

**TRABAJO DE FIN DE GRADO DE MAESTRO EN
EDUCACIÓN INFANTIL**

**ESTUDIO COMPARATIVO DEL CONOCIMIENTO
ALFABÉTICO COMO COMPONENTE DE LA LECTURA
ENTRE EL ALUMNADO DE 6º DE EDUCACIÓN
INFANTIL Y 1º DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

ALUMNAS:

IRENE GONZÁLEZ HERNÁNDEZ

MARA MARTÍN ARTEAGA

TUTORA:

CELIA MORALES RANDO

CURSO ACADÉMICO: 2020/2021

CONVOCATORIA: JUNIO

Estudio comparativo del conocimiento alfabético como componente de la lectura entre el alumnado de 6º de Educación Infantil y 1º de Educación Primaria

Resumen

El trabajo que se presenta a continuación ha consistido en la realización de un estudio comparativo entre el alumnado de 6º de Educación Infantil y 1º de Educación Primaria en relación al conocimiento alfabético, que es una base conocida del éxito lector. Para llevarlo a cabo hemos comparado los resultados obtenidos tomando como instrumento los Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Lectura (IPAL), subpruebas desarrolladas y validadas por Jiménez y Gutiérrez (2018), quienes implementaron el modelo de Respuesta a la Intervención (RtI). Mediante este instrumento, se evaluó el indicador “Fluidez en identificar letras alfabéticas” mediante dos subpruebas, Conocimiento del Nombre de las Letras (CNL) y Conocimiento del Sonido de las Letras (CSL). El estudio ha contado con la participación de 47 alumnos y alumnas del CEIP Alonso Nava y Grimón, un centro público del municipio de San Cristóbal de La Laguna. Los resultados de este estudio demuestran que el alumnado de primero de Primaria obtiene mejores resultados en ambas subpruebas y que ambos grupos, puntúan mejor en el conocimiento del nombre de las letras que en el conocimiento de su sonido. Nuestro trabajo, siguiendo el modelo Respuesta a la Intervención (RtI), identifica y propone actuar de forma preventiva, sobre un grupo de niños y niñas en riesgo de desarrollar dificultades en la lectura.

Palabras clave: aprendizaje, lectura, conciencia fonémica, conocimiento alfabético, predictores, educación infantil, educación primaria, currículo.

A comparative study between sixth grade Preschool and first grade Primary School students on alphabetic knowledge as a component of learning to read

Abstract

The work we present hereunder has involved carrying out a comparative study between pupils in the sixth year of preschool education and those who are in the first year of Primary Education in relation to alphabetical knowledge, which is a known basis for reading success. To do this, we have compared the results obtained using as an instrument the Reading Learning Progress Indicators (Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Lectura, IPAL), tests developed and validated by Jiménez and Gutiérrez (2018), implementing the Response to Intervention (RtI) model. By means of this instrument, the indicator “Fluency in identifying alphabetic letters”

was evaluated through two sub-tests, Knowledge of the Name of Letters (Conocimiento del Nombre de las Letras, CNL) and Knowledge of the Sound of Letters (Conocimiento del Sonido de las Letras, CSL). The study involved the participation of 47 students from CEIP Alonso Nava y Grimón, a public school in the municipality of San Cristóbal de La Laguna. The results of this study show that first-year primary students obtain better results in both tests and that both groups score better in knowing the name of the letters than in knowing their sound. Our project, following the Response to Intervention (RtI) model, identifies and proposes preventive actions on a group of boys and girls at risk for developing reading difficulties.

Key words: learning, reading, phonemic awareness, alphabet knowledge, primary education, preschool education, school curriculum.

Índice

1. Marco teórico	5
2. Método	17
2.1. Participantes.....	17
2.2. Instrumento	18
2.3. Procedimiento.....	18
3. Resultados.....	20
4. Discusión y conclusiones.....	22
4.1. Implicaciones educativas	26
Referencias bibliográficas	27
Anexos	31

1. Marco teórico

El lenguaje humano facilita la transmisión de información, incluyendo contenidos abstractos y complejos. El lenguaje, tanto oral como escrito, facilita el desarrollo pleno del individuo y su integración social.

Siguiendo a Cuetos (2013, p.169) se describe el sistema lector como un “mecanismo eficaz que nos permite traducir de una forma rápida y automática los signos escritos... en sonidos... o en significados”. El objetivo de la enseñanza de la lectura es que el alumnado desarrolle “ese sistema lector de la forma más rápida y eficaz posible” (Cuetos, 2013, p.169). El sistema lector nace de la interacción de diversos componentes, muchos de ellos todavía en estudio. Componentes que se van perfeccionando a lo largo de la escolaridad y que permiten al alumnado progresar desde el conocimiento de las letras o conocimiento alfabético, de su nombre y su sonido, hasta la comprensión de textos con altos grados de abstracción. Por eso, Bursuck y Blanks (2010) establecen que, para adquirir la competencia de leer, los niños deben interiorizar el principio alfabético que dice que hay “relaciones sistemáticas y predecibles entre las letras escritas y los sonidos pronunciados”. El conocimiento alfabético implica tanto el conocimiento del nombre de las letras como el aprendizaje de las correspondencias grafema-fonema; el conocer estas reglas de correspondencia permite decodificar la mayoría de las palabras, sobre todo en sistemas alfabéticos transparentes (Jiménez y O’Shanahan, 2008).

El español cuenta con 30 grafemas que es la suma de sus 27 letras (cinco de ellas vocales) y las tres combinaciones (“ch”, “ll” y “rr”). Desde el punto de vista fonológico el español es una lengua transparente pues cuando el alumno conoce los grafemas es capaz de leer cualquier palabra; la situación inversa no es cierta, al oír una palabra por primera vez el español puede dar a elegir varias grafías (Valle, 1989). Esa capacidad la alcanzan la mayoría de los niños en unos pocos meses, lo que no significa que ya sean buenos lectores, tarea en que se invierten años. Destacamos que existen los grafemas dependientes del contexto que admiten dos pronunciaciones, según la vocal que les sigue (“g” y “c”) o según su posición (“r”), pero siempre siguen las mismas reglas, con lo cual no se altera el principio de transparencia.

Con respecto al marco legal y normativo de la enseñanza por competencias destacamos los siguientes hitos. La Unesco (Delors, 1996) estableció que la enseñanza por competencias es la que permite desarrollar los pilares básicos de la educación del siglo XXI, que son «aprender a conocer», «aprender a hacer», «aprender a ser» y «aprender a convivir». Por eso se suelen

definir las competencias como un «saber hacer» que se puede aplicar tanto en contextos académicos como sociales y profesionales. Las competencias permiten transferir a cualquier contexto y por tanto el aprendizaje ya no es una actividad aislada de la vida, es una preparación para la vida. Este mismo espíritu es el que subyace en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (2006) que define el término de competencia clave como “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.”

En relación a Canarias, el Decreto 183/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo del 2º ciclo de la Educación Infantil (EI) en la Comunidad Autónoma de Canarias establece que “la Educación Infantil es una etapa cuyo objetivo está centrado en el desarrollo de las capacidades, potenciándolas y afianzándolas a través de la acción educativa, atendiendo a la diversidad del alumnado de las competencias, destrezas, hábitos y actitudes que favorezcan su adaptación en posteriores etapas”. Por lo tanto, podemos concluir que se reconoce en el marco normativo y legal lo que es conocimiento pedagógico, que en la Educación Infantil se sientan las bases para el desarrollo personal y social, además de integrar aprendizajes significativos.

Por otro lado, teniendo en cuenta el Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria (EP) en la Comunidad Autónoma de Canarias, en esta etapa el alumnado deberá desarrollar las competencias cuya adquisición se prolongará hasta la siguiente etapa. El papel de guía o facilitador por parte del docente, propiciará al alumnado construir aprendizajes propios logrando los objetivos de la etapa y logrando significativamente las competencias.

El currículo de la EP al igual que el de EI, decretos previamente citados, se organiza en áreas, que garantizarán un tratamiento global e integrador de los aprendizajes cuya meta es que el alumnado desarrolle las competencias y alcance los objetivos de la etapa. Estas áreas integrarán las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado en estas edades, adaptándose a sus ritmos y estilos de aprendizaje.

En la etapa de EP, el área de Lengua Castellana y Literatura (Decreto 89/2014), contribuye a la adquisición de la competencia en Comunicación Lingüística (CL), cuyo fin es el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado en todos sus ámbitos (pragmático,

lingüístico, sociolingüístico y literario) y contextos (personal, educativo, social) como ser autónomo.

En otras palabras, la educación en general y el aprendizaje del lenguaje en particular, consiste en ofrecer oportunidades de aprendizaje para propiciar la base del desarrollo de capacidades, destrezas y habilidades de manera progresiva a lo largo de la vida. Se convierte, por lo tanto, el aprendizaje del lenguaje en uno de los pilares del sistema educativo.

