación x Grupo, $F(2, 112) = 2.77, p > .05$. Tampoco se encontró un efecto de la interacción Grupo x Curso, $F(2, 112) = .954, p > .05$, ni de la interacción Momento de evaluación x Grupo x Curso, $F(2, 112) = .25, p > .05$.

En resumen, sólo el GE mejoró significativamente entre el pre-test y el post-test en *Signos de puntuación, Puntuación de frases y Lectura prosódica*, aunque en ésta última prueba también mejoró el GC, siendo el tamaño del efecto mayor en el GE (véanse las Figuras 7.3 y 7.4).

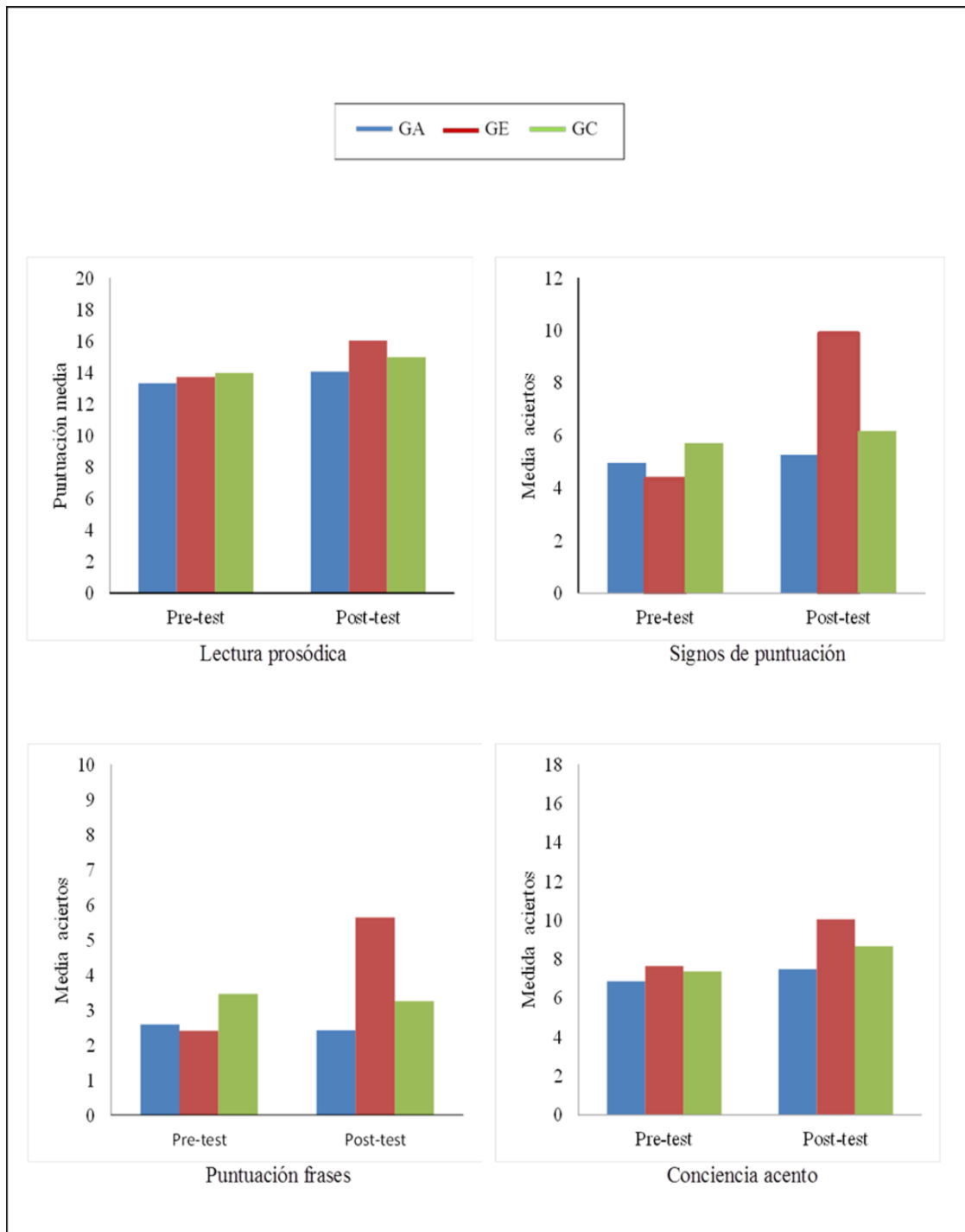


Figura 7.3. Media en las medidas de prosodia (Lectura prosódica, signos de puntuación, puntuación frases y conciencia acento) por grupo y momento de evaluación en 2º curso.

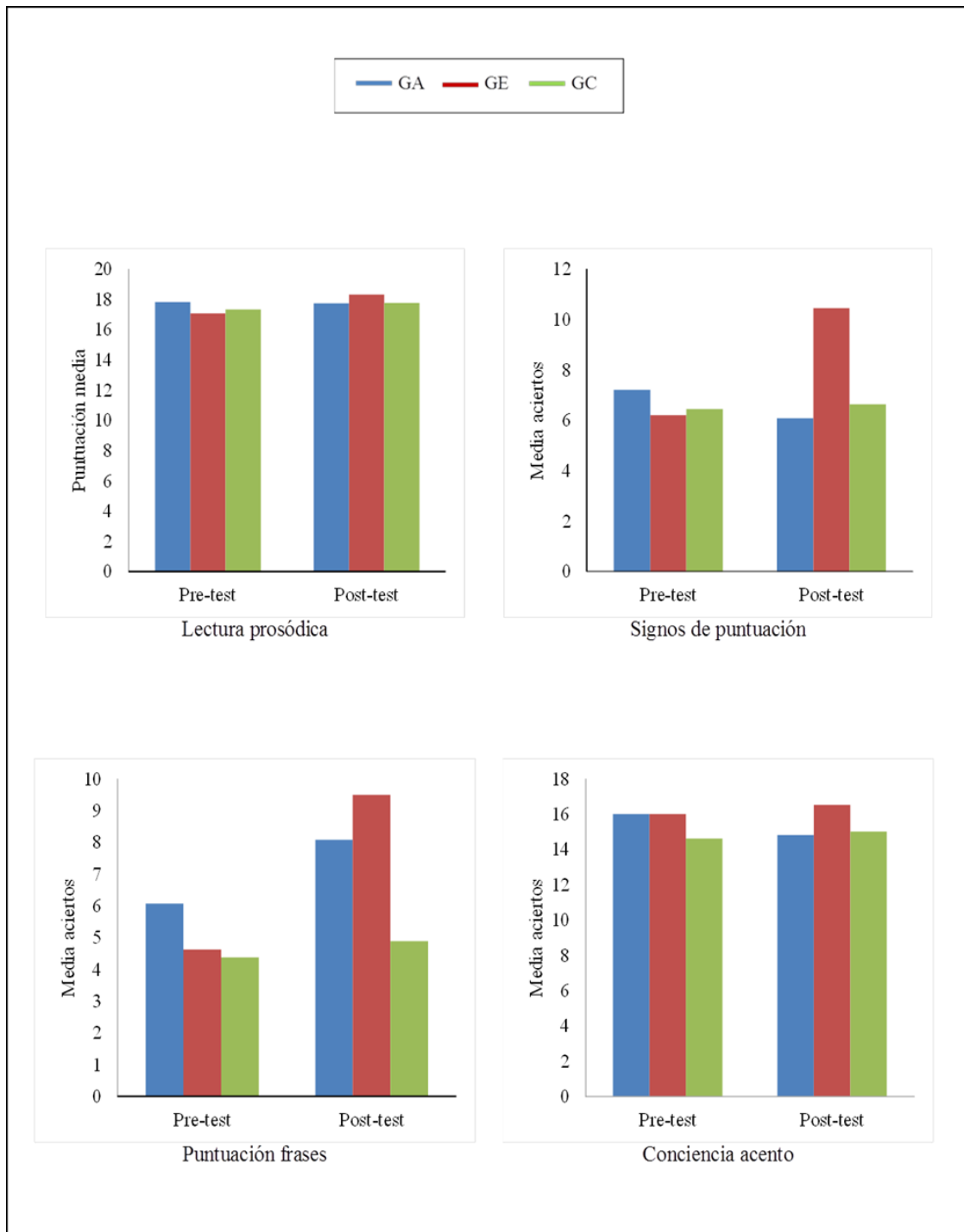


Figura 7.4. Media en las medidas de prosodia (lectura prosódica, signos de puntuación, puntuación frases y conciencia acento) por grupo y momento de evaluación en 4º curso.

7.2.2. Análisis de covarianza con las medidas post-test

Se realizaron igualmente diversos análisis de covarianza para examinar los efectos de los entrenamientos en cada curso, utilizando las medidas pre-test como covariables. Se realizaron comparaciones planeados entre los grupos (GA, GP y GC), comparando cada grupo de entrenamiento (GA y GE) con el GC, y los dos grupos de entrenamiento entre sí. Debido a que no se cumplían los dos supuestos adicionales para ANCOVA al introducir la variable Curso: 1) independencia entre la variable independiente y la covariable y 2) homegeneidad de las pendientes de regresión (Field, 2009), se optó por realizar los análisis por separado en cada curso.

De este modo, se llevó a cabo un ANCOVA con cada una de las medidas de automaticidad (*Precisión palabras y pseudopalabras, Velocidad palabras y pseudopalabras*) y de prosodia (*Lectura prosódica, Signos de puntuación, Puntuación frases y Conciencia acento*), utilizando las medidas post-test como variables dependientes y sus correspondientes medidas pre-test como covariables. Se presentan en primer lugar los resultados en 2º curso y a continuación los de 4º.

7.2.2.1. Resultados en 2º curso

La tabla 7.4 muestra las medias ajustadas de la evaluación post-test de los grupos en cada una de las medidas en 2º curso.

Tabla 7.4. Media ajustada y (desviación típica) en la evaluación post-test en las medidas de automaticidad y prosodia en función del grupo (GA, GE y GC) en 2º curso.

MEDIDAS	GA (n= 24)	GE (n= 25)	GC (n= 24)
Ppa	38.54 (.35)	38.31 (.32)	37.41 (.33)
Ppse	35.41 (.66)	34.93 (.62)	31.41 (.64)
Vpa	51.46 (1.80)	49.57 (1.69)	44.36 (1.77)
Vpse	31.44 (1.03)	28.85 (.97)	24.34 (1.02)
Lectura prosódica	14.29 (.35)	15.99 (.38)	14.78 (.38)
Signos puntuación	5.27 (.38)	10.11 (.38)	5.91 (.38)
Puntuación frases	2.60 (.43)	5.94 (.45)	2.78 (.44)
Conciencia acento	7.69 (.59)	9.87 (.57)	8.63 (.58)

Nota. Ppa= Precisión palabras; Ppse= Precisión pseudopalabras; Vpa= Velocidad palabras; Vpse= Velocidad pseudopalabras.

Medidas de precisión. En la prueba de *palabras* no se encontró un efecto significativo del factor Grupo, $F(2, 66) = 3.00$, $p = .056$, $\eta^2_p = .08$, si bien estuvo cerca de serlo. En *pseudopalabras* hubo un efecto significativo del factor Grupo, $F(2, 66) = 11.49$, $p < .001$, $\eta^2_p = .26$, con un tamaño del efecto grande. Las comparaciones mostraron que los grupos GA y GE eran superiores al GC ($p < .001$), pero que no se diferenciaban entre sí ($p > .05$).

Medidas de velocidad. Se encontró un efecto significativo de Grupo en *palabras*, $F(2, 66) = 4.23$, $p < .05$, $\eta^2_p = .11$ con un tamaño del efecto medio. Las comparaciones revelaron que cada uno de los grupos GA y GE eran superiores al GC ($p < .01$, $p < .05$,

respectivamente), pero que no se diferenciaban entre sí ($p > .05$). En *pseudopalabras* también se encontraron efectos significativos, $F(2, 66) = 12.20$, $p < .001$, $\eta^2_p = .27$, con un tamaño del efecto grande. Las comparaciones revelaron que cada uno de los grupos GA y GE eran superiores al GC ($p < .001$, $p < .01$, respectivamente). De nuevo, no hubo diferencia entre ambos grupos de entrenamiento ($p > .05$).

Así, en todas las medidas de automaticidad los GA y GE obtuvieron mejores puntuaciones que el GC, menos en *Precisión palabras* que se obtuvo un efecto principal marginalmente significativo.

Medidas de prosodia. El análisis de covarianza muestra un efecto significativo de Grupo en *Lectura prosódica*, $F(2, 67) = 5.10$, $p < .01$, $\eta^2_p = .13$, siendo el tamaño del efecto medio. Las comparaciones mostraron que el GE era superior al GC ($p < .05$) y al GA ($p < .05$), pero que no hubo diferencias entre el GA y el GC ($p > .05$).

El análisis de covarianza también muestra un efecto significativo en *Signos de puntuación*, $F(2, 67) = 45.87$, $p < .001$, $\eta^2_p = .58$. El tamaño del efecto fue grande. Las comparaciones mostraron que el GE era significativamente superior al GC ($p > .05$) y al GA ($p < .05$), mientras que no hubo diferencias entre el GA y el GC ($p > .05$).

En *Puntuación frases*, igualmente se encontró un efecto significativo, $F(2, 66) = 17.87$, $p < .001$, $\eta^2_p = .35$, con un tamaño del efecto grande. Las comparaciones mostraron que el GE era significativamente superior al GC ($p < .05$) y al GA ($p < .05$), mientras que no hubo diferencias entre el GA y el GC ($p > .05$).

Por último, en *Conciencia acento* igualmente se encontraron efectos significativos, $F(2, 68) = 3.53$, $p < .05$, $\eta^2_p = .09$. El tamaño del efecto fue medio. Las comparaciones mostraron que el GE era superior al GA ($p < .05$), pero que no hubo diferencias significativas en ninguna de las restantes comparaciones ($p > .05$).

Resumiendo, en *Lectura prosódica*, *Signos de puntuación* y *Puntuación frases* el GE obtuvo mejores puntuaciones que GA y GC. En *Conciencia acento* GE fue superior al GA pero no al GC.

7.2.2.2. Resultados en 4º curso

La tabla 7.5 muestra las medias ajustadas de la evaluación post-test de los grupos en cada una de las medidas en 4º curso.

Tabla 7.5. Media ajustada y (desviación típica) en la evaluación post-test en las medidas de automaticidad y prosodia en función del grupo (GA, GE y GC) en 4º curso.

MEDIDAS	GA (n= 15)	GE (n= 16)	GC (n= 16)
Ppa	39.55 (.19)	39.28 (.19)	39.07 (.18)
Ppse	38.13 (.70)	35.56 (.69)	37.78 (.67)
Vpa	83.75 (3.62)	73.71 (3.53)	69.08 (3.49)
Vpse	44.16 (1.35)	41.71 (1.36)	38.17 (1.31)
Lectura prosódica	17.51 (.28)	18.47 (.28)	17.78 (.27)
Signos puntuación	5.90 (.50)	10.54 (.48)	6.66 (.48)
Puntuación frases	7.33 (.63)	9.75 (.60)	5.30 (.61)
Conciencia acento	14.54 (.70)	16.28 (.70)	15.48 (.68)

Nota. Ppa= Precisión palabras; Ppse= Precisión pseudopalabras; Vpa= Velocidad palabras; Vpse= Velocidad pseudopalabras.

Medidas de precisión. El análisis de covarianza no mostró efectos significativos de Grupo en *palabras*, $F(2, 43) = 1.54$, $p > .05$, pero sí en *pseudopalabras*, $F(2, 42) = 4.08$, $p < .05$, $\eta^2_p = .16$, siendo el tamaño del efecto grande. Las comparaciones señalaron que GA era superior al GC ($p < .05$) y al GE ($p < .05$), que no diferían entre sí ($p > .05$).

Medidas de velocidad. Se encontraron efectos significativos de Grupo en *palabras*, $F(2, 43) = 4.41$, $p < .05$, $\eta^2_p = .17$, con un tamaño del efecto grande. Las comparaciones mostraron que el GA era superior al GC ($p < .01$) y casi al GE ($p = .056$). Sin embargo, no hubo diferencias entre el GE y el GC ($p > .05$). También se encontró un efecto significativo en *pseudopalabras*, $F(2, 42) = 5.12$, $p < .05$, $\eta^2_p = .20$, con un tamaño del efecto grande. Las comparaciones revelaron que el GA era superior al GC ($p < .01$) pero no al GE ($p > .05$). Tampoco hubo diferencias significativas entre el GE y el GC ($p > .05$).

En resumen, en *Precisión pseudopalabras* y en ambas medidas de velocidad, el GA obtuvo mejores puntuaciones que el GC y también fue superior a GE en *Precisión pseudopalabras*. Sin embargo, aunque las medias de GA en velocidad lectora eran mayores que las del GE, solo se diferenció marginalmente de este grupo en *Velocidad palabras*.

Medidas prosodia. El análisis de covarianza no mostró un efecto significativo de Grupo en *Lectura prosódica*, $F(2, 43) = 3.07$, $p = .057$, $\eta^2_p = .12$, aunque estuvo cerca de la significatividad, mostrando una tendencia a la superioridad del GE sobre los otros dos grupos.

El análisis mostró un efecto significativo en *Signos de puntuación*, $F(2, 43) = 25.24$, $p < .001$, $\eta^2_p = .54$, con un tamaño del efecto grande. Las comparaciones mostraron que el GE fue superior al GC ($p > .001$), y al GA ($p > .001$), mientras que GA y el GC no difirieron entre sí ($p > .05$).

En *Puntuación frases*, también se encontró un efecto significativo, $F(2, 43) = 13.54$, $p < .001$, $\eta^2_p = .39$, con un tamaño del efecto grande. Las comparaciones mostraron que el GE era superior al GC ($p > .001$) y al GA ($p > .01$). Igualmente, el GA era superior al GC ($p > .05$).

Por último, en la medida de *Conciencia acento*, no se encontró un efecto significativo del factor Grupo, $F(2, 42) = 1.55$, $p > .05$.

En resumen, en las medidas de prosodia *Signos de puntuación* y *Puntuación frases* el GE obtuvo mejores puntuaciones que GA y GC, con una tendencia también a ser superior en *Lectura prosódica*.

7.3. Generalización de los efectos de los programas de entrenamiento sobre la comprensión lectora

Una vez realizados los análisis para comprobar la efectividad de los programas de entrenamiento, se llevaron a cabo los análisis para examinar la generalización de los efectos de los dos programas sobre la comprensión lectora en cada uno de los cursos. Al igual que en el caso anterior, se realizaron dos tipos de análisis. Presentaremos en primer lugar los análisis de varianza y a continuación los de covarianza.

7.3.1. Análisis de varianza

Para examinar el impacto de los programas de entrenamiento en fluidez sobre la comprensión lectora, se realizaron ANOVAs de medidas repetidas con el factor Momento de evaluación (pre-test y post-test) como variable intrasujeto y los factores Grupo (GA, GE y GC) y Curso (2° y 4°) como variables entregupos. De este modo, se llevaron a cabo ANOVAs de medidas repetidas en la medida de *Comprensión frases*. En el caso de *Frases y significados* y *Comprensión texto*, las pruebas presentan ítems distintos y máximos diferentes en cada curso, por eso los análisis se realizaron por separado en cada curso.

La tabla 7.6 muestra los estadísticos descriptivos de las medidas de comprensión lectora tomadas en el pre-test y en el post-test en cada uno de los grupos, cursos y de la muestra total.

Tabla 7.6. Media, (desviación típica) de las medidas de comprensión lectora en función del momento de evaluación (pre-test/post-test), Grupo (GA, GE, y GC), curso (2° y 4°) y de la muestra total (Total).

MEDIDAS	GA (n= 39)		GE (n= 41)		GC (n= 40)	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Comprensión frases						
Total	26.31 (12.54)	31.77 (13.31)	24.63 (9.12)	30.34 (12.96)	28.26 (11.23)	29.85 (12.37)
2°	19.04 (5.93)	23.38 (6.23)	19.14 (5.96)	21.45 (5.78)	21.87 (5.86)	22.65 (7.76)
4°	37.93 (11.57)	45.20 (10.16)	32.19 (7.10)	42.56 (9.63)	37.44 (10.80)	40.19 (10.29)
Frases y significados ^a						
2°	7.88 (3.56)	9.38 (3.14)	8.83 (4.15)	11.39 (3.75)	9.13 (3.90)	10.29 (3.64)
4°	13.87 (3.68)	14.47 (4.56)	12.31 (3.99)	16.00 (2.53)	11.63 (4.08)	12.88 (4.67)
Comprensión texto ^a						
2°	20.17 (3.98)	20.08 (4.84)	21.22 (2.52)	21.26 (2.81)	21.08 (2.78)	21.13 (2.32)
4°	10.27 (2.81)	10.73 (2.91)	9.94 (2.59)	11.25 (2.35)	10.44 (2.60)	11.06 (2.51)

Nota. ^a = Los análisis se realizaron en cada curso.

El ANOVA de medidas repetidas con la medida de *Comprensión frases* muestra un efecto significativo del factor Momento de evaluación, $F(1, 110) = 66.10$, $p < .001$, $\eta^2_p = .37$, del factor Curso, $F(1, 110) = 165.14$, $p < .001$, $\eta^2_p = .58$, pero no de del factor Grupo, $F(2, 110) = 1.14$, $p > .05$. Sin embargo, muestra un efecto tanto de la interacción Momento de evaluación x Curso, $F(1, 110) = 14.36$, $p < .001$, $\eta^2_p = .11$, como de la interacción Momento de evaluación x Grupo, $F(2, 110) = 6.46$, $p < .001$, $\eta^2_p = .10$. No se encuentra un efecto de interacción Grupo x Curso $F(2, 110) = .72$, $p > .05$, pero sí interacción Momento de evaluación x Grupo x Curso, $F(2, 110) = 3.73$, $p < .05$, $\eta^2_p = .08$.

El análisis de los efectos simples mostró que en 2º, tanto el GA, $F(1, 66) = 15.26$, $p < .001$, $\eta^2_p = .18$, como el GE, $F(1, 44) = 4.00$, $p < .05$, $\eta^2_p = .06$, obtuvieron diferencias significativas entre el pre-test y el post-test. El tamaño del efecto fue grande en el GA, pero pequeño en el GP. No se encontraron diferencias significativas en el GC, $F(1, 66) = .48$, $p > .05$.