Para mejor comprender nuestro trabajo revisaremos la fisiología del proceso lector orientada a la enseñanza. Los procesos que intervienen en el sistema lector han sido objeto de interés tanto para psicólogos como para pedagogos, pues son la clave para comprender las dificultades en lectura. Ya, Huey (1921), en su libro “The psychology and pedagogy of reading” (pág 6) afirmó que el hecho de conocer y entender el proceso de lectura ayudaría a conocer cómo funciona la mente. Haremos un bosquejo del estado actual de conocimientos siguiendo a Cuetos et al. (2018). Según estos autores los procesos, a efectos de estudio, se pueden clasificar de menor a mayor complejidad en cuatro tipos: perceptivos y de identificación de las letras, reconocimiento visual de las palabras, procesamiento sintáctico y procesamiento semántico. Las personas para leer necesitamos tener íntegros nuestros sistemas de percepción para identificar las letras y enviar esta información a los centros cerebrales de procesamiento. Para reconocer las palabras no basta con conocer las letras que las componen, además se necesita saber su fonología y significado, lo que solo se logra con una lectura comprensiva, si no se comprende el texto la lectura no será posible. Para realizar un procesamiento sintáctico correcto el lector aprende a usar una serie de reglas o normas que le permiten utilizar unidades mayores como oraciones o frases, unidades que aportan una cantidad de información muy superior que la mera palabra. Por último, el lector extrae toda la información, la procesa semánticamente, es decir, la incorpora a sus conocimientos y lo pasa a la memoria.

A la hora de identificar palabras necesitamos un sistema visual íntegro y funcional. La primera acción que realiza este sistema es fijarse en las palabras escritas, nos fijamos en la letra y avanzamos a lo largo de la palabra, la frase y el texto completo. Siguiendo a Gila et al. (2009) sabemos que los ojos no avanzan de manera continua sino a modo de pequeños saltos que se llaman movimientos sacádicos, son desplazamientos rápidos de los ojos entre dos puntos de fijación y permiten rastrear la escena, en nuestro caso palabra o texto, que se presenta ante nosotros. Los movimientos sacádicos duran decenas de milisegundos, varían en duración según el lector y según la complejidad del texto. Después de un periodo de fijación en el material

escrito, el movimiento sacádico traslada la fijación hacia otro trozo de material escrito, en general hacia adelante, aunque a veces hay regresos al material que antecede. Tras esa breve fijación viene un periodo refractario en el que el ojo no puede percibir porque se está produciendo el procesamiento del material obtenido. Se cree que la diferente duración de los movimientos y del tiempo de fijación tiene que ver con la complejidad de los procesos cognitivos.

Con respecto al proceso de identificación de palabras dos han sido las teorías tradicionales que históricamente han intentado explicarlo (Cuetos, 2013). La primera y más antigua es, además, la más intuitiva: la palabra es la suma de las letras, por lo tanto, para identificar una palabra con anterioridad se deben identificar sus letras componentes. La segunda teoría sostiene lo que podríamos llamar la aproximación global, según la cual la forma global de la palabra es suficiente para su identificación. Esta teoría global tiene su origen en los trabajos de Cattell (citado por Cuetos et al., 2018) quien descubrió que los individuos identificamos con más facilidad letras que forman parte de palabras que letras aisladas. Los experimentos de otros autores, con los medios tecnológicos de la época, parecían apoyar dicha teoría. La aceptación de este modelo se tradujo, a finales del siglo pasado (años setenta y ochenta), en el diseño de métodos de enseñanza de la lectura a partir de la palabra completa.

La experimentación neuropsicológica más reciente ha contradicho la teoría global y ha establecido que para reconocer las palabras debemos reconocer las letras (Cuetos, 2013). Los datos científicos son abundantes y congruentes, se han obtenido en múltiples experimentos con diversos métodos de trabajo como potenciales evocados, medida de los movimientos sacádicos, medidas de los tiempos de respuesta y estudios con personas disléxicas. También está claro que el aprendizaje es progresivo y los tiempos que invertimos en cada fase van disminuyendo, se adquiere mayor fluidez. La lectura se va automatizando hasta una fase en la que el buen lector no puede evitar de manera consciente leer una palabra que se le presente en su campo visual. Las diferencias en el reconocimiento de las palabras escritas se deben tanto a características de la palabra como del individuo. Así, todo individuo tarda más en reconocer una palabra más larga que una más corta, tarda menos en reconocer una palabra frecuente que una que no lo es, y también, la vecindad ortográfica favorece el reconocimiento.

En español es muy interesante el efecto de la sílaba. Debido a la estructura silábica del idioma y a que los periodos de fijación son muy cortos, las sílabas se constituyen en pequeñas unidades funcionales. Se da el curioso efecto de que las sílabas más frecuentes tardan más en

procesarse, lo que da a entender que tras leer una de estas sílabas tenemos que buscar en un “corpus” muy grande en el que encontrar el encaje adecuado.

Si el lector necesita leer por componentes surge una pregunta lógica pues cómo se podrían explicar los resultados de Cattell. La mejor teoría es la defendida por McClelland (1987; citado por Cuetos et al., 2018) quien descubrió que los individuos identificamos con más facilidad letras que forman parte de palabras que letras aisladas. La mejor explicación es la que ofrece el modelo se tradujo, en la teoría del llamado Procesamiento Distribuido Paralelo (PDP) que se basa en que el procesamiento de información se realiza en paralelo y que los procesos son interactivos, influyen sobre los posteriores pero también sobre los anteriores. Según este modelo en la identificación de palabras hay tres niveles (rasgos, letra y palabra) y lo que él llama un detector o nodo. El detector de rasgos identificará rasgos comunes (por ejemplo, la “p” y la “b” tienen en común una línea vertical), lo que acelerará el reconocimiento de la letra, y mientras buscamos las letras alternativas ya se están activando los nodos de las palabras que contienen esas letras. El sistema también trabaja en sentido inverso y desde la palabra asignada permite verificar o comprobar la letra y desde la letra lo hace con sus rasgos característicos. Este modelo además explica por qué conocemos las letras independientemente del modelo gráfico utilizado. La misma teoría establece que por encima de la identificación de la palabra existen otros niveles de complejidad como el sintáctico y el semántico, que también funcionan por un sistema de nodos y que explica cómo llegamos a conocer las frases y a extraer los contenidos de un texto. El hallazgo reciente de neuronas espejo en la zona del lóbulo frontal que participa en la elaboración del lenguaje hablado enriquece el modelo de aprendizaje, además ha dado un soporte científico a la importancia de la imitación y del binomio ensayo error en el proceso del aprendizaje (Cotrufo, 2018).

En resumen, aunque a efectos didácticos y para favorecer la comprensión se podría representar a la lectura como un proceso progresivo de complejidad creciente, si lo representáremos mediante un diagrama de flujo tendríamos que indicar como los niveles superiores actúan y modifican a los inferiores porque la fijación en el material que estamos leyendo modifica la percepción del material que lo sigue. Dicho de otro modo, el procesamiento cognitivo afecta a los procesos neurobiológicos básicos que tienen que ver con la percepción de las palabras.

De la lectura de un texto no se extrae ningún indicio de cómo deben pronunciarse las letras. Este hecho dificulta su aprendizaje y es ahí donde reside los problemas relacionados con

la lectura. Por fortuna, en el castellano, la pronunciación de los grafemas es siempre la misma y no varía para cualquier palabra, aunque existen grafemas dependientes del contexto que, de conocer las reglas, se sabe la pronunciación. Recordemos nuevamente el caso de los grafemas «g» y «c» que cambian de sonido dependiendo de la vocal que les siga, y el grafema «r» según vaya situado al inicio o a la mitad de la palabra.

Numerosos estudios afirman que los nuevos lectores de los sistemas ortográficos transparentes, con alta correlación entre grafema y fonema, como el finlandés, el griego o el castellano, obtienen mejores resultados que los hablantes de lenguas con sistemas ortográficos profundos como el francés o el inglés, los alumnos de estas lenguas tardan más en aprender a leer.

Para poder leer de manera fluida se hace necesario reconocer las correspondencias grafema-fonema y automatizar sus reglas mediante la repetición y pronunciación de cada letra, siendo este el principal problema originario de la comprensión de la palabra escrita. Con la automatización de las correspondencias grafema-fonema se pone en marcha la vía subléxica, y también la vía léxica, ya que a medida que se leen palabras repetidas, se hacen representaciones léxicas de dichas palabras. En este sentido, permite que se puedan leer las letras tanto en serie de izquierda a derecha como en paralelo (Coltheart et al.,2001). Ambas vías coexisten y son imprescindibles para que se produzca una lectura fluida. Por un lado, el componente subléxico permite leer palabras desconocidas mediante la conversión grafema-fonema, mientras que el componente léxico reúne y rescata información ortográfica de palabras frecuentes.

Con respecto al modo de cómo aprendemos a leer existen dos teorías principales, unas que aseguran que se aprende por fases y la teoría del autoaprendizaje, según la cual el niño evoluciona de formas más simples a más complejas.