En 4º, el análisis de los efectos simples mostró que tanto el GA, $F(1, 44) = 17.02$, $p < .001$, $\eta^2_p = .28$, como el GE, $F(1, 44) = 36.97$, $p < .001$, $\eta^2_p = .46$, obtuvieron diferencias significativas entre el pre-test y el post-test. El tamaño del efecto fue grande en ambos casos. No se encontraron diferencias significativas en el GC, $F(1, 44) = 2.59$, $p > .05$.

En la prueba *Frases y significados*, el análisis en 2º, muestra un efecto principal del factor Momento de evaluación, $F(1, 68) = 18.84$, $p < .001$, $\eta^2_p = .21$, pero no del factor Grupo, $F(2, 68) = 1.28$, $p > .05$, ni de la interacción Momento de evaluación x Grupo, $F(2, 68) = 1.08$, $p > .05$. En 4º, se encontró un efecto principal del factor Momento de evaluación, $F(1, 44) = 12.22$, $p < .01$, $\eta^2_p = .22$, pero no del factor Grupo, $F(2, 44) = 1.53$, $p > .05$. Se observa la interacción Momento de evaluación x Grupo, $F(2, 44) = 3.17$, $p < .05$, $\eta^2_p = .13$. El análisis de los efectos simples mostró que solo el GE mejoró significativamente entre el pre-test y el post-test, $F(1, 44) = 16.62$, $p < .001$, $\eta^2_p = .27$, siendo el tamaño del efecto grande.

En la medida de *Comprensión textos*, el análisis en 2º, no mostró un efecto significativo del factor Momento de evaluación, $F(1, 68) = .00$, $p > .05$, ni del factor Grupo, $F(2, 68) = .92$, $p > .05$, ni de la interacción Momento de evaluación x grupo,

$F(2, 68) = .02, p > .05$. En 4º, se encontró un efecto debido al factor Momento de evaluación, $F(1, 44) = 11.35, p < .01, \eta^2_p = .20$, pero no del factor Grupo, $F(2, 44) = .04, p > .05$, ni de la interacción Momento de evaluación x Grupo, $F(2, 44) = 1.20, p > .05$.

En resumen, en *Comprensión frases*, se observaron patrones diferentes en función del curso, de modo que en 2º no se producen diferencias significativas, mientras que en 4º mejoran tanto el GA como el GE entre el pre-test y el post-test. En *Frases y significados*, sólo el GE obtuvo mejoras significativas entre el pre-test y el post-test en 4º. Por último, en *Comprensión texto*, aunque la media del GE es superior en 4º, no se observan diferencias significativas (véase la Figura 7.5).

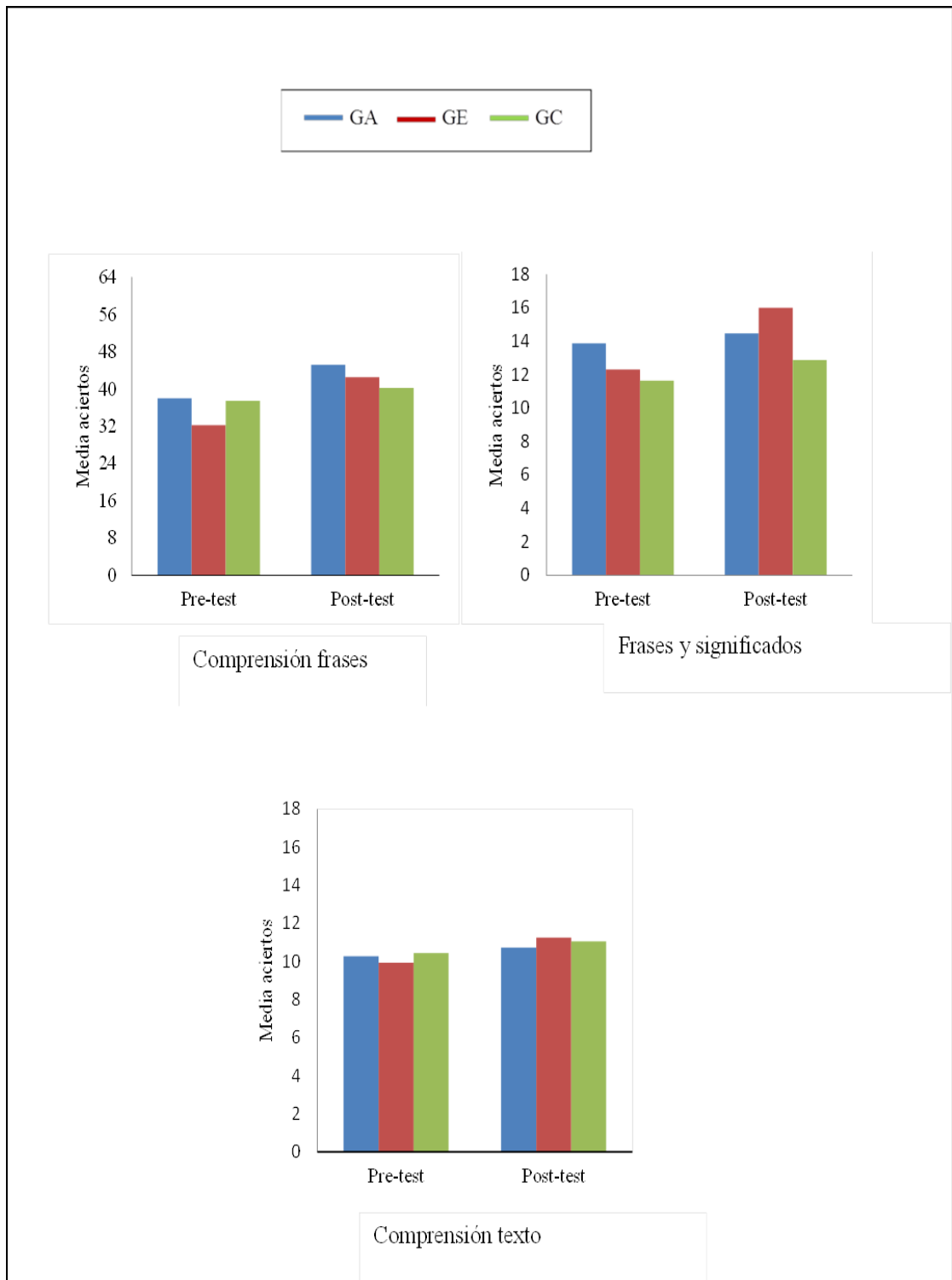


Figura 7.5. Media en las medidas de comprensión lectora (frases y significados, comprensión frases, y comprensión textos) por grupo y momento de evaluación en 4º curso.

7.3.2. Análisis de covarianza con las medidas post-test

Asimismo, se realizaron análisis de la covarianza con cada una de las medidas de comprensión post-test como variable dependiente (*Comprensión frases, Frases y significados* y *Comprensión texto*) y su medida pre-test como covariable, con el factor Grupo como única variable entregrupos. Se realizaron comparaciones planeadas entre los grupos, comparando cada grupo de entrenamiento (GA y GE) con el GC, y los dos grupos de entrenamiento entre sí. Debido a que no se cumplían los dos supuestos adicionales para ANCOVA al introducir la variable Curso comentados anteriormente (Field, 2009), y que las pruebas *Frases y significados* y *Comprensión texto* presentan ítems distintos y máximos diferentes en cada curso, se optó por realizar los análisis en cada curso por separado.

De este modo, se llevó a cabo un ANCOVA con cada una de las medidas de comprensión, utilizando las medidas post-test como variables dependientes y sus correspondientes medidas pre-test como covariables. Los resultados de cada curso se presentan a continuación.

7.3.2.1. Resultados en 2º curso

La tabla 7.7 muestra las medias ajustadas de la evaluación post-test de los grupos en cada una de las medidas de comprensión lectora en 2º curso.

Tabla 7.7. Media ajustada, (desviación típica) en la evaluación post-test de las medidas de comprensión lectora en función del grupo (GA, GE y GC) en 2º curso.

MEDIDAS	GA (n= 24)	GE (n= 25)	GC (n= 24)
Comprensión frases	24.06 (1.06)	22.07 (1.11)	21.33 (1.10)
Frases y significados	9.76 (.59)	11.27 (.60)	10.02 (.59)
Comprensión texto	20.59 (.50)	20.94 (.51)	20.91 (.50)

El análisis de covarianza muestra que no hubo efectos en *Comprensión frases* $F(2, 65) = 1.69, p > .05$, ni en *Frases y significados*, $F(2, 67) = 1.87, p > .05$, ni en *Comprensión textos*, $F(2, 67) = .14, p > .05$.

7.3.2.2. Resultados en 4º curso

La tabla 7.8 muestra las medias ajustadas de la evaluación post-test de los grupos en cada una de las medidas de comprensión lectora en 4º curso.

Tabla 7.8. Media ajustada, (desviación típica) en la evaluación post-test de las medidas de comprensión lectora en función del grupo (GA, GE, y GC) en 4º curso.

MEDIDAS	GA (n= 15)	GE (n= 16)	GC (n= 16)
Comprensión frases	43.56 (1.69)	45.35 (1.66)	38.93 (1.63)
Frases y significados	13.68 (.86)	16.15 (.82)	13.44 (.83)
Comprensión texto	10.69 (.39)	11.46 (.38)	10.88 (.38)

El análisis de covarianza muestra un efecto significativo en *Comprensión frases*, $F(2, 43) = 4.02$, $p < .05$, $\eta^2_p = .16$. Las comparaciones indican que el GE y el GA eran superiores al GC ($p < .01$, $p < .05$), con un tamaño del efecto grande, pero no diferían entre sí ($p > .05$).

En *Frases y significados*, también se observa un efecto significativo, $F(2, 43) = 3.27$, $p < .05$, $\eta^2_p = .13$, con tamaño del efecto medio. Las comparaciones muestran que el GE alcanza mayores puntuaciones que el GC y el GA ($p < .05$), que no difieren entre sí ($p > .05$).

En *Comprensión texto*, el análisis no muestra efectos significativos, $F(2, 43) = 1.06$, $p > .05$.

Así, en *Frases y significados* el GE es superior a los otros dos grupos, mientras que en *Comprensión de frases* tanto el GE como el GA fueron superiores al GC. Por el contrario, no se observan efectos significativos en *Comprensión de texto*.

7.3.3. Medida intra-sesión

Por último, se realizó un ANOVA unifactorial con la medida intra-sesión de *Comprensión de texto* para analizar la generalización de los efectos sobre la comprensión durante el entrenamiento. Se utilizaron como variables entregupos el factor Grupo (GA, GE, GC) y el factor Curso (2° y 4°). Se realizaron comparaciones planeadas entre los grupos, comparando cada grupo de entrenamiento (GA y GE) con el GC, y los dos grupos de entrenamiento entre sí.

La tabla 7.9 muestra los estadísticos descriptivos de la medida de comprensión intra-sesión en cada uno de los grupos, cursos y de la muestra total.

Tabla 7.9. Media, (desviación típica) de la medida de comprensión intra-sesión en función del grupo (GA, GE y GC) y curso (2º y 4º) de la muestra total (Total).

MEDIDAS	GA (n= 39)	GE (n= 41)	GC (n= 40)
Comprensión intra-sesión			
Total	19.67 (5.10)	22.73 (4.43)	18.78 (5.50)
2º	17.88 (4.85)	21.40 (4.86)	18.00 (6.34)
4º	22.53 (4.22)	24.81 (2.66)	19.94 (3.82)

El ANOVA muestra efectos significativos para los factores Grupo, $F(2, 114)= 7.63, p < .01, \eta^2_p = .12$, con un tamaño del efecto medio, y Curso, $F(1, 114)= 13.89, p < .001, \eta^2_p = .10$. No se observa un efecto significativo de la interacción Grupo x Curso, $F(2, 114)= .76, p > .05$. Las comparaciones mostraron que el GE obtuvo mayores puntuaciones que el GA ($p < .05$) y que el GC ($p < .01$), mientras que no hubo diferencias entre el GA y el GC (véase la Figura 7.6).

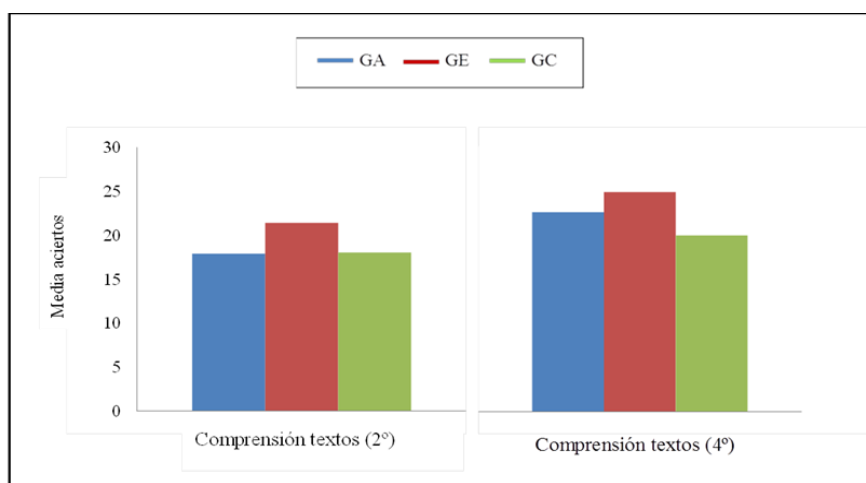


Figura 7.6. Media en la medida de comprensión de textos intra-sesión en 2º y en 4º curso.

8. DISCUSIÓN GENERAL

El objetivo principal de esta investigación era comparar la efectividad de dos métodos de entrenamiento sobre la fluidez lectora; uno centrado en automaticidad y otro en expresividad, en niños de 2º y 4º de EP. Un segundo objetivo fue examinar la generalización del entrenamiento sobre la comprensión lectora. Finalmente, otro objetivo consistió en examinar la relación entre el nivel lector y la efectividad de los distintos entrenamientos.

Respecto al primer objetivo, los resultados indican que el entrenamiento en expresividad parece ser el más eficaz para la mejora de la fluidez en su sentido más amplio. Así, se aprecia que este entrenamiento produce mejoras tanto en las habilidades prosódicas como en las de automaticidad, mientras que el entrenamiento de automaticidad sólo mejora las habilidades de velocidad y precisión. Por otra parte, los dos grupos entrenados obtienen mejoras significativas en los componentes entrenados frente al GC, por tanto cada uno de ellos es eficaz para la mejora de la lectura en el componente específico al que se dirigen. Se comprueba, además, que esa superioridad, en general, no depende del nivel lector. No obstante, después de controlar la variabilidad del pre-test, este hecho se aprecia de forma más clara en 2º, ya que en estos niños ambos entrenamientos producen un efecto positivo en las habilidades de lectura de palabras (velocidad y precisión), mientras que en 4º solo lo consigue el entrenamiento en automaticidad. Probablemente, ello sea debido a que los niños de 2º tienen menos consolidadas las habilidades de automaticidad que los de 4º; por tanto, el entrenamiento en expresividad tiene la ventaja de mejorar la fluidez entendida en su sentido más amplio, al beneficiar la lectura con precisión, velocidad y expresividad. Ante el debate sobre los factores que afectan a la fluidez lectora (Kuhn y Stahl, 2003; Kuhn et al., 2010) los resultados claramente apoyan la concepción multicomponencial de la fluidez lectora.

Examinando los resultados minuciosamente, se observa que la precisión al leer pseudopalabras aumenta claramente, en los dos grupos entrenados, sobre todo en 2º curso, mientras que la de palabras se mejora ligeramente, pero no de modo significativo.

Que en 4º no mejore la lectura de palabras es explicable; por un lado, los niños ya alcanzan casi el techo en el pre-test; si bien incrementan algo la media, ya no cometen errores de lectura; en 2º, donde hay mayor espacio para avanzar, se observa una tendencia a ser mejores los dos grupos experimentales sobre el control. Así, el buen rendimiento de todos los grupos en esta habilidad se explica por las características del sistema ortográfico español. Al ser una ortografía transparente, los niños aprenden rápidamente las reglas de correspondencia grafema-fonema, tal como muestran los estudios translingüísticos y el léxico mental se incrementa de forma acelerada con la práctica (Defior et al., 2002; Seymour et al., 2003; Share, 2008; Ziegler y Goswami, 2005), lo que estaría también en la base del conocido efecto de lexicalidad, presente desde los niveles iniciales de aprendizaje de la lectura (Castejón et al., 2011; Defior et al., 1998; Serrano y Defior, 2012).

La lectura de pseudopalabras, por el contrario, es más costosa y ofrece más variabilidad en comparación con la lectura de palabras (Caravolas et al., 2013; Castejón et al., 2011; Cuetos y Suárez-Coalla, 2009; Davies, Cuetos y González-Seijas, 2007; Defior et al., 1998). De esta manera, el efecto del entrenamiento se aprecia mejor en las pseudopalabras, que sería una medida más sensible para captar la mejora debida al programa de entrenamiento. Cuando se comparan los grupos, se observa que en 2º, donde existe un amplio margen para la mejora de la automaticidad, los dos grupos se benefician del entrenamiento respecto al grupo no entrenado, mientras que en 4º sólo el grupo entrenado en automaticidad acusa el efecto de este entrenamiento específico, superando al resto de los grupos en esta habilidad.

Los efectos de los entrenamientos en el reconocimiento de palabras se ponen mejor en evidencia en las medidas de velocidad. La investigación ha mostrado que en las ortografías transparentes es una medida más sensible que las medidas de precisión a la hora de constatar las variaciones en la adquisición lectora (de Jong y van der Leij, 2003; Serrano y Defior, 2011; Ziegler y Goswami, 2005). Debido al rápido efecto techo que se alcanza en las medidas de precisión en estas lenguas, las medidas de velocidad constituyen un mejor índice de las diferencias individuales en las habilidades lectoras. De hecho, el incremento de la velocidad requiere más tiempo y, en el caso de dislexia, es uno de los más claros indicadores (Castejón et al., 2011;

Cuetos y Suárez-Coalla, 2009; Onochie, Simpson, Caravolas y Defior, 2011; Wimmer, 1993). En efecto, los resultados de este estudio confirman esta idea. Así, en 2º los dos grupos experimentales mejoran la velocidad al leer palabras y pseudopalabras, ya que en ese curso hay un amplio espacio de mejora de la habilidad por efecto de la práctica. En 4º, de nuevo, sólo el GA mejora en ambas medidas de velocidad, colocándose por encima del GE, lo que manifestaría el efecto del entrenamiento específico en automaticidad.

En conjunto, se aprecia que el entrenamiento en expresividad produce una mejora de las habilidades de automaticidad, aunque no era el foco principal de este entrenamiento. Una razón de dicha mejoría probablemente sea que la lectura expresiva sólo es posible cuando los procesos de decodificación han alcanzado cierto grado de automaticidad. Así, el entrenamiento en expresividad produce un doble efecto al mejorar tanto la automaticidad como la expresividad. Este efecto es más contundente en 2º, al contar con unas habilidades de decodificación poco consolidadas; sin embargo, en 4º, los niños ya cuentan con un nivel alto en las habilidades de decodificación, suficiente para que puedan leer con expresividad (Chall, 1996; Defior et al., 2002; Wolf, 2008). En este caso, para producir mejoras en automaticidad se requiere de un entrenamiento específico en automaticidad.

Estos resultados concuerdan con la hipótesis de independencia parcial de la automaticidad y la expresividad (Cowie et al., 2002), según la cual estos dos componentes son independientes pero no totalmente, ya que para que se produzca la expresividad es necesario el prerequisite de la automaticidad. Diversos estudios correlacionales confirman esta hipótesis. Así, Miller y Schwanenflugel (2006) mostraron que la lectura prosódica emerge una vez que los niños poseen velocidad y precisión en la lectura de palabras. En un estudio longitudinal posterior, Miller y Schwanenflugel (2008) encontraron que los cambios en la lectura prosódica entre 1º y 2º curso de EP eran predictivos de la lectura fluida, más allá de las medidas de tasa de lectura de palabras y de texto. Incluso, algunos estudios de intervención avalan esta hipótesis. Así, González-Trujillo (2005) en su estudio de entrenamiento en prosodia, mostró que los niños con un nivel lector más bajo mejoraron significativamente en las

habilidades de decodificación frente a los niños con buenas habilidades lectoras, aunque no era el objetivo del entrenamiento.

Por tanto, es necesario leer con cierta precisión y velocidad para que se pueda dar entonación, acento, segmentación y pausas adecuadas a las frases. En definitiva, el entrenamiento con énfasis en la expresividad, además de mejorar las habilidades expresivas como vamos a ver, mejora estas habilidades prerrequisitas de automaticidad, siendo esto más evidente en el caso de 2º, que es donde existe un mayor espacio de mejora.

Centrándonos en las habilidades de lectura prosódica, se observa que, de modo general, los niños entrenados en expresividad poseen habilidades superiores a las de los demás, lo que pone de manifiesto la bondad de este entrenamiento, superior al de automaticidad para la consecución de una lectura fluida. Esto es así en ambos cursos, excepto en la medida de conciencia del acento. Si se analizan con detalle las diferentes medidas, se observa que en lectura prosódica, los niños de 4º curso, una vez controlada la variabilidad del pre-test, sólo manifiestan una tendencia marginal a ser superiores; quizás se habrían encontrado diferencias más claras si se hubiera usado un texto de mayor complejidad, donde se trabajó con el mismo texto que con los niños de 2º.

En otro tipo de habilidades prosódicas, como las que requieren el dominio de los signos de puntuación, el GE también mostró mejoras en comparación con el resto de grupos. Así, este entrenamiento parece haber mejorado la toma de conciencia del papel de los distintos signos de puntuación y su uso en el texto escrito. Esta habilidad es relevante en la competencia lectora, puesto que contribuye a los procesos de comprensión (Cohen et al., 2001).

En conciencia del acento, a pesar de que en el análisis general no había diferencias entre los grupos, una vez controladas las medidas pre-test, también se observan mejoras significativas en el grupo de 2º entrenado en expresividad, que fue superior al GA. Por lo tanto, aunque el grueso del entrenamiento se dirigió a la mejora de la expresividad lectora, también afectó a la sensibilidad prosódica. En 4º no hubo diferencias, probablemente debido a que los niños ya presentaban puntuaciones muy altas en el pre-test, denotando un alto dominio de esta habilidad. Igualmente, hubo

pocas sesiones en las que se entrenó la conciencia del acento, quizás un entrenamiento más intensivo hubiera tenido un efecto mayor. La mejora de este tipo de habilidades es de gran importancia ya que se ha comprobado su relación con las habilidades de lecto-escritura (p. ej., Defior et al., 2011; Gutiérrez-Palma y Reyes, 2007; Whalley y Hansen, 2006); además, la detección del acento ayuda a clarificar el significado de las palabras y de las frases (Kitzen, 2001).

Los resultados del entrenamiento en expresividad sugieren, en su conjunto, que el dominio de las habilidades prosódicas requiere de una enseñanza sistemática y explícita, ya que el entrenamiento de las habilidades de automaticidad no garantiza la lectura expresiva. En este sentido, los resultados de este estudio concuerdan con los de estudios previos como el de Dowhover (1987), que comparó la técnica de lectura repetida con y sin un modelo de entonación (*leer mientras se escucha*). Sus resultados indicaron que con ambas técnicas hubo mejorías en velocidad, precisión y comprensión; sin embargo, sólo el grupo *leer mientras se escucha* obtuvo mejoras en las medidas de prosodia.

Así, mientras que la lectura automática se puede considerar como un requisito necesario de la lectura expresiva, no puede considerarse su causa. Retomando la hipótesis de la independencia parcial, parece que la automaticidad permite la expresividad, es decir, es difícil leer con expresividad sin un mínimo de automaticidad; no obstante, es posible leer con automaticidad y ser totalmente inexpressivo. Estas conclusiones son consistentes con el estudio de González-Trujillo et al (2012), en el que se encontró que la mayoría de los niños de 3° dominaban la precisión lectora pero aún estaban desarrollando la velocidad; no obstante, la asignación correcta del acento fue muy baja (26.40 % de respuestas correctas), de modo que los niños podían decodificar perfectamente las palabras, pero no leerlas con fluidez. Este resultado es una prueba más de que la automaticidad es un requisito de la lectura expresiva, pero no una condición suficiente.

Una de las razones que podría explicar que no se produzca el salto de la lectura automática a la lectura expresiva se deriva de que la mayoría de los rasgos prosódicos en la lectura no están señalados, como es el caso de la segmentación de las palabras en sintagmas con significado (Marciarille-LeVasseur et al., 2006); por tanto, los signos

de puntuación, son sólo un reflejo parcial de la prosodia en el lenguaje escrito (Chafe, 1988; Miller y Schwanenflugel, 2006). En el lenguaje oral, los rasgos prosódicos son más evidentes y ofrecen pistas para agrupar las palabras en unidades sintácticas con significado; de hecho, los niños dependen especialmente de estas pistas prosódicas para comprender el lenguaje oral (Schreiber, 1991); sin embargo, al enfrentarse a un texto, que carece de muchas de esas pistas, podrían tener dificultades para darle prosodia a la lectura, de ahí que se hace necesaria la enseñanza explícita de la expresividad en la lectura y del papel de los signos de puntuación, como se muestra en este trabajo.

En cuanto al papel de las diferencias debidas al nivel lector, se partió de la hipótesis de que el entrenamiento en automaticidad debía ser más efectivo en 2º, mientras que el de expresividad debía serlo en 4º. Sin embargo, los resultados no apoyaron esta hipótesis. El entrenamiento en expresividad llevó a una mejora conjunta tanto de la automaticidad como de la expresividad, si bien las mejoras en automaticidad se contemplan de forma más evidente en 2º. En este curso, el margen de mejora en las habilidades de automaticidad es todavía muy grande (Crawford, Tindal y Stiever, 2001), mientras que en 4º, ya se ha alcanzado un nivel suficiente, que hace menos evidente cualquier progreso (Deno et al., 2001; Fuchs et al., 2001).

En resumen, si bien los entrenamientos en automaticidad y expresividad son efectivos, el entrenamiento en expresividad parece subsumir a ambos. Así parece ocurrir al menos en los niveles iniciales del aprendizaje de la lectura, donde el entrenamiento en expresividad lleva a una mejoría tanto de la automaticidad como de la expresividad. Este resultado sugiere un cambio en el foco de los métodos de enseñanza de lectura, que deberían poner un énfasis mayor en la lectura expresiva, lo que a su vez sería un método de enseñanza más eficaz al producir un doble efecto.

El segundo objetivo del estudio perseguía examinar la generalización del entrenamiento sobre la comprensión lectora y analizar si se producían diferencias en función del nivel lector. De modo general, el entrenamiento en expresividad es el que produce mejoras en comprensión. Por un lado, sólo en 4º curso en los tests de comprensión, con la excepción de la medida de comprensión de textos. Por otro, tanto en 2º como en 4º en la medida de la comprensión a lo largo de las sesiones.

Varias razones podrían explicar la ausencia de efectos sobre los tests de comprensión en 2º curso. Una primera sería que 2º no sea el mejor momento para propiciar mejoras en la comprensión, ya que los niños están centrados en el dominio y consolidación de las habilidades de decodificación, tal y como sugieren varios autores (Aarnoutse, Van Leeuwe, Voeten y Oud, 2001). Por otro lado, varios autores sugieren que la mejora de la competencia lectora requiere de entrenamientos en fluidez suficientemente prolongados (Bryant et al., 2000; Vaughn et al., 2000), de modo que los estudios con un mayor número de sesiones encuentran efectos significativos (p. ej., Dowhover, 1987; Reutzel y Hollingsworth, 1993); quizás en 2º el entrenamiento debiera ser más intensivo y prolongado para que surta efectos. Probablemente, más intensidad de actividades encaminadas a mejorar la conciencia de las habilidades prosódicas hubieran sido precisas en estos niveles iniciales de primaria, sobre todo dadas las relaciones con la comprensión a las que apunta la literatura (Cohen et al., 2001; Kitzen, 2001). A pesar de que se produjeron mejoras tras el entrenamiento, no parecen reflejar un dominio de la habilidad.

Otra posible razón, ligada a la anterior, se refiere a las características comportamentales de los niños de 2º, más inquietos que sus compañeros de 4º. Así lo constataron los colaboradores en la investigación, que en las reuniones semanales comentaron la dificultad de llevar a cabo el programa en las primeras sesiones en particular con los niños de 2º. Tal y como se ha indicado en la sección metodológica, esta dificultad se intentó superar a través de un sistema de fichas para premiar las conductas de atención y dedicación a la tarea, que logró mejorar su comportamiento. De todas formas, constituyó una dificultad que quizás pudo interferir de alguna forma en el entrenamiento realizado, y justificar en parte alguna de las diferencias encontradas entre 2º y 4º.

Si se analizan con más detalle los resultados aunque se observan ganancias de los dos grupos de entrenamiento en la comprensión de frases con límite de tiempo, estos efectos solamente son significativos en 4º. El hecho de ser una prueba con límite de tiempo pudo beneficiar al GA, al tener agilizados sus procesos de automaticidad lectora, sobre todo porque se trata de una medida de eficiencia lectora. La mejoría en el GE pudo deberse a que la expresividad en la lectura favorece la segmentación de la

frase en unidades sintácticas con sentido, mejorando con ello la comprensión. No obstante, cuando se utiliza una medida de comprensión más pura (*Frases y significados*), sólo el entrenamiento en expresividad produce mejoras en la comprensión. Estos resultados ponen de relieve el impacto positivo del programa en expresividad sobre la comprensión a nivel de frase en 4º, lo que estaría en concordancia con el modelo de comprensión lectora de Verhoeven y Perfetti (2008) en el cual se defiende que la comprensión de frases conlleva una doble operación que conlleva atender tanto al significado de la palabra como la estructura de la frase. Así, la automaticidad afectaría principalmente al reconocimiento de palabras, mientras que la prosodia se ayudaría en el análisis de la estructura sintáctica de la frase.

Especial atención requiere la falta de efectos en cuanto a comprensión de textos en los dos cursos; sólo se observa una ligera tendencia a la mejora en el grupo entrenado en expresividad de 4º. Los resultados de las investigaciones previas a este respecto no son consistentes. Mientras que en la revisión de Therrien (2004) se concluye que los entrenamientos en fluidez van asociados a mejoras en comprensión, otros estudios han mostrado que los entrenamientos para mejorar la fluidez, a pesar de producir mejoras en la lectura fluida, no siempre producen mejoras en la comprensión lectora. En la mayoría de éstos estudios se utilizaron diversidad de participantes, así como de medidas (p. ej., Jenkins et al., 2003; Rasinski et al., 2005; Yovanoff et al., 2005).

Se debe tener en cuenta que las medidas generales de comprensión son más resistentes a detectar el cambio que otro tipo de medidas. De hecho, algunos autores han encontrado que entrenamientos en fluidez producen mejoras en las preguntas de comprensión literales e inferenciales diseñadas por los autores, pero no en las medidas estandarizadas de comprensión (Alber-Morgan, Ramp, Anderson y Martin, 2007; O'Connor, White y Swanson, 2007). Quizá esto explique por qué no se encuentran diferencias en la medida de comprensión de textos estandarizada, pero sí en la medida de comprensión intra-sesión en ambos cursos, donde el GE se diferencia positivamente de los demás grupos. En este sentido, parece que los niños del GE comprenden mejor las historias con las que trabajaron y que, en general, el entrenamiento en expresividad es más favorable para la comprensión, poniendo de

relieve que es algo más que la mera velocidad y precisión lo que permite la comprensión lectora.

Otra explicación complementaria es que el entrenamiento en expresividad favorezca la comprensión sólo a nivel de frase, y únicamente en los lectores de niveles más avanzados. Esta explicación coincide con estudios previos que sugieren que la unión entre prosodia y comprensión lectora podría ser más fuerte en medidas de micro-procesamiento (Kuhn y Stahl, 2003), esto es, a nivel proposicional o de comprensión de oraciones (Kintsch, 1998; Stahl et al., 1989), en oposición a las de macro-procesamiento, o de extracción de las ideas globales del texto. En éste último caso, entran en juego factores como el conocimiento previo y las estrategias de comprensión más generales relacionadas con la elaboración de inferencias. Así, la lectura expresiva podría mejorar los procesos de micro-procesamiento, sin afectar directamente los procesos de macro-procesamiento (Dahl, 1979).

En esta línea, Soriano et al. (2011) tampoco obtuvieron ganancias en comprensión de textos en un grupo de niños de primaria con dificultades entrenados en fluidez, aunque sí en el resto de las medidas de lectura. Argumentaron que la comprensión depende de otras habilidades, además de la velocidad y precisión en el reconocimiento de palabras y que, probablemente, si hubieran completado el entrenamiento con estrategias metacognitivas de comprensión hubieran conseguido mejoras.

Otros autores como Schwanenflugel et al. (2004) sugieren que la relación entre prosodia y comprensión sería más fuerte si se utilizara la lectura del mismo texto para medir ambos constructos. Además, señalan que la relación entre la lectura prosódica y la comprensión podría depender del tipo de medida de comprensión utilizada.

Por tanto, en este estudio se observa que los niños pertenecientes al GE comprenden mejor los textos trabajados, pero no se produce la generalización a otros textos nuevos, contrariamente a los resultados de otros estudios (Therrien, 2004). Probablemente, un entrenamiento más prolongado, quizás de un curso escolar, hubiera llevado a mejores resultados, así como la utilización de medidas más adecuadas. Queremos destacar que, los beneficios de la validez ecológica del estudio, que se ha realizado en el medio escolar, también van acompañados de ciertas limitaciones, tales

como las dificultades que conlleva organizar unos horarios que hagan viable un entrenamiento prolongado.

Retomando el debate sobre las dos aproximaciones que explican la relación entre la fluidez y la comprensión (Kuhn y Stahl, 2003), ambas parecen ser complementarias y necesarias para la comprensión. Si bien la automaticidad en el reconocimiento de palabras es una habilidad requisita fundamental, parece que, en última instancia, es la expresividad la que facilita la comprensión, sobre todo a nivel de frases.

Aunque los distintos estudios correlacionales apuntaban a una mayor contribución de la automaticidad a la comprensión en los niveles iniciales de la lectura, y un incremento de la contribución de la expresividad a través de los cursos (Calet et al., aceptado; Rasinski et al., 2009; Schwanenflugel et al., 2006; Valencia et al., 2010), parece que nuestros resultados indican que la automaticidad no es suficiente para la mejora de la comprensión en niños de 2º, y solamente el entrenamiento en expresividad produce una mayor comprensión (medida intra-sesión) en el entrenamiento. En un nivel lector más avanzado (4º), se confirma que el entrenamiento en expresividad es el que origina mayores beneficios para la comprensión.

Un aspecto que aún está en debate concierne a la direccionalidad de la relación entre comprensión y prosodia (Kuhn et al., 2010; Wolf y Katzir-Cohen, 2001). Esta investigación sugiere una influencia causal de la prosodia hacia la comprensión lectora, ya que el entrenamiento en la expresividad produjo una mejora en la comprensión, principalmente a nivel de frase y esto sólo ocurre en niños con las habilidades de decodificación más consolidadas. Por tanto, se necesita más investigación para ahondar en esta relación. A este respecto, nuevos estudios de entrenamiento o estudios longitudinales donde se exploren más niveles y más variables podrían ser más clarificadores.

A modo de conclusión, de modo general, se muestra una superioridad del entrenamiento en expresividad para mejorar la fluidez lectora, ya que incrementa de forma conjunta tanto la automaticidad como la expresividad en niños de niveles iniciales de aprendizaje de la lectura (2º) como más avanzados (4º). Así, enfatizar la

expresividad muestra un gran potencial para la mejora de los métodos de enseñanza de la lectura. A este respecto, son ya numerosos los estudios que lo han puesto en evidencia en inglés (Cowie et al., 2002; Dowhower, 1991; Hudson et al., 2005, Marciarille-LeVasseur et al., 2006; O'Shea et al., 1985; Kuhn y Stahl, 2003; Kuhn et al., 2006). En español, aunque la investigación sobre intervención en prosodia es escasa, los resultados van en la misma línea, de acuerdo con el estudio de González-Trujillo, 2005) como con los del presente estudio. En este sentido, los trabajos desde las Universidades de Jaén y de Granada (grupo LEE) en el ámbito de la prosodia apoyan la importancia de las habilidades prosódicas en la adquisición de la competencia lectora. Por tanto, una clara implicación para la práctica psicoeducativa es que cada día se destaca más la necesidad de que el medio escolar y profesional preste más atención a este aspecto de la lectura, tanto en los cursos iniciales como intermedios.

Parece que tener en cuenta la expresividad es una mejor aproximación para la enseñanza de la lectura que enfatizar la velocidad y la precisión, ya que favorece que los niños se centren en el significado. De este modo, se ayuda a la segmentación de las palabras en unidades con significado, a mantener la información en memoria (Frazier et al., 2007) y a desambiguar la estructura sintáctica de las frases.

Claramente, los resultados de este estudio sugieren que la enseñanza de la lectura debería incluir el componente de expresividad. Como hemos visto, los resultados de los estudios correlacionales que se centran en prosodia y comprensión (Benjamin y Schwanenflugel, 2010; Calet et al., aceptado; Kluda y Guthrie, 2008; Miller y Schwanenflugel, 2006, 2008; Sargent, 2004), así como de los estudios experimentales (p. ej., Dowhower, 1987, 1991; González-Trujillo, 2005; Kuhn, 2005), conducen a la misma conclusión.

8.1. Limitaciones del estudio

Este estudio presenta algunas limitaciones. Una de ellas es que el entrenamiento se ha realizado en una muestra de niños con desarrollo típico de 2º y 4º

cursos. Dado que los resultados se vinculan a las condiciones de la muestra y no son generalizables, serían necesarios más estudios de este tipo en los distintos niveles de educación primaria para poder establecer conclusiones más firmes.

En cuanto a las medidas utilizadas para evaluar la comprensión lectora, deberían mejorarse en futuros estudios. Aunque se utilizaron medidas tanto a nivel de texto como de frase, haber usado otras, como las de tipo *cloze*, o de comprensión en textos con componentes expresivos, habría permitido profundizar más en los efectos del entrenamiento. Asimismo, haber utilizado alguna medida que evaluara las habilidades sintácticas, dada las posibles relaciones con la lectura expresiva, hubiera sido esclarecedor. No obstante, señalar que en contexto escolar existe una limitación de tiempo para las evaluaciones pre-test post-test, por lo que no fue posible, incluirla.

También queremos subrayar que aunque la duración del entrenamiento (2° cuatrimestre) superó a la mayoría de los entrenamientos en fluidez (González-Trujillo, 2005, Meyer y Felton, 1999; NRP, 2000), probablemente habría sido deseable que hubiera sido más prolongado. En particular, esto pudo haber sido más necesario en el caso de los niños de 2°, que requirieron más tiempo para asimilar los objetivos de las actividades. No obstante, dado el complejo entramado que conlleva su implementación en un centro escolar, dentro del horario de clase, no fue posible organizar más sesiones. Por otra parte, dado que la duración del entrenamiento se ajustó al tiempo real disponible en la dinámica habitual de un centro escolar, esta investigación tiene el valor añadido de su validez ecológica.

8.2. Futuros estudios

Una vez comprobado que el entrenamiento en expresividad ha sido efectivo, se plantea para futuros estudios profundizar en el papel que tiene el entrenamiento en cada uno de esos componentes de la expresividad (la entonación, los signos de puntuación, las pausas y la segmentación) sobre las habilidades lectoras. Este idea se plantea debido a que se ha demostrado que los distintos elementos de la expresividad pueden tener distinta influencia en las diferentes habilidades lectoras (Miller y

Schwanenflugel, 2006, 2008). Asimismo, pretendemos indagar sobre el papel que tiene un entrenamiento en la conciencia de los distintos aspectos de la prosodia en los niveles más iniciales del aprendizaje lector.

Otro objetivo para el futuro es explorar la eficacia del entrenamiento en fluidez, teniendo en cuenta la expresividad, en niños con dificultades lectoras. Podría ser que las habilidades prosódicas jueguen un papel más relevante aún en este tipo de población; por el momento, aunque son pocos y muy recientes los estudios, se ha mostrado que también existe relación (Goswami, 2012; Holliman et al., 2012; Jiménez-Fernández, Gutiérrez-Palma y Defior, 2011). Además, nos planteamos la posibilidad de explorar los efectos del entrenamiento en más niveles lectores, lo que permitiría seguir el curso evolutivo de su influencia en la adquisición de la lectoescritura. Así mismo, otra cuestión para futuros estudios es analizar los efectos a largo plazo al objeto de comprobar el mantenimiento de los resultados.

Una última línea de investigación futura sería respecto a la evaluación de lectura prosódica. Aunque la escala de fluidez (EFLE) que se diseñó para este estudio cuenta con buenos índices de fiabilidad y validez, planeamos comparar sus resultados con la evaluación utilizando técnicas de medida espectrográficas, para comprobar el grado de concordancia y afianzar su utilidad. Esto, además, permitiría analizar los rasgos prosódicos del español relacionados con la comprensión lectora de una forma más exhaustiva. Asimismo, se plantea el uso de diferentes textos, dependiendo del nivel lector de los participantes.

Finalmente, esperamos contribuir a la disseminación del conocimiento a los centros educativos, y que se puedan poner en práctica las actividades y materiales diseñadas en esta investigación. Asimismo, pretendemos complementarlas creando, por ejemplo, una base con cuentos en versión de teatro para trabajar la fluidez. Ya más en el largo plazo, en futuros estudios cabría la posibilidad de implementar los programas de intervención a través del uso de las nuevas tecnologías.

9. INTERNATIONAL PhD

9.1. Summary

Reading is the instrument that allows us to acquire, produce and accumulate new knowledge. Hence, literacy, particularly reading comprehension, has become a key objective of educational systems.

However, despite the efforts of the education system to ensure that students reach expert reading levels, successive international reports on reading reveal problems in reading comprehension among Spanish primary school children (Progress in International Reading Literacy Studies, PIRLS, 2006, 2011). In the same way, the latest PISA reports (Programme for International Students Assessment, 2006, 2009) have shown that competence in reading at the end of secondary education remains below the average of the member countries of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). Against this background, experts point to the need for a reflection on the factors that support effective reading instruction in the classroom, especially during initial education (Vidal-Abarca, 2009).

Fluency is one of the critical factors to success in reading; in fact, it is considered as one of the fundamental factors of reading skills in the report of the National Reading Panel (NRP, 2000). From the publication of this report, fluency has received a growing interest among the research community in the last ten years. This is reflected in the diversity of studies around this factor. However, there are still several issues about the role of fluency in the process of reading and how fluency should be evaluated (Kuhn, Schwanenflugel & Meisinger, 2010). Although the reading speed and accuracy have been typically considered the components of fluency, another component that has recently emerged is prosody, that is, the appropriate expression of reading (Hudson, Pullen, Lane & Torgesen, 2009; Kuhn & Stahl, 2003).

Prosodic or expressive reading refers to the use of prosodic features of language while reading, such as pauses, stress and intonation, as well as a proper segmentation of the sentence into phrases with meaning (Dowhower, 1991). Therefore, fluency consists of two major components: automaticity (speed and

accuracy) and prosody. However, although prosody has been considered a key aspect for achieving fluency, it is not considered in most of the evaluation tools and very little in teaching (Meyer & Felton, 1999). One reason could be the complexity involved in its measure, so it is necessary to study the development of both assessment tools and to establish valid intervention tools.

Also, there is a close relationship between fluency and reading comprehension, but its nature is unclear (Kuhn et al., 2010). Fluency is a complex variable, consisting of several components, which are developed at different stages (Chall, 1996; Marciarille-Levasseur, Macaruso, Conway-Palumbo & Shankweiler, 2006; Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker & Stahl, 2004). For this reason, the level of the reader should be considered as an intermediate factor that may help to explain the relationship between the components of fluency and reading comprehension. This has been showed in several correlational studies (Calet et al., accepted; Rasinski et al., 2009, Valencia et al., 2010). With this work we propose to advance the study of this relationship and try to provide causal links through an intervention study.

The main objective in this work is to show the influence of each of the components of reading fluency (automaticity and prosody) on reading skill taking into account the reader level. Thus, the emphasis of this research is to analyze the effects of two training programs on reading skill. Each training program will focus on a specific component of fluency: automaticity and prosody.

This work is divided into two parts containing the theoretical framework and empirical research. Chapters I, II and III presents the theoretical framework. In particular, Chapter I reviews the processes involved in reading skills, as well as its development, paying special attention to the role of prosody in such development. Chapter II deals with reading fluency, its definition, and how it is evaluated, as well as the different approaches that explain their relationship with reading comprehension. Finally, Chapter III summarizes the main studies on fluency training programs that have been carried out previously and the main techniques that have been used.

Chapter IV describes the empirical research, including the experimental framework, the research objectives and hypotheses. Chapter V describes the method,

participants, instruments and the general procedure. In Chapter VI, we present the training programs. Chapter VII presents the experimental results obtained. These results are divided in three different sections: pre-test measures, effects of the training programs on fluency, and generalization of the effects on reading comprehension. Finally, the general discussion of the experimental results and future research are included in Chapter VIII.