Las fases que sigue la adquisición del aprendizaje de la lectura han sido motivo de estudio por diferentes autores, siendo los más conocidos Frith, Seymour y Ehri. Uta Frith (2018), que ha estudiado con niños y niñas ingleses, asegura que, para lograr la competencia lectora, se ha de pasar por tres etapas: logográfica, alfabética y ortográfica. En la primera fase los niños reconocen las palabras porque las asocian con los trazos o forma visual, lo que limita el número de palabras y no facilita la adquisición de palabras nuevas. En la segunda fase el niño aprende a usar la correspondencia grafema fonema e inicia de forma intuitiva el concepto de código, pues empieza a percibir distinciones fonológicas, lo que les permitirá descifrar palabras

nuevas. En esta segunda fase el niño puede decodificar textos sin la ayuda de un adulto. En la fase ortográfica el niño avanza y se guía por el contexto sintáctico y semántico; el niño ya lector busca sentido al texto. Alfonso y Deaño (2010) han hecho un trabajo de revisión sobre las similitudes y las diferentes nomenclaturas de los diferentes modelos, incluyendo los debidos a Seymour, Seymour y Evans, y Ehri.

Teniendo en cuenta la transparencia del castellano, a primera vista no parecen necesarias las fases logográficas y ortográficas, aunque con el alumnado de infantil se trabajan algunas palabras antes de iniciar el proceso lector, empleando además la vía léxica.

Según la teoría del autoaprendizaje (Share, 1995, 1999) aquellas palabras que el niño consigue leer pronto, porque las reglas grafema-fonema son más simples las representará antes en su léxico ortográfico que las más complejas, las más diferentes o las menos frecuentes, aunque todavía no haya aprendido otras muchas reglas grafema-fonema. El mismo hecho de decodificar o convertir grafema en fonema, premia al alumnado y favorece su autoaprendizaje de la ortografía, su avance hacia un nivel superior de complejidad. Esta teoría tiene dos datos experimentales a su favor como son que, primero, conforme más aprende el niño más se acelera su ritmo de aprendizaje y, segundo, que los niños con idiomas de ortografía transparente aprenden más rápido a leer que los que tienen una ortografía opaca.

Si analizamos los mecanismos fisiológicos que intervienen en el aprender a leer y las teorías que hemos comentado sobre la adquisición de la habilidad lectora, surge una pregunta clave, ¿cuál es el momento apropiado para iniciar la lectura? y ¿cuál es el ritmo óptimo de aprendizaje? Aquí los distintos autores han mantenido posiciones diferentes pues unos establecen un rango de entre los 4 y los 7 u 8 años, otros establecen un criterio madurativo específico para la lectura o un criterio madurativo psicomotriz más general y los hay, como Coltheart, quienes defienden que, no siendo la lectura una destreza humana natural espontánea, no se puede hablar de madurez (Gallego, 2006).

Sobre qué método usar, la investigación más actual, como la que defiende el Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) (Jiménez y Crespo, 2019) propone individualizar el aprendizaje, adaptando el método de lectura al ritmo madurativo de cada alumno. De acuerdo con los conocimientos más actuales el proceso que más importancia tiene para aprender a leer es el reconocimiento de palabras, y dentro de este proceso el mecanismo de conversión

grafema-fonema (Gallego, 2006). Por lo tanto, si el niño consigue aislar los sonidos que componen las palabras podrá entender más fácilmente que cada letra representa un sonido.

Existe una gran variedad de métodos de enseñanza de la lectura, aunque todos pueden ser clasificados en dos categorías: los sintéticos y los analíticos. Los métodos sintéticos comienzan por las unidades subléxicas, letras o sílabas, para terminar en la palabra. Dentro de esta categoría se encuentran el método «alfabético», que comienza por enseñar las letras por sus nombres, para pasar después a la sílaba y terminar con la palabra; el «fonético», similar al anterior pero que enseña el sonido de las letras en vez de su nombre; y el «silábico», que comienza enseñando directamente las sílabas.

Los métodos analíticos o globales comienzan por la frase o palabra y terminan en las sílabas y letras. Intermedio entre los analíticos y sintéticos se encuentra el método mixto, que como su nombre indica es una mezcla de ambos.

A primera vista parece obvio que el método fonético es el más ventajoso de los tres, puesto que es el que menos aprendizajes requiere (Gallego, 2006). El principal problema es que el fonema es mucho menos intuitivo que la palabra y la sílaba. Mientras que todos los niños que están aprendiendo a leer conocen las palabras y también las sílabas pues desde muy pequeños saben hacer juegos de sílabas, pocos tienen conciencia del fonema. De hecho, algunos fonemas, como por ejemplo, los oclusivos, resultan difíciles de reproducir de manera aislada, si no es formando parte de la sílaba.

Para el castellano, y también el italiano y finlandés, que tiene un sistema de escrituratransparente, en el que no existe ninguna palabra irregular que necesite ser enseñada de manera específica, parece que el método más aconsejable es el fonético. La correspondencia entre grafemas y fonemas en castellano es total, ya que siempre a cada grafema le corresponde el mismo sonido (Valle, 1989). Los tres únicos casos especiales siguen reglas dependientes del contexto («c», «g» y «r») en que a un grafema le corresponden dos fonemas diferentes, pero está perfectamente reglado cuándo se deben pronunciar de una forma u otra. Además, el castellano posee otra característica que lo hace más adecuado aún para el empleo del método fonético, y es la simplicidad de las sílabas.

Se ha criticado que los métodos fonéticos son mecánicos y alejan al niño de la comprensión. Esta crítica es totalmente infundada, pues muy al contrario, lo que hacen los

métodos fonéticos es poner a disposición del niño una herramienta con la que puede leer y comprender cualquier palabra que se encuentra (Alegría, 2006).

A la hora de hablar de la enseñanza de la lectura tenemos que hablar del National Reading Panel, un panel de expertos surgido en Estados Unidos de América (EUA) a instancias de su Congreso, este grupo de trabajo, con la colaboración de expertos del mundo académico, cambió el paradigma de intervención en el aprendizaje de la lectura. El National Institute for Literacy (EUA) ha publicado los resultados del National Reading Panel (National reading Panel, 2000; Ambruster et al., 2001), que ha identificado los componentes esenciales para aprender a leer una lengua cualquiera, no solo el inglés, son: vocabulario, conciencia fonémica, conocimiento alfabético, fluidez y comprensión. Es de destacar que un vocabulario rico no es solo un efecto de la enseñanza escolar, sino, de forma muy importante, de la interacción del alumnado con su familia y con la sociedad. Con respecto a la conciencia fonológica, se puede definir como una habilidad que permite al alumnado ser consciente, pensar y “manipular” los segmentos sonoros que componen el habla. Paul et al., (1997) y Ambruster et al., (2001) describen la secuencia en la que el niño va adquiriendo esta habilidad que le permite reflexionar y también identificar y segmentar los sonidos del idioma. La conciencia fonémica sería una parte de la conciencia fonológica. Las fases de desarrollo de la conciencia fonológica, por orden cronológico son: identificación de rimas, pareamiento de palabras, ataque silábico, segmentación de sonidos, manipulación del orden de los fragmentos y eliminación de sonidos. Se ha visto que las dificultades en progresar de fase puede ser un indicador precoz de dislexia y también se sabe que el trabajar la conciencia fonológica facilita el aprendizaje de la lectura (Mejía y Eslava, 2008; Ambruster et al., 2001).

Cuetos (2013) ha hecho una propuesta global para la enseñanza del castellano. En primer lugar, aunque defiende la ruta fonológica del aprendizaje, propone partir del método global como motivador, con la intención de que el discente comprenda la finalidad de la lectura. En segundo lugar, propone enseñar las reglas grafema-fonema siguiendo la siguiente secuencia: vocales (a, e, i, o, u), consonantes invariantes fricativas (s, f), debido a su facilidad para ser omitidas, consonantes laterales vibrantes (l, r), consonantes nasales (m, n), consonantes oclusivas (t, p, d, b), consonantes de baja frecuencia de baja frecuencia (j, ñ y z), consonantes dependientes del contexto pues varían según a la vocal que acompañan (c, g), grafema (v) que no es irregular, pero su sonido coincide con el grafema de la «b», grafemas compuestos de dos letras (ch, qu, ll, gu, rr) y al final los grafemas muy infrecuentes (y, h, k, x,

w). En tercer lugar, propone automatizar las reglas grafema-fonema, para lo que se presentan sílabas que se van leyendo al inicio despacio y después con la repetición se automatiza su lectura, el patrón de la sílaba se va complicando de forma progresiva. Se puede iniciar con sílabas tipo consonante-vocal (CV), para luego continuar con formas más complejas (VC, CVC, CCV). En cuarto lugar, se enseñan los puntos esenciales del procesamiento sintáctico y los signos de puntuación. En quinto lugar, se inicia el desarrollo de habilidades que permitan la comprensión de textos con inferencias.

Destacamos que aunque es un método fonético introduce algunas palabras completas al inicio, lo que sería propio de un método global, y lo justifica porque es la manera de motivar y hacer ver al alumnado en qué consiste y cuál es la utilidad de leer. El docente con este método puede trabajar en dos fases al mismo tiempo e incluso se recomienda que sea así, sólo debe tener en cuenta que los contenidos y la comprensión se debe adecuar al nivel de desarrollo cognitivo del alumnado (Cuetos, 2013).