We hope that this work will provide tools, instruments and data needed to improve the quality of the reading of primary school children.

9.2. Conclusions

According with the results obtained in this thesis, we can draw the following main conclusions:

- a) Training (either on automaticity or expressiveness) was successful compared to the control group; thus the training was effective. In particular, the training in expressiveness is enough to improve both automaticity and prosody. Therefore, focusing on expressiveness was the best method of training, which agrees with previous research.
- b) The results suggest that an explicit prosodic skills must be explicitly and systematically taught, since training in automaticity does not necessary improve these skills. In general, the results suggest a paradigm shift in the educational systems, which should give more importance to expressiveness in reading.
- c) According to the results, it seems that expressiveness in reading is a key ability for text reading comprehension, especially at a sentence level. On the contrary, automaticity improvements do not necessarily involve improvements in reading comprehension.

- d) This study suggests a causal influence of prosody on reading comprehension.
- e) No significant differences in text reading comprehension were found among either 2nd or 4th graders. It may be that general measures may be less appropriate to detect changes in comprehension than other assessment procedures.
- f) As far as comprehension questions during the sessions are concerned, prosody appears to be relevant for reading comprehension in both grades. It seems that the expressiveness group understood the story better in both grades.
- g) Finally, this research has shown that reading teachers should pay more attention to expressiveness skills rather than to speed and accuracy. Expressive reading helps to segment a text into smaller units with meaning; it also helps to keep the information in memory and lastly, it helps in disambiguating the syntactic structure of the phrases.

9.3. Future work

The results obtained outline important perspectives for future research, which can be described as follow:

- a) Exploring the effects of training specific components of expressive reading (intonation, punctuation marks, pauses and phrasing) on reading skills.
- b) Studying the efficacy of fluency training in struggling children. In this sense, prosodic skills may play a relevant role among children with reading difficulties.

- c) In order to evaluate the effects of fluency training in the development of the literacy skills, future research also includes evaluating this training in children with different reading levels.
- d) Another question for future studies involves the fluency training effects on long-term reading competence.
- e) Finally, in addition to the fluency rating scale developed for this thesis, spectrographic analysis of speech could be also used to assess expressive reading. This could be useful to check the agreement rate of the rating scale and, hence, to improve its utility. Furthermore, this analysis could be used to explore the components of prosody that are related to reading comprehension in a more accurate way.

Referencias

- Aarnoutse, C., Van Leeuwe, M., Voeten, M., y Oud, H. (2001). Development of decoding, reading comprehension, vocabulary and spelling during the elementary school years. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14(1), 61-89.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Alber-Morgan, S.R., Ramp, E.M., Anderson, L.L. y Martin, C.M. (2007). Effects of repeated readings, error correction, and performance feedback on the fluency and comprehension of middle school students with behavior problems. *Journal of Special Education*, 41(1), 17-30.
- 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.
- Alegría, J., Carrillo, M.S. y Sánchez, E. (2005). La enseñanza de la lectura. *Investigación y Ciencia*, 340(1), 6-14.
- Alliende, F., Condemarín, M. y Milicic, N. (1991). *Prueba lectora de complejidad lingüística progresiva*. Madrid: CEPE.
- Allington, R. (1983). Fluency: The neglected goal of the reading program. *The Reading Teacher*, 36(6), 556-561.
- Allington, R. (2006). Fluency: still waiting after all these years. In S. J. Samuels and Alan E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 94-105). Newark, DE: International Reading Association.
- Anthony, J.L. y Lonigan, C.J. (2004). The nature of phonological sensitivity: Converging evidence from four studies of preschool and early-grade school children. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 43-55.
- Ashby, J. (2006). Prosody in skilled silent reading: evidence from eye movements.

Journal of Research in Reading, 29(3), 318-333.

- Benjamin, R. et al. (2013). A spectrographically grounded scale for evaluating reading expressiveness. *Reading Research Quarterly*, 48(2), 105-133.
- Benjamin, R. y Schwaneflugel, P. (2010). Text complexity and oral reading prosody in young readers. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 388-404.
- Blair, T., Rupley, W. y Nichols, W. (2007). The effective teacher of reading: Considering the "what" and "how" of instruction. *Reading Teacher*, 60(5), 432-438.
- Boersma, P. y Weenink, D. (2004). Praat: Doing phonetics by computer (Version 4.2.07) [Computer software]. <http://www.praat.org/>
- Bolanos, D. et al. (2013). Automatic assessment of expressive oral reading. *Speech Communication*, 55(2), 221–236.
- Bowers, P.G. (1993). Text reading and re-reading: Determinants of fluency beyond word recognition. *Journal of Reading Behavior*, 25(2), 133–153.
- Breznitz, Z. (2006). *Fluency in reading: Shynchronization of processes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bryant, D.P. et al. (2000). Reading outcomes for students with and without reading disabilities in general education middle-school content area classes. *Learning Disability Quarterly*, 23(4), 238–252.
- Calet, N., Gutiérrez-Palma, N. y Defior, S. (aceptado). A cross-sectional study of fluency and reading comprehension in Spanish primary school children. *Journal of Research in Reading*.
- Calet, N., Gutiérrez-Palma, N., González-Trujillo, M.C., Defior, S. y Onochie-Quintanilla, E. (2010). *Emergencia de las habilidades prosódicas y el desarrollo de la escritura en prescolares*. 4º Seminario Andaluz de Investigación en Lectoescritura, Cádiz.

- Campbell, K. (1995). *Great leaps reading program*. Micanopy, FL: Diarmuid.
- Caravolas, M. y Landerl, K. (2010). The influences of syllable structure and reading ability on the development of phoneme awareness: A longitudinal, cross-linguistic study. *Scientific Studies of Reading*, 14(5) 464-484.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Defior, S., Seidlová Málková, G. y Hulme, C. (2013). Different patterns, but equivalent predictors, of growth in reading in consistent and inconsistent orthographies. *Psychological Science*.
- Carbo, M. (1978). Teaching reading with talking books. *The Reading Teacher*, 32(3), 267–273.
- Carbo, M. (1981). Making books talk to children. *The Reading Teacher*, 35(2), 186–189.
- Carrillo, M.S. y Marín, J. (1992). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura*. Centro de investigación y documentación educativa. España Ministerio de Educación y Ciencia.
- Carver, R.P. y Hoffman, J.V. (1981). The effect of practice through repeated reading on gain in reading ability using a computer-based instructional system. *Reading Research Quarterly*, 16(3), 374–390.
- Castejón, L., González-Pumariega, S. y Cuetos, F. (2011). Adquisición de la fluidez en la lectura de palabras en una muestra de niños españoles: un estudio longitudinal. *Infancia y Aprendizaje*, 34(1), 19-30.
- Chafe, W. (1988). Punctuation and the prosody of written language. *Written Communication*, 5(4), 396–426.
- Chall, J.S. (1996). *Stages of reading development* (2nded.). Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- Chall, J.S., Jacobs, V. y Baldwin, L. (1990). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Chard, D. J., Pikulski, J.J. y McDonagh, S.H. (2006). Fluency: The link between decoding and comprehension for struggling readers. In T. Rasinski, C. Blanchowicz, & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 39-61). New York: Guilford Press.
- Chard, D.J., Vaugh, S. y Tyler, B. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386-406.
- Chomsky, C. (1978). When you still can't read in third grade. After decoding, what? In S. J. Samuels (Ed.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 13–30). Newark, DE: International Reading Association.
- Clay, M.M. y Imlach, R.H. (1971). Juncture, pitch, and stress in reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10(2), 133–139.
- Clin, E.M. y Wade-Woolley, L. (2007). *Investigating the role of prosody in the development of fluent reading*. 14th Annual Meeting of the Society for Scientific Studies of Reading, Pragua, República Checa.
- Coger, L. y White, M.R. (1967). *Readers theatre handbook: A dramatic approach to literature*, Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Cohen, H., Douaire, J. y Elsabbagh, M. (2001). The role of prosody in discourse processing. *Brain and Cognition*, 46(1), 73-82.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. En G. Underwood (Eds.), *Strategies of information processing*. London: Academic Press.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. y Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascade model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204-256.
- Cooper, W.E. y Paccia-Cooper, J. (1980). *Syntax and speech*. Cambridge, MA:

Harvard University Press.

- Cowie, R., Douglas-Cowie, E. y Wichmann, A. (2002). Prosodic characteristics of skilled reading: Fluency and expressiveness in 8–10-year-old readers. *Language and Speech*, 45(1), 47–82.
- Crawford, L., Tindal, G. y Stiewer, S. (2001). Using oral reading rate to predict student performance on statewide achievement tests. *Educational Assessment*, 7(4), 303-323.
- Cromer, W. (1970). The difference model: A new explanation for some reading difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 61(6), 471–483.
- Cuetos, F. y Suárez-Coalla, P. (2009). From grapheme to word in reading acquisition in Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 30(4), 583–601.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D., (2007). *Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada*. Madrid (España), TEA.
- Cutler, A. y Mehler, J. (1993). The periodicity bias. *Journal of Phonetics*, 21, 103–108.
- Cutler, A., Dahan, D. y van Donselaar, W. (1997). Prosody in the comprehension of spoken language: A literature review. *Language and Speech*, 40(2), 141–201.
- Daane, M.C., Campbell, J.R., Grigg, W.S., Goodman, M.J. y Oranje, A. (2005). *Fourth-grade students reading aloud: NAEP 2002 special study of oral reading. The nation's report card* (NCES 2006-469). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.
- Dahl, P.R. (1979). An experimental program for teaching high speed word recognition and comprehension skills. En J. E. Button, T. Lovitt y T. Rowland (Eds.), *Communications research in learning disabilities and mental retardation* (pp. 33-65). Baltimore: University Park Press.
- Davies, R., Cuetos, F. y González-Seijas, R. (2007). Reading development and dyslexia in transparent orthography: A survey of Spanish children. *Annals of*

Dyslexia, 57(2), 179-198.

- De Jong, P.F. y van der Leij, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6(1), 51-77.
- De Jong, P.F. y van der Leij, A. (2003). Developmental changes in the manifestation of a phonological deficit in dyslexic children learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 22-40.
- Defior, S. (2004). Phonological awareness and learning to read: A crosslinguistic perspective. En P. Bryant & T. Nunes (Eds.), *Handbook on children's literacy* (pp. 631-649). Londres: Academic Press.
- 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. et al. (2006). *LEE. Test de Lectura y Escritura en Español*. Buenos Aires: Paidós.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). Procesos fonológicos, explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 79-94.
- Defior, S. y Tudela, P. (1994). Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading Writing: An interdisciplinary Journal*, 6(3), 299-320.
- Defior, S., Gutiérrez-Palma, N. y Cano-Marín, M.J. (2011). Prosodic awareness skills and literacy acquisition in Spanish. *Journal of Psycholinguistic Research*, 41(4), 285-94.
- Defior, S., Jiménez Fernández, G. y Serrano, F. (2006). Spelling acquisition: A transversal study of Spanish children. *The International Journal of Learning*, 13(10), 293-300.
- Defior, S., Justicia, F. y Martos, F.J. (1998). Desarrollo del reconocimiento de palabras en lectores normales y retrasados en función de diferentes variables

lingüísticas. *Infancia y Aprendizaje*, 21(3), 59-74.

Defior, S., Martos, F.J. y Cary, L. (2002). Differences in reading acquisition development in two shallow orthographies: Portuguese and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 23(1), 135–148.

Deno, S.L., Fuchs, L.S., Marston, D. y Shin, J. (2001). Using curriculum-based measurement to establish growth standards for students with learning disabilities. *School Psychology Review*, 30(4), 507–524.

DiStefano, P., Noe, M. y Valencia, S. (1981). Measurement of the effects of purpose and passage difficulty on reading flexibility. *Journal of Educational Psychology*, 73(4), 602-606.

Dowhower, S.L. (1987). Effects of repeated Reading on second-grade transitional reader's fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22(4), 389-406.

Dowhower, S. L. (1989). Repeated reading: Theory into practice. *The Reading Teacher*, 42(7), 502–507.

Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30(3), 165–175.

Dunn, L., Dunn, L.M. y Arribas, D. (2006). *Peabody, test de vocabulario en imágenes*. Madrid: Tea Ediciones.

Duong, M. y Mostow, J. (2010). *Adapting a duration synthesis model to rate children's oral reading prosody*. Proceedings of Interspeech, 769–772, Makuhari, Japón.

Ehri, L. (1999). Phases of development in learning to read words. En J. Oakhill y R. Beard (Eds.), *Reading development and the teaching of reading: A psychological perspective* (pp. 79-108). Oxford: Blackwell Publishers.

Ehri, L. y Snowling, M.J. (2004). Developmental variation in word recognition. In Stone, C.A., Silliman, E.R., Ehren, B.J., and Apel, K. (Eds.), *Handbook of*

language and literacy: Development and disorders, 433-460. New York: Guilford.

Ehri, L.C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18(2), 116–125.

Ehri, L.C. et al. (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.

Farr, R. y Carey, R.F. (1986). *Reading: What can be measured?* Newark, Del.: International Reading Association.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*, Third Edition. SAGE Publications

Fleisher, L.S., Jenkins, J.R., y Pany, D. (1979). Effects on poor readers' comprehension of training in rapid decoding. *Reading Research Quarterly*, 15(1), 30–48.

Fletcher, J.M., Lyon, G.R., Fuchs, L.S. y Barnes, M.A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York: Guilford.

Frazier, L., Carlson, K. y Clifton, C. (2006). Prosodic phrasing is central to language comprehension. *Trends in Cognitive Sciences*, 10(6), 244–249.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K.E. Patterson, J.C. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia* (pp. 301-330). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Frost, R. (1998). Toward a strong phonological theory of visual word recognition: True issues and false trails. *Psychological Bulletin*, 123(1), 71–99.

Fuchs, L.S. y Fuchs, D. (2005). Peer-assisted learning strategies promoting word recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *The Journal of Special Education*, 39(1), 34-44.

Fuchs, L.S., Fuchs, D., Hosp, M.K. y Jenkins, J.R. (2001). Oral reading as an

indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256.

García-Madruga, J.A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós y UNED.

García-Madruga, J.A., Gutiérrez Martínez, F. y Carriedo, N. (2002) (Eds.) *Psicología evolutiva II - Desarrollo cognitivo y lingüístico: Guía didáctica y prácticas*. Madrid: UNED.

Gersten, R. et al. (2005). Quality indicators for group experimental and quasi-experimental research in special education. *Exceptional children*, 71(2), 149-164.

Goetry, V., Wade-Woolley, L., Kolinsky, R. y Mousty, P. (2006). The role of stress processing abilities in the development of bilingual reading. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 349-362.

Gómez-Zapata, E., Defior, S. y Serrano, F. (2009). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: Diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de psicología*, 4(2), 65-73.

González-Trujillo, M.C. (2005). *Comprensión lectora en niños: Morfosintaxis y prosodia en acción*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

González-Trujillo, M.C., Calet, N., Defior, S. y Gutiérrez-Palma, N. (en prensa). Escala de Fluidez Lectora en Español: Midiendo los componentes de la fluidez. *Estudios de Psicología*.

González-Trujillo, M.C., Defior, S. y Gutiérrez-Palma, N. (2012). The role of nonspeech rhythm in Spanish word Reading. *Journal of Research in Reading*, 00(00), 1-15.

Good, R.H. y Kaminski, R.A. (2002). *Dynamic indicators of basic early literacy skills (6th ed.)*. Eugene, OR: Institute for the Development of Educational Achievement.

- Goodman, I., Libenson, A. y Wade-Woolley, L. (2010). Sensitivity to linguistic stress, phonological awareness and early reading ability in preschoolers. *Journal of Research in Reading*, 33(2), 113-127.
- Goswami, U. (1988). Orthographic analogies and reading development. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 40(1), 239-268.
- Goswami, U. et al. (2002). Amplitude envelope onsets and developmental dyslexia: A new hypothesis. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 99(16), 10911–10916.
- Goswami, U. (2003). Orthography, phonology and reading development: A cross-linguistic perspective. In M. Joshi (Ed.), *Linguistic relativity of orthographic and phonological structures*. Dordrecht, NL: Kluwer.
- Gough, P.B. y Hillinger, M.L. (1980). Learning to read: An unnatural act. *Bulletin of the Orton Society*, 30, 179-196.
- Gough, P.B. y Juel, C. (1991). The first stages of word recognition. In L. Rieben & C.A. Perfetti (Eds.). *Learning to read: Basic research and its implications* (pp. 47-56). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gough, P.B. y Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Gough, P.B., Juel, C. y Griffith, P.L. (1992). Reading, spelling, and the orthographic cipher. In P.B. Gough, L.C. Ehri, and R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition*, (pp. 35-48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graesser, A.C., Singer, M. y Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395.
- Grant, E. y Standing, L. (1989). Effects of rapid decoding training on reading speed and comprehension. *Perceptual and Motor Skills*, 69(2), 515–521.
- Greene, F. (1979). Radio reading. In C. Penneck (ed.), *Reading Comprehension at*

Four Linguistic Levels. Newark, DE: International Reading Association.

Gutiérrez-Palma, N. y Palma, A. (2007). Stress sensitivity and reading performance in Spanish: A study with children. *Journal of Research in Reading*, 30(2), 157–168.

Gutiérrez-Palma, N., Defior, S. y Calet, N. (2010). *Prosodic sensitivity and the acquisition of punctuation marks in Spanish*. 17th Annual Meeting Society for the Scientific Study of Reading, Berlin, Alemania.

Gutiérrez-Palma, N., Defior, S. y Calet, N. (2011). *Prosodic sensitivity and the learning of punctuation marks in Spanish*. 10th International Symposium of Psycholinguistics, San Sebastián.

Gutiérrez-Palma, N., Raya, M. y Palma, A. (2009). Detecting stress patterns is related to children's performance on reading tasks. *Applied Psycholinguistics*, 30(1), 1–21.

Hasbrouck, J.E., C. Ihnot, y Rogers, G.H. (1999). Read Naturally: A strategy to increase oral reading fluency. *Reading Research & Instruction*, 39(1), 27–38.

Hatcher, P.J., Hulme, C. y Ellis, A.W. (1994). Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. *Child Development*, 65(1), 41–57.

Heckelman, R.G. (1969). A neurological-impress method of remedial reading instruction. *Academic Therapy Quarterly*, 4, 277–282.

Heilman, A.W., Blair, T.R. y Rupley, W.H. (1998). *Principles and practices of teaching reading (9th ed.)*. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.

Herman, P.A. (1985). The effect of repeated readings on reading rate, speech pauses, and word recognition accuracy. *Reading Research Quarterly*, 20(5), 553–565.

Hiebert, E.H. y Fisher, C.W. (2005). A review of the National Reading Panel's studies on fluency: On the matter of text. *Elementary School Journal*, 105(5), 443–

460.

- Hoffman, J. (1987). Rethinking the role of oral reading in basal instruction. *Elementary School Journal*, 87(3), 367–373.
- Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy*. Sydney, Australia: Ashton-Scholastic.
- Holliman, A.J., Wood, C. y Sheehy, K. (2008). Sensitivity to speech rhythm explains individual differences in reading ability independently of phonological awareness. *British Journal of Developmental Psychology*, 26(3), 357–367.
- Holliman, A.J., Wood, C. y Sheehy, K. (2010). Does speech rhythm sensitivity predict children's reading ability 1 year later? *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 356–366.
- Holliman, A.J., Wood, C. y Sheehy, K. (2012). A cross-sectional study of prosodic sensitivity and reading difficulties. *Journal of Research in Reading*, 35(1), 32-48.
- Hollingsworth, P.M. (1970). An experiment with the impress method of teaching reading. *The Reading Teacher*, 24(2), 112–114.
- Hollingsworth, P.M. (1978). An experimental approach to the impress method of teaching reading. *The Reading Teacher*, 31(6), 624–626.
- Hoover, W.A. y Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127-160.
- Hudson, R.F. (2006). *Using repeated reading and readers theater to increase fluency*. Reading First National Conference, 2-13.
- Hudson, R.F., Lane, H.B. y Pullen, P.C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702–714.
- Hudson, R.F., Pullen, P.C., Lane, H.B. y Torgesen, J.K. (2009). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*,

25(1), 4-32.

- Huerta, E. y Matamala, A. (1995). *Tratamiento y prevención de las dificultades lectoras. Manual del programa de actividades y juegos integrados de lectura: fundamentos, procedimientos de intervención, recomendaciones, instrucciones para educadores y padres*. Madrid: Visor.
- Inhot, C. (1992). *Read Naturally*. St. Paul, MN: Read Naturally.
- Jenkins, J.R., Fuchs, L.S., van den Broek, P., Espin, C. y Deno, S.L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 719–729.
- Just, M.A. y Carpenter, P.A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99(1), 122–149.
- Kame'enui, E. J. y Simmons, D.C. (2001). Introduction to this issue: The DNA of reading fluency. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 203-210.
- Keehn, S. (2003). The effect of instruction and practice through readers theatre on young readers' oral reading fluency. *Literacy Research and Instruction*, 42(4), 40-61.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Kitzen, K. (2001). *Prosodic sensitivity, morphological ability, and reading ability in young adults with and without childhood histories of reading difficulty* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University, New York, NY.
- Klauda, S.L. y Guthrie, J.T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310–321.

- Koriat, A., Greenberg, S.N. y Kreiner, H. (2002). The extraction of structure during reading: Evidence from reading prosody. *Memory & Cognition*, 30(2), 270–280.
- Koskinen, P.S. y Blum, I.H. (1984). Repeated oral reading and the acquisition of fluency. In J.A. Niles & L.A. Harris (Eds.), *Changing perspectives on reading/language processing and instruction*, (pp. 183 - 187).Rochester, NY: National Reading Conference.
- Koskinen, P.S. y Blum, I.H. (1986). Paired repeated reading: A classroom strategy for developing fluent reading. *The Reading Teacher*, 40(1), 70-75.
- Koskinen, P.S., Wilson, R.M. y Jensema, C.J. (1985). Closed-captioned television: A new tool for reading instruction. *Reading World*, 24(4), 1–7.
- Koskinen, P.S., Wilson, R.M., Gambrell, L.B. y Neuman, S.B. (1993). Captioned video and vocabulary learning: An innovative practice in literacy instruction. *The Reading Teacher*, 47(1), 36–43.
- Krashen, S. (2001). More smoke and mirrors: A critique of the National Reading Panel report on fluency. *Phi Delta Kappan*, 83(2), 119–123.
- Kuhn, M.R. (2005). A comparative study of small group fluency instruction. *Reading Psychology*, 26(2), 127-146.
- Kuhn, M.R. et al. (2006). Teaching children to become fluent and automatic readers. *Journal of literacy research*, 38(4), 357–387.
- Kuhn, M.R. y Stahl, S.A. (2000). Fluency: A review of development and remedial practices (CIERA Rep. No. 2-2008). Ann Arbor, MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievement.
- Kuhn, M.R. y Stahl, S.A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3–21.
- Kuhn, M.R., Schwanenflugel, P.J. y Meisinger, E.B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: automaticity, prosody and definitions of

fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 232-253.