Para conocer los orígenes y desarrollo del modelo RtI, seguiremos a Jiménez y Crespo (2019), quienes lo sitúan en EUA, en el grupo de trabajo National Reading Panel. Hasta ese momento el criterio para evaluar los progresos del alumnado era el de discrepancia, según el cual si no hay ajuste entre el rendimiento lector de un alumno y su coeficiente intelectual estamos ante un alumno con dificultades en la lectura. Frente a ese modelo, en el que se espera a ver el fracaso del alumno, ya algunos autores como Vellutino en 1996 y Fuchs y Fuchs en 1998 (citados por Jiménez y Crespo, 2019) habían propuesto un modelo alternativo basado en la respuesta a la intervención. Se trata de un modelo preventivo pues es el que mejor ha demostrado evitar el fracaso (Jiménez y Tacha, 2019) y fue el modelo que al final fue aceptado por ley en EUA. Este modelo se basa en la respuesta a la intervención, y lo que intenta es tanto prevenir como diagnosticar precozmente las dificultades e iniciar un tratamiento compensatorio. Se trata de un modelo que ha demostrado ser eficaz y ser un modelo exigente pues tanto el alumnado como las intervenciones que se llevan a cabo tienen que ser evaluadas.

El modelo RtI se estructura como un modelo piramidal de intervención, en el nivel más bajo se encuentra un programa básico o general de lectura, común a todos los alumnos del aula. Este programa incluye tanto un método de lectura como unas herramientas de cribado y un modelo de trabajo. El método de lectura no lo impone el modelo RtI, pero se recomienda que se elija uno que sea estandarizado, sistemático y validado: su aplicación debe incluir la autoevaluación para asegurarnos de que cumplimos con el método en su totalidad. El modelo

también pide cribar a todo el alumnado para detectar a aquellos alumnos o alumnas que no responden adecuadamente. Una vez detectados se debe actuar de forma diferenciada, preferentemente haciendo agrupamientos de alumnado con el mismo nivel.

Los programas de lectura se deben aplicar usando estrategias explícitas, sistemáticas y apoyándose en métodos de andamiaje propuestos por Wood et al.,1976 (citado por Guilar, 2009), método según el cual el maestro guía el aprendizaje a través de un proceso de construcción de estructuras con el fin de llegar a objetivos de conocimiento que el alumnado no podría alcanzar de forma autónoma, esta propuesta es copia del modelo natural de interacción entre un niño y un adulto, el adulto se adapta al nivel de competencia que percibe en el niño y le hace propuestas para ayudarlo en la construcción de su conocimiento. En este sentido, nos damos cuenta de que el aprendizaje de la lectura es uno de los tipos de aprendizaje donde mejor se pueden y deben aplicar los principios del constructivismo aplicados a la pedagogía, que interpreta el aprendizaje y el conocimiento como un proceso de construcción y no de transmisión. Por lo tanto, el docente deja de ser el poseedor y transmisor de unos conocimientos a un niño que actúa como papel en blanco. Es el niño quien construye su conocimiento de las letras y de la lectura y lo construye en base a procesos cognitivos, la interacción con el maestro, la interacción con sus compañeros y familia, y todo ello va montado en un andamiaje que perfila el maestro (Lara, 1997). Es un sistema que exige al maestro una gran preparación teórica que le permita elegir la técnica más adecuada, también exige una actualización permanente porque el maestro debe adaptarse a los avances didácticos y también adaptarse a las necesidades cambiantes del alumnado.

El modelo RtI tiene una gran base teórica, aunque define muchas características técnicas prácticas. Por ejemplo, especifica que se debe trabajar la lectura diariamente, no menos de 90 minutos, y en diversos contextos para atender a los diversos componentes del lenguaje escrito: fonológicos, ortográficos, semántico y sintáctico.

Basado en el modelo RtI, el equipo que dirige el doctor Juan E. Jiménez, catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de la laguna, ha diseñado materiales de evaluación para las áreas de lectura, escritura y matemáticas (Jiménez y Crespo, 2019). Nosotros usaremos los Indicadores de Progreso de Aprendizaje de la Lectura (IPAL) diseñados y validados para 6º de EI (Jiménez y Gutiérrez, 2019a) y para 1º de EP (Jiménez y Gutiérrez, 2019b), concretamente dos subpruebas, las de fluidez en el conocimiento del sonido de las letras y fluidez en el conocimiento de los nombres de las letras.

Ya hemos comentado los componentes que facilitan el aprendizaje de la lectura, componentes que también son esenciales para lenguas transparentes como el español, son: vocabulario, conciencia fonémica, conocimiento alfabético, fluidez y comprensión (National reading Panel, 2000; Ambruster et al., 2000). Aunque la mayoría de los niños pueden leer en español alrededor de los 7 años en ortografías transparentes, los prerrequisitos parecen ser iguales para todo el alumnado, independiente de su idioma materno (Cuetos, 2013).

Comentaremos estos componentes o prerrequisitos en lo que respecta a nuestro trabajo experimental. El vocabulario limita la capacidad de comunicación efectiva. Un vocabulario amplio mejora el rendimiento de la comprensión lectora y el alumnado puede entrar en el sistema educativo con un desnivel importante según su ambiente familiar. El enriquecimiento del vocabulario tiene un efecto beneficioso sobre el aprendizaje de la comprensión lectora, sobre todo al inicio de la lectura. La conciencia fonológica es una habilidad metalingüística que permite analizar los componentes auditivos del lenguaje hablado separado de su significado. Algunos autores la han dividido en morfológica, sintáctica y prosódica. Para su entrenamiento se enseña a los alumnos a usar los fonemas sin que el maestro se apoye en la representación gráfica de los mismos. El conocimiento alfabético implica tanto conocer el nombre de las letras como la correspondencia entre grafema y fonema. El conocimiento de las letras es el mejor predictor de éxito en el aprendizaje de la lectura (Jones et al., 2013), además, en el español, el conocimiento alfabético facilita la lectura por la ruta fonológica (Valle, 1989). La fluidez lectora es un concepto en el que confluyen ritmo, es decir, tiempo, además de precisión y prosodia. La fluidez implica una lectura experta, que libera recursos cognitivos para la comprensión del texto. El National Reading Panel define la comprensión como la habilidad para interpretar la información de un texto (National Reading Panel, 2000).

Para el diseño metodológico, en vista de lo fundamentado anteriormente, se considera como objetivo evaluar mediante las subpruebas del IPAL el componente “conocimiento alfabético” relacionado con el éxito lector en los niveles de 6º de EI y 1º de EP.

Para ello, se precisa conocer la fluidez del alumnado de los diferentes niveles de estudio a la hora de nombrar las letras que componen el alfabeto, así como el sonido de cada letra.

En definitiva, con nuestra investigación se pretende dar respuesta a si el alumnado de 1º de EP cómo es de superior el rendimiento frente al alumnado de 6º de EI en las tareas de reconocimiento de las letras y de los sonidos.

2. Método

2.1. Participantes

La población escogida para el desarrollo de nuestro estudio comparativo, es el CEIP Alonso Nava y Grimón, un centro público ubicado en el término municipal de San Cristóbal de La Laguna, siendo sus zonas de influencia San Miguel de Geneto, Los Baldíos, el barrio del Centenero, el Ramonal y la zona limítrofe con el municipio del Rosario. Su nivel sociocultural y económico de la zona es medio-bajo.

Para llevar a cabo esta investigación y como se puede apreciar en la tabla 1, se contó con la participación de 47 alumnos y alumnas de dicho centro de 6º de EI (anexo 1) y 1º de EP (anexo 2).

Los criterios de exclusión (ver tabla 1) que se han tenido en cuenta para el análisis estadístico de los datos han sido los siguientes:

1. Alumnado que presenta Necesidades Educativas Especiales (NEE) con diagnóstico clínico que puede afectar a su rendimiento: Discapacidad Intelectual (DI), Discapacidad Visual (DV), Discapacidad Motriz (DM) y Discapacidad Auditiva (DA).
2. Alumnado que presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) con diagnóstico, salvo que su dificultad le permita desarrollar la prueba correctamente.
3. Alumnado en proceso de valoración cuyas dificultades le impiden desarrollar la prueba adecuadamente

Tabla 1

Distribución de participantes por grupo y sexo

G	N_H	N_M	N_{Ex}	N
NA ₁	8 (33%)	16 (66%)	4	20
NA ₂	11 (48%)	12 (52%)	4	19
Total	19 (40%)	28 (60%)	8	39

Nota. N_H (muestra hombre); N_M (muestra mujer); N_{Ex} (muestra excluida); NA₁ (muestra alumnado 6º de EI); NA₂ (muestra alumnado 1º de EP); G (Grupo).

En el grupo de 6º de EI se pasaron las subpruebas a 23 alumnos y alumnas, pues una alumna estuvo en cuarentena por contacto COVID y no se analizaron los resultados de 3 alumnos. Estos tres alumnos tenían Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) o estaban en tratamiento con logopeda. Por lo tanto, quedaron 20 sujetos válidos para el análisis estadístico. En el grupo de 1º de EP no se analizaron los resultados de cuatro alumnos, una alumna con Síndrome de Down, otro alumno sin comunicación verbal y en proceso de estudio y diagnóstico, un alumno con hipoacusia y una alumna que recibe tratamiento con logopeda. Por ello, del grupo de 1º de Primaria quedaron 19 sujetos válidos para el análisis estadístico.

2.2. Instrumento

Hemos tomado como instrumento de evaluación las subpruebas del IPAL. Estas consisten en un cuestionario en el que se contemplan los principios de evaluación curricular y en los predictores de la lectura para evaluar objetivamente si el alumnado participante en nuestra investigación ha adquirido los indicadores en relación al componente conocimiento alfabético.

La tarea destinada a evaluar el desarrollo del conocimiento alfabético, se denomina “Fluidez en identificar letras alfabéticas”, que a su vez se subdivide en “A. Conocimiento del nombre de las letras (CNL)” (Jiménez y Gutiérrez, 2019a) y “B. Conocimiento del sonido de las letras (CSL)” (Jiménez y Gutiérrez, 2019b).

Para ambos grupos, la prueba CNL, se le presentará al alumnado una ficha en la que se disponen 100 letras en mayúscula y minúscula divididas en filas de 10, en letra cursiva en la que deberán decir el nombre de cada letra en voz alta, empezando de izquierda a derecha. La prueba tiene una duración máxima de 1 minuto, pudiéndose detener antes en el supuesto de cometer 10 errores consecutivos. Por otro lado, la prueba de CSL consistirá en presentar la misma ficha, pero en esta ocasión, se les pedirá que digan el sonido de cada letra. De la misma manera que en la prueba anterior, dispondrán de 1 minuto para el desarrollo de la misma, pudiéndose detener si cometen 10 errores consecutivos (anexo 5 y 6).

2.3. Procedimiento

En primer lugar, se procedió a hacer una carta formal dirigida a la dirección del CEIP Alonso Nava y Grimón, como centro para llevar a cabo la investigación. Se ha elegido este centro ya que una de las componentes es tutora del grupo de 1º de EP, mientras que la otra

componente se encuentra en la realización del Practicum II en dicho centro en el aula de 6º de EI.

Se ha organizado un horario para pasar las pruebas pertinentes al alumnado, de tal manera que no perturbara en el trabajo de las docentes y en la rutina de la clase. Asimismo, se acordó que el alumnado saldría del aula, para lograr un mejor clima y confort para optimizar los resultados de las pruebas, o al menos que estas se desarrollaran en un lugar alejado de estímulos distractores. Con el propósito de cumplir las normas de seguridad por la Covid-19 el alumnado de 6º de EI fue evaluado en el hall de Infantil y el alumnado de 1º de EP en un espacio fuera del aula cedido por el centro.

En cuanto al desarrollo de la prueba con el alumnado, ha consistido en sacar de uno en uno al alumnado, llevarlo a ese espacio escogido para hacer la tarea y una vez allí, se ha procedido con la explicación de la prueba. Habrá dos examinadoras, una para cada grupo, quienes se encargarán de describir las subpruebas al alumnado a partir de unos criterios preestablecidos. Se les comenta que consiste en una prueba en la que no hay que escribir, sino seguir las instrucciones que se le pidan. Además, con el fin de motivarlos a que lo hagan lo mejor posible, se les dice que es una prueba muy fácil de hacer y que si hay algo que no comprenden lo digan antes de comenzar la prueba. Se le muestra además el dossier donde se va a trabajar.

Para el desarrollo de cada una de las pruebas, se les proporciona un ejemplo como estímulo visual para el indicador “Fluidez en identificar letras alfabéticas”. Por un lado, para la tarea de conocimiento de los nombres de las letras como el que se muestra a continuación: *“Empiezo con un ejemplo: esta letra (señala la «m») es «m»”*. Por otro lado, para la tarea del conocimiento del sonido de la letra como: *“El sonido de esta letra (señala la «m») es /m/.”*. Además, aunque la prueba tiene un límite de tiempo, no se compartió este dato con el alumnado, para que hicieran la prueba tranquilamente. Una vez transcurrido el tiempo de la prueba “A”, se procedió con la prueba “B”, dedicándoles aproximadamente una media de 8 minutos para el desarrollo de ambas pruebas por sujeto estudiado.

Para la primera la tarea CNL, se abre el dossier y se le explica que se trata de un listado de letras que aparecen mezcladas en las que hay que decir el nombre de cada una de las letras en voz alta siguiendo el orden de izquierda a derecha. Para la segunda tarea CSL, se le presenta exactamente la misma ficha, pero en esta ocasión se le explica que se debe decir en voz alta

cómo suena cada letra siguiendo el orden de izquierda a derecha, y luego hacia abajo. Para ambas pruebas, se les pide al alumnado que lo hagan lo más rápido posible tratando de no cometer errores. Antes de iniciar cada una de ellas, se le ofrece al alumno o alumna hacer una prueba para practicar.

Una vez explicadas las pruebas y el sujeto tenga claro lo que debe hacer, se da comienzo a cada prueba, teniendo en cuenta que cada parte tiene de duración 1 minuto máximo, pues tras su paso, se dará por finalizada la misma. También se dará por finalizada la subprueba si el participante comete más de 10 errores seguidos. Cada examinadora, deberá recoger toda la información en la plantilla de examinador (anexo 3 y 4). En cuanto haya finalizado, se ha acompañado al discente a su aula, y se ha sacado a otro sujeto con el que se ha empleado el mismo método. Al acabar la prueba con cada uno de los alumnos y las alumnas se les da las gracias y se alaba el trabajo realizado, independientemente de los resultados que se hayan obtenido.

3. Resultados

Los datos fueron tabulados en una hoja de cálculo Excel (Microsoft Corporation, EUA) y analizados con el paquete estadístico SPSS Statistics versión 25 (IBM Corporation, EUA). Se realizó un análisis de la varianza para estudiar la diferencia entre los grupos, se consideró que un resultado era significativo si la probabilidad (p) de que fuera debido al azar era menor del cinco por ciento.

No se comentan los resultados por sexo al no haberse encontrado diferencias significativas. El tiempo no se consideró una variable debido a que no se dio el caso de que algún participante acabara la subprueba antes de un minuto o que cometiera más de 10 errores seguidos.

En la tabla 3 se presenta el análisis estadístico descriptivo de los datos, haciendo una ANOVA (análisis de la varianza), las dos variantes analizadas fueron el curso y los resultados de las subpruebas. Se usó la media de los resultados como medida de tendencia central que mejor representaba a la población. Con respecto a la subprueba de CNL el grupo de 5 años identificó correctamente una media de 46,70 letras; mientras que el de primero de Primaria identificó un número superior con una media de 60,42. Si tomamos en cuenta solo las letras identificadas correctamente la media es de 40 para el grupo de 5 años, inferior al grupo de

primero de Primaria que identificó correctamente una media de 58,74. La situación complementaria fue similar, pues el grupo de 5 años tuvo una media de 6,70 errores en la subprueba CNL, superior al grupo de primero de Primaria que tuvo una media de 1,68 (ver tabla 2).

Tabla 2

Media de los resultados de las subpruebas de CNL y CSL

	G		M	DT	N
Letras leídas CNL	NA ₁	Total	46,70	7,881	20
	NA ₂	Total	60,42	9,940	19
Letras leídas CSL	NA ₁	Total	26,50	10,792	20
	NA ₂	Total	43,42	12,194	19
Letras correctas CNL	NA ₁	Total	40,00	9,701	20
	NA ₂	Total	58,74	10,666	19
Letras correctas CSL	NA ₁	Total	17,80	8,847	20
	NA ₂	Total	41,63	12,522	19
Letras incorrectas CNL	NA ₁	Total	6,70	3,114	20
	NA ₂	Total	1,68	1,916	19
Letras incorrectas CSL	NA ₁	Total	8,70	4,281	20
	NA ₂	Total	1,79	1,653	19

Nota. Media (M); Desviación Típica (DT); NA₁ (muestra alumnado 6º de EI); NA₂ (muestra alumnado 1º de EP); G (Grupo). La tabla muestra las letras leídas, correctas e incorrectas en relación a las subpruebas CNL (Conocimiento del nombre de las letras) y CSL (Conocimiento del sonido de las letras) en un minuto de tiempo.

En la tabla 4, estudiamos los efectos intersujetos mediante una ANOVA que mide el efecto de las diferencias entre las varianzas, es decir, las diferencias en la dispersión de los datos. Con respecto a las dos subpruebas pasadas, encontramos diferencias significativas entre el grupo de 6º de EI y el de 1º de EP tanto para identificar el nombre de letras ($F_{1, 39} = 21,42$; $p \leq .000$) como para decir el sonido de las letras ($F_{1, 39} = 24,39$; $p \leq .000$). Las diferencias se mantienen e incluso son mayores si solo tenemos en cuenta el número de letras identificadas correctamente por su nombre ($F_{1, 39} = 31,04$; $p \leq .000$) y el número de letras identificadas correctamente por su sonido ($F_{1, 39} = 53,63$; $p \leq .000$). Las mismas diferencias se mantienen en la situación complementaria, los errores, tanto para los errores en identificar el nombre de las letras ($F_{1, 39} = 34,43$; $p \leq .000$) como para identificar el sonido de las mismas ($F_{1, 39} = 39,92$; $p \leq .000$) (ver tabla 3).