Labbo, L.D. y Teale, W.H. (1990). Cross age reading: A strategy for helping poor readers. *The Reading Teacher*, 43(6), 363–369.

LaBerge, D. y Samuels, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293–323.

Landis, J.R. y Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.

Levy, B.A. (2001). Moving the bottom: Improving reading fluency. In M. Wolf (Ed.), *Dyslexia, fluency, and the brain*. (pp. 357-382). Parkton, MD: York Press

Levy, B.A., Abello, B. y Lysynchuk, L. (1997). Transfer from word training to reading in context: Gains in reading fluency and comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 20(3), 173-188.

Lieberman, I.Y., Shankweiler, D. y Liberman, A.M. (1989). The alphabetic principle and learning to read. In D. Shankweiler & I. Y. Liberman (Eds.), *Phonology and Reading Disability: Solving the Reading Puzzle*. Research Monograph Series. Ann Arbor: University of Michigan Press

Lindfield, K., Wingfield, A. y Goodglass, H. (1999). The role of prosody in the mental lexicon. *Brain and Language*, 68(1), 312–317.

Lipson, M.Y. y Lang, L.B. (1991). Not as easy as it seems: Some unresolved questions about fluency. *Theory into Practice*, 30(3), 218-226.

Llisterri, J., Machuca, M.J., de la Mota, C., Riera, M. y Ríos, A. (2005). La percepción del acento léxico en español. In *Filología y lingüística: Estudios ofrecidos a Antonio Quilis*. (Vol. 1, pp. 271–297). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Universidad Nacional de Educación a Distancia – Universidad de Valladolid.

Logan, G.D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory

of automatization. *Reading & Writing Quarterly*, 13(2), 123-147.

- Lovett, M.W., Barron, R.W., Forbes, J.E., Cuksts, B. y Steinbach, K.A. (1994). Computer speech-based training of literacy skills in neurologically-impaired children: A controlled evaluation. *Brain and Language*, 47(1), 117-154.
- Marciarille-LeVasseur, V., Macaruso, P., Conway-Palumbo, L. y Shankwiler, D. (2006). Syntactically cued text facilitates oral reading fluency in developing readers. *Applied Psycholinguistics*, 27(3), 423-445.
- Marín, J. y Carrillo, M.S. (1999). *Test Colectivo de Eficacia Lectora (TECLE)*. Documento no publicado, Universidad de Murcia, Dpto. Psicología Básica y Metodología.
- Martínez, J.A. y García, M.E. (2004). *Diccionario de frecuencias del castellano escrito en niños de 6 a 12 años*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, Servicio de Publicaciones.
- Martinez, M., Roser, N. y Strecker, S. (1999). I never thought that I could be a star: A reader's theater ticket to fluency. *The Reading Teacher*, 52(4), 326-334.
- Mercer, C.D., Campbell, K.U., Miller, M.D., Mercer, K.D. y Lane, H.B. (2000). Effects of a reading fluency intervention for middle schoolers with specific learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(4), 179-189.
- Metsala, J.L. y Walley, A.C. (1998). Spoken vocabulary growth and the segmental restructuring of lexical representations: Precursors to phonemic awareness and early reading ability. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 89-120). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Meyer, M.S. y Felton, R.H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49(1), 283-306.
- Miller, J. y Schwanenflugel, P.J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*,

98(4), 839–853.

- Miller, J. y Schwanenflugel, P.J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 336–354.
- Millin, E. y Rinehart, S. (1999). Some of the benefits of reader's theater participation for second-grade Title I students. *Reading Research and Instruction*, 39(1), 71-88
- Moran, K. (2006). Nurturing emergent readers through readers theater. *Early Childhood Education Journal*, 33(5), 317-323.
- Muller, K. y Brady, S.A. (2001). Correlates of early reading performance in a transparent orthography. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14(7), 757–799.
- Mullis, I.V.S., Kennedy, A.M., Martin, M.O. y Sainsbury, M. (2006): PIRLS 2006. *Marcos teóricos y especificaciones de evaluación, Segunda Edición PIRLS & TIMSS International Study Center*, Boston College, MA. (Traducción española editada por el MEC).
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P. y Drucker, K.T. (2012). *PIRLS 2011 international results in reading*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Muñoz Martín, J. (1982). *El pirata Garrapata*. Madrid, editorial SM.
- Mutter, V., Hulme, C., Snowling, M. y Taylor, S. (1997). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 65(3), 370-396.
- National Institut of Child Health and Development (NICHD) (2000). *Report of the National Reading Panel*. Washington, DC, U.S. Government Printing Office. Retrieved (12/07/09) from: <http://www.nationalreadingpanel.org>.
- Nazzi, T., Bertoncini, J. y Mehler, J. (1998). Language discrimination by newborns: Toward an understanding of the role of rhythm. *Journal of Experimental*

Psychology: Human Perception and Performance, 24(3), 756–766.

O'Connor, R.E., White, A., y Swanson, H.L. (2007). Repeated reading versus continuous reading: Influences on reading fluency and comprehension. *Exceptional Children*, 74(1), 31-46.

OECD (2009): *PISA 2006 Technical Report*. OECD, Paris.

OECD (2010). *PISA 2009 Results*. OECD, Paris.

Onochie, E., Simpson, I., Caravolas, M. y Defior, S. (2011). *Letter knowledge, phoneme awareness and RAN as predictors of reading fluency in Spanish*. 10th International Symposium of Psycholinguistics, Donostia, San Sebastián.

Patel, R. y Furr, W. (2011). *ReadN'Karaoke: Visualizing prosody in children's books for expressive oral reading*. Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems, Vancouver, Canada.

Perfetti, C.A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.

Perfetti, C.A. (1991). Representations and awareness in the acquisition of reading competence. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications* (pp. 33-44). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Perfetti, C.A. (1992). The representation problem in reading acquisition. In P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition* (pp. 145-174). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Perfetti, C.A. (1999). Comprehending written language: A blueprint of the reader. In C. Brown y P. Hagoort (Eds.), *The Neurocognition of Language Processing*, (pp. 167-208). Oxford University Press.

Perfetti, C.A. y Hart, L. (2001). The lexical bases of comprehension skill. In D. Gorfien (Ed.), *On the consequences of meaning selection* (pp. 67-86). Washington, DC: American Psychological Association.

- Perfetti, C.A. y Hogaboam, T. (1975). Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology*, 67(4), 461–469.
- Perfetti, C.A., Landi, N. y Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Oxford: Blackwell
- Pikulski, J.J. y Chard, D.J. (2005). Fluency: bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Pilkey, D. (2002). *Las aventuras del capitán calzoncillos*. Madrid, editorial SM.
- Pinnell, G.S. et al. (1995). *Listening to children read aloud: Data from NAEP's Integrated Reading Performance Record (IRPR) at grade 4* (NCES 95-726). Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.
- Plaunt, D.C., McClelland, J.L., Seidenberg, M.S. y Patterson, K. (1996). Understanding normal and impaired word reading: Computational principles in quasi-regular domains. *Psychological Review*, 103(1), 56-115.
- Quilis, A. (2008). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.
- Rasinski, T.V. (1990). Effects of repeated reading and listening-while-reading on reading fluency. *Journal of Educational Research*, 83(3), 147-150.
- Rasinski, T.V. (2004). *Assessing reading fluency*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.
- Rasinski, T.V. et al. (2005). Is reading fluency a key for successful high school reading? *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49(1), 22–27.
- Rasinski, T.V. y Zutell, J. (1990). Making a place for fluency instruction in the regular reading curriculum. *Reading Research and Instruction*, 29(2), 85-91
- Rasinski, T.V., Blachowicz, C. y Lems, K. (2006). *Fluency instruction: Research-*

based best practices. New York: The Guilford Press.

- Rasinski, T.V., Padak, N., Linek, W. y Sturtevant, B. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *Journal of Educational Research*, 87(3), 158–165.
- Rasinski, T.V., Rikli, A. y Johnston, S. (2009). Reading Fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 350-361.
- Rausch, J.R., Maxwell, S.E. y Kelley, K. (2003). Analytic methods for questions pertaining to a pretest posttest follow-up design. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(3), 467-486.
- Raven, J.C., Court, J.H. y Raven, J. (1996). *Progressive matrices*. Madrid: TEA.
- Ravid, D. y Mashraki, Y.E. (2007). Prosodic reading, reading comprehension and morphological skills in Hebrew-speaking fourth graders. *Journal of Research in Reading*, 30(2), 140–156.
- Read, C. y Schreiber, P.A. (1982). Why short subjects are harder to find than long ones. In E. Wanner & L. Gleitman (Eds.), *Language acquisition: The state of the art* (pp. 78–101). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Reutzel, D.R., Hollingsworth, P.M. y Eldredge, J.L. (1994). Oral reading instruction: The impact on student reading development. *Reading Research Quarterly*, 29(1), 40–62.
- Reutzel, R. y Hollingsworth, P. (1993). Effects of Fluency Training on Second Graders' Reading Comprehension. *Journal of Educational Research*, 86(6), 325-331.
- Richards, M. (2000). Be a good detective: Solve the case of oral reading fluency. *The Reading Teacher*, 53(7), 534-539
- Romero-Trillo, J. (2012). *Pragmatics, prosody and English language teaching*.

Dordrecht: Springer.

- Rupley, W.H., Willson, V.L. y Nichols, W.D. (1998). Exploration of the developmental components contributing to elementary school children's reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 2(2), 143-158.
- Samuels, S.J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32(4), 403-408.
- Samuels, S.J. (2006). Reading fluency: Its past, present & future. En T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 7-20), New York: The Guilford Press.
- Sargent, S.E. (2004). Oral reading fluency: A predictor of reading achievement. *Balanced Reading Instruction*, 11(1), 1-16.
- Schreiber, P.A. (1980). On the acquisition of reading fluency. *Journal of Reading Behavior*, 12(3), 177-186.
- Schreiber, P.A. (1987). Prosody and structure in children's syntactic processing. In R. Horowitz & S.J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language*. (pp. 243-270). San Diego: Academic Press Inc.
- Schreiber, P.A. (1991). Understanding prosody's role in Reading acquisition. *Theory Into Practice*, 30(3), 158-164.
- Schwanenflugel, P.J. et al. (2006). Becoming a fluent and automatic reader in the early elementary school years. *Reading Research Quarterly*, 41(4), 496-522.
- Schwanenflugel, P.J. y Benjamin, R.G. (2012). Reading expressiveness: The neglected aspect of reading fluency. In T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (2nd ed., pp. 35-54). New York: Guilford.
- Schwanenflugel, P.J., Hamilton, A.M., Kuhn, M.R., Wisenbaker, J.M. y Stahl, S.A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(1),

119–129.

- Sebastián-Gallés, N. y Costa, A. (1997). Metrical information in speech segmentation in Spanish. *Language and Cognitive Processes*, 12(5), 883-887.
- Serrano, F. et al. (2011). Variations in reading and spelling acquisition in Portuguese, French and Spanish: A cross-linguistic comparison. *Journal of Portuguese Linguistics*, 9 (2), 183-204.
- Serrano, F. y Defior, S. (2012). *Efficacy of RFI (Reading Fluency Intervention) program in Spanish dyslexic and poor readers across age*. Nineteenth Annual Meeting Society for the Scientific Study of Reading, Montreal, Canada.
- Seymour, P.H., Aro, M. y Erskine, J.M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94 (2), 143–174.
- Shattuck-Huffnagel, S. y Turk, A.E. (1996). A prosody tutorial for investigators of auditory sentence processing. *Journal of Psycholinguistic Research*, 25(2), 193–247.
- Shinn, M.R. y Shinn, M.M. (2002). *AIMSweb training workbook: Administration and scoring of reading maze for use in general outcome measurement*. Eden Prairie, MN: Edformation.
- Shinn, M.R., Good, R.H., Knutson, N., Tilly, W.D. y Collins, V.L. (1992). Curriculum-based measurement reading fluency: A confirmatory analysis of its relation to reading. *School Psychology Review*, 21(3), 459-479
- Snow, C. y Sweet, A.P. (2003). Reading for Comprehension, en Sweet, A.P. y Snow, C. (comps.), *Rethinking Reading Comprehension*, Nueva York, Guilford.
- Sommer-Bodenburg, A. (2003). *El pequeño vampiro*. Madrid, editorial Alfaguara.
- Soriano, M., Miranda, A. y González, R. (2001). Carlos: Trastorno Específico de la Lectura: ¡Yo leo mal, pero no soy tonto, eh!. En c. Maganto, J. A. Amador y R. González (Coord.), *Evaluación en la infancia y la adolescencia. Casos*

Prácticos. (pp. 155-191). Madrid: TEA

- Soriano, M., Miranda, A., Soriano, E. Nievas, F. y Félix, V. (2011). Examining the efficacy of an intervention to improve fluency and reading comprehension in Spanish children with reading disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(1), 47-59.
- Soto-Faraco, S., Sebastián-Gallés, N. y Cutler, A. (2001). Segmental and suprasegmental mismatch in lexical access. *Journal of Memory and Language*, 45(3), 412-432.
- Stahl, S.A. y Heubach, K. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research*, 37(1), 25-60.
- Stahl, S.A. y Murray, B.A. (1998). Issues involved in defining phonological awareness and its relation to early reading. In J. Metsala & L.C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 65–87). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stahl, S.A., Jacobson, M.G., Davis, C.E. y Davis, R.L. (1989). Prior knowledge and difficult vocabulary in the comprehension of unfamiliar text. *Reading Research Quarterly*, 24, 27-43.
- Stanovich, K.E. (1980). Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32-71.
- Stayer, F. y Allington, R. (1991). Fluency and understanding of texts. *Theory into Practice*, 30(3), 143-48.
- Stecker, S.K., Roser, N.L. y Martinez, M.G. (1998). *Understanding of oral reading fluency*. In T. Shanahan y F. V. Rodriguez-Brown (Eds.), 47Th yearbook of the National Reading Conference (pp. 295-310). Chicago: National Reading Conference.
- Stuart, M. y Coltheart, M. (1988). Does reading develop in a sequence of stages?

Cognition, 30(2), 139-181.

Swets, B., Desmet, T., Hambrick, D. y Ferreira, F. (2007). The role of working memory in syntactic ambiguity resolution: A psychometric approach. *Journal of Experimental Psychology: General*, 136(1), 64–81.

Teixidor E. (2012). *La hormiga Miga*. Madrid, editorial SM.

Therrien, W.J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252–261.

Thomson, J.M., Fryer, B., Maltby, J. y Goswami, U. (2006). Auditory and motor rhythm awareness in adults with dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 334–348.

Torgesen, J.K., Rashotte, C.A. y Alexander, A. (2001). Principles of fluency instruction in reading: Relationships with established empirical outcomes. In M. Wolf (Ed.), *Dyslexia, Fluency, and the Brain* (pp. 333-355). Parkton, MD: York Press.

Torres, M. (2004). COGNITIVA. PT: Programa en soporte informático multimedia para la intervención de los trastornos específicos de la lectoescritura. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 4, 181- 202.

Troia, G.A. (1999). Phonological awareness intervention research: A critical review of the experimental methodology. *Reading Research Quarterly*, 34(1), 28-52.

Valencia, S.W. et al. (2010). Oral reading fluency assessment: Issues of construct, criterion, and consequential validity. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 270-291.

Van Breukelen, G.J.P. (2006). ANCOVA versus change from baseline: More power in randomized studies, more bias in nonrandomized studies. *Journal of Clinical Epidemiology*, 59(9), 920–925.

- Van den Broek, P., Risdén, K., Fletcher, C.R. y Thurlow, R. (1996). A “landscape” view of reading: Fluctuating patterns of activation and the construction of a stable memory representation. In B. K. Britton & A. C. Graesser (Eds.), *Models of understanding text*. (pp. 165-187). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Vaughn, S., Chard, D.J., Bryant, D.P., Coleman, M. y Kouzekanani, K. (2000). Fluency and comprehension interventions for third-grade students. *Remedial and Special Education*, 21(6), 325–335.
- Verhoeven, L. y Perfetti, C.A. (2008). Introduction. Advances in text comprehension: Model, process and development. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 293-301.
- Vidal-Abarca, E. (2009). PISA: datos y reflexiones. *Aula de innovación educativa*, 179(2), 44-46.
- Villaume, S.K. y Brabham, E.G. (2003). Phonics instruction: Beyond the debate. *The Reading Teacher*, 56(5), 478-482.
- Wade-Woolley, L. (2007). *Stress assignment and derivational morphology in skilled reading*. 14th Annual Meeting of the Society for the Scientific Study of Reading, Praga, República Checa.
- Wechsler, D. (1993). *WISC-R: Intelligence scale for children- revised* (3rd ed.). Madrid: TEA.
- Wells, B. y Peppé, S. (2003). Intonation abilities of children with speech and language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(1), 5–20.
- Werker, J., Pegg, J. y McLeod, P. (1994). A cross-language investigation of infant preference for infant directed communication. *Infant Behavior and Development*, 17(3), 323–333.
- Wexler, J., Vaughn, S., Edmonds, M. y Reutebuch, C.K. (2008). A synthesis of fluency interventions for secondary struggling readers. *Reading and Writing:*

An Interdisciplinary Journal, 21(4), 317–347.

- Wexler, J., Vaughn, S., Roberts, G. y Denton, C.A. (2010). The efficacy of repeated reading and wide reading practice for high school students with severe reading disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 25(1), 2-10.
- Whalley, K. y Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(1), 288–303.
- Wiederholdt, J.L. y Bryant, B.R. (2001). *GORT-4: Gray Oral Reading Tests* (4th ed.) [Kit]. Austin, TX: Pro-Ed.
- Wimmer, H. (1993). Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. *Applied Psycholinguistics*, 14(1), 1-33.
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Barcelona: Ediciones B.
- Wolf, M. y Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211-238.
- Wolf, M., Miller, L. y Donnelly, K. (2000). The retrieval, automaticity, vocabulary elaboration, orthography (RAVEO): A comprehensive fluency-based reading intervention program. *Journal of Learning Disabilities*, 33(4), 375-386.
- Wood, C. (2006a). Sensitivity to speech rhythm and the development of reading. In F. Columbus (Ed.), *Trends in cognitive psychology research* (pp. 171–181). New York: Nova Science.
- Wood, C. (2006b). Metrical stress sensitivity in young children and its relationship to phonological awareness and reading. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 270–287.
- Wood, C. y Terrell, C. (1998). Poor reader's ability to detect speech rhythm and perceive rapid speech. *British Journal of Developmental Psychology*, 16(3),

397–413.

- Wood, C., Wade-Woolley, L. y Holliman, A.J. (2009). Phonological awareness: Beyond phonemes. In C. Wood & V. Connelly (Eds.), *Contemporary perspectives on reading and spelling* (pp. 7–23). London, England: Routledge.
- Worthy, J. y Prater, K. (2002). “I thought about it all night”: Readers theater for reading fluency and motivation. *Reading Teacher*, 56(3), 294-297.
- Young, A., Bowers, P. y Mackinnon, G. (1996). Effects of prosodic modeling and repeated reading on poor reader’s fluency and comprehension. *Applied Psycholinguistics*, 17(1), 59-84.
- Young, A. y Bowers, P.G. (1995). Individual difference and text determinants of reading fluency and expressiveness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60(3), 428-54.
- Yovanoff, P., Duesbery, L., Alonzo, J. y Tindal, G. (2005). Grade-level invariance of a theoretical causal structure predicting reading comprehension with vocabulary and oral reading fluency. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 24(3), 4–12.
- Ziegler, J. y Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3–29.
- Zutell, J. y Rasinski, T.V. (1991). Training teachers to attend to their students’ oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 211–217.

ANEXOS

ANEXO 1. Consentimiento informado del director

Datos de contacto

Para cualquier otra información, puede contactar con la investigadora **Nuria Calet**



Dirección:

Universidad de Granada
Facultad de Psicología
Departamento de Psicología Evolutiva
y de la Educación
Campus Cartuja s/n
18071 Granada

Tel: 958-241958
E-Mail: ncalet@ugr.es

Entrenamiento para mejorar la fluidez lectora



Información para el colegio



Título del Proyecto: Fluidez, prosodia y dificultades lectoras. (Proyecto PSI 2010-21983-C02-01).

El proyecto PSI es un proyecto de investigación nacional financiado por el Ministerio de Innovación y Ciencia. Se están llevando a cabo distintos estudios cuyo objetivo es el análisis de las condiciones para lograr una lectura fluida y comprensiva. Este colegio ha sido seleccionado para participar en un estudio de entrenamiento para mejorar la fluidez lectora. La realización de este estudio aportará elementos novedosos a la explicación de una de las habilidades esenciales en el campo educativo, como es la habilidad lectora. Por eso, la participación de su colegio es muy valiosa. Al final del estudio recibirán un resumen con los principales resultados obtenidos. Además, nos comprometemos a dar a los profesores o padres interesados una sesión sobre los métodos empleados y la mejora de la fluidez.

¿Cuál es el objetivo del proyecto?

Se pretende evaluar la efectividad de dos programas de entrenamiento cuyo objetivo es mejorar la fluidez en niños de primaria. Se llevarán a cabo a través de diversas

actividades significativas para los niños, y relacionadas con sus actividades escolares.

¿Qué deberán hacer los niños/as?

Deberán realizar actividades relacionadas con la lectura que les serán administradas tanto grupal como individualmente en su centro escolar. También pediremos que los padres rellenen un cuestionario sobre sus datos socio-económicos y nivel educativo.

¿Por cuánto tiempo estarán los niños participando?

El programa comenzará en enero (2011), y tendrá una duración de tres meses y medio. La participación es voluntaria y los padres pueden retirar a sus hijos/as del estudio en el momento que lo deseen, sin tener que justificarlo.

¿Dónde y cómo serán las sesiones de entrenamiento?