En resumen, el alumnado de 1º de EP con respecto al de tercero de la segunda etapa de infantil, tuvo mejores resultados en ambas subpruebas de IPAL que miden la fluidez a la hora de conocer tanto el nombre como el sonido de las letras pues identifican un número significativamente mayor y tienen un número de aciertos también significativamente superior. Los resultados fueron altamente significativos, con una probabilidad menor del uno por mil de que se deban al azar.

Tabla 3

Efectos intersujetos

Origen	VD	Tipo III de Suma De Cuadrados	gl	Cuadrático Promedio	F
Nivel	Letras leídas CNL	1792,072	1	1792,072	21,421
	Letras leídas CSL	3122,662	1	3122,662	24,394
	Letras correctas CNL	3347,942	1	3347,942	31,045
	Letras correctas CSL	5944,074	1	5944,074	53,636
	Letras incorrectas CNL	241,135	1	241,135	34,437
	Letras incorrectas CSL	450,162	1	450,162	39,926

Nota. VD (Variable Dependiente); gl (grados de libertad). Esta tabla muestra las letras leídas, correctas e incorrectas en relación de las subpruebas CNL (Conocimiento del nombre de las letras) y CSL (Conocimiento del sonido de las letras) en relación al nivel.

4. Discusión y conclusiones

El concepto de éxito lector está ampliamente extendido en la literatura científica, pero la descripción del mismo no tiene una aceptación universal. Lo que es más llamativo si tenemos en cuenta que la adquisición de la capacidad de leer supone un hito tanto en la vida académica como en la vida social del alumnado. La fluidez lectora es un requisito previo para descifrar la información de un texto (National Reading Panel, 2000), lo que facilita alcanzar el éxito lector. Así, tanto si hablamos de sus inicios para conocer las letras y, más tarde, de la capacidad de deletrear palabras, decodificarlas y entender su significado, estamos hablando de éxito lector (Cuetos, 2013). Esto significa que en etapas posteriores de la vida sólo se entiende el éxito lector si el alumnado es capaz de entender el texto leído, si ha logrado un aprendizaje significativo para la vida.

Aunque, como hemos visto en nuestra revisión, el conocimiento de las letras es el factor principal que predice el éxito lector y su efecto es más nítido en idiomas con gramáticas

transparentes tal y como el español para la lectura (Gallego, 2006; Valle, 1989), no podemos olvidar que otros factores como el vocabulario son también factores que predisponen al éxito. El vocabulario se adquiere no sólo en el colegio, sino especialmente en los ambientes familiares y en la vida en sociedad. Cuando esto no es así el colegio debe actuar como compensador de la desigualdad, concepto que aparece en nuestro ordenamiento jurídico en 1983, y que se ha mantenido desde entonces en las diferentes leyes de educación (Serrano, 2017).

Podemos decir que la legislación ha ido avanzando en el abordaje del alumnado con desigualdad o problemas del desarrollo, así la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) estableció el concepto de necesidades educativas especiales (NEE) y la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) precisó el concepto de dificultades específicas del aprendizaje (DEA). Reconocemos el esfuerzo de las administraciones educativas para identificar y evaluar al alumnado que presenta dificultades para poder llevar a cabo un programa de intervención personalizado teniendo en cuenta las dificultades específicas de cada individuo. Pero tanto con la LOE como la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) se sigue trabajando según el criterio de discrepancia. El modelo de discrepancia espera al fracaso, lo que supone retrasar la intervención un mínimo de dos cursos, perdiendo así efectividad a la hora de diagnosticar y dar respuesta a las dificultades. Por el contrario, el modelo RtI nos permite poder atender al alumnado de manera temprana, ya que ha demostrado, de forma general y pilotado también en población canaria hispanohablante, (Jiménez, et al., 2019), ser eficaz en prevenir problemas de aprendizaje de la lectura, actuando desde el aula, y también ser eficaz en identificar al alumnado que va a necesitar una intervención de nivel superior (maestra de NEAE, logopeda, equipo de orientación, etc.). El modelo permite ganar tiempo pues se detectan antes al alumnado con problemas y también permite ganar eficacia pues se remite a evaluación al alumnado que verdaderamente lo necesita. También es de suponer que una intervención precoz mejorará los problemas que van a necesitar una intervención específica, bien sea apoyándose en sus maestros o en otros profesionales.

Llama la atención que el modelo de enseñanza que se preconiza, tanto en nuestra revisión teórica como en la práctica docente, sea el fonológico pero que el alumnado, tanto de 5 años como de primero de primaria, puntúe más en la subprueba CNL que en el CSL. Es decir, el alumnado nos dice con mayor fluidez el nombre de una letra que el fonema correspondiente.

Debido a que este fue un hallazgo “a posteriori” nuestro estudio no nos permite identificar las causas, que podrían ser en todo caso, motivo de otro estudio. Proponemos una serie de justificaciones posibles para explicar este fenómeno, causas que podrían ser motivo de un estudio específico para ver la importancia relativa de cada una de ellas. Primero, que movidos por la inercia de su propia educación infantil, el profesorado priorice en la práctica el uso del nombre de las letras cuando, por formación académica, sabe que debería usar el sonido de las letras. Se trataría de una discrepancia entre cómo lo hago y cómo lo debería hacer. Además, esta actitud se vería potenciada por el efecto que pueda ejercer la familia o la sociedad, que cuando el niño o la niña empieza a leer juegan a deletrear nombre de letras y no sonidos. Segundo, que la explicación se encuentre en el diferente desarrollo madurativo, que por razones del funcionamiento mental sea más fácil reconocer el nombre que el sonido, y que, por lo tanto, el nombre se aprende con menos esfuerzo. Y, tercero, que no estamos desarrollando la conciencia fonológica de forma adecuada, que nos centramos en segmentación de sonidos, sin trabajar adecuadamente el resto de las fases como identificación de rimas, pareamiento de palabras, ataque silábico, manipulación del orden de los fragmentos y eliminación de sonido (Ambruster, 2001). En esta situación, al no tener conciencia fonológica, el alumno, por sí mismo y de forma inconsciente, da preferencia a una vía visual de aprendizaje. De todas maneras, ya que nuestra revisión ha demostrado las bondades del abordaje fonológico, creemos que nuestro trabajo apoya la necesidad de trabajar más y de forma integral la vía auditiva, sobre todo si tenemos en cuenta que, según los autores citados (Valle, 1989; Gallego, 2006; Jiménez y O’Shanahan, 2008), al ser el castellano un sistema alfabético transparente la ruta fonológica facilita el conocimiento de las letras, al contrario que otros idiomas con gramáticas más opacas.

En nuestra población concreta de estudio, el sistema educativo ya tiene identificados a un grupo del alumnado (4 en el grupo de 5 años y otros 4 en el de primero de primaria) que van a necesitar una atención individualizada en el aula y, probablemente, otro tipo de recursos humanos y materiales por parte del sistema educativo y del sanitario. Pero sabemos, que el modelo RtI aplicado a la lectura, lo que persigue es identificar a los alumnos y alumnas con problemas en este área, alumnado que pueden tener dificultades en la lectura que están pasando desapercibidas para sus cuidadores y para sus maestros o maestras. Hacemos una propuesta de mejora identificando a un grupo de alumnos y alumnas que están en riesgo porque sus puntuaciones han sido inferiores al grupo clase. Siguiendo el esquema RtI hemos identificado a los alumnos cuya puntuación se aleja en una desviación estándar de la media de su grupo para cada subprueba. Los resultados han sido que para el grupo de 5 años fallan 3 para la subprueba

de nombre de las letras y 2 para la subprueba del sonido de las letras, lo que arroja un total de 5 pues ninguno falla para ambas subpruebas. Para el grupo de primero de Primaria hemos identificado a un sujeto en la subprueba del nombre de la letra y 3 en el sonido de la letra, pero la suma total es de tres sujetos, pues uno falla en los en ambas subpruebas. Al ser tan estrictas al aplicar el modelo RtI hemos identificado dos grupos, que sumados a los identificados previamente aumentan de forma notable el número de alumnos que van a necesitar intervención. Esta intervención, tal como la propone el método RtI, consistiría en trabajar la lectura en agrupamientos de hasta 6 alumnos, durante unos entre 20 y 40 minutos extras al trabajo habitual del grupo clase. Como el grupo mayor va a estar compuesto por 5 niños y niñas de 5 años entramos en los estándares que permiten una intervención grupal eficaz. Por lo tanto, podemos trabajar con estos grupos y en una segunda evaluación, prevista tras 4 semanas de intervención, identificar al alumnado subsidiario de una intervención individual; a partir de aquí la intervención individual diaria y la evaluación semanal nos permitirá dividir a este alumnado en dos grupos. Esa respuesta sería la ideal; pero tal vez sería imposible en la práctica pues sumamos lo que para el maestro suponen a su labor docente habitual las horas de atención extra que requieren los grupos grupos de niños con antecedentes y los dos grupos, en situación de riesgo, que acabamos de identificar.

El grupo que hemos identificado se puede dividir a su vez en dos subgrupos, uno que se beneficia de nuestra intervención y progresa y, otro, que no progresa y debemos derivar para una evaluación por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos. Somos conscientes de que al ser tan estrictas, una desviación estándar se corresponde con el 67%, trabajamos con el 33% del alumnado que puntúa más bajo. Este número puede ser inasumible porque selecciona a un número muy grande de alumnos y se necesitan recursos humanos que no siempre están disponibles. Por eso el modelo RtI, como hemos dicho, permite seleccionar un nivel de corte óptimo, no lo impone. Hicimos la misma suposición con dos desviaciones estándar, 95% de alejamiento de la media, y no había alumnos o alumnas que cumpliesen esta condición. Lo que parece indicar que son dos grupos clase con los cuales se ha trabajado de forma homogénea y también reafirma que nuestra selección es útil para formar los dos subgrupos de trabajo específico que hemos comentado. Defendemos como propuestas personales dos que son complementarias. La primera es dotar a la educación de unos presupuestos económicos suficientes que nos permitan cumplir con uno de sus objetivos, el de ser un instrumento que compense las desigualdades del alumnado, especialmente si se deben a su origen cultural, social o económico. La segunda, disponer de maestros en cantidad suficiente

para permitir la docencia compartida y atender al alumnado según sus necesidades individuales.

Concluimos por tanto que:

Primero, el alumnado de 1º de EP con respecto al de tercero de la segunda etapa de infantil, tuvo mejores resultados en ambas subpruebas de IPAL que miden la fluidez a la hora de conocer tanto el nombre como el sonido de las letras.

Segundo, tanto el alumnado de 6º de EI como el de primero de primaria puntúan más alto en la subprueba CNL que en la subprueba CSL.

Tercero, hemos identificado un grupo de alumnos en riesgo de retraso en la adquisición de la lectura, proponemos como evitarles este retraso siguiendo el modelo RtI.

4.1. Implicaciones educativas

El modelo RtI no sustituye a la experiencia del maestro o de la maestra, ya que como bien sabemos, es un modelo que difícilmente casa con nuestro Sistema Educativo español. No obstante, consideramos que aporta un componente objetivo que apoya la sensibilidad y el conocimiento del profesional. Lo vemos muy útil como instrumento de negociación con la administración educativa, ya que aporta los recursos y nos sirve como instrumento que nos permite ser objetivos al informar a los padres.

Esta información a los padres, personalizada y continua, corrige los sesgos subjetivos, lo que contribuye a la implicación de los padres en el proceso educativo y los puede hacer más permeables a nuestras recomendaciones. De esta manera, podemos sugerir a los progenitores que incluyan en su vida familiar y en su tiempo de ocio actividades de desarrollo de la conciencia fonológica, como juegos de rimas, canciones o sustituciones de palabras; también podemos mantener a los progenitores informados de los progresos y crear conciencia de equipo. Es un modelo flexible, ya que como se actualiza en diferentes momentos, permite verificar cómo avanza el alumnado, hasta que adquieran la madurez necesaria para el proceso lectoescritor, que como bien sabemos, culmina alrededor de los 7 años (Cuetos, 2013).

El modelo RtI es una guía que por un lado nos da información pero que también nos da la base para generar actividades diseñadas para propósitos concretos y contextualizadas en las

circunstancias culturales del alumnado, lo que permitirá lograr mejores resultados. Trabajando por el criterio de discrepancias es inevitable que el niño y la familia se sientan abandonados, e incluso castigados; trabajando con un modelo de oportunidad, como el modelo RtI, la instrucción y la corrección son diferentes. No hay castigo, el niño aprende con la participación del profesorado pero también de sus iguales. Por ejemplo, al trabajar en grupo cooperativo el alumnado puede corregir sus errores al tomar como modelo a sus iguales.

Las actividades se pueden organizar identificando grupos homogéneos, lo que optimizará el tiempo del maestro o maestra. De esta manera, el alumnado trabajará atendiendo al nivel que puede dar, y no al nivel que marca la generalidad del aula. Esto propicia en el profesorado la posibilidad de implementar nuevas metodologías que promuevan el Aprendizaje Cooperativo, donde el alumnado se convierta en un referente, y por lo tanto en un recurso más del aula a modo de grupos expertos.

También, ayuda en el diagnóstico precoz de alumnado con posibles Dificultades de Aprendizaje en lectoescritura, con lo que podemos cambiar el paradigma actual de discrepancia o esperar al fracaso, por otro basado en la prevención y en el diagnóstico e intervención precoz.

Referencias bibliográficas

- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades—20 años después. *Infancia y aprendizaje*, 29(1), 93-111.
- Alfonso, S., y Deaño, M. (2010). Etapas lectoras evolutivas y procesos cognitivos. *Psicologia, Educação, Cultura*, 14(1), 79-93.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., Osborn, J., (2001). *Put reading first: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read*. National Institute for Literacy.
- Bursuck, B. y Blanks, B. (2010). Evidence-based early reading practices within a Response to Intervention system. *Psychology in the Schools*, 47, 421-431.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. C. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204 –256.
- Cotrufo, T. (2018). *En la mente del niño. El cerebro en sus primeros años*. EMSE EDAPP, S.L.

- Cuetos Vega, F., González Álvarez, J., & Vega Rodríguez, M. D. (2018). *Psicología del lenguaje*. Panamericana.
- Cuetos, F. (2013). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer España, S.A.
- Decreto 183/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo del 2º ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC, 143, de 22 de julio de 2010.
- Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC, 156, de 1 de agosto de 2014.
- Delors, J. (1996). “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Santillana- ediciones UNESCO. pp. 91-103.
- Frith, U. (2018). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K.E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia* (pp. 301-330). Routledge Taylor & Francis Group.
- Gallego, C. (2006). Los prerrequisitos lectores. *Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Lectoescritura*. Morelia, México. Recuperado de: http://www.waece.org/cd_morelia2006/ponencias/gallego.htm.
- Gila, L., Villanueva, A., y Cabeza, R. (2009). Fisiopatología y técnicas de registro de los movimientos oculares. *Anales del sistema sanitario de Navarra* (Vol. 32, pp. 9-26).
- Guilar, M. E. (2009). Las ideas de Bruner: de la revolución cognitiva a la revolución cultural. *Educere*, 13(44), 235-241.
- Huey, E. B. (1921). *The psychology and pedagogy of reading: With a review of the history of reading and writing and of methods, texts, and hygiene in reading*. The Macmillan Company, (p. 6)

- Jiménez, E. P., y Tacha, Y. P (2019) *Estado del arte del Modelo RTI, alcances y limitaciones, a partir de los estudios empíricos publicados entre los años 2014 Y 2019 en América y España*. Repositorio Universidad Javeriana.
- Jiménez, J., y Crespo, P. (2019). Modelo de respuesta a la intervención: definición y principales componentes. En: *Modelo de respuesta a la intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. Jiménez J.E (Coordinador) Ediciones Pirámide.
- Jiménez, J., y Gutiérrez, N. (2019a). Anexos. Indicadores de progreso de aprendizaje en lectura (IPAL)-Educación Infantil (5 años). En: *Modelo de respuesta a la intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. Jiménez J.E (Coordinador) Ediciones Pirámide.
- Jiménez, J., y Gutiérrez, N. (2019b). Anexos. Indicadores de progreso de aprendizaje en lectura (IPAL)-1.º curso de Educación Primaria. En: *Modelo de respuesta a la intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. Jiménez J.E (Coordinador) Ediciones Pirámide.
- Jiménez, J.E. (2019). *Modelo de respuesta a la intervención: Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. Pirámide.
- Jiménez, J.E., del Cristo, S., y Gutiérrez, N. (2019). Implementación del modelo de respuesta a la intervención en población hispanohablante: un desafío a nuestro alcance. Anexos. Indicadores de progreso de aprendizaje en lectura (IPAL)-1.º curso de Educación Primaria. En: *Modelo de respuesta a la intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. Jiménez J.E (Coordinador) Ediciones Pirámide.
- Jiménez, J.E., y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 3-4.
- Jones, C. D., Clark, S. K., & Reutzell, D. R. (2013). Enhancing alphabet knowledge instruction: Research implications and practical strategies for early childhood educators. *Early Childhood Education Journal*, 41(2), 81-89.

- Lara Guerrero, J. (1997). Estrategias para un aprendizaje significativo-constructivista. *Enseñanza*, 15, 29-50
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE, 238, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo, de Educación. BOE, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Mejía L., Eslava J. (2008). Conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Acta Neurológica Colombiana*, 24(S2), S55-63.
- Paul, R., Murray, C., Clancy, K., & Andrews, D. (1997). Reading and metaphonological outcomes in late talkers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(5), 1037-1047.
- Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. DOUE, 394, de 30 de diciembre de 2006.
- Serrano, M (2017) La compensación de las desigualdades en educación: legalidad vigente. UNIR. Recuperado: <https://www.unir.net/educacion/revista/compensacion-de-desigualdades-en-educacion-legalidad-vigente/>
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151-218.
- Share, D. L. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of experimental child psychology*, 72(2), 95-129.
- Valle, F. (1989). Errores en lectura y escritura: Un modelo dual. *Cognitiva*, 2(1), 35-63.