El entrenamiento consiste en sesiones de 45 minutos durante tres días en semana. Puesto que los contenidos están relacionados directamente con su currículum escolar, las sesiones se realizarán en horario escolar. Los

niños serán divididos aleatoriamente en grupos de ocho para poder trabajar de una forma más individualizada. Las tareas serán administradas por un asistente de investigación entrenado y se les presentarán desde una perspectiva de juego para mantenerlos motivados.

Permiso para llevar a cabo el estudio

Dado que los participantes son niños, es necesario tener un consentimiento informado, firmado por el director y los padres antes de comenzar.

¿La información recogida será tratada con confidencialidad?

Todos los datos recogidos serán archivados y almacenados de manera confidencial. Se utilizarán códigos en el lugar de los nombres de los participantes, y todos los archivos se almacenarán bajo llave.

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL DIRECTOR

Responsables: Nuria Calet Ruiz y Sylvia Defior
Facultad de Psicología. Universidad de Granada

Marque
lo que
corresponda

1. Confirmando que he leído y he comprendido la información que consta en el documento presentado sobre el proyecto de investigación arriba mencionado.
2. Estoy de acuerdo en que los niños de este colegio participen en el estudio indicado en dicho documento informativo.
3. El investigador ha respondido todas las preguntas relevantes sobre el estudio y sus propósitos.
4. Comprendo que los niños pueden retirarse del estudio en cualquier momento. Los niños no serán identificables en ninguna publicación. Sólo los investigadores autorizados tendrán acceso a la información.

En caso de duda o queja por favor contacte con Nuria Calet Ruiz, investigadora de la Universidad de Granada (Tfno. 958 241958, ncalet@ugr.es) o con la profesora Sylvia Defior, Facultad de Psicología, Universidad de Granada (Tfno. 958 249408, sdefior@ugr.es).

Nombre del Director/a:

Colegio:

Número de teléfono:

Correo electrónico (E-mail):

Firma:

Fecha:



ANEXO 2. Consentimiento informado de los padres

Datos de contacto

Para cualquier otra información, puede contactar con la investigadora **Nuria Calet**



Dirección:

Universidad de Granada
Facultad de Psicología
Departamento de Psicología Evolutiva
y de la Educación
Campus Cartuja s/n
18071 Granada

Tel: 958-241958
E-Mail: ncalet@ugr.es

Entrenamiento para mejorar la fluidez lectora



Información para el colegio



Título del Proyecto: Fluidez, prosodia y dificultades lectoras. (Proyecto PSI2010-21983-C02-01).

El proyecto PSI es un proyecto de investigación nacional financiado por el ministerio de innovación y ciencia. En él se están llevando a cabo distintos estudios cuyo objetivo se centra en el análisis de las condiciones para el logro de una lectura fluida, expresiva y comprensiva. Su hijo/a ha sido invitado para participar en un programa de entrenamiento para mejorar la fluidez lectora. La realización de este estudio repercutirá en el mejor desarrollo de la fluidez lectora, y aportará elementos novedosos a la explicación de una de las habilidades esenciales en el campo educativo como es la habilidad lectora. Al final del estudio recibirán un resumen con los principales resultados obtenidos. Además, nos comprometemos a dar a los padres interesados un seminario sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje escrito al finalizar el estudio. Le pedimos que lea con atención la siguiente información y que contacte con nosotros en caso de cualquier duda.

¿Cuál es el objetivo del proyecto?

El estudio quiere evaluar la efectividad de dos programas de entrenamiento cuyo objetivo es mejorar la fluidez lectora en niños de primaria. Todo ello, a través de diversas actividades, significativas para los niños y relacionadas con sus actividades escolares.

¿Qué deberé hacer yo, como padre/madre?

Es necesario tener un consentimiento firmado por ustedes antes de empezar el estudio, dado que los participantes son niños. Además, les pediremos al principio del estudio que rellenen un cuestionario sobre sus datos socio-económicos, nivel educativo y hábitos de lectura en la familia.

¿Por cuánto tiempo estará mi hijo participando en el estudio?

El programa comenzará en enero (2011), y tendrá una duración de tres meses y medio. La participación de los niños es voluntaria pueden retirar a sus hijos/as del estudio en el momento que lo deseen, sin tener que justificarlo.

¿Dónde y cómo serán las sesiones de entrenamiento?

El entrenamiento consiste en sesiones de 45 minutos durante tres días en semana. Puesto que los contenidos están relacionados directamente con su currículum escolar, las sesiones se realizarán en horario escolar. Los niños serán divididos aleatoriamente en grupos de ocho para poder trabajar de una forma más individualizada. Las tareas serán administradas por un asistente de investigación entrenado y se les presentarán desde una perspectiva de juego para mantenerlos motivados.

¿La información recogida será tratada con confidencialita?

Todos los datos recogidos serán archivados y almacenados de manera segura y confidencial. Se utilizarán códigos en el lugar de los nombres de los participantes y todos los archivos se almacenarán bajo llave.

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LOS PADRES

Responsables: Nuria Calet Ruiz y Sylvia Defior

Facultad de Psicología. Universidad de Granada

Marque
lo que
correspo
nda

1. Confirmo que he leído y he comprendido la información que consta en el documento presentado sobre el proyecto de investigación arriba mencionado.
2. Comprendo que la participación de mi hijo/a es voluntaria y que puedo retirarlo/a de la investigación en el momento que lo desee, sin tener que justificarlo.
3. Autorizo a mi hijo/a a formar parte de este estudio.

En caso de duda o queja por favor contacte con Nuria Calet Ruiz, investigadora de la Universidad de Granada (Tfno. 958 241958, ncalet@ugr.es) o con la profesora Sylvia Defior, Facultad de Psicología, Universidad de Granada (Tfno. 958 249408, sdefior@ugr.es).

Sus datos:

Nombre del padre/madre o tutor:

Nombre del niño/a:

Fecha de nacimiento.....

Correo electrónico (E-mail):

Firma:

Fecha.....



Universidad de Granada

ANEXO 3. Escala de Fluidez Lectora en Español

Instrucciones a los jueces

La prosodia o expresividad es muy importante a la hora de evaluar la calidad de la lectura oral. Es un sistema que pertenece a la fonología suprasegmental y que engloba la entonación, acento, pausas y ritmo del lenguaje. Además, los últimos estudios apuntan a que se relaciona con la comprensión lectora entre otros aspectos relacionados con el proceso lector. Como prerequisites para alcanzar una adecuada expresividad en la lectura, están la velocidad y la precisión, y por tanto, es necesario evaluarlos también.

El objetivo de su participación es la evaluación de lectura expresiva en un conjunto de niños de Educación Primaria, a través de una escala de valoración. Junto a su colaboración hemos pedido la participación de otros expertos, con el fin de establecer un criterio inter-jueces de la lectura expresiva.

PARTICIPANTES

Como se ha mencionado más arriba, la lectura a evaluar pertenece a niños de 2º y de 4º de EP. a los cuales se les pidió que leyeran un texto breve. La muestra está constituida por 120 niños, la lectura de cada uno de ellos tiene una duración media de 2' 50''.

TEXTO

El texto que los niños tenían que leer es el de la subprueba de Signos de Puntuación del PROLEC-R (Cuetos et al., 2007). Las instrucciones que les dieron junto al texto fueron: *“Aquí tienes un bonito cuento para que lo leas en voz alta. Léelo con claridad y buena entonación, como si estuvieses contándoselo a tus compañeros de clase”*. Por lo que es importante destacar que a los niños se les pidió que leyeran el texto con buena entonación.

ASPECTOS A LOS QUE TIENE QUE PRESTAR ATENCIÓN

Su tarea consiste en la valoración de tres componentes fundamentales: velocidad, precisión y expresividad.

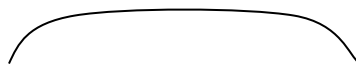
La velocidad: ha de ser apropiada ni demasiado rápida ni demasiado lenta. Tiene que fijarse si en general la velocidad de la lectura es adecuada, similar a como podría leerlo un adulto. Por tanto, tiene que señalar si a su juicio la lectura es demasiado lenta, lenta, demasiado rápida o adecuada.

La precisión: es importante que la decodificación de cada palabra sea la que le corresponde. Tendrá que marcar si lee todas las palabras bien, la mayoría bien, la mayoría mal o casi ninguna bien.

La expresividad: está determinada en gran medida por los signos de puntuación. Bajo esta dimensión se encuentran varios aspectos: el volumen, la entonación, las pausas y la segmentación.

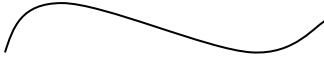
- El volumen, es importante que no sea ni demasiado alto ni demasiado bajo, sino apropiado para la lectura.
- En cuanto a la entonación, hay que respetar las curvas melódicas o contornos de entonación que requiere cada tipo de frase, entre ellas:
 - **Declarativas.** Elevación del tono hasta la primera sílaba tónica e inflexión final de la frase, esto es, caída de tono a partir de la última sílaba tónica.

Ej.:



La niña llegó a su colegio.


- **Interrogativas absolutas.** Caída de tono a partir de la primera sílaba tónica y tono ascendente desde la última sílaba tónica.

Ej.: 
¿Vienes mañana a casa?

- **Interrogativas pronominales.** Ascenso hasta la primera sílaba tónica y descenso desde la última.

Ej.: 
¿Quién llegará mañana?

- **Exclamativas.** Mayor elevación tonal en la primera sílaba tónica de la frase y descenso paulatino o abrupto hasta el final.

Ej.: 
¡Qué divertido!

- Las pausas: deben estar en los lugares adecuados, es decir respetando los signos de puntuación y las unidades sintáctico-semánticas. La presencia de pausas intrusivas constituye un aspecto desfavorable, considerándose éstas las producidas inter-palabra (p. ej.: *a-migo*) o inter-sintagma (p. ej.: *La pausa casita roja/La casita pausa roja*). Éstas pueden ser de dos tipos: silenciosas, cuando se produce un silencio; o sonoras cuando se produce un alargamiento del sonido de alguna vocal o consonante. Por ejemplo, ante esta frase: *No, me gusta Ana - contestó*. Si un niño leyera obviando la coma, cambiaría completamente el significado de la frase.

- La segmentación: es necesario que la lectura sea segmentada, es decir se lea agrupando las palabras de acuerdo a los límites semántico-sintácticos del texto. Todo esto para no romper el sentido de la frase al tiempo que se cuida la entonación, las pausas y el volumen. Por ejemplo, retomando la frase del ejemplo anterior, *No, me gusta Ana –contestó*, si un niño realizara una segmentación errónea tal como, *No, pausa me gusta pausa Ana–contestó*, no captaría el significado de la frase. Aunque respetara la pausa indicada por la coma, no estaría segmentado correctamente.

Calidad: con este aspecto nos referimos a la valoración de la lectura en general, al resultado del conjunto de una buena segmentación, entonación, realización de las pausas y volumen.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

VELOCIDAD:			
Apreciación general de la velocidad de lectura del texto, entendida como una medida cualitativa de estimación subjetiva (no como la medida objetiva de nº de palabras/minuto, que puede tomarse con tests estandarizados).			
Muy lenta 1	Lenta o rápida 2	Adecuada, pero en ocasiones lee rápido o lento. 3	Adecuada 4
PRECISIÓN: apreciación general sobre cómo ha leído las palabras.			
Muchos errores en la decodificación de las palabras. 1	Frecuentes errores de decodificación. 2	Apenas errores de decodificación. 3	Ausencia de errores de decodificación. Si tiene alguno, se autocorrigió casi siempre. 4

PROSODIA (EXPRESIVIDAD)			
Volumen			
Tiende a leer con un volumen muy bajo, o muy alto. 1	Alternan inconsistentemente volumen alto y bajo. 2	El volumen es adecuado. Sin embargo, algunas veces lee con un volumen alto o bajo. 3	En general, el volumen es adecuado, equivalente al de una conversación. Es capaz de ajustarlo a la interpretación del texto. 4
Entonación			
Generalmente lee con una entonación monótona, plana. No marca el final de las frases con subidas o bajadas, según corresponda. 1	La lectura es casi plana, salvo por algún intento de marcar determinados tipos de oraciones, como las interrogativas o exclamativas. Realiza pocos cambios de entonación al final de las frases. 2	La lectura se realiza con buena entonación, marcando la curva melódica en muchas de las oraciones. Produce algunos cambios de entonación al final de las frases. 3	Tiene una lectura melódica de forma consistente, cambia la entonación a lo largo del texto de acuerdo al tipo de oración (declarativas, interrogativas absolutas y pronominales, y exclamativas). En general, marca los diálogos con claridad. Los cambios de entonación al final de las frases son apreciables. 4
Pausas			
Realiza muchas pausas intrusivas, en mitad de las palabras, rompiendo unidades sintácticas. Muchas vacilaciones. 1	Realiza pausas intrusivas o alargamiento inadecuado de algunos fonemas. Frecuentes vacilaciones o repeticiones. 2	Realiza algunas pausas intrusivas o alargamiento inadecuado de algunos fonemas pero, en general, respeta el lugar donde debe hacerlas (los signos de puntuación y los límites sintácticos). Algunas vacilaciones. 3	Realiza las pausas en los lugares adecuados en prácticamente todas las ocasiones, respetando los signos de puntuación (comas, puntos, etc.) y los límites sintácticos. 4

Segmentación			
<p>Lee palabra a palabra, ignorando el significado de la frase o los signos de puntuación.</p> <p>1</p>	<p>Lee rompiendo las unidades semántico-sintácticas, sin atender al significado o a los signos de puntuación.</p> <p>2</p>	<p>Lee segmentando las frases, respetando el significado del texto, aunque en reiteradas ocasiones no agrupa las palabras en unidades semántico-sintácticas.</p> <p>3</p>	<p>Lee segmentando las frases de acuerdo con los signos de puntuación y las unidades semántico-sintácticas, respetando el significado del texto, de modo consistente.</p> <p>4</p>

CALIDAD (Valoración general de la lectura)

<p>La lectura suena como si simplemente lanzara las palabras. Es aburrida.</p> <p>1</p>	<p>La lectura suena como si lanzara las frases. En algunas ocasiones capta la atención del oyente.</p> <p>2</p>	<p>Algunas veces, la lectura suena como si contara un cuento. En ocasiones, hace perder la atención del oyente.</p> <p>3</p>	<p>La lectura suena como si contara un cuento. En general, capta la atención del oyente.</p> <p>4</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO 4. Prueba de puntuación de frases

Instrucciones

Vas a leer unas frases mal escritas. Les faltan algunos signos de puntuación (interrogaciones, exclamaciones, puntos o comas). Tienes que escribir los signos de puntuación que les faltan. Para ello debes fijarte en los significados de la columna 2.

En el ejemplo A habría que puntuar la frase para que significara que “no sé si me das el videojuego” ¿Cómo habría que hacerlo? (*se deja unos segundos para que respondan en el cuadernillo*). Habría que escribir “me das el videojuego” entre interrogaciones, porque se trata de una pregunta. Además, la primera letra después de la interrogación tendría que escribirse en mayúsculas, porque es una frase nueva.

Vamos con el ejemplo B. Tiene las mismas palabras que el ejemplo A. Eso es así porque los significados varían según los signos de puntuación que se utilicen ¿Cómo habría que escribir ahora la frase? (*corregir y explicar tanto como sea necesario*).

Seguimos con el ejemplo C ¿Cómo habría que escribir la frase? (*corregir y explicar tanto como sea necesario. Insistir en que la primera letra después de la pregunta tendría que escribirse en mayúsculas porque hay una frase nueva*).

Vamos ahora con el ejemplo D ¿Cómo habría que escribir la frase? (*corregir y explicar tanto como sea necesario*).

	Columna 1 (frases mal escritas)	Columna 2 (significados)
A	No me das el videojuego	No sé si me das el videojuego
B	No me das el videojuego	Digo que no y le ordeno que me dé el videojuego.
C	Cuando salí del bar me fui sin pagar	No sabe cuándo se marchó del bar, y dice que no pagó
D	Cuando salí del bar me fui sin pagar	Grita que salió del bar y que se fue sin pagar

Ahora vais a hacer lo mismo con las frases y significados que aparecen en la siguiente hoja de vuestro cuadernillo.

¡No pases la página hasta que te avisen!

PUNTUACIÓN DE FRASES

	Columna 1 (frases mal escritas)	Columna 2 (significados)
1	Vas a hacer los deberes	Le pregunto si va a hacer los deberes
2	Vas a hacer los deberes	Le ordeno que haga los deberes.
3	No iremos a comer	Digo que no y pregunto si vamos a comer.
4	No iremos a comer	Grito que no vamos a comer.
5	Porque no escribe bien	Contesta que no, pero no sabe si escribe bien.
6	Porque no escribe bien	Contesta que no, y ordena que escriba bien.
7	Cuando salimos siempre me divierto mucho	Se divierte mucho cuando sale todos los días.
8	Cuando salimos siempre me divierto mucho	No sabe cuándo saldrá, pero siempre se divierte mucho.
9	Si ordenas tu cuarto después te compro golosinas	Le comprará golosinas si ordena su cuarto más tarde.
10	Si ordenas tu cuarto después te compro golosinas	Le dice que sí, después le dice que ordene su cuarto y le pregunta si después le compra golosinas.
11	Si aprendes bien la lección te llevarás un premio	Le dice que sí, le grita que aprende la lección. Después le dice que se llevará un premio.
12	Si aprendes bien la lección te llevarás un premio	Le dice que sí, le pregunta si aprende la lección. Después le dice que se llevará un premio.
13	Cuando mi tío cazaba el conejo se puso detrás de una mata	Dice que su tío se puso detrás de la mata mientras estaba cazando al conejo.
14	Cuando mi tío cazaba el conejo se puso detrás de una mata	Dice que su tío estaba cazando y el conejo se puso detrás de la mata.
15	Mientras mi hermano estudiaba la luna se ocultó tras el árbol	Dice que su hermano se ocultó tras el árbol mientras estaba estudiando la luna.
16	Mientras mi hermano estudiaba la luna se ocultó tras el árbol	Dice que su hermano estaba estudiando y que mientras lo hacía la luna se ocultó tras el árbol.

ANEXO 5. Prueba de conciencia del acento

Instrucciones

La tarea es individual. Se aplica por ordenador y con auriculares. Se sienta al niño delante del ordenador y se le explica la tarea: a continuación vas a escuchar unas palabras raras a través de estos auriculares. Todas tienen tres trocitos y uno suena más fuerte que los otros. Después de oír cada palabra, tienes que señalar qué trocito es el que suena más fuerte: si es el primero, si es el segundo o si es el tercero. Para poderlo señalar, en la pantalla del ordenador aparecerán tres cuadros (*se enseñan*) a la vez que oyes la palabra. Cada cuadro muestra el lugar donde está el trocito más fuerte con una montaña más alta. Aquí el trocito más fuerte estaría en el primer lugar por eso la montaña es más alta (*se enseña*), aquí el trocito más fuerte estaría en segundo lugar (*se enseña*), y aquí el trocito más fuerte estaría en tercer lugar (*se enseña*), ¿lo ves? Entonces, si quieres señalar que el trocito que suena más fuerte está al principio, pulsas la tecla 1 y el cuadro con la montaña se pondrá azul; si crees que es el segundo, le das a la tecla 2 y el cuadro se pondrá azul y si crees que es el tercero, le das a la tecla 3.

Para que lo entiendas bien vamos a hacer un ejemplo (*hacemos los ítems de entrenamiento*). Antes de oír la palabra siempre escucharás un pitido para que estés atento (*se le ponen los auriculares*) Ejemplo: PÁFICA, ¿lo oyes? (*se le quitan los auriculares*). Aquí como el trocito más fuerte es el primero para señalar el cuadro 1 tienes que pulsar la tecla 1, ¿ves cómo se pone de color azul? Vamos a hacer otro ejemplo, (*se le ponen los auriculares*). NIPORA (*se le quitan*); aquí como suena más fuerte el segundo trocito, señalamos el cuadro 2 (*pulsamos la tecla 2*) y se pone de color azul la 2.

Ítems de entrenamiento: Ahora vas a hacer tu dos de prueba (ZIROOTAL y TAPICU):

- Si en éstas se equivoca, se le dice: bueno, vamos a hacer otro intento con esta palabra otra vez, fíjate bien.
- Si se vuelva a equivocar, hace el evaluador la tarea.

¿Lo has entendido? ¿Tienes alguna duda? Ahora lo vas a hacer tu solo. Escucharás cada palabra rara solamente una vez, pon atención y elige el cuadro que va con la palabra.

Se le ponen los cascos y empieza la tarea. FINALIZA LA PRUEBA CUANDO EL NIÑO FALLA EN LOS DOS ÍTEMS DE ENTRENAMIENTO LAS DOS VECES.

Hoja de respuestas:

TAREA CONCIENCIA DEL ACENTO: LISTA DE PSEUDOPALABRAS

Ítems de entrenamiento: Observaciones

1- PÁFICA → Evaluador 2- NIPORA → Evaluador		
1^{er} intento	2^o intento	3^{er} intento
3- ZIROTAL		
4- TAPICU		

Ítems de evaluación:

- | | |
|-------------------|--------------------|
| 1- SULIPO | 10- ROPUGOR |
| 2- BÁPUJO | 11- SÁTOCE |
| 3- CÁTUPOS | 12- YERILÓ |
| 4- ZABOFÁ | 13- NOYÉCAR |
| 5- RONISA | 14- PIZETOL |
| 6- FÁNALIS | 15- PADÓZAL |
| 7- CIBAPE | 16- BIROGÁN |
| 8- TIMUPÓS | 17- SÍZALOS |
| 9- FAPINES | 18- JÁSENI |

ANEXO 6. Prueba de frases y significados

Instrucciones

A continuación se presentan unas frases que tienen las mismas palabras pero distintos signos de puntuación. Esto hace que su significado sea distinto. Al lado, hay tres posibles significados. Lo que tienes que hacer es unir con flechas cada frase con su significado. Presta mucha atención al leerlas. Primero vamos a hacer un ejemplo todos juntos (*se hace el ítem de práctica*). Leemos todas las frases, ¿qué significado crees que es el correcto para la frase A? (*corregir y explicar enfatizando los signos de puntuación*). Para la frase B, ¿Qué significado crees que es el correcto? (*corregir y explicar*). Ahora cada uno contestará individualmente. ¡Comenzamos!

Ítem de entrenamiento

	Frases	Significados
Ejemplo	A. Comemos chocolate B. ¿Comemos chocolate?	1. No sé si comemos chocolate 2. Digo que no quiero comer chocolate. 3. Digo que estamos comiendo chocolate.

Ítems de evaluación para 2º curso

1	<p>A- No. ¿Vamos a jugar?</p> <p>B- No vamos a jugar.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Digo que no y pregunto si vamos a jugar 2. Digo que vamos a jugar. 3. Digo que no vamos a jugar.
2	<p>A- ¡Te vas a dormir!</p> <p>B- ¿Te vas a dormir?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le pregunto si se va a dormir. 2. Digo que se va a dormir 3. Le ordeno que se vaya a dormir.
3	<p>A- ¿Jugamos a la pelota?</p> <p>B- Jugamos a la pelota.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Digo que no jugamos a la pelota 2. Digo que jugamos a la pelota 3. Le pregunto si quiere jugar a la pelota
4	<p>A-No quiero tomar sopa.</p> <p>B-No. ¡Quiero tomar sopa!</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contesto que no y grito que quiero tomar sopa 2. Digo que no quiero tomar sopa 3. Digo que quiero tomar sopa
5	<p>A-No. ¡Me das los caramelos!</p> <p>B- ¿No me das los caramelos?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Digo que no me das los caramelos 2. Digo que no y le ordeno que me de los caramelos 3. No sé si me das los caramelos

6	<p>A- ¡Que no te asustes, Carla!</p> <p>B- ¿Qué?... No te asustes, Carla.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me sorprendo por algo y le pido a Carla que no se asuste. 2. Le grito a Carla que no se asuste. 3. Me pregunto si Carla se asustará.
----------	-------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

7	<p>A- Porque no canta bien.</p> <p>B- Porque no. ¿Canta bien?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Está seguro de que canta bien. 2. Contesta que no, pero no sabe si canta bien. 3. La razón de algo es que no canta bien.
----------	-------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

8	<p>A- Cuando salimos, siempre me divierto mucho.</p> <p>B- ¿Cuándo salimos? Siempre me divierto mucho.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se divierte mucho siempre que sale con ella. 2. Se divierte mucho aunque no salga con ella. 3. No sabe cuándo saldrán, pero siempre se divierte mucho
----------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ítems de evaluación para 4º curso

<p>1</p>	<p>A. ¿Por qué no vienes hoy?</p> <p>B. Porque no. ¿Vienes hoy?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le pregunta el motivo de por qué no va hoy. 2. Le contesta que no y le ordena que venga hoy. 3. Le dice que no y le pregunta si irá hoy.
<p>2</p>	<p>A. Cuando salimos de viaje siempre te retrasas</p> <p>B. ¿Cuándo salimos de viaje? Siempre te retrasas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Siempre que sale de viaje se retrasa. 2. No sabe cuándo saldrá de viaje y le dice que siempre se retrasa. 3. Siempre se retrasa, aunque no salga de viaje.
<p>3</p>	<p>A. No. ¿Quieres ir al cole?</p> <p>B. No quieres ir al cole.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le dice que no y después le pregunta que si quiere ir al cole. 2. No sabe si irá o no al cole. 3. Sabe que no quiere ir al cole.
<p>4</p>	<p>A. No. ¿Vas a comprar otro tebeo?</p> <p>B. ¡No vas a comprar otro tebeo!</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le ordena que compre otro tebeo. 2. Se sorprende al ver que no comprará otro tebeo. 3. Le contesta que no y después le pregunta si va a comprar otro tebeo.
<p>5</p>	<p>A. ¿Cuándo la niña vio al ratón se fue corriendo?</p> <p>B. Cuando la niña vio al ratón se fue corriendo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La niña se asustó y el ratón salió corriendo. 2. La niña se asustó y se fue corriendo al ver el ratón. 3. No está seguro de si la niña salió corriendo cuando vio al ratón.

<p>6</p>	<p>A. Si terminas el dibujo, nos vamos al parque.</p> <p>B. Sí. Terminas el dibujo. ¿Nos vamos al parque?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le dice que sí, que termine el dibujo, y después le pregunta si se van al parque. 2. Irán al parque cuando termine el dibujo. 3. Está seguro de que irá al parque.
<p>7</p>	<p>A. Has comprado el coche ¡ven a recogerme!</p> <p>B. ¿Has comprado el coche? ven a recogerme</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ahora que ha comprado el coche podrá ir a recogerla. 2. Le pregunta si ha comprado o no y le dice que vaya a recogerla. 3. Sabe que se ha comprado un coche y le ordena que vaya a recogerla.
<p>8</p>	<p>A. Cuando vamos al cine nunca te apetece.</p> <p>B. ¿Cuándo vamos al cine? Nunca te apetece.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le dice que nunca le apetece ir al cine. 2. Van al cine y le apetece ir. 3. No sabe si irán al cine y le dice que nunca le apetece.
<p>9</p>	<p>A. Mientras el jinete montaba, el caballo se asustó.</p> <p>B. Mientras el jinete montaba el caballo, se asustó.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El jinete y el caballo se asustaron. 2. El caballo se asustó cuando el jinete lo estaba montando. 3. El jinete se asustó cuando iba montado en el caballo.

ANEXO 7. Preguntas de comprensión sobre los textos narrativos

Preguntas texto “*La hormiga Miga*”

1. ¿Qué hace la hormiga Miga cada mañana?

- Buscar alimento por el bosque.
- Cuidar a la reina.
- Pasear por el boque.

2. ¿Por qué es tan grande la distancia entre la hormiga Miga y la jirafa Rafa?

- Porque no se ven a menudo.
- Porque Miga es muy pequeñita y Rafa es muy alta.
- Porque sus casas están lejos.

3. ¿Cómo vuela la mariquita Quita?

- Muy poco y muy mal.
- Por encima de las flores del prado.
- Muy alto.

4. ¿Por qué dice la mariquita Quita que sus alas son casi un adorno?

- Porque no le sirven para volar mucho.
- Porque no quiere ayudar a Miga.
- Porque con ellas no sube muy alto.

5. ¿Hasta donde sube el largarto Harto?

- Hasta las ramas de los pinos.
- Hasta la copa de los árboles.
- Hasta las hojas de las moreras.

6. ¿Le apetece a la mosca Hosca llevar a Miga de excursión por los aires?

- Si, lo que pasa es que es muy pequeña y no podría con ella.
- No demasiado, así que pone excusas para no hacerlo.
- Si, pero está muy cansada para hacerlo.

7. ¿Por qué se sorprendió el lagarto Harto de que la gallina Lina fuera amiga de un lobo?

- Porque las gallinas son cobardes.
- Porque podría comérsela.
- Porque los lobos sólo tienen amigos lobos.

8. ¿Cómo es el vuelo de la Gallina Lina?

- Casi no vuela nada.
- Es un vuelo de seda.
- Es un vuelo perezoso.

9. ¿Dónde se colocará la hormiga Miga cuando llegue a la cabeza de la jirafa Rafa?

- En una de sus orejas.
- En su frente.
- Entre sus dos cuernecitos.

10. ¿Por qué la hormiga Miga debe subir primero a una piedrecita para que la lleve el ruiseñor?

- Porque así irá mucho más cómoda.
- Porque al ser tan pequeña el ruiseñor podría hacerle daño con su pico, si la cogiera directamente.
- Porque así es como suele hacerse cuando se lleva a una hormiga por los aires.

11. ¿Por qué la jirafa Rafa sólo escucha el final de las palabras?

- Porque no hace mucho caso de lo que le dicen.
- Porque está un poco sorda.
- Porque es muy alta.

12. ¿Por qué suenan como una canción los versos del ruiseñor Señor?

- Porque las palabras riman.
- Porque canta cuando habla.
- Porque escoge muy bien sus palabras.

13. ¿Por qué el ruiseñor Señor iba pensando trucos para hablar con la jirafa Rafa?

- Para engañarla con sus palabras.
- Para que la entendiera y aceptase ayudar a la hormiga Miga.
- Porque le gusta inventarse trabalenguas.

14. ¿Cómo se inventa el ruiseñor Señor nuevas palabras?

- Mezclando letras de canciones.
- Pensando mucho y preguntando a sus amigos.
- Mezclando la primera parte de una palabra con el final de otra.

15. ¿Qué le regaló la langosta Angosta a la hormiga Miga para su viaje?

- Una brizna de hierba.
- Una gota de miel para alimentarse.
- Un par de granos de trigo para aumentar su peso.

16. ¿Consiguió el ruiseñor Señor su objetivo con la jirafa Rafa?

- Sí, por su simpatía.
- Sí, porque volaba muy alto.
- Sí, por sus versos.

17. ¿Por qué estaba preocupada la hormiga Miga cuando todo estaba a punto?

- Por si a su vuelta la reina del hormiguero se enfadaba con ella.
- Porque le faltaba una pluma pequeñita.
- Porque su comunidad era muy estricta.

18. ¿Porqué los animales daban tantos consejos a Miga antes de su viaje?

- Porque ella se los había pedido.
- Porque se preocupan por ella y quieren que esté bien preparada.
- Porque son muy habladores.

Preguntas texto “*Las aventuras del capitán calzoncillos*”

1. ¿Eran Jorge y Berto unos chicos responsables?

- Sí, eran los responsables de todas las trastadas.
- No, eran muy malos.
- No, porque aunque eran buenos y educados, se metían en muchos líos.

2. ¿Dónde tenían su guarida?

- En unos sillones viejos despeluchados.
- En lo alto del árbol del patio trasero de Jorge.
- En casa de Berto.

3. ¿Por qué estornudaban las animadoras?

- Porque había pompas de jabón que salían de los instrumentos.
- Porque alguien había puesto pimienta negra en los pompones.
- Porque ese día estaban resfriadas.

4. ¿Por qué el Señor Carrasquilla decía: “Uno de estos días estos chicos van a saber lo que es bueno”?

- Porque Jorge y Berto hacían muchas bromas y el Señor Carrasquilla ya estaba harto.
- Porque no le gustaban los tebeos.
- Porque odiaba a todos los niños.

5. ¿Por qué habían sido “cazados” Jorge y Berto?

- Porque el Señor Carrasquilla los llamó a su despacho.
- Porque alguien los vio debajo de las gradas.
- Porque el Señor Carrasquilla había grabado una cinta de vídeo.

6. ¿Por qué todos en la escuela estaban deprimidos?

- Porque habían perdido los de su escuela.
- Porque el gran partido no se pudo celebrar.
- Porque alguien puso renacuajos en la limonada.

7. ¿Qué aparecía en la cinta de vídeo que tenía el señor Carrasquilla?

- Aparecían Jorge y Berto preparando el partido de fútbol.
- Aparecían todas las barrabasadas que había hecho Jorge y Berto antes del partido.
- Aparecían Jorge y Berto echando gel de baño en los instrumentos.

8. ¿Durante cuánto tiempo había estado buscando el señor Carrasquilla alguna prueba de sus burradas?

- Durante un año entero.
- Desde que comenzó el curso escolar.
- Durante cuatro largos años.

9. ¿Por qué la profesora dijo: “esto no puede ser más que un sueño”?

- Porque Jorge y Berto tenían mucho sueño en clase.
- Porque Jorge y Berto se estaban portando muy bien.
- Porque Jorge y Berto no contaron chistes.

10. ¿Qué idea tenía Jorge?

- Seguir así ocho años más.
- Hipnotizar al señor Carrasquilla.
- Marcharse a alguna tierra lejana.

11. ¿Por qué a la mañana siguiente Jorge y Berto no llegaron temprano a casa del señor Carrasquilla?

- Porque sus despertadores no sonaron.
- Porque ya tenían un plan y no tendrían que volver a cumplir la lista de obligaciones y deberes.
- Porque se entretuvieron por el camino.

12. ¿Qué metió Berto en el archivador cuando sacó la cinta de vídeo que tenía el señor Carrasquilla?

- Nada, sólo sacó la cinta de vídeo.
- El anillo hipnotizador.
- Otra cinta de video que llevaba en la mochila.

13. ¿En qué fue lo último que convirtieron al señor Carrasquilla?

- En un pollo.
- En un mono.
- En el capitán Calzoncillos.

14. ¿Por qué el señor Carrasquilla les había confiscado tantas cosas a Jorge y Berto?

- Porque hacían muchas travesuras con todo eso.
- Porque coleccionaba objetos raros.
- Porque con los tirachinas se peleaban con los compañeros.

15. ¿Por qué Jorge y Berto estaban preocupados y querían coger al señor Carrasquilla?

- Porque podrían meterse en un lío gordo.
- Porque en realidad querían tener superpoderes como él.
- Porque querían convertirlo en un mono.

16. ¿Por qué tenían que llamar al señor Carrasquilla Capitán Calzoncillos?

- Porque él se creía que era el capitán Calzoncillos y si no, no le harían caso.
- Porque era su nombre verdadero desde hace tiempo.
- Porque le gustaba más.

Preguntas texto “El pirata Garrapata”

1. ¿Con qué pagaba Garrapata la comida que compraba?

- Con billetes robados.
- Solo daba las gracias.
- Con billetes falsos.

2. ¿Por qué dispara Garrapata?

- Porque intenta que el tramposo se dé cuenta de que eso no se hace.
- Porque le gusta.
- Porque no le gustan los tramposos.

3. ¿Para qué disparó al aire Garrapata?

- Para pillar a otro tramposo.
- Para asustar a Lord Chaparrete.
- Para asustar a los curiosos y que se marcharan de su alrededor.

4. ¿Dónde vive Lord Chaparrete?

- En una callejuela.
- En la taberna del Sapo Verde.
- Escondido en una alcantarilla.

5. ¿Qué es lo primero que hacen Garrapata y su compinche?

- Ir a la taberna del Chino.
- Comer comida china.
- Buscar un cocinero.

6. ¿Qué es el capitán en realidad?

- Un estafador.
- Un asesino.
- Un pirata.

7. ¿Qué le ofrece Lord Chaparrete a Garrapata?

- Robar el buque pirata Salmonete y repartirse el botín.
- Que sea el capitán de un buque pirata.
- Que sea el contraamaestre de un buque pirata.

8. ¿Por qué hace tantas preguntas Garrapata?

- Porque quiere saber cómo es la vida en un barco pirata.
- Porque no está seguro de si quiere ser pirata.
- Porque está escribiendo un libro sobre cómo ser pirata.

9. ¿Qué bandera ondeaba en el barco que se disponían a robar Garrapata y los demás?

- La bandera pirata.
- La bandera de Su Majestad Magnífica.
- La bandera de Su Majestad Británica.

10. ¿Quién dirige el robo del buque?

- Garrapata.
- Lord Chaparrete.
- Carafoca.

11. ¿Quién es el capitán del buque que Garrapata y los demás están robando?

- El capitán Calzadilla.
- El capitán Tostadilla.
- El capitán Picatoste.

12. ¿Por qué pintan la bandera del barco de negro?

- Porque así darán más miedo a los otros barcos.
- Porque las banderas de los piratas son negras.
- Porque quieren darle un toque personal a su nuevo barco.

13. ¿Cuántos hombres “cazaron” entre Garrapata y los demás?

- Más de cuarenta incautos.
- A cuarenta hombres.
- Más de una docena de hombres.

14. ¿Por qué ayudaron los policías a Míster Chaparrete a coger los hombres?

- Porque los contrató.
- Porque Charaparrete es el jefe de policías y ladrones.
- Porque es su trabajo.

15. ¿Quién es Lord Chaparrete?

- El posadero.
- El jefe de policías y ladrones.
- El jefe de los ladrones.

16. ¿Qué quiere decir que el puerto “quedó desplumado”?

- Que los piratas aprovecharon para llevarse todas las gallinas que había en el puerto.
- Que Garrapata y los demás robaron todo lo que pudieron y se quedó vacío.
- Que las gallinas que había en el puerto se habían quedado sin plumas del susto.

17. ¿Por qué Carafoca dice que hay que cerrar la llave de la armería?

- Para que los hombres que han secuestrado no puedan coger las armas y se revelen contra ellos.
- Por si alguien la arma.
- Para que no se prenda fuego.

18. ¿Cómo consigue Garrapata hacer navegar el barco?

- Porque se lo han enseñado.
- Porque lo ha estudiado en un libro.
- Porque le ayuda Carafoca.

Preguntas texto “*El pequeño vampiro*”

1. ¿Le dejaban a Antón sus padres ver la televisión por la noche?

- Si, pero sólo hasta las 2 de la madrugada.
- No, nunca.
- Si.

2. ¿Qué libro se estaba leyendo Antón?

- La verdad sobre Frankenstein.
- Zumos de manzana.
- King-kong.

3. ¿Por qué en el pasillo pensó que algo no iba bien?

- Porque se derramó su zumo.
- Porque la televisión se encendió sola.
- Porque ya no oía la voz de la televisión.

4. ¿Qué quiere decir en esta frase: “¿Acaso lo del ladrón eran sólo figuraciones?” ?

- Que lo del ladrón se lo estaba imaginando.
- Que puede que el ladrón lo estuviera engañando.
- Que había visto una figura.

5. ¿Por qué el vampiro no puede tomar el zumo de manzana?

- Porque lo dulce es venenoso para los vampiros.
- Porque prefiere ositos de goma.
- Porque le duele el estómago.

6. ¿Por qué le dice Antón que siempre tiene que tomar pastillas?

- Para que el vampiro tenga pena de él.
- Para que no se interese por su sangre.
- Para engañarlo.

7. ¿Cuándo duerme el vampiro?

- Durante la noche en su tumba.
- Durante el día porque si se exponen al sol mueren.
- Durante el día porque es muy vago.

8. ¿Le caía bien el vampiro a Antón?

- Si, le parecía simpático a pesar de que era muy feo.
- No porque casi le muerde.
- Si, porque se llamaba Ruperto.

9. ¿Tiene miedo el vampiro Ruperto?

- No porque es un vampiro.
- Si, tiene miedo de los humanos.
- Si, sobre todo en la oscuridad.

10. ¿Se divierte Antón con su familia?

- Si, aunque no tiene hermanos sus padres son muy cariñosos.
- No, es hijo único y piensa que en su familia nunca pasa nada.
- No, todos los días está solo.

11. ¿Porqué estaba Antón tan molesto con sus padres mientras desayunaba?

- Porque sus padres no lo estaban tomando en serio, no creían que existieran vampiros.
- Porque se le cayó la taza de cacao.
- Porque había dormido mal, tuvo una pesadilla donde alguien le perseguía.

12. ¿Quién interrumpió el sueño de Antón?

- El vampiro Ruperto.
- El mismo que se cayó al suelo.
- Su padre que lo llamaba para desayunar.

13. ¿Quería Antón que sus padres salieran el sábado al cine?

- No, tenía mucho desinterés.
- Si, ya que le gusta estar sólo.
- Si, ya que iba a venir el vampiro.

14. ¿De dónde había salido el nuevo póster que colgó en su armario?

- Lo había pintado él mismo.
- Su padre se lo regaló.
- Lo dibujó su amigo.

15. ¿Por qué pensó Antón sobre si su madre podría ir al cine con un pie torcido?

- Porque tenía interés en quedarse sólo en casa.
- Porque quería que su madre se quedara en casa.
- Porque si no podría llevarla su padre.

16.- ¿Incluyó Antón dos murciélagos más en el dibujo que estaba pintando?

- No, no le gustaban.
- Si, aunque eran difíciles de pintar los incluyó.
- No, decidió retrasar la decisión.

ANEXO 8. Hoja de observación

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN FLUIDEZ LECTORA

OBSERVACIÓN ACTIVIDADES

Fecha	fecha de la sesión
Horario inicio sesión	horario exacto de inicio de la sesión
Actividad	¿Qué actividad se realizó? (escribe el nombre de la actividad)
Reflexión	<p>Añade tus observaciones, impresión, opinión y reflexión sobre la actividad, como por ejemplo:</p> <p>¿Les gustaron a los niños las actividades?</p> <p>¿Estaban motivados? ¿Estaban interesados?</p> <p>¿Participaron activamente?</p> <p>¿Has tenido algún problema con los materiales?</p> <p>¿Ha pasado algo raro o has tenido algún problema durante la actividad?</p> <p>¿Cuál es tu opinión personal sobre la actividad?</p> <p>¿Crees que los niños han aprendido con esta actividad?</p> <p>¿Crees que se ha alcanzado el objetivo con la actividad?</p> <p>¿Tienes alguna sugerencia de cómo mejorar la actividad?</p>
Duración	tiempo que ha durado la actividad
Horario final sesión	horario exacto de término de la sesión

Entrenador: _____ Fecha: ___ / ___ / 2011

Horario (inicio y fin)	Actividad	Reflexión	Duración

ANEXO 9. Historia para el Grupo Automaticidad

VELOCILANCIA

Existió una vez en el lejano oriente un reino llamado “Velocilandia“, este reino era conocido en todo el mundo por las carreras de coches que en él se celebraban: sus coches eran los más rápidos que jamás habían existido, además nunca se chocaban ni tropezaban y todos llegaban a la meta a tiempo.

A las carreras de Velocilandia venía gente desde todos los confines del mundo, ¡era apasionante! Las carreras que se celebraban cada vez eran más difíciles, pero los coches siempre las superaban con éxito, todo era muy entretenido para los habitantes del lugar. Sobre todo llamaba la atención un coche, sin duda era el más famoso, se llamaba “Relámpago”, era de color rojo reluciente, llevaba el número uno pintado, sus ruedas eran grandes y podían contra todo, sin duda era el que siempre ganaba por muy largas y difíciles que fueran las pistas de carreras.

Pero, de repente un día “Relámpago” dejó de ir rápido, nadie sabía lo que pasaba pero no avanzaba, iba muy despacio, se tropezaba o se salía de la pista de carreras. La gente comenzaba a protestar diciendo: “Uuuuh...fuera...”, y poco a poco dejaban de asistir a ver las carreras, el reino de Velocilandia dejó de ser famoso. Desde entonces ya nadie va a la ciudad a ver las carreras de coches, ya nadie anima.

Por eso hemos venido aquí, necesitamos vuestra ayuda para que “Relámpago” vuelva a ser el que era antes, vuelva a correr en la pista y a ganar. ¿Queréis ayudarnos? Para ayudarnos, tenéis que leer con rapidez y sin equivocaros distintas historias. También tenéis que superar distintas pruebas, de este modo “Relámpago” cada vez irá más y más rápido hasta que vuelva a ganar.

Necesitamos superar las pruebas (MOSTRARLE EL PANEL CON EL DIBUJO DE LA PISTA DE CARRERAS) cada uno de vosotros llevaréis un coche (REPARTE LOS IDENTIFICADORES Y QUE PONGAN SU NOMBRE). Además de vuestro nombre, tenéis que poner vuestro nombre de coche, tenéis que hacer las

pruebas muy bien para que Relámpago pueda llegar hasta a la meta (COLOCAR EL COCHE EN LA PISTA DESDE EL PRINCIPIO).

ANEXO 10. Hoja de observación de Grupo Automaticidad



Observador: _____

Fecha: _____



El que lee: _____

Curso: _____ Grupo: _____

	1ª vez	2ª vez ¿Ha mejorado?
¿Ha leído todas las palabras bien?	SI NO	
¿Qué palabras ha leído mal?		
¿Crees que ha leído con rapidez?	SI NO	

ANEXO 11. Ejemplo de actividad oral Grupo Automaticidad

ADIVINA LA PALABRA		
Objetivo	Entrenar la habilidad para analizar y sintetizar los segmentos sonoros de la lengua mediante ejercicios de síntesis de fonemas.	
Descripción de la actividad	Los niños escucharán una serie de fonemas y tendrán que decir que palabra forman a partir de la unión de los sonidos que la componen.	
Instrucciones	<p><i>“Vamos a jugar a un juego de adivinar palabras. Os voy a decir los sonidos de una palabra, lo que tenéis que hacer es juntar esos sonidos para adivinar que palabra es. ¿Lo habéis entendido? ¡Vamos a hacer un ejemplo! Si yo digo /c/ /a/ /s/ /a/ ¿Qué palabra sale si juntáis los sonidos?</i></p> <p>Si dicen la palabra correcta, se les dice: <i>“¡Muy bien, habéis adivinado la palabra!”</i>. Si no saben la palabra o dicen una palabra equivocada, se repiten los fonemas de la misma manera.</p>	
Materiales	Tiempo estimado	Estructura
Grabaciones para 2º y para 4º, altavoces y portátil.	15 minutos	Grupal

Tabla 1. Estímulos utilizados en la sesión (4º curso).

Palabra	Frecuencia	Tipo	Nº sílabas
1. Abrigo	media (50)	sustantivo	3
2. Cómodo	media (15)	adjetivo	3
3. Camisón	media (22)	sustantivo	3
4. Ballena	media (41)	sustantivo	3
5. Apuro	media (11)	sustantivo	3
6. Ánimo	media (12)	sustantivo	3
7. Público	media (64)	sustantivo	3
8. Amable	media (55)	adjetivo	3
9. Circular	media (20)	adjetivo	3
10. Acento	media (11)	sustantivo	3
11. Método	media (13)	sustantivo	3
12. Pálido	media (30)	adjetivo	3
13. Extrañó	media (18)	verbo	3
14. Aguja	media (23)	sustantivo	3
15. Dominó	media (10)	sustantivo	3
16. Acudir	media (11)	verbo	3
17. Única	media (63)	adjetivo	3

Anexo 12. Ejemplo de actividad escrita Grupo Automaticidad

EN BUSCA DE LAS LETRAS PERDIDAS			
Objetivo	Entrenar el proceso ortográfico a la base de la lectura.		
Descripción de la actividad	Los niños tendrán que leer una serie de frases donde habrá palabras a la que les faltan letras. Se les pedirá que seleccionen rápidamente la letra que falta para formar una palabra con sentido.		
Instrucciones	<p><i>“Aquí tenéis unas frases, la persona que las ha escrito se ha olvidado de completar algunas palabras. Tenéis que ayudarnos a elegir la letra correcta lo más rápido posible para formar una palabra con sentido. ¿Lo habéis entendido? ¡Vamos a hacer un ejemplo! A esta palabra “CA_PO”, ¿Qué letra le falta? ¿m, n o l? Si dicen la letra correcta, dices: “¡Muy bien!”. Si se equivocan, lo explicamos.</i></p>		
	Materiales	Tiempo estimado	Estructura
	Frases donde aparecen las palabras para 2º y para 4º, hojas de respuestas y lápices.	15 minutos	Individual

Tabla 2. Estímulos utilizados en la sesión (para 4º curso)

Frase	Ortografía
1. La mejor amiga de la hormiga Miga era la jirafa Rafa.	Dependiente de contexto g con a, o, u Dependiente de contexto j con vocal
2. ¿Podrías decirme qué hay más arriba de la punta más alta de las hierbas?	Dependiente de contexto –rr- en medio de palabra Inconsistente h + vocal
3. Sube, se mantiene un tiempo, y se vuelve a caer.	Dependiente de contexto m delante de p y b Dependiente de contexto c con a, o, u
4. Se lo pediré a ella, aunque te advierto que tiene muy mal humor.	Inconsistente -ll- Inconsistente –v-
5. ¿Tiene una razón muy importante tu amiga la hormiga Miga para hacer ese viaje?	Dependiente de contexto m delante de p y b Inconsistente –j-
6. Pues... creo que sólo tiene curiosidad para ver qué hay más arriba.	Dependiente de contexto c con /a/, /o/, /u/ Dependiente de contexto –rr- en medio de palabra
7. Ésa no es una razón seria	Inconsistente –r- inicial
8. No quiero llevarla.	Inconsistente -qu- con e, i Inconsistente -ll-
9. A ella no le nacen alas.	Dependiente de contexto –c- con e, i
10. Su impaciencia son sus alas.	Dependiente de contexto m delante de p y b. Inconsistente h + vocal

EN BUSCA DE LAS LETRAS PERDIDAS

Nombre y apellidos: _____

Curso: _____ Grupo: _____ Entrenador: _____

Fecha: _____

- 1.- La mejor ami_a de la hormiga Miga era la _irafa Rafa.
(j, g, s) (gu, g, j)
- 2.- ¿Podrías decirme qué hay más a_iba de la punta más alta de las _ierbas?
(rr,r,s) (, h, ll)
- 3.- Sube, se mantiene un tie_po, y se vuelve a_er.
(n, m, l) (k, qu, c)
- 4.- Se lo pediré a e_a, aunque te ad_ierto que tiene muy mal humor.
(ll, y, t) (b, v, r)
- 5.- ¿Tiene una razón muy i_portante tu amiga la hormiga Miga para hacer ese via_e?
(n, m, s) (g, gu, j)
- 6.- Pues... creo que sólo tiene _uriosidad para ver qué hay más a_iba.
(k,c,qu) (rr, r, t)
- 7.- Ésa no es una ra_ón seria.
(c, z, s)
- 8.-No _iero _evarla.
(k, qu, c) (y, ll, t)
- 9.- A ella no le na_en alas.
(z, c, s)
- 10.- Su i_paciencia son sus _alas.
(n, m, _) (h,_, s)

ANEXO 13. Historia para el Grupo Expresividad

Marley, el pirata cuentacuentos

Mirad os voy a contar una historia, no mucha gente lo sabe pero cerca de los mares del Caribe vive un pirata llamado Marley, el pirata cuentacuentos, es nieto y bisnieto de piratas. Ahora no quedan muchos piratas, pero él es uno de ellos. Este pirata lleva un gorro y un parche como todo buen pirata, pero no tiene pata de palo como los demás. Lo que más le gusta es viajar con su barco, pararse en islas perdidas, saludar a pescadores o transportistas de mercancías por todo el mundo, y sobre todo descubrir tesoros perdidos de hace miles de años ya abandonados.

Es muy alegre y divertido, siempre va contando cuentos, por eso lo llaman cuentacuentos, habla de historias apasionantes de castillos y dragones, personajes de islas perdidas, duendecillos del mar, sirenas y marineros, entre otros. Así que cuando viaja con su tripulación, siempre alegra el día con su voz cantarina y su forma de hablar, de hecho hasta puede comunicarse con las ballenas, delfines o tiburones del mar.

Cuando inician un viaje siempre comienza cantando: — “¡la vida pirata es la vida mejor!, puedo cantar y viajar por el mar y ¡mil tesoros encontrar!” —. Pero un día, en uno de sus viajes llegaron a un lugar con muchas corrientes de aire, tantas que podrían haber hundido el barco. No pasó nada, pero esas corrientes dejaron a Marley con una voz monótona y aburrida, ya no era el mismo estaba triste sin hacer nada y toda su tripulación casi se dormía de la desgana.

Pasaron los días, las semanas y todo estaba así, hasta que a un miembro de su tripulación se le ocurrió una brillante idea, —“¡Eh, cuentacuentos!” —, le llamó, — “tenemos que ir a la isla de las sirenas ellas cantan y seguro que pueden ayudarnos a descubrir que ha pasado con tu voz”—. Marley dijo: “es cierto si, quizá allí puedan ayudarnos, pero necesitamos que alguien nos ayude a llegar, necesitamos recordar cómo se leen los cuentos con expresión, como si los estuviéramos contando a los demás”. Así que, se aventuraron hacia la isla de las sirenas a buscar una solución, ¿Quién sabe? Quizá encontraran allí otro tesoro.

Por eso necesitamos vuestra ayuda, necesitamos que ayudéis a Marley el pirata cuentacuentos a llegar a la isla de las sirenas para que pueda recuperar su voz. ¿Queréis ayudarnos? Para ello tenemos que leer lo mejor que podáis, como si estuvierais contando un cuento. De este modo Marley y su tripulación podrán llegar hasta la zona de la isla de las sirenas.

Necesitaréis además superar las pruebas (MOSTRARLES EL PANEL CON EL DIBUJO DE LA ISLA) cada uno de vosotros llevaréis un gorro pirata (REPARTE LOS IDENTIFICADORES Y QUE PONGAN SU NOMBRE). Además de vuestro nombre, tenéis que poner vuestro nombre pirata, tenéis que hacer todas las pruebas muy bien para que Marley, el pirata cuentacuentos pueda llegar a la isla de las sirenas (colocar el protagonista al principio del camino).

ANEXO 14. Hoja de observación Grupo Expresividad



Observador: _____ Fecha: _____



El que lee: _____

Curso: _____ Grupo: _____

	1ª vez	2ª vez ¿Ha mejorado?
¿Ha hecho bien las pausas respetado las comas y los puntos?	SI NO	
¿Ha entonado correctamente las interrogaciones?	SI NO	
¿Ha entonado correctamente las exclamativas?	SI NO	
¿Ha entonado correctamente las afirmativas?	SI NO	
¿Crees que el tono de voz ha sido apropiado para su personaje?	SI NO	
¿Crees que ha leído agrupando las palabras?	SI NO	

ANEXO 15. Ejemplo de actividad oral Grupo Expresividad

EL HABLA DE LAS BALLENAS		
Objetivo	Entrenar la sensibilidad para detectar y producir el acento de las palabras.	
Descripción de la actividad	<p>Colocaremos fichas con distintas palabras hacia abajo. Cada vez un participante cogerá una y tendrá que decirla con la sílaba “Na”, poniendo el acento donde corresponda.</p> <p>Los niños/as serán capaces de detectar cual es la sílaba acentuada y producirla.</p>	
Instrucciones	<p><i>“Vamos a ver el siguiente juego en el que aprenderemos el lenguaje de las ballenas, ¿sabéis cómo hablan las ballenas? A veces, los piratas tienen que aprender cómo se hace. Mirad consiste en sustituir las sílabas de una palabra por la sílaba “na”. Por ejemplo, si yo digo PErro, en el lenguaje de las ballenas sería NAna, PErro sería NAna, pero leÓN sería naNÁ, ¿lo entendéis? Vamos a hacer una prueba, si digo “casa”, ¿cómo sería en lenguaje de las ballenas?</i></p> <p>Si dan la respuesta correcta, dices: “¡Muy bien!”. Si no lo saben o lo dicen mal, lo repetimos hasta que lo entiendan.</p> <p><i>Vamos a comenzar a jugar, colocaré estas fichas hacia abajo. Cada vez un compañero cogerá una tarjeta y tendrá que decir la palabra que le toque en el lenguaje de las ballenas.”</i></p>	
Materiales	Tiempo estimado	Estructura
Fichas con las palabras para 2º y 4º	15 minutos	Grupal

Tabla 3. Estímulos utilizados en la sesión (4º curso)

Palabra	Frecuencia	Tipo	Nº sílabas	Acento
1- Abrigo	media (50)	Sustantivo	3	Llana
2- Cómodo	media (15)	Adjetivo	3	Esdrújula
3- Camisón	media (22)	Sustantivo	3	Aguda
4- Ballena	media (41)	Sustantivo	3	Llana
5- Apuro	media (11)	Sustantivo	3	Llana
6- Ánimo	media (12)	Sustantivo	3	Esdrújula
7- Público	media (64)	Sustantivo	3	Esdrújula
8- Amable	media (55)	Adjetivo	3	Llana
9- Circular	media (20)	Adjetivo	3	Aguda
10- Acento	media (11)	Sustantivo	3	Llana
11- Método	media (13)	Sustantivo	3	Esdrújula
12- Pálido	media (30)	Adjetivo	3	Esdrújula
13- Extrañó	media (18)	Verbo	3	Aguda
14- Aguja	media (23)	Sustantivo	3	Llana
15- Dominó	media (10)	Sustantivo	3	Aguda
16- Acudir	media (11)	Verbo	3	Aguda
17- Única	media (63)	Adjetivo	3	Esdrújula





ANEXO 16. Ejemplo de actividad de escritura Grupo Expresividad

LOS COFRES MÁGICOS			
Objetivo	Entrenar la habilidad para situar los signos de puntuación (coma, punto, dos puntos, punto y coma, signo de interrogación, admiración) en las distintas oraciones según el significado.		
Descripción de la actividad	El niño tendrá frases escritas sin puntuar, tendrá que puntuarlas en función del significado que se le ha indicado.		
Instrucciones	<p><i>“La siguiente prueba se llama los cofres mágicos. Como sabéis para abrir un cofre necesitamos una clave, llave o contraseña, estos cofres se abren entonando las siguientes frases correctamente. Se los encontró Marley, el pirata Cuentacuentos, en uno de sus viajes y quiere abrirlos, pero como ahora tiene una voz monótona y aburrida no puede, para que pueda abrirlos tenemos que ponerles los signos de puntuación que les faltan. Así podrá entonar correctamente.</i></p> <p><i>Para escribir los signos de puntuación que les faltan que pueden ser: interrogaciones, exclamaciones, puntos, comas o letras mayúsculas, tenéis que fijaros en los significados que aparecen abajo.</i></p> <p><i>Vamos a hacer un ejemplo: qué tontería.</i></p> <p><i>Aquí habría que puntuar la frase para que significara que “alguien grita que tontería” ¿Cómo habría que hacerlo? (se deja unos segundos para que respondan en el cuadernillo).</i></p> <p><i>Si dan la respuesta correcta, dices: “¡Muy bien!”. Si no lo saben o lo dicen mal, lo repetimos hasta que lo entiendan. ¡Comenzamos!”</i></p>		
	Materiales	Tiempo estimado	Estructura
	Hojas de respuestas y lápices	15 minutos	Individual

Tabla 3. Frases utilizadas en la sesión (2º curso)

Frases	Tipo	Nº palabras
1. ¡Ya lo sé!	3	3
2. ¿Eres amiga de un lobo?	2	5
3. ¿Qué quieres ver allá arriba?	3	5
4. ¿Por qué? Porque en lo alto todo parece más fuerte y más hermoso	3	13
5. La hormiga Miga quería ver mundo	1	6
6. ¿Tu hormiga no podría hacer lo mismo y esperar a que le nazcan alas?	2	14
7. Pero, ¿tú puedes llevar a mi amiga en uno de tus vuelos?	2	14
8. ¡Pero suben a las rocas y a los árboles más altos, tonta!	4	12
9. ¡Vuelo de seda de la gallina llamada Lina!	4	8
10. No pienso moverme en un par de meses, mientras el sol caliente.	1	12

Nota. 1-Declarativa, 2-interrogativa absoluta, 3-interrogativa pronominal, 4-exclamativa.

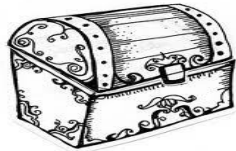
LOS COFRES MÁGICOS

Nombre y apellidos: _____

Curso: _____ Grupo: _____ Entrenador: _____

Fecha: _____

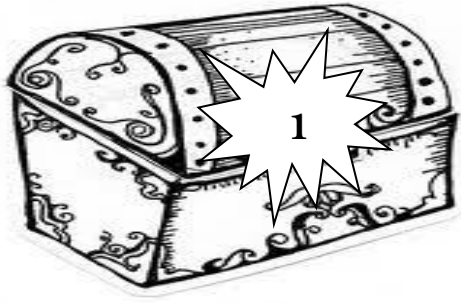
Ejemplo:



qué tontería

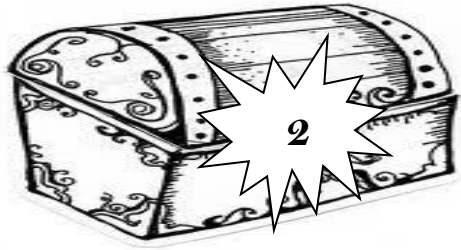
Significado:

Alguien grita que qué tontería



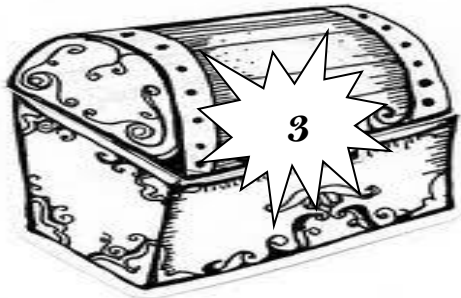
ya lo sé

Significado: Le grito que ya lo sé.



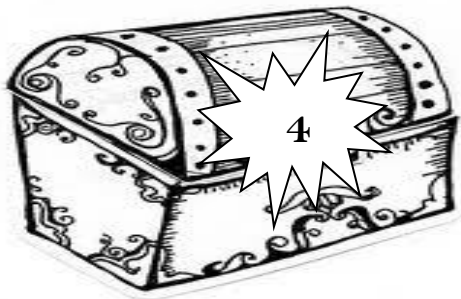
eres amiga de un lobo

Significado: Quiere saber si es amiga de un lobo.



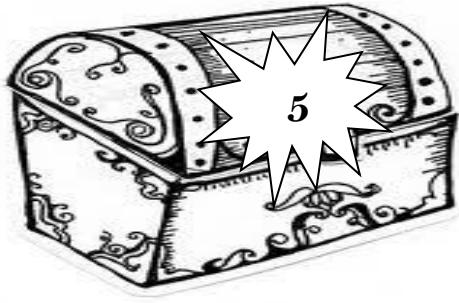
qué quieres ver allá arriba

Significado: Le pregunta qué quiere ver más arriba.



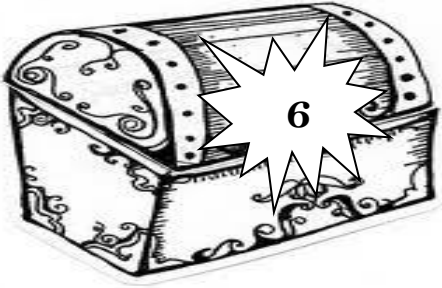
por qué en lo alto todo parece más fuerte y más hermoso

Significado: Pregunta por qué y alguien responde que en lo alto todo parece más fuerte y más hermoso.



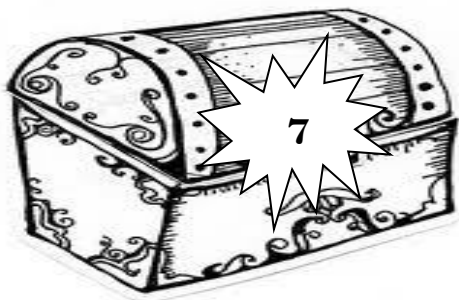
la hormiga Miga quería ver mundo

Significado: Le dice que la hormiga Miga quiere ver mundo.



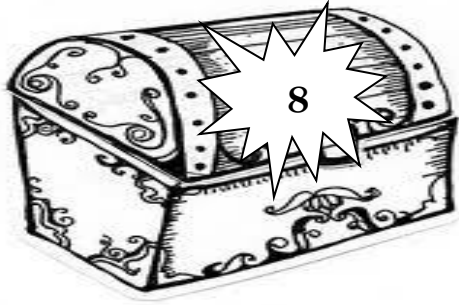
tu hormiga no podría hacer lo mismo y que espere a que le nazcan alas

Significado: Le pregunta si su hormiga no podría hacer lo mismo y espera a que le nazcan alas.



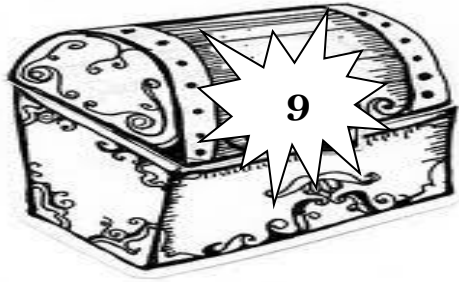
pero tú puedes llevar a mi amiga en uno de tus vuelos

Significado: Dice “pero” y le pregunta si puede llevar a tu amiga en uno de sus vuelos.



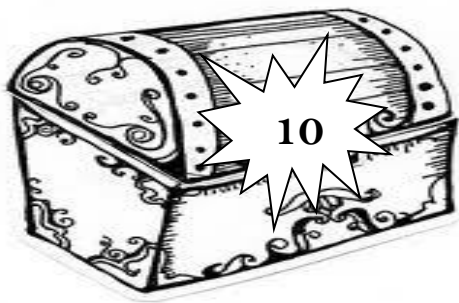
pero suben a las rocas y a los árboles
más altos tonta

Significado: Le grita llamándola tonta que suben a las rocas y a los árboles más altos.



vuelo de seda de la gallina llamada Lina

Significado: Se sorprende diciendo vuelo de seda de la gallina llamada Lina.



no pienso moverme en un par de meses
mientras el sol caliente

Significado: Le dice que mientras el sol caliente no piensa moverse en un par de meses.

Anexo 17. Ejemplo de actividad Grupo Control

ADIVINANZAS			
Objetivo	Estimular el lenguaje oral		
Descripción de la actividad	El entrenador dividirá a los participantes en grupos de tres, a continuación elegirá varias palabras del texto (de frecuencia alta) que repartirá entre los grupos. Cada grupo tendrá que inventarse una adivinanza sobre la palabra que les ha tocado. Por último tendrá que decírsela al resto para que intenten adivinarla.		
Instrucciones	<i>“Para el siguiente juego os diré una palabra del cuento a cada grupo, lo que tenéis que hacer es intentaros una adivinanza sobre la palabra que os haya tocado. Después cada grupo dirá su adivinanza, el resto tiene que intentar adivinar que palabra es. ¿Lo habéis entendéis? ¿Estáis preparados? ¡Comenzamos!</i>		
	Material	Tiempo	Estructura
	Palabras de alta frecuencia del texto	15 minutos	Grupal