Anexos

Anexo 1. Tabla del rendimiento del conocimiento alfabético en 6° de EI

NA ₁	Sexo	Letras leídas CNL	Letras leídas CSL	Letras correctas CNL	Letras correctas CSL	Letras incorrectas CNL	Letras incorrectas CSL	Tiempo invertido CNL	Tiempo invertido CSL
A ₁ 1	M	39	19	28	12	11	7	1'	1'
A ₁ 2	H	40	10	32	5	8	5	1'	1'
A ₁ 3	H	36	18	27	14	9	4	1'	1'
A ₁ 4	M	34	44	27	29	7	15	1'	1'
A ₁ 5	H	40	17	36	7	4	10	1'	1'
A ₁ 6	M	53	30	49	20	4	10	1'	1'
A ₁ 7	M	50	30	47	27	3	3	1'	1'
A ₁ 8	M	40	28	27	15	13	13	1'	1'
A ₁ 9	H	40	10	28	5	12	5	1'	1'
A ₁ 10	H	55	28	45	19	10	9	1'	1'
A ₁ 11	M	43	15	38	9	5	6	1'	1'
A ₁ 12	M	60	35	55	25	5	10	1'	1'
A ₁ 13	M	40	20	33	13	7	7	1'	1'
A ₁ 14	H	56	26	52	17	4	9	1'	1'
A ₁ 15	H	53	36	50	15	3	21	1'	1'
A ₁ 16	M	-	-	-	-	-	-	-	-
A ₁ 17	M	-	-	-	-	-	-	-	-
A ₁ 18	H	-	-	-	-	-	-	-	-
A ₁ 19	M	55	47	48	34	7	13	1'	1'
A ₁ 20	M	50	18	41	13	9	5	1'	1'
A ₁ 21	M	56	43	51	35	5	8	1'	1'
A ₁ 22	M	50	26	47	19	3	7	1'	1'
A ₁ 23	M	-	-	-	-	-	-	-	-
A ₁ 24	M	44	30	39	23	5	7	1'	1'

Anexo 2. Tabla del rendimiento del conocimiento alfabético en 1º de EP

NA ₂	Sexo	Letras leídas CNL	Letras leídas CSL	Letras correctas CNL	Letras correctas CSL	Letras incorrectas CNL	Letras incorrectas CSL	Tiempo invertido CNL	Tiempo invertido CSL
A ₂ 1	M	63	58	57	52	6	6	1'	1'
A ₂ 2	M	52	33	49	31	3	2	1'	1'
A ₂ 3	M	70	43	70	43	0	0	1'	1'
A ₂ 4	H	66	44	65	43	1	1	1'	1'
A ₂ 5	H	73	33	73	33	0	0	1'	1'
A ₂ 6	H	57	42	56	40	1	2	1'	1'
A ₂ 7	H	71	53	67	50	4	3	1'	1'
A ₂ 8	M	70	62	70	61	0	1	1'	1'
A ₂ 9	M	52	43	52	42	0	1	1'	1'
A ₂ 10	H	65	35	64	33	1	2	1'	1'
A ₂ 11	M	53	39	51	36	2	3	1'	1'
A ₂ 12	M	-	-	-	-	-	-	-	-
A ₂ 13	H	49	25	49	24	0	1	1'	1'
A ₂ 14	M	63	47	63	46	0	1	1'	1'
A ₂ 15	H	66	51	64	51	2	0	1'	1'
A ₂ 16	M	53	27	49	24	4	3	1'	1'
A ₂ 17	M	58	54	54	52	4	2	1'	1'
A ₂ 18	H	56	50	56	50	0	0	1'	1'
A ₂ 19	H	36	22	32	17	4	5	1'	1'
A ₂ 20	H	-	-	-	-	-	-	-	-
A ₂ 21	H	75	64	75	63	0	1	1'	1'
A ₂ 22	M	-	-	-	-	-	-	-	-
A ₂ 23	H	-	-	-	-	-	-	-	-

Anexo 3. Plantilla para el examinador de EI (Forma A) (Subprueba 4. Fluidez en identificar letras alfabéticas)

6 / IPAL. Indicadores de Progreso en el Aprendizaje de la Lectura

Subprueba 4. Fluidez en identificar letras alfabéticas

A. Conocimiento del nombre de las letras

Marque con una «X» aquellas letras que el alumno nombre de forma errónea. Detenga la prueba al minuto, o si se cometen 10 errores consecutivos. Se usarán como ejemplo las siguientes letras: m y F.

V	I	e	m	S	y	f	ñ	L	N	10
l	K	T	D	n	T	a	d	z	w	20
r	ch	z	m	U	e	j	G	X	u	30
g	R	B	Q	l	f	J	Z	s	r	40
B	n	C	B	p	Y	F	c	a	E	50
y	s	Ll	P	M	v	O	t	n	P	60
Z	A	e	x	f	F	r	u	A	t	70
Ch	G	T	b	S	l	g	m	i	l	80
L	L	o	q	a	N	E	Y	p	x	90
N	k	c	D	d	y	b	j	R	v	100

Letras leídas en tiempo invertido: _____ Letras correctas en tiempo invertido: _____
 Letras incorrectas en tiempo invertido: _____ Tiempo invertido: _____ (máximo 1 min.)

B. Conocimiento del sonido de las letras

Marque con una «X» aquellos fonemas que el alumno nombre de forma errónea. Detenga la prueba al minuto, o si se cometen 10 errores consecutivos. Se usarán como ejemplo las siguientes letras: m y F.

V	I	e	m	S	y	f	ñ	L	N	10
l	K	T	D	n	T	a	d	z	w	20
r	ch	z	m	U	e	j	G	X	u	30
g	R	B	Q	l	f	J	Z	s	r	40
B	n	C	B	p	Y	F	c	a	E	50
y	s	Ll	P	M	v	O	t	n	P	60
Z	A	e	x	f	F	r	u	A	t	70
Ch	G	T	b	S	l	g	m	i	l	80
L	L	o	q	a	N	E	Y	p	x	90
N	k	c	D	d	y	b	j	R	v	100

Letras leídas en tiempo invertido: _____ Letras correctas en tiempo invertido: _____
 Letras incorrectas en tiempo invertido: _____ Tiempo invertido: _____ (máximo 1 min.)

© Ediciones Pirámide

Anexo 4. Plantilla para el examinador de 1º de EP (Forma A) (Subprueba 1. Fluidez en identificar letras alfabéticas)

2 / IPAL. Indicadores de progreso en el aprendizaje de la lectura

Subprueba 1. Fluidez en identificar letras alfabéticas

A. Conocimiento del nombre de las letras

Marque con una «X» aquellas letras que el alumno nombre de forma errónea. Detenga la prueba al minuto, o si se cometen 10 errores consecutivos. Se usarán como ejemplo las siguientes letras: m y F.

V	I	e	m	S	y	f	ñ	L	N	10
l	K	T	D	n	T	a	d	z	w	20
r	ch	z	m	U	e	j	G	X	u	30
g	R	B	Q	l	f	J	Z	s	r	40
B	n	C	B	p	Y	F	c	a	E	50
y	s	Ll	P	M	v	O	t	n	P	60
Z	A	e	x	f	F	r	u	A	t	70
Ch	G	T	b	S	l	g	m	i	l	80
L	L	o	q	a	N	E	Y	p	x	90
N	k	c	D	d	y	b	j	R	v	100

Letras leídas en tiempo invertido: _____ Letras correctas en tiempo invertido: _____
 Letras incorrectas en tiempo invertido: _____ Tiempo invertido: _____ (máximo 1 min.)

B. Conocimiento del sonido de las letras

Marque con una «X» aquellos fonemas que el alumno nombre de forma errónea. Detenga la prueba al minuto, o si se cometen 10 errores consecutivos. Se usarán como ejemplo las siguientes letras: m y F.

V	I	e	m	S	y	f	ñ	L	N	10
l	K	T	D	n	T	a	d	z	w	20
r	ch	z	m	U	e	j	G	X	u	30
g	R	B	Q	l	f	J	Z	s	r	40
B	n	C	B	p	Y	F	c	a	E	50
y	s	Ll	P	M	v	O	t	n	P	60
Z	A	e	x	f	F	r	u	A	t	70
Ch	G	T	b	S	l	g	m	i	l	80
L	L	o	q	a	N	E	Y	p	x	90
N	k	c	D	d	y	b	j	R	v	100

Letras leídas en tiempo invertido: _____ Letras correctas en tiempo invertido: _____
 Letras incorrectas en tiempo invertido: _____ Tiempo invertido: _____ (máximo 1 min.)

© Ediciones Pirámide

Anexo 5. Cuadernillo del alumno 6° de EI (Forma A)

V I e m S y f ñ L N
l K T D n T a d z w
r ch z m U e j G X u
g R B Q l f J Z s r
B n C B p Y F c a E
y s Ll P M v O t n P
Z A e x f F r u A t
Ch G T b S l g m i l
L L o q a N E Y p x
N k c D d y b j R v

Anexo 6. Cuadernillo del alumno 1° de EP (Forma A)

V I e m S y f ñ L N
l K T D n T a d z w
r ch z m U e j G X u
g R B Q l f J Z s r
B n C B p Y F c a E
y s Ll P M v O t n P
Z A e x f F r u A t
Ch G T b S l g m i l
L L o q a N E Y p x
N k c D d y b j R